

# EĞİTİM BİLİMLERİ

Teori, Güncel Araştırmalar ve Yeni Eğilimler/2021

Editörler

Doç. Dr. Meriç Eraslan

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Döngel



ISBN: 978-9940-46-070-9



Cetinje 2021

# EĞİTİM BİLİMLERİ

**Teori, Güncel Araştırmalar ve Yeni EĞilimler/2021**

Editör

Doç. Dr. Meriç Eraslan

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Döngel

Editör  
Doç. Dr. Meriç Eraslan  
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Döngel

Birinci Baskı / First Edition •© Mayıs / May 2021 /Cetinje-Montenegro

ISBN • 978-9940-46-070-9

© copyright All Rights Reserved

web: [www.ivpe.me](http://www.ivpe.me)

Tel. +382 41 234 709

e-mail: [office@ivpe.me](mailto:office@ivpe.me)



Cetinje, Montenegro

## ÖN SÖZ

Covid 19 Pandemi süreci küresel olarak bütün dünyayı etkilemeye, ülkelerin ekonomik, sosyal ve psikolojik değişkenleri üzerinde tahribat yapmaya devam ediyor. Eğitim konusu ise, radikal değişimlerle ayakta durmaya çalışılsa da, teknolojinin gelişimine uyum sağlayarak yeni nesil eğitim anlayışına adapte olma çabası içinde olursa da, öğrenciler ve eğitimcilerde ortaya çıkan duygusal salınımlar çerçevesinde ruhsal çözülmelere bağlı olarak başarısız olma noktasında riskli hale gelmiştir. Böylesi koşullara rağmen yine yılmadan bireysel çabalarla ısrarla bilimi kovalayan, bu yayının hayat bulması için çalışmalarını sürdürmeyi ve birikimlerini paylaşmayı tercih eden, katkılarını esirgemeyen bilim insanlarına teşekkür eder, başarılı çalışmalarının devamını dileriz.

## İÇİNDEKİLER

### BÖLÜM I

A. Murat ELLEZ& Dilek TEKER& Nurullah ORUÇ& Şehriban ŞAFAK

**ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ İLE KULLANDIKLARI ÖĞRENME STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ .....1**

### BÖLÜM II

Ayhan Yavuz ÖZDEMİR

**DIFFERENZIERTE LEHRE IM DAF-UNTERRICHT UND INDIVIDUELLE VARIABLEN DER TÜRKISCHEN DAF-LERNENDEN.....15**

### BÖLÜM III

Aysun YÖNEL

**ÇOCUKLARI OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ALAN EBEVEYNLERİN; AİLE KATILIM DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ .....36**

### BÖLÜM IV

Gürcan UZAL

**FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA FİZİK BİLEŞENİ BAĞLAMINDA GÜNEŞ ENERJİSİ İLE ÇALIŞAN OYUNCAK ARABA PROJESİ .....55**

### BÖLÜM V

Nejat İRA& Semiha ŞAHİN

**EĞİTİM FAKÜLTELERİNDE ÖRGÜTSEL KÜLTÜR VE YÖNETSEL ETKİLİLİK .....68**

### BÖLÜM VI

Burcu ÖZEN SAVRAN& Enes Abdurrahman BİLGİN

**MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE UZAKTAN EĞİTİMİN ETKİSİNİN İNCELENMESİ: 6. SINIF, ALAN ÖLÇME KONUSU ÖRNEĞİ .....89**

## **BÖLÜM VII**

Meltem EROL DÜZBASTILAR& Burçak ÖZEL

**ONLİNE (ÇEVİRİMİÇİ) MÜZİK EĞİTİMİNDE  
KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİNE  
İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ .....102**

## **BÖLÜM VIII**

Soner DOĞAN& Kadriye YALÇIN

**SINIF REHBER ÖĞRETMENLİĞİ GÖREVİNE İLİŞKİN  
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ .....116**

## **BÖLÜM IX**

Süleyman IŞIK& Petek BİLİM& Fatma Sema BENĞİ

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OTİZM SPEKTRUM  
BOZUKLUĞU TANILI TAM ZAMANLI KAYNAŞTIRMA  
ÖĞRENCİLERİNİN EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN  
İNCELENMESİ.....136**

## **HAKEMLER**

Prof. Dr. Ali Aksu, Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof. Dr. Mehtap Aydınur Uygun, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Doç. Dr. Meriç Eraslan, Akdeniz Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hamdi Karakas, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

# BÖLÜM I

## ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ İLE KULLANDIKLARI ÖĞRENME STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ<sup>1</sup>

Dr. A. Murat ELLEZ

\*Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye, e-mail: murat.ellez@deu.edu.tr  
Orcid No: 000-0002-8317-8554

Dilek TEKER

MEB, İzmir, Türkiye, e-mail: dlkteker@gmail.com  
Orcid No: 0000-0003-3882-1042

Nurullah ORUÇ

MEB, İzmir, Türkiye, e-mail: nurullah261@hotmail.com

Şehriban ŞAFAK

MEB, Manisa, Türkiye, e-mail: sehribansafak@gmail.com  
Orcid No: 0000-0001-8197-7689

### 1. Giriş

Dünyamız 21. yy. ile beraber küreselleşme ve teknolojik gelişmelerin de etkisiyle hızlı bir değişim ve dönüşüm içerisinde. 21. yy. da yaşanan gelişmelerin geçmiş dönemlerin toplamından daha fazla olduğu söylenebilir. Geçmiş dönemlerde insanoğlunun salt bilgi sahibi olması önemsendirken günümüzde insanoğlundan beklenen eldeki bilgilerden yeni bilgiler oluşturması, bilgiyi kendisine göre yeniden yapılandırması, araştırmacı ve sorgulayan bir birey olmasıdır. Ayrıca yüzyılımızın insanı bilginin bu kadar hızlı değiştiği ve dönüştüğü ortamda kendisini güncel tutmak durumundadır.

Günümüzde eğitim hayatında kazanılan bilgi ve becerilerin geçerlik süresi azalmış, bireylerin aynı işi aynı becerilerle sürdürmesi olanaksız hale gelmiştir (Arya ve Kösterelioğlu, 2014). Bu sebeple bireyler yaşamları süresince bilgilerini güncellemek ve yeni beceriler kazanmak durumundadır.

Yaşam boyu öğrenme çağımızın ihtiyaçları ile paralel olarak, hızla gelişen sosyal ve kültürel hayattaki gelişmelere bireyleri adapte edebilmek amacıyla ortaya çıkan, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde eğitim seviyesi ve iş hayatının verimliliği açısından önemli görülen bir kavramdır (MEB, 2014). Aksoy (2008:24)'a göre yaşam boyu öğrenme bireyin ilgi alanlarına göre bilgi, beceri, tutum ve davranışlar yoluyla yeterliklerini

<sup>1</sup>Bu çalışma 25-27 Mart 2021 tarihleri arasında Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde, düzenlenen "8. Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi"nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.



geliştirmek için, yaşamları boyunca katıldıkları örgün, yaygın ve hayattan öğrenme etkinlikleridir.

Yaşam boyu eğitim kavramı, okul hayatı boyunca alınan eğitimi kapsamakla birlikte okulun yapısında bulunan yer, zaman ve yaş unsurlarını barındırmayan, yaşamın her alanında otaya çıkan eğitim etkinliklerini kapsayan bir kavramdır (Bağcı, 2011).

2006 yılında Avrupa Birliği Eğitim ve Kültür Komisyonu yaşam boyu öğrenme için her biri eşit öneme sahip olan sekiz yeterlik tanımlamıştır. “Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler” başlığı ile yayınlanan yeterlikler şu şekildedir (Avrupa Komisyonu, 2007): Ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yeterlik ve bilim ve teknolojide temel yeterlikler, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenmek, sosyal ve sivil yeterlikler, inisiyatif ve girişimcilik duygusu, kültürel farkındalık ve ifade.

Öğrenmeyi öğrenme kavramı yaşam boyu öğrenme kapsamında olmazsa olmaz yeterliklerdendir. Bu bağlamda öğrenenlerin strateji kullanma durumları ve hangi öğrenme stratejilerini kullandıkları önemli görülmektedir.

Öğrenenlerin öğrenme sırasında kullandıkları yollar öğrenme stratejileri olarak adlandırılmaktadır (Altınok, 2004). Alan yazında öğrenme stratejileri ile ilgili çeşitli tanımlar ve sınıflamalar mevcuttur. Weinstein ve Mayer (1986) öğrenme stratejilerini öğrenenin öğrenme sırasındaki düşünce ve davranışları olarak tanımlamaktadır. Güven ve Baltaoğlu (2017) ise öğrenme stratejilerini öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunları çözerken kullandıkları teknikler ya da bireysel olarak öğrenmelerini sağlayan işlemler olarak tanımlamaktadır.

Öğrenenlerin kendi öğrenme stillerine ve öğrenilen konuya uygun öğrenme stratejilerini kullanmaları öğrenmenin kalitesini ve kalıcılığını arttırmaktadır. Günümüzde ‘öğrenmeyi öğrenme’ kavramının daha da önem kazanması öğrenme stratejilerinin de önemini arttırmıştır.

Alan yazın incelendiğinde öğrenmede strateji kullanımının akademik başarı üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür (Ellez, 2004; Özkal ve Çetingöz, 2006; İflazoğlu Saban ve Tümkaya, 2008; Şahin ve Uyar, 2013). Bunun yanında strateji kullanımının öğrenmenin daha etkili ve kalıcı olmasını sağladığı bilinmektedir. Strateji kullanımının etkili öğrenmeyi sağlayarak başarıyı arttıran bir etken olması öğrenenin motivasyonu üzerinde de olumlu etkiler yaratacağından kişileri yaşam boyu öğrenme konusunda harekete geçiren bir etken olarak görülebilir. Bu sebeple bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öğrenmede strateji kullanımları arasında bir ilişki olduğundan söz edilebilir.

Alan yazın incelendiğinde yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öğrenme stratejilerinin kullanımı arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmüştür.

Günümüz koşullarının getirdiği, öğrenmenin yalnızca okul ortamıyla sınırlı olmaması ve bilginin hızlı bir şekilde değişmesi durumları yaşam boyu öğrenme bilincinin bireylere küçük yaşlardan itibaren kazandırılması gerekliliğini işaret etmektedir. Bu bağlamda bireylere yaşam boyu öğrenme becerileri ve diğer öğrenme becerilerinin kazandırılması önem taşımaktadır. Bireylere öğrenmeyi öğrenme yeterliğinin diğer bir deyişle kendi öğrenmelerini denetleyebilme özelliğinin kazandırılması bireylerin öğrenmedeki verimliliğini de arttıracaktır.

Kişilerin gelişimi ve yetiştirilmesinde başrolü oynayan öğretmenlerin de öğrenmeyi öğrenme ile yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip olmayan öğretmenlerin bu özellikleri öğrencilere kazandırabilme ihtimali de oldukça düşüktür. Bu veriler ışığında araştırmanın amacı öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1) Öğretmenlerin kullandığı öğrenme stratejileri; cinsiyete, görev yapılan okul türüne (ilkokul, ortaokul, lise), mesleki kıdeme, çalıştıkları kurumun sektörüne (devlet okulu, özel okul), eğitim düzeyine (lisans, lisansüstü) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2) Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri; cinsiyete, görev yapılan okul türüne (ilkokul, ortaokul, lise), mesleki kıdeme, çalıştıkları kurumun sektörüne (devlet okulu, özel okul), eğitim düzeyine (lisans, lisansüstü) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3) Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## **2. Yöntem**

### **2.1. Araştırma Modeli**

Araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişki incelendiğinden nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modelleri, var olan bir durumu var olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan modellerdir. İlişkisel Tarama Modeli; değişkenler arasında birlikte bir değişimin olup olmadığını ve birlikte bir değişim varsa bu değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2005).

## 2.2. Katılımcılar

Araştırmanın örnekleme seçilirken basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örnekleme oluşturacak elemanların her birine eşit olasılıklı seçilme imkânı tanınarak elemanların rastgele seçilip örnekleme alındığı yönteme basit seçkisiz örnekleme adı verilir (Çıngı,1994).

Ölçekler Google Formlar üzerinden hazırlanarak katılımcılara dijital ortamda iletilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen sayısı 234'tür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 178'i kadın, 56'sı erkektir; 51 tanesi ilk okullarda, 83 tanesi orta okullarda, 98 tanesi orta öğretim kurumlarında görev yapmaktadır; 45 tanesi 0-5 yıl arası, 55 tanesi 6-10 yıl arası, 60 tanesi 11-15 yıl arası, 27 tanesi 16-20 yıl arası, 47 tanesi 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir;212 tanesi devlet kurumlarında, 22 tanesi özel kurumlarda görev yapmaktadır; 186 tanesi lisans, 48 tanesi lisans üstü mezundur.

## 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Diker Coşkun (2009)' un geliştirdiği "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Belirleme Ölçeği" ve Güven (2004)'in geliştirdiği "Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır.

Bilgi toplama aracının birinci bölümünü oluşturan "Kişisel Bilgiler" bölümünde öğretmenleri tanımayı sağlayacak ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öğrenme stratejileri ile ilişkilendirilecek bilgileri elde etmeye yarayan maddeler yazılmıştır. Bu kapsamda katılımcılara cinsiyetleri, mezuniyet bilgileri, çalıştıkları kurum, görev yapılan okul türü ve kıdem yılları sorulmuştur.

### 2.3.1. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Diker Coşkun (2009) tarafından hazırlanmış ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. 2100 kişilik bir örnekleme üzerinde gerçekleştirilen çalışma sonucunda güvenilirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur.

Ölçek likert tipinde "çok uyuyor (6)" dan "hiç uymuyor (1)" a doğru derecelendirilmiştir. Ölçek 27 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; motivasyon (6 madde), sebat (6 madde), öğrenmeyi düzenleme yoksunluk (6 madde) ve merak yoksunluğu (9 madde)'dur. Motivasyon ve sebat alt boyutlarındaki tüm maddeler olumludur ve puanlama yapılırken "çok uyuyor (6)" seçeneği için 6 puan, "hiç uymuyor (1)" seçeneği için 1 puan olacak şekilde dereceli olarak puanlama yapılmıştır. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu boyutlarındaki tüm maddeler olumsuzdur ve bu boyutlar için puanlama işlemi tersten yapılmıştır. Ölçekten alınabilecek minimum puan (27x1) 27 ve maksimum puan (27x6) 162 olarak belirlenmiştir.

### 2.3.2. Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği

Öğretmenlerin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek için Güven (2004) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Güven (2004) tarafından yapılmıştır. Ölçek taslağının güvenilirliğini belirlemek için yapılan iç tutarlık sınavında, Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin yüksek derecede bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçek 5’li likert tipinde “bana tamamen uygun (5)” dan, “bana hiç uygun değil (1)” e doğru derecelendirilmiştir. Ölçek 39 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. “Ölçekte yineleme stratejileri ile ilgili 6 madde, anlamlandırma stratejileri ile ilgili 11 madde, örgütlenme stratejileri ile ilgili 7 madde, anlamayı izleme stratejileri ile ilgili 9 madde ve duyuşsal stratejiler ile ilgili 6 madde bulunmaktadır. Bu maddelerden sadece duyuşsal stratejiler içerisinde yer alan bir madde olumsuz, ötekileri ise olumludur. Ayrıca, ölçekte yer alan maddeler karışık bir biçimde düzenlenmiştir. Buna göre, ölçekte yer alan maddelerden 1.,10., 13., 20., 27. ve 36. maddeler yineleme stratejileri; 2., 4., 9., 11., 15., 19., 24., 26., 28., 31. ve 35. maddeler anlamlandırma stratejileri; 3., 6., 12., 18., 23., 32. ve 39. maddeler örgütlenme stratejileri; 7., 14., 17., 21., 22., 25., 29., 33. ve 37. maddeler anlamayı izleme stratejileri ve 5., 8., 16., 30., 34. ve 38. maddeler ise duyuşsal stratejiler ile ilgilidir. Ölçek puanlanırken 38 maddenin her biri için bana tamamen uygun seçeneğine 5, bana oldukça uygun seçeneğine 4, bana biraz uygun seçeneğine 3, bana pek uygun değil seçeneğine 2, bana hiç uygun değil seçeneğine 1 puan verilmiş; bunların dışında kalan 1 olumsuz madde (34) için tam tersi bir puanlama yapılmıştır.

Bu ölçekten alınabilecek minimum puan (39x1) 39, maksimum puan (39x5) 195 olarak belirlenmiştir.

### 3. Bulgular

Verilerin analizinde öncelikle betimsel analiz kullanılmıştır. Veri dağılımına uygun testi seçebilmek için Kolmogrov-Smirnov testi ile normallik dağılımı sınanmıştır. Öğretmenlerin öğrenme stratejileri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanları normal dağılımdan farklılaştığı için nonparametrik testlerden Mann-Whitney U ile Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Kullanılan testler ve kullanım amaçları Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1:** Kullanılan Testler ve Kullanım Amacı

<b>Kullanılan Veri</b>	<b>Kullanım Amacı</b>
<b>Çözümleme Tekniği</b>	
Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart Sapma	Betimsel Analiz
Kolmogorov-Smirnov Testi	Normallik Varsayımı
Mann-Whitney U Testi	İki Grubun Karşılaştırılmasında
Kruskal Wallis H Testi	İkiden Fazla Grubun Karşılaştırılmasında

### 3.1.Öğretmenlerin Öğrenme Stratejileri Düzeyleri ve Cinsiyet

Öğretmenlerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin alt boyutlarının cinsiyete göre dağılımını belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 2’ de sunulmuştur.

**Tablo 2:** Öğretmenlerin Öğrenme Stratejileri Puanlarının Cinsiyete Göre Yapılan Mann-Whitney U testi Sonuçları

	<b>Cinsiyet</b>	<b>n</b>	<b>Mean Rank</b> <b>(Sıra Ortalaması)</b>	<b>U</b>	<b>p</b>
<b>Yineleme</b>	Kadın	178	118,84	4746,00	0,589
	Erkek	56	113,25		
<b>Anlamlandırma</b>	Kadın	178	121,65	4246,00	<b>0,094</b>
	Erkek	56	104,32		
<b>Örgütlenme</b>	Kadın	178	123,31	3949,50	<b>0,018</b>
	Erkek	56	99,03		
<b>Anlamayı İzleme</b>	Kadın	178	123,43	3928,00	<b>0,017</b>
	Erkek	56	98,64		
<b>Duyuşsal</b>	Kadın	178	127,57	3191,00	<b>0,000</b>
	Erkek	56	85,48		
<b>Genel</b>	Kadın	178	123,09	3989,00	<b>0,024</b>
	Erkek	56	99,73		

Öğretmenlerin Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucu anlamlandırma stratejileri, örgütlenme stratejileri, anlamayı izleme stratejileri, duyuşsal stratejiler ve genel olarak yapılan analizlerde ortalamalar arasında anlamlı fark gözlenmiştir.

### 3.2. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Düzeyleri ve Cinsiyet

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanlarının cinsiyete göre incelenmesi amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3' te sunulmuştur.

**Tablo 3:** Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Puanlarının Cinsiyete Göre Yapılan Mann-Whitney U testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Mean Rank (Sıra Ortalaması)	U	p
<b>Motivasyon</b>	Kadın	178	121,06	4531,00	0,149
	Erkek	56	106,20		
<b>Sebat</b>	Kadın	178	123,66	3887,50	<b>0,013</b>
	Erkek	56	97,92		
<b>Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk</b>	Kadın	178	125,15	3623,00	<b>0,002</b>
	Erkek	56	93,20		
<b>Merak yoksunluğu</b>	Kadın	178	125,76	3513,50	<b>0,001</b>
	Erkek	56	91,24		
<b>Genel</b>	Kadın	178	125,45	3569,50	<b>0,001</b>
	Erkek	56	92,24		

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucu, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu alt ölçeklerinde ve genel olarak yapılan analizlerde ortalamalar arasında

anlamli fark gözlenmiştir.

### 3.3. Öğretmenlerin Öğrenme Stratejileri Düzeyleri ve Mezuniyet

Öğretmenlerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin mezuniyet durumuna göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4' te sunulmuştur.

**Tablo 4:** Öğretmenlerin Öğrenme Stratejileri Puanlarının Mezuniyete Göre Yapılan Mann-Whitney U testi Sonuçları

	Mezuniyet	n	Mean Rank (Sıra Ortalaması)	U	p
<b>Yineleme</b>	Lisans	186	123,02	3438,00	<b>0,014</b>
	Lisansüstü	48	96,13		
<b>Anlamlandırma</b>	Lisans	186	116,28	4237,50	0,587
	Lisansüstü	48	122,22		
<b>Örgütlenme</b>	Lisans	186	111,64	3374,50	<b>0,009</b>
	Lisansüstü	48	140,20		
<b>Anlamayı İzleme</b>	Lisans	186	116,65	4305,00	0,703
	Lisansüstü	48	120,81		
<b>Duyuşsal</b>	Lisans	186	116,95	4362,00	0,806
	Lisansüstü	48	119,63		
<b>Genel</b>	Lisans	186	117,06	4382,00	0,844
	Lisansüstü	48	119,21		

Öğretmenlerin Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların mezuniyet durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucu yineleme ve örgütlenme stratejileri alt boyutlarında yapılan analizlerde ortalamalar arasında anlamlı fark gözlenmiştir.

### 3.4. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeyleri ve Mezuniyet

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeylerinin mezuniyet durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek

için Mann-Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5’ te sunulmuştur.

**Tablo 5:** Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Puanlarının Mezuniyete Göre Yapılan Mann-Whitney U testi Sonuçları

	<b>Mezuniyet</b>	<b>n</b>	<b>Mean Rank</b> <b>(Sıra Ortalama)</b>	<b>U</b>	<b>p</b>
<b>Motivasyon</b>	Lisans	186	109,83	3037,00	<b>0,00</b> <b>1</b>
	Lisansüstü	48	147,23		
<b>Sebat</b>	Lisans	186	110,54	3169,00	<b>0,00</b> <b>2</b>
	Lisansüstü	48	144,48		
<b>Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk</b>	Lisans	186	117,79	4410,00	0,89 6
	Lisansüstü	48	116,38		
<b>Merak yoksunluğu</b>	Lisans	186	112,76	3582,50	<b>0,03</b> <b>5</b>
	Lisansüstü	48	135,86		
<b>Genel</b>	Lisans	186	111,09	3271,00	<b>0,00</b> <b>4</b>
	Lisansüstü	48	142,35		

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların mezuniyete göre istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucu, motivasyon, sebat, merak yoksunluğu alt ölçeklerinde ve genel olarak yapılan analizlerde ortalamalar arasında anlamlı fark gözlenmiştir.

### **3.5. Öğretmenlerin Öğrenme Stratejileri Düzeyleri ile Okul Türü, Kıdem ve Çalışılan Sektör**

Öğretmenlerin Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların çalıştıkları okul türü, kıdemleri ve çalıştıkları kurumun sektörüne göre istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda anlamlı bir farka rastlanmamıştır.



### 3.6. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeyleri ve Mezuniyet

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların çalıştıkları okul türü, kıdemleri ve çalıştıkları kurumun sektörüne göre istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda anlamlı bir farka rastlanmamıştır

### 3.7. Öğretmenlerin Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki

**Tablo 6:** Öğretmenlerin Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki

Alt Boyutlar		Motivasyon	Sebat	Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Merak yoksunluğu	Yaşamboyu Öğrenme Ölçeği
Yineleme	r	0,038	0,053	-0,093	-0,023	-0,014
	p					
Anlamlandırma	r	<b>0,241</b>	<b>0,307</b>	0,027	0,123	<b>0,209</b>
	p	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>			<b>0,001</b>
Örgütlenme	r	<b>0,257</b>	<b>0,314</b>	0,011	<b>0,131</b>	<b>0,213</b>
	p	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>		<b>0,046</b>	<b>0,001</b>
Anlamayı İzleme	r	<b>0,371</b>	<b>0,425</b>	0,126	<b>0,208</b>	<b>0,341</b>
	p	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>		<b>0,001</b>	<b>0,000</b>
Duyuşsal	r	<b>0,266</b>	<b>0,363</b>	<b>0,189</b>	<b>0,302</b>	<b>0,359</b>
	p	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,004</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>
Öğrenme Stratejileri	r	<b>0,281</b>	<b>0,348</b>	0,051	<b>0,164</b>	<b>0,255</b>
	p	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>		<b>0,012</b>	<b>0,000</b>

Öğretmenlerin öğrenme stratejileri ile yaşam boyu öğrenme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve çok zayıf bir ilişki bulunmuştur ( $r=0,255$   $p<0,05$ ).

#### 4. Sonuç, tartışma ve öneriler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu görülmüştür ( $\bar{X} = 5,1$ ). Bu sonuca göre öğretmenlerin öğrenmeye ve kendilerini geliştirmeye açık olduğu söylenebilir. Ölçeğin alt boyutlarında ise en yüksek ortalama motivasyon boyutundadır ( $\bar{X} = 5,3$ ). Bu sonuç öğretmenlerin öğrenme konusunda motivasyona sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarının yüksek olması öğretmenlik mesleğinin gerekleri düşünüldüğünde anlamlı görülmektedir. Yeni nesillerin yetiştirilmesinde önemli bir rolü olan öğretmenlerin araştıran, öğrenmeye açık ve öğrenme motivasyonuna sahip bireyler olması öğretimin etkililiği açısından önemli görülmektedir.

Alan yazında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini araştıran çalışmalar incelendiğinde, bu araştırma ile benzer şekilde, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu görülmüştür (Ayra ve Kösterelioğlu, 2014; Erdamar, Demirkan, Saraçoğlu ve Alpan, 2017).

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyete göre incelendiğinde kadınlar lehine anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlar Kuzu ve Erten (2016) 'in öğretmenler ile yaptığı çalışmayla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri mezuniyet durumlarına göre incelendiğinde lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Bu sonuç lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin kendisin geliştirmeye ve öğrenmeye daha açık olduğu sonucunu verebilir. Ayaz (2016)'ın çalışmasında da bu çalışma ile benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki kıdemine, çalıştıkları kurumun sektörüne ve çalıştıkları okul türüne göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Alan yazın incelendiğinde kıdeme göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılık görülmeyen araştırmalar mevcuttur (Erdamar, Demirkan, Saraçoğlu, Alpan, 2017; Ayaz 2016; Kuzu ve Erten 2016). Okul türüne göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelendiği araştırmalarda Ayaz (2016) 'ın çalışmasında ve Kuzu ve Eten (2018)' in gerçekleştirdiği çalışmada okul türüne göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Öğretmenlerin strateji kullanımının iyi düzeyde olduğu görülmüştür ( $\bar{X} = 4,23$ ). Bu sonuç öğrenmede strateji kullanımının önemi düşünüldüğünde gayet olumludur. Öğretmenler öğrenmeyi de öğreten kişiler olarak görüldüğünden öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde kullanmaları öğretim sürecinin verimliliği açısından önemli

görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin en çok kullandığı öğrenme stratejilerinin anlamlandırma stratejileri ve duyuşsal stratejiler olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar Hamurcu (2002)'nin ve Çelikkaya (2010)'nın araştırmaları ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin strateji kullanımı cinsiyete göre incelendiğinde kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu sonuç Yıldızlar (2012)'in çalışması ile paralellik göstermektedir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde bu fakın en fazla olduğu alt boyutun duyuşsal stratejiler olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere oranla duyuşsal stratejileri daha fazla kullanmaktadır.

Öğretmenlerin strateji kullanımı mezuniyet durumlarına göre incelendiğinde lisansüstü eğitim seviyesindeki öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlere oranla örgütlenme stratejilerini daha fazla kullandığı görülmüştür. Bunun yanında lisans mezunu öğretmenler çoğunlukla yineleme stratejilerini kullanmaktadır. Lisansüstü düzeyde ise yineleme stratejilerinin kullanımı anlamlı derecede düşüktür. Bu sonuçlar lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin öğrenme konusunda daha tecrübeli olmalarından da kaynaklı olarak öğrenme stratejilerini daha etkili biçimde kullandıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuca benzer olarak Saban ve Tümkaya (2008) öğretmen adayları ile yürüttükleri çalışmalarında akademik başarı ile strateji kullanımı arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Öğretmenlerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında ise pozitif yönlü zayıf bir ilişki vardır. İlişkinin pozitif yönlü olması strateji kullanımı fazla olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye daha meyilli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda verilebilecek öneriler şunlardır: Yaşam boyu öğrenme tüm hayatı kapsadığından daha küçük yaşlarda bireylerde bu bilincin oluşması amacı ile eğitim programlarında yaşam boyu öğrenme ile ilgili içeriklere yer verilebilir. Öğretmenlerin öğrenme stratejilerini kullanmaları kadar öğrencilerine aktarmaları da önemli görülmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin kullandıkları stratejilerin farkına varmaları ve yeni öğrenme stratejilerini öğrenmeleri için bu konuda hizmet içi eğitimler verilebilir.

Bu çalışmada yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın sebepleri nitel araştırmalar ile incelenebilir.

### **Kaynakça**

Aksoy, M., (2008). Hayat boyu öğrenme ve kariyer rehberliği ilkelerinin istihdam edilebilirliğe etkileri: Otel işletmeleri üzerine bir uygulama. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Altınok, H. (2004). İşbirlikli öğrenme, kavram haritalama, fen başarısı, strateji kullanımı ve tutum. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Avrupa Komisyonu (2007). Key competences for lifelong learning european referencemframework. *Education and Culture: Lifelong Learning Programme*.
- Ayaz, C. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Bartın.
- Ayra, M., Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *Education Sciences, 10* (1) , 17-28
- Bağcı, E. (2011). Avrupa birliğine üyelik sürecinde Türkiye’de yaşam boyu eğitim politikaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30* (2), 139-173.
- Bekleyen, D. (2005). Öğretmen adayları tarafından kullanılan dil öğrenme stratejileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14* (2), 113-122.
- Bulaç, E. ve Kurt, M. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 125-161.
- Çelikkaya, T. (2010). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 11* (3), 65-84.
- Çıngı, H. (1994). *Örnekleme kuramı* (İkinci Baskı). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Diker Coşkun, Y., (2009). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Ellez, M., (2004). Etkin öğrenme, strateji kullanımı, matematik başarısı, güdü ve cinsiyet ilişkileri. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, İzmir.
- Erdamar, G., Demirkan, Ö., Saraçoğlu, G., Alpan, G. (2017). Lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitsel internet kullanma öz-yeterlik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), 636-657.
- Güven, M., (2004). Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eskişehir.
- Güven, M., Gökdağ Baltaolu, M., (2017). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları, öğrenme stilleri ve öğrenme stratejilerinin incelenmesi: Anadolu Üniversitesi örneği. *Anadolu Journal of Educational Scences International, 7*(2), 288-337.

- Hamurcu, H. (2002). Okulöncesi öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (23).
- Karasar, N., (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MEB., Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi ve eylem planı. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Özkal, Y., Çetingöz, A. (2006). Akademik başarı, cinsiyet, tutum ve öğrenme stratejilerinin kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46 (46), 259-275.
- Saban, A., Tümkaya, S. (2008). Öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri ile sosyo-demografik özellikler ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9 (1), 1-22.
- Şahin, H., ve Uyar, M. (2013). Öğrenme stratejileri kullanımının akademik başarıya yansımaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 164- 177.
- Tunca, N, Alkın Şahin, S, Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2).
- Yıldızlar, M. (2012). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42 (42)
- Weinstein, C.E. ve Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. *In M. Wittrock (ED.), Handbook of research on teaching* (315- 327). New York, NY: Macmillan.

## BÖLÜM II

# DIFFERENZIERTE LEHRE IM DAF-UNTERRICHT UND INDIVIDUELLE VARIABLEN DER TÜRKISCHEN DAF-LERNENDEN

Arş. Gör. Dr. Ayhan Yavuz ÖZDEMİR

Hakkari Üniversitesi, Hakkari, Türkiye,  
e-mail: ayhanyavuzozdemir@hakkari.edu.tr, Orcid no: 0000-0002-2601-2486

### **1. Einleitung**

Viele Faktoren wirken sich auf den Fremdsprachenlernprozess aus. Einer von diesen sind die individuellen Besonderheiten der Lernenden. “Es gibt zwischen den Lernenden erhebliche Unterschiede, die beim Lernen beeinflussend sein können” (Bimmel et al., 2011: 27) und diese individuellen Unterschiede der Fremdsprachenlernenden sind Untersuchungsthema seit 1970er Jahren in vielen Untersuchungen. Die Untersuchungen, in denen fördernde oder behindernde Rolle der individuellen Variablen bearbeitet wird, sind von grosser Relevanz für fremdsprachenerwerbstheoretische und –didaktische Überlegungen. Die Fremdsprachenlernenden und –lehrenden machen die Erfahrung im Alltag, dass der Fremdsprachenerwerb ein individuell variabler Prozess ist und unter gleichen externen Umständen unterschiedliche Erfolge erzielt werden (Riemer, 2002: 68). Diesbezüglich wurde seit den 1970er Jahren nach und nach klar, dass die vielfältigen Faktoren, die sich auf Fremdsprachenlernen auswirken, es unmöglich machen, allgemeine Aussagen über das richtige Vorgehen zu formulieren (Rösler, 2012: 5). Neuner (1993:222) berichtet, dass Eingehen auf die Lernendenperspektive im Fremdsprachenunterricht die Beiseiteschiebung der universell gültigen Lernziele und Lernverfahren heißt.

Mit dem Paradigmawechsel veränderten sich die Unterrichtsmethoden und die neuen Ansätze sind aufgetreten, die sich darauf konzentrieren, wie die Lernenden lernen. Auf der Basis dieser Wirklichkeit hat heutzutage die Frage “Was, wie kann man lehren?” sich durch die Frage “Was, wie lernt man?” beim Prozess der Fremdsprachenausbildung ersetzt (Polat, 2006: 454). “Mit der Erweiterung traditioneller Methodenansätze um die Lernerperspektive und mit der Forderung nach zunehmender Eigenverantwortung der Lernenden für ihren Lernprozess ging eine zunehmende Fokussierung auf interne Lernerfaktoren einher” (Aguado und Riemer, 2010: 850). Deswegen ist die von Neuner (1993: 208) festgestellte Erkenntnis zur didaktisch-methodischen Konzeption des Fremdsprachenunterrichts beachtenswert:

Die Erkenntnis aber, dass für Lernergruppen mit ganz unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Zielvorstellungen, die mit ganz unterschiedlicher Motivation und unter ganz unterschiedlichen Bedingungen Fremdsprachen lernen, die Formulierung einer einheitlichen, «universalistischen» didaktisch-methodischen Konzeption nicht mehr möglich ist, setzt sich nur langsam durch.

Nach diesem Zitat ist es nötig, dass die Lernmethoden und die Lernprozesse, die die Individualisierung der Lernenden möglich machen und alle Lernenden trotz ihrer Heterogenität ansprechen können, statt einer einheitlichen didaktisch-methodischen Konzeption im Fremdsprachenunterricht in den Vordergrund gerückt werden sollen. Im Europarat (2001:131) wird der folgende Ausdruck hinsichtlich nötiger Grundlage des Fremdsprachenunterrichts zur Sprache gebracht:

Aussagen über die Ziele und Zwecke des Fremdsprachenlernens und –lehrens sollten folgende Grundlage haben: a) eine genaue Analyse der Bedürfnisse der Lernenden und des Bedarfs in der Gesellschaft; b) eine Beschreibung der Aufgaben, Aktivitäten und Prozesse, mit denen Lernende diese Bedürfnisse und den Bedarf befriedigen können; c) die Kompetenzen und Strategien, die sie dafür entwickeln bzw. aufbauen müssen.

Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass die oben genannten grundlegenden Faktoren beim Fremdsprachenlernen sich mit der Differenzierung bzw. der Binnendifferenzierung überschneiden. Nach Çolak (2011:252) stützt sie sich auf der Ansicht, diese Verschiedenheiten der Lernenden in den Lernprozess einzuschließen und von denen zu profitieren sowie somit effektiveres Lernen möglich zu machen, anstatt die Verschiedenheiten der Lernenden zu übersehen.

Durch Binnendifferenzierung wird es beabsichtigt, individuelle Variablen wie affektive, soziale und kognitive Fähigkeiten der Lernenden miteinander in Beziehung zu setzen. Das dient zu vielen Absichten, wie lernerinterne Variablen zu stützen, statt sie zu bewältigen. Auf diese Weise können alle Lernenden von der Schulausbildung nutzen. Aber wie kann man es im Unterricht schaffen? Um ausführliche Antwort auf diese Frage geben zu können, ist es als Ziel dieses Beitrags festgestellt, theoretisch das Thema Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht und ihre Nötigkeit in der Türkei zu bearbeiten, indem folgende Fragen als Leitfaden für die Untersuchung bestimmt werden:

-Wie kann Binnendifferenzierung im Unterricht bzw. im Fremdsprachenunterricht begründet werden?

-Welche Herausforderungen bietet es für die fremdsprachliche Ausbildung in der Türkei?

Um diese Fragen theoretisch beantworten zu können, wird das Thema “Binnendifferenzierung” in diesem Beitrag bearbeitet, das die Meinung vertritt, Heterogenität als Chance im Klassenzimmer ausnutzen zu können. Vor dem ausführlichen Eingehen auf das Thema Binnendifferenzierung, kann es nützlich sein, den Begriff Differenzierung zu bearbeiten, um über jeweiliges Thema klar zu sein.

## **2. Begründung der Binnendifferenzierung im Unterricht bzw. im Fremdsprachenunterricht**

Das vorliegende Kapitel wurde in drei Subteile “Differenzierung im Fremdsprachenunterricht”, “theoretische Grundlagen der Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht” und “zur unterrichtspraktischen Durchführungen im binnendifferenzierenden Fremdsprachenunterricht” zur Begründung der Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht klassifiziert.

### **2. 1. Differenzierung im Fremdsprachenunterricht**

Differenzierung steht nach Wörterbuch DUDEN für “feine, bis ins Einzelne gehende Unterscheidung” (<https://www.duden.de/rechtschreibung/Differenzierung>). Diese Definition ist im allgemeinen richtig, aber für pädagogische Perspektive ist es nicht ausreichend. Dazu kann die Erklärung ergänzend sein, dass “(...) Differenzierung auch als systematischer Prozess angesehen werden [kann], der auf vorangegangenen Diagnosen und/oder der Entscheidung des Schulteams basiert. Mehr und mehr wird Differenzierung speziell auch als notwendige Maßnahme betrachtet, weil die Klasse sprachlich und kulturell heterogen sind” (Kubanek&Edelenbos, 2010, 4). Daraus stellt es sich heraus, dass Differenzierung im schulischen Kontext die Heterogenität der Lernenden als Ausgangspunkt ansieht und den Lernprozess demgemäß gestaltet, wobei zwei verschiedene Perspektiven angenommen werden können. Man klassifiziert Differenzierung in “äußere Differenzierung als schulorganisatorische Lösung und innere Differenzierung als didaktisch-methodische Lösung” (Riedl, 2008). Scholz (2007:10) beschreibt diese Begriffe wie folgt:

Äußere Differenzierung: Nach dem Prinzip der Selektion bzw. Segregation sollen durch verschiedene Auswahlverfahren möglichst homogene Lerngruppen gebildet werden. Doch auch im gegliederten Schulsystem ist trotz verschiedener Selektionsstrategien eine heterogene Schülerschaft der Normalfall geworden.

Innere Differenzierung bzw. Binnendifferenzierung: Einen anderen Weg sieht das Prinzip der Modifikation bzw. Integration vor, bei dem die heterogene Lerngruppe als Chance und Herausforderung betrachtet wird, den Unterricht und die Lernumwelt unter Beibehaltung des



Klassenverbandes so weit wie möglich an den spezifischen Möglichkeiten der Schüler zu orientieren und dementsprechend zu verändern.

Von diesen Beschreibungen ausgehend ist es zu sagen, dass der Grund für diese Klassifizierung die Heterogenität der Lerngruppe ist und innere Differenzierung bzw. Binnendifferenzierung auf heterogene Lerngruppe abzielt, während äußere Differenzierung die homogene Lerngruppe als eine Chance ansieht. Dieser Unterschied dazwischen bedeutet nach Eisenmann (2014:14-15), dass die Binnendifferenzierung individuell und offen flexibel gestaltet wird, während äußere Differenzierung durch kulturelle und bildungspolitische Normen sehr stark vorgegeben ist und kaum von Lehrenden oder Lernenden verändert werden kann.

Binnendifferenzierung, die sich auf eine unterschiedliche Behandlung von Lernenden im unterrichtlichen und erzieherischen Kontext konzentriert (Riedl, 2008), ist kein neuer Ansatz. In der Vergangenheit wurde es für die Lernenden, die in verschiedenen Altern sind und verschiedene Fähigkeiten in der Schule mit Einklassenraum haben, benutzt und für Sonderpädagogik und für die Lernenden mit Hochbegabung verwendet (Çolak, 2011: 252). Aber heute ist es mehr als früher in der Schnittstelle des Lernprozesses, weil lernerzentrierte Lehr/Lernansicht im modernen Lernparadigma herrschen.

## **2.2.Theoretische Grundlagen der Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht**

In der Binnendifferenzierung erwartet man von Lehrenden, den Lernenden den Weg zum selbständigen Lernen zu zeigen. Die Lehrenden können dafür im Unterricht verschiedene Methoden zur Binnendifferenzierung einsetzen. Hier ist die Hauptfrage, wie man entscheiden kann, ob der Unterricht binnendifferenziert ist.

Die Lehrenden sollen manche Kriterien berücksichtigen, wenn sie unterrichten, z.B. Woher soll ich anfangen? Wie soll ich die Lernenden motivieren? Wie soll ich den Unterricht gestalten? Wie soll ich die Lehrmaterialien vorbereiten? Wie kann ich die Lernaktivitäten effektiv und vorteilhaft für meine Lernenden reihen? Die Antworten auf diese Fragen sind in Lerntheorien vorhanden (Özkılıç, 2011: 69). Dazu können verschiedene Perspektiven als Beweise für Notwendigkeit der Binnendifferenzierung vorgelegen werden. Hierbei kann Differenzierung zuerst in Beziehung mit der Lernerautonomie gesetzt werden.

In diesem Kontext kann von der autonomen Wende der Fremdsprachenvermittlung gesprochen werden, die selbst auf Lernprozess bezogen ist. Demnach übernimmt der Lernende Verantwortung und der Unterrichtende soll ihm diese Verantwortung bewusst machen, ihm Mittel

geben, um Lernziele zu erreichen, und ihm passende Lernbedingungen schaffen. Sie kann unter dem Dach von Konstruktivismus und verwandter Theorien zusammengefasst werden (Vogel, 2011: 74). Im Rahmen von Konstruktivismus, der als Theorie in der Mitte des 20. Jahrhunderts entstanden ist, werden Kants Überlegungen und Einsichten erneut aufgegriffen (Apeltauer, 2010, 21). Demgemäss “vollzieht sich eine individuelle Auslese der eingehenden Informationen, die der Lernende auf seine persönliche Art mit bereits vorhandenen Wissen verknüpft” (Serindağ, 2003: 59-60). Dabei geht es um das Konstruieren des Wissens beim Lernen. Diesbezüglich formuliert Apeltauer (2010: 21), dass die Lernenden Wissen auf subjektive Weise organisieren, strukturieren und mit der Frage bewerten: Lohnt es sich, dies zu lernen?.

Hierbei wird es klar, dass Lernen nur von den Lernenden geleistet werden kann und Lernerautonomie beschäftigt sich mit der Frage, ob und welche Weise der Lernende den Lernprozess selbst bewusst steuern und befördern kann, d.h. Es geht um den Grad der Selbstverantwortung (Vogel, 2011: 76). Daraus ergibt sich es, dass die konstruktivistische Perspektive neue Verantwortung und Pflichten zu Lernenden und Lehrenden mit sich bringt. Nach Vogel (2011) bringen die Lernenden Autonomie automatisch nicht mit sich, deswegen sollen Lehrenden sie in die Autonomie führen. Die Lernenden sollen zum selbstregulierten Lernen durch die Vermittlung der Lernstrategien gefördert werden (Apeltauer, 2010: 21). Hierbei können Lernstrategien und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht als Impulsgeber für die Kompetenz zur Autonomie angesehen werden.

Eine weitere theoretische Perspektive zur Binnendifferenzierung ist die Theorie Multipleintelligenzen von Gardner (2011), nach der jeder Mensch ein Intelligenz hat, die aus anderen Subteilen wie sprachliche-linguistische Intelligenz, logisch-mathematische Intelligenz, musikalische Intelligenz, bildlich-räumliche Intelligenz, körperlich-kinästhetische Intelligenz, personale Intelligenz besteht. Baş (2011: 21) besagt, dass es nach der Theorie der Multipleintelligenzen eine Planung nötig ist, die alle Subintelligenzen umfasst, um das sprachliche Symbolsystem mit den jeweiligen Subintelligenzen zu verbinden. Durch die Planung, die von Lehrenden vor dem Unterricht gemacht wird, werden alle Subintelligenzen der Lernenden berücksichtigt und die Unterrichtsmaterialien bei der Auswahl der Lern- und Lehrmodelle in Betracht gezogen, ferner werden unerwartete Probleme vorhergesehen und es wird versucht, sie zu behindern.

Es ist zu behaupten, dass ein lernerzentrierter DaF-Unterricht voraussetzt, die Subintelligenzen der Lernenden zu berücksichtigen. Wie Baş (2011: 22) formuliert hat, wird jeder mit Subintelligenzen geboren, aber sie kommen in die Klasse mit Subintelligenzen, die sich bei jedem

voneinander unterscheiden. Jedes Kind kann an Lernsituation mit ihren mentalen Schwierigkeiten mitwirken.

Die Durchführungen der Multipleintelligenzen, die die Aufmerksamkeit auf individuelle Unterschiede lenken, ermöglichen, dass die Lernenden leichter lernen, sich selbst kennen, auf sich vertrauen, Respekt vor individuellen Unterschieden haben, die kreative Überlegungen entwickeln (Talu, 1999: 171). Nach der Theorie Multipleintelligenzen machen die Lehrenden die Erziehungsperspektive zu Eigen, alle Lernenden zu berücksichtigen, demokratische Erziehungsperspektive bei der Unterrichtsführung und beim Gebrauch der Lern- und Lehrstrategien zu akzeptieren. Sie rechnen mit allen Fähigkeiten und Kompetenzen der Lernenden und sie haben ein System, das diese in die Praxis umsetzen kann. Es lässt sich sagen, dass diese Theorie sich in den erzieherischen Durchführungen den Aspekt "den Lernenden entsprechend" aneignet (Baş, 2011: 18-19). All diese theoretischen Aspekte setzen eine ideale Durchführung der Binnendifferenzierung vor. Demmig (2003: 23) ist der Meinung, dass die ideale Form der Binnendifferenzierung in Form vom lernerzentrierten und kooperativen Unterrichtsablauf geschieht, in dem man beabsichtigt, so viel wie möglich zur Autonomie der Lernenden zu gelangen und die Interaktion in der Lerngruppe zu fördern. Binnendifferenzierung, Individualisierung, Lernerautonomie und kooperative Binnendifferenzierung als ihr Überschneidungsbereich sind nach Demmig (2003: 22) im Folgenden dargestellt:

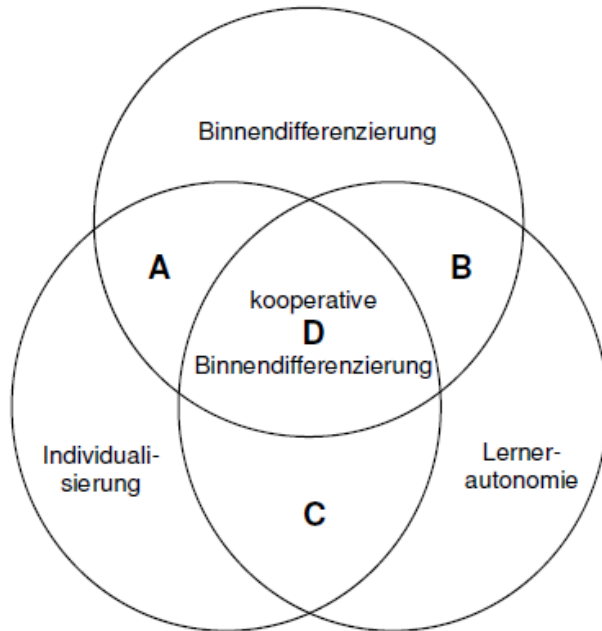


Abb 1. Binnendifferenzierung, Individualisierung und Lernerautonomie (Demmig, 2003: 22)

Nach der obigen Darstellung liegt kooperative Binnendifferenzierung als ideale Form der Binnendifferenzierung im Überschneidungsbereich von der Binnendifferenzierung, der Individualisierung und der Lernerautonomie vor. Sie werden im folgenden geklärt:

**A:** Binnendifferenzierung umfasst den sozialen Aspekt des Lernens und in der Individualisierung ist es möglich, die Interessen der einzelnen Lernenden deutlicher in den Vordergrund zu stellen. Im Überschneidungsbereich A decken sich die beiden Begriffe. Denn auf vielen Konzepten der Individualisierung basiert das sozial vermittelte Lernen.

**B:** Bei der Binnendifferenzierung kann lehrer- und lernerzentrierte Perspektive vorhanden sein. Im Überschneidungsbereich B ist demnach die Autonomiekompetenz der Lernenden von grosser Relevanz für binnendifferenzierenden Unterricht. Aber mit der Lernerautonomie beschreibt man das selbstständige Lernen außerhalb von Unterricht.

**C:** Individualisierung und Lernerautonomie haben viele Überschneidungspunkte. Dagegen handelt es sich um individualisierte Lernkonzepte wie Individually Prescribed Instruction (IPI), von denen die Lernwege so streng bestimmt sind, dass nur in einigen Bereichen wie die Zielvorgabe von Autonomie zu erzählen ist.

D: Im Überschneidungsbereich D ist die ideale Form der kooperativen Binnendifferenzierung vorhanden. Sie ist lernerzentriert, spricht individuelle Bedürfnisse der einzelnen Lernenden an und unterstützt Autonomie der Lernenden (Demmig, 2003).

In diesem Zitat ist es festzustellen, dass die Lernmethoden und die Lernprozesse, die die Individualisierung der Lernenden möglich machen und alle Lernenden trotz ihrer Heterogenität ansprechen können, statt einer einheitlichen didaktisch-methodischen Konzeption im Fremdsprachenunterricht wegen der heterogenen Lernergruppe in Klassenraum gebraucht werden sollen. Mit der Individualisierung wird hierbei gemeint, dass die Lernenden sich nach eigenen Bedürfnissen und Besonderheiten entfalten. Das System soll die Lernenden als individualisierte Person erziehen, anstatt sie als einseitige Person auszubilden. Dazu lässt es sich sagen, dass die Binnendifferenzierung die Fähigkeit der Lernenden fördert, autonom zu lernen. Aus dem obigen Zitat von Demmig ergibt auch es sich, dass ideale Form der Binnendifferenzierung kooperatives Lernen voraussetzt. "Kooperatives Lernen ist eine besondere Form von Kleingruppenunterricht, der –anders als der traditionelle Gruppenunterricht– die sozialen Prozesse beim Lernen besonders thematisiert, akzentuiert und strukturiert" (Weidner, 2009: 29). Aber es ist unmöglich, dass kooperative Arbeitsformen mit allen Formen der Gruppenarbeit gleichgesetzt werden. Während kooperatives Lernen Gruppenarbeit ist, ist nicht jede Gruppenarbeit kooperatives Lernen. Kooperatives Lernen verfügt über charakteristische Besonderheiten wie die positive gegenseitige Abhängigkeit, die Anleitung zur Übernahme von Verantwortlichkeit, die Vermittlung von sozialen Zielen und die Aktivitäten, die Team bilden (Weidner, 2009: 30-31). Man formuliert auch fünf Basiselemente des kooperativen Lernens. Erstes von diesen ist *positive Interdependenz*, auf der eine kooperative Organisation sich stützt. Dazu sind die Aufgabestellungen und Ziele, die Kooperationen notwendig machen, die Beschränkungen von Ressourcen, die Zuweisung unterschiedlicher Rollen oder die Zuweisung spezifischer Aufgaben nötig (Borsch, 2015). Das andere Element ist *individuelle Verantwortlichkeit*. Demnach übernimmt jedes Gruppenmitglied Verantwortung bei der kooperativen Lernarbeit. Diese Verantwortungsübernahmen einzelnes Gruppenmitgliedes werden von Weidner (2009: 47-48) wie folgt ausgedrückt:

-Jedes Gruppenmitglied bringt sich verantwortungsvoll in den gemeinsamen Lernprozess ein und trägt dazu bei, dass die Gruppenarbeit erfolgreich ausgeführt wird.

-Jedes Gruppenmitglied kann individuell erklären, welche konkrete Aufgabe die Gruppe hatte, was diskutiert und gelernt wurde, welche

Lernwege (und evtl. Umwege) beschritten und wie die Arbeitsprozesse gestaltet wurden.

-Jedes Gruppenmitglied hilft verlässlich im Bedarfsfall anderen Teammitgliedern, wenn sie etwas nicht so gut verstehen oder wenn sie sich aus dem Gruppenprozess „ausklinken“ wollen.

Neben individueller Verantwortlichkeit ist *unterstützende Interaktion* nötig für kooperatives Lernen. Dazu formuliert Weidner (2009: 32) „dass es sich um eine Gesamtverantwortung handelt, nach der die Gruppenmitglieder helfen und sich gegenseitig anregen und dadurch Beitrag dazu leisten, dass einzelne Mitglieder eigene Aufgabe optimal erfüllen kann. Ferner sind *Reflexionen über Gruppenprozess* ein anderes Basiselement für kooperatives Lernen. „Die Gruppenmitglieder reflektieren und bewerten ihre gemeinsamen Anstrengungen, um ihre kooperativen Kompetenzen und ihre Arbeitsstrategien stetig zu verbessern“ (Weidner, 2009: 35). Als letztes Basielement für kooperatives Lernen nennt Borsch (2015) *kooperative Fähigkeiten*. Demgemäß sollen im Laufe der gemeinsamen Arbeit bei der unterstützenden Interaktion die Lernenden ein hohes Maß an interpersonalen Kompetenzen benötigen. Aber zur Zusammenarbeit als Team ist es unzureichend, dass die Gruppenmitglieder nur guten Willens sind. Sie sind die sozialen Herausforderungen zu bewältigen, die auf sie zukommen.

Zum Schluss ist es zu sagen, dass Heterogenität als Wirklichkeit durch Unterricht verschleiert oder akzentiert werden kann. Wenn sie als Ressourcenvielfat betrachtet wird, anstatt von einer Norm abzuweichen, wird sie fruchtbar. Viele Lehrende belastet der Anspruch, allen gerecht werden zu sollen (Rebel, 2011: 20). Die kooperative Binnendifferenzierung ist als ein pädagogisches Organisationsmittel für Erfüllung jeweiliges Anspruchs zu betrachten. Unter dem Aspekt der Binnendifferenzierung sollen die Lehrenden die abwechslungsreichen Methoden in den Fremdsprachenunterricht bringen, um die Heterogenität der Lernenden als Chance auszunutzen, statt sie zu nivellieren. Die unterrichtspraktischen Perspektiven zur Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht werden im nächsten Kapitel der Forschung unter Lupe genommen.

### **2.3. Unterrichtspraktische Durchführungen im binnendifferenzierenden Fremdsprachenunterricht**

In der Klasse weichen die Lernenden voneinander hinsichtlich der vielen Charakteristiken wie individuelle Entwicklung, erzieherischer Hintergrund, Motivation, Interesse, Strategien für Aneignung der Kenntnisse ab. All diese Faktoren schaffen Diversität in der Klasse, die zur Notwendigkeit einer Erziehung führt, die alle Studenten umfasst (Karatza, 2019: 8). Weil es Lernenden in einer normalen Klasse gibt, die

unterschiedliche Bedürfnisse besitzen, bietet ein guter Fremdsprachenunterricht im Bezug auf Heterogenität der Lernenden vielfältige Möglichkeiten zur individuellen Förderung (Rybarczyk, 2015: 208). Die Grundidee der Kritik an gleichem Unterrichten für heterogene Zielgruppe ist dabei recht einfach: Alle Lernenden profitieren nicht von gleichen Aufgaben, Materialien und Methoden im Unterricht. Multiple Kriterien für Leistung sind erforderlich, was bedeutet, dass die Vielfalt der Lernenden mit Vielfalt des Unterrichts begegnet werden muss (Trautmann&Wischer, 2011: 5). In diesem Punkt sind Differenzierung die organisatorischen und didaktisch-methodischen Maßnahmen, die zu diesem Prinzip führen (Riedl, 2008). Differenzierung ist kein Unterrichtskonzept mit speziellen Arbeitsformen. Dabei werden Unterrichtsverfahren gebraucht, die Binnendifferenzierung und anregende Lernsituationen für alle Lernenden Unterrichtsverfahren ermöglichen (Jaworska, 2012: 39). Pauschal geschaut ist jedoch die Differenzierung im Unterricht nach wie vor ungelöstes Problem. Die große Zahl von Unterrichtsstunden läuft nach dem Konstruktionsprinzip der Linearität. Der Lehrer plant und realisiert einen Unterricht mit dem Ziel, dass 25 Schüler in einer Klasse synchron mitgezogen werden, was eine der pädagogischen Illusionen ist. Solcher ständig linear verlaufender lehrerorientierter Unterricht ist meistens ineffektiv (Bönsch, 2011: 8). Die Probleme zur Differenzierung entstehen, wenn ein gemeinsamer Unterricht den einzelnen Lernenden nicht angepasst ist. Die Mitteln des differenzierten Unterrichts benutzt man, wenn angewandte Durchführungen nicht nötigen Lernerfolg bringen. Ferner setzt man differenzierende Konzepten und Massnahmen ein, wenn eine Zielgruppe heterogen ist (Pöhl, 2010: 6). Im Zusammenhang damit ermöglicht differenzierte Lehre, dass passende Lernsituationen für Lernenden mit verschiedenen Merkmalen konzipiert werden. Im traditionellen Unterricht haben die Lernenden Misserfolg, die über niedrigere kognitive Fähigkeiten verfügen, weil meistens ein Lernprozess für die Lernenden konzipiert wird, die mittlere kognitive Fähigkeiten haben. Dagegen gewährleistet differenzierte Lehre, dass die Lernenden mit niedrigeren und höheren kognitiven Fähigkeiten lernen können, indem es den beiden Gruppen passende Lehrmöglichkeiten anbietet. Es dient besonders den Lernenden mit niedrigen Fähigkeiten und weniger Vorkenntnissen sowie höheren Fähigkeiten und höheren Lernmotivationen. Es unterstützt die Lernenden mit verschiedener Lerngeschwindigkeit, nach ihren eigenen Lerngeschwindigkeiten zu lernen. Die Lernenden müssen nicht auf die anderen warten, wenn sie gemäss ihrer eigenen Lerngeschwindigkeit lernen. Die Lernenden auf verschiedenen Ebenen können nicht ihre Pflicht oder ihr Lernen in gleicher Frist ergänzen. Die komplizierte Ebene der Aktivitäten reguliert zu werden macht möglich die Lösung dieses Problems. Differenzierte Lehre bietet weiterhin den Lernenden

verschiedene Lernwege an, deren Lernstile, Mehrintelligenz, Interesse, soziokulturelle Besonderheiten verschieden sind. Die Lernenden lernen somit gleiches Thema durch die Lernwege, die ihnen geeignet sind, wodurch Lernen und Motivation der Lernenden steigen (Avcı ve Yüksel, 2014: 5).

Mit dem Bestreben zur Differenzierung im Unterricht wird die Aufmerksamkeit auf die Unterschiede zwischen den Lernenden gelenkt, die zu einer Auflösung der gesamten Zielgruppe führen. Dabei ist Individualisierung als Ziel der binnendifferenzierenden Verfahren anzusehen (Pöhl, 2010: S.7). Zur schülergerechten Förderung und Forderung der heterogenen Lerngruppen benötigt man ein breites Maß an Individualisierung und Differenzierung, (Grond, 2014: 2), nach denen eine Lernatmosphäre entsteht, in der weniger Disziplinprobleme entstehen (Hirbst, 2011: 34). Einen engen Zusammenhang mit der Individualisierung, die auf das Lernen der Lernenden bezogen ist, hat Differenzierung, die auf die Lernangebote und die Organisation des Unterrichts bzw. auf das Lehren der Lehrenden bezogen ist (Kräft, 2011: 21). Kubanek und Edelenbos (2010: 4) nennen folgende Gründe für die Forderung nach Differenzierung:

- Ausgleich von sozialer Ungleichheit
- Förderung der Begabten
- Steigerung von Ablauf und Effektivität des Unterrichts
- Pädagogische Reaktion auf angeborene und erworbene Unterschiede der Kinder in Sprachvorkenntnissen, Lernstil, Lerntyp
- Größere Unterschiede zwischen den Kindern in den Klassen als früher.

Diese Feststellungen von Kubanek und Edelenbos stimmen der Ansicht zu, dass “ (...) diese Forderung vor allem den Gebrauch individuell angepasster Instruktionen, die Bestimmung des individuellen Lerntempos und Berücksichtigung der differenzierten Lernstile von einzelnen Lernenden [beinhaltet]” (Rybarczyk, 2015: 204), wobei individuelle Förderung der Lernenden möglich wird. Diesbezüglich vertritt Jaworska (2012: 39) die Meinung, dass man Modelle benötigt, die unter den allgemeinen Rahmenbedingungen in öffentlichen Schulen ausgeführt werden können. Hußmann und Prediger (2007: 1) sind in der Meinung, dass die Berücksichtigung der eigenen Lernvoraussetzung der Lernenden von großer Bedeutung für die Entwicklung der Lernenden ist. Aber das bedeutet nicht, dass der Lehrende für jeden Lernenden ein Extra-Arbeitsblatt entsprechend den individuellen Voraussetzungen entwickeln muss und die Arbeitsbelastung auf der Seiten der Lehrenden ins Unermessliche steigt, um mit der Unterschiedlichkeit der Lernenden im



Unterricht produktiv umzugehen. Differenzierung kann und muss mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen im Unterricht umsetzbar sein.

“Um die Didaktisierung der Fremdsprachen so effizient wie möglich zu gestalten, sollten Methoden herangezogen werden, die lernerzentriert zum Einsatz kommen” (Özgün, 2018: 94). Heterogenität, die ein zentrales Thema in der Allgemeinen Didaktik ist (Trautmann, 2009: 2), kann im lernerzentrierten Unterricht durch offene Arbeitsformen wie Thekenarbeit, Stationstraining, Wochenplanarbeit, Freiarbeitsheften, kooperatives Lernen, Projektunterricht, Arbeit mit Werkstattlernen, Teamteaching, freie Arbeit, wahldifferenzierter Unterricht, Lernen mit dem Computer, (Grond, 2014; Green und Green, 2010; Demmig; 2003; Bösch, 2011) begegnet werden, in denen “Temporäre Selbstlernphasen unerlässlich [sind], weil nur so Schüler das Vermittelte auf ihre Weise und mit ihren Möglichkeiten zum gesicherten Lernbesitz machen können” (Bösch, 2011: 10). Diese Perspektiven können den Lehrenden bei der Planung der binnendifferenzierenden Lernorganisationen behilflich sein, in denen die abwechslungsreichen Methoden in den Unterricht mitbezogen werden sollen, die gleichzeitig über reformpädagogische Ansichten verfügen. Trautmann (2009: 9) betont, dass die Selbsttätigkeit der Lernenden für reformpädagogisch inspirierte Ideen von grosser Bedeutung ist und sie werden bei der Auswahl von Themen, Materialien, Arbeitsmethoden unterstützt. In solchen didaktisch-methodischen Durchführungen ist “die Aufgabe der Lehrkräfte auf jeden Einzelnen/jede Einzelne individuell einzugehen, adressatengerechte Hilfen anzubieten und Lernarrangements zu schaffen” (Rybarczyk, 2015: 199-200). Der Unterricht kann erfolgreich sein, wenn man ihn so individualisiert gestaltet, dass alle Lernenden die Lernumgebungen vorfinden, die ihren Lernvoraussetzungen entsprechend sind. Um den Lernenden dabei zu helfen, sind verschiedenen Lernangebote, Unterstützung zur Selbstförderung und Arrangierung der Lernerautonomie erforderlich. Somit verschwinden die imaginären Lernenden, die durchschnittlichen Normvorstellungen entsprechend sind. Die realen Lernenden sind als die Personen anzusehen, die am besten lernen, wenn seine Lernbedürfnisse in Betracht gezogen werden (Wolff, 2010: 53). In der Türkei lernen die Lernenden meistens Deutsch als zweite Fremdsprache. Deswegen ist es auch nötig, der Wirklichkeit Bedeutung beizumessen, dass Tertiärsprachendidaktik im Bezug auf Differenzierung und Didaktisierung der deutschen Sprache in der Türkei nicht ignoriert werden kann.

Im Tertiärsprachenunterricht wird den individuellen Unterschieden Priorität eingeräumt und individualistischen Unterrichtsformen wird Raum gelassen. Demnach ist die Rolle des Lehrenden anders als man allgemein annimmt, er muss verschiedene neue Rolle einnehmen und im Lehr- und Lernprozess aktiver sein (Serindağ, 2003: 64-65). Im differenzierten

Unterricht benutzt der Lehrende die Frist flexibel und wenden sich an verschiedene Lehrstrategien sowie kooperieren mit Lernenden, um sicher zu sein, dass Gelernten und Lehrraum nach Lernenden gestaltet werden. Diese Lehrenden sind Künstler, die berufliche Werkzeuge effektiv gebrauchen, um die Lernbedürfnisse der Lernenden zu bedecken (Tomlinson, 2014: 11). Die moderne Fremdsprachendidaktik betont die Möglichkeiten der Binnendifferenzierung, die bezweckt, eine anregende Lernsituation für alle Lernenden zu erreichen, statt Gruppen nach Leistung einzuteilen (Jaworska, 2012: 38), was mit dem individualisierenden Lernverfahren möglich wird. Dabei erlaubt man "den Lernenden, sich als Zentrum der Lernaktivität zu erfahren und helfen ihnen, eigene Lernstrategien zu entwickeln" (Jaworska, 2012: 38). Im individualisierten Unterricht muss ein individualisiertes Angebot für einzelne Lernenden entwickelt werden. Meistens besitzen mehrere Lernende ähnliche Defizite, sie erreichen schnell die aktuellen Lernziele und haben Raum und Zeit für Arbeiten an anderen Lernzielen und Weiterentwicklung anderer Kompetenzen. Bei der Individualisierung fördert man die Minderung von Defiziten bei schwächeren Lernenden. Z.B. Man unterstützt die Überwindung von Lernschwierigkeiten (Hibst, 2011: 34). Demnach versucht der Lehrende nicht jeden Tag für alle Lehrenden alle Lernthemen zu differenzieren, was sowieso nicht möglich ist und Ganzheitlichkeitsgefühl in der Klasse beseitigt. Stattdessen wählt er die Phasen beim Ausbildungsprozess aus, die er nach der formellen oder informellen Beurteilung differenziert. Er bestimmt dabei auch die Zeiten, in denen er die Differenzierung anwendet, indem er die Interesse der Lernenden berücksichtigt. Die Lernenden können somit die Themen, die sie lernen, mit den Themen, die für sie wichtig sind, in Beziehung setzen. Der Lehrende bietet meistens die Alternativen, die möglich machen, dass manche Lernende allein, manche zusammen mit dem Freund arbeiten, manche angewandt lernen, manche mit visuellen Lernmethoden lernen. Differenzierung ist ein flexibler und geplanter Weg, dass Lehren und Lernen mit Vorsehnung gelenkt werden. Das Ziel dafür ist es, den Lernenden bei der Erfüllung ihrer maximalen Entwicklung zu helfen, dadurch dass der Lehrende mit den Lernenden in ihrem aktuellen Entwicklungsstand zusammen trifft (Tomlinson, 2014: 30). Zu den Merkmalen des differenzierten Unterrichtes können zusammenfassend folgende Punkte genannt werden, die von Tomlinson (2014: 23-29) zur Sprache gebracht werden:

Lehrer fokussiert auf Schwerpunkte

Lehrer berücksichtigt die Variablen der Lernenden

Beurteilung und Lehre ist untrennbar

Lehrer variiert Inhalt, Prozess und Produkt

Alle Lernenden arbeiten nach ihrer individuellen Variablen

Lehrer und Lernenden kooperieren beim Lernen

Lehrer gleicht Gruppennormen und Individuennormen aus

Lehrer und Lernende arbeiten im flexiblen Milieu zusammen.

Was in oben genannten Punkten beachtenwert ist, ist die Einzigartigkeit jedes Lernenden. Wolff (2010: 52) drückt aus, dass es keine starken oder schwachen Lernenden gibt, sondern Lernenden mit verschiedenen Lernvoraussetzungen, die in unterschiedlichen Lernsituationen jeweils anders reagieren und zu verschiedenen Lernergebnissen gelangen. In diesem Kontext müssen die Lehrenden die individuellen Merkmale der Lernenden anhand von unterrichtlichen Maßnahmen beeinflussen, wenn sie bezwecken, dass die Lernergebnisse des einzelnen Lernenden optimal seine Lernvoraussetzungen widerspiegeln, anstatt dass die Lernenden genau die Lernziele erreichen, die für sie gesetzt worden sind.

Damit bezweckt man, dass die Lernenden sich so viel wie möglich autonom entfalten können. Dazu vertritt Vogel (2011:79) die Ansicht, dass ein Teil der Kommunikation auf Lernplattformen im Internet verlagert wird, weil die Förderung der Lernerautonomie auch eine stärkere Individualisierung des Lernens umfasst. Dort ist die Dokumentation des Lernens durch Portfolio oder durch Lerntagebücher zu erfolgen. Jedoch ist es keine Pflichtbestandteile des Unterrichts, wo zur Förderung der Lernerautonomie mehrere Lernmöglichkeiten angeboten werden müssen, mit dem Computer umzugehen oder die Reflexion und Lernportfolios zu bearbeiten (Asano, 2011: 191).

Eines der Ziele in binnendifferenzierenden Unterrichtsdurchführungen ist “die Stärkung sozialer Kompetenz und Kooperation, die Aktivierung der Selbständigkeit der Lernenden und eben die Behebung der Lerndefizite” (Jaworska, 2012: 39). Kooperatives Lernen macht möglich, dieses zu erreichen und durch Binnendifferenzierung die Heterogenität der Lernenden vielseitig anzuregen. Zum Erreichen dieses Zieles muss man darauf achten, wie die Lernenden lernen und was ihre Lernbedürfnisse sind. Erst somit können die Lehrenden den Lernenden beim Lernen helfen.

### **3. Welche Herausforderungen bietet Differenzierung für die Erziehung in der Türkei?**

Die Chancengleichheit in der Erziehung ist es nach PISA-Studien, allen Lernenden ungeachtet ihrer Geschlechtern, ihrer familiären Vergangenheiten, und ihrer sozioökonomischen Statuten qualifizierte Möglichkeiten anzubieten, um von der Erziehung auszunutzen. Solche beschriebene Gleichheit weist weder darauf hin, dass alle Lernenden gleiche Ergebnisse erreichen sollen, noch dass, sie den einheitlichen allen entsprechenden Ansätzen beim Lehren und beim Lernen unterworfen

werden. Eher bedeutet sie, die Bedingungen dafür werden geschaffen, dass der negative Einfluss der sozioökonomischen Statuten der Lernenden oder des Migrationshintergrundes auf ihre Performanzen auf das wenigste Niveau verringert wird (PISA, 2016: 40). Wenn man das Thema in Bezug auf die Situationen der Erziehung in der Türkei annimmt, kann solche Unterrichtsgestaltung ein Ausweg dafür sein, den Abgrund der Schulerfolg, den verschiedene lernerbezogene Faktoren auslösen, zwischen Lernenden zu schliessen, was PISA-Studien (2016) gezeigt haben und dass die Lernenden individuell ausgebildet werden können. Was man hier für die türkischen Lernenden vorschlagen will, können die binnendifferenzierten Unterrichten für die türkischen Lernenden eine Alternative gegen Privatunterricht sein, der in der Türkei sehr verbreitet ist, weil die Eltern sich oft daran wenden, durch sie die schlechten Punkte ihrer Kinder in Schulbereichen zu verbessern. Aber diese Situation banachteiligt die Lernenden mit niedrigen Lernpotenzialen und die Lernenden, die keinen guten sozioökonomischen Hintergrund besitzen, weil der Privatunterricht sich auf viel Kosten stützt und somit übersieht man die Chancengleichheit im Studium.

PISA-Studien bringen keine direkten Kenntnisse zur Fremdsprachenausbildung auf. Aber sie haben indirekte Beziehung aufeinander, weil sie nicht nur die Erfolge der Lernenden sondern die Erfolge der Ländern und ihres Ausbildungssystems zeigen. Man kann gleiches für die Fremdsprachenausbildung als Bestandteil des gleichen Schulsystems festlegen. Deswegen ist auch es vorzuschlagen, dass “Schule wie auch Lehrkräfte sich daran messen lassen [sollten], inwiefern sie diese vielen Individualitäten in ihrer Lerngruppe, ihrer Schule, dem Bildungssystem optimal fördern” (Trautmann, 2009: 2). Allerdings soll man auch darüber debattieren, “inwieweit es innerhalb des Bildungssystems gelingt, allen Mitgliedern der Gesellschaft gerechte Chancen zum Lernen und zur Entwicklung von Kompetenzen zu bieten” (PISA, 2016: 286). Dass eine Schule bezweckt, jedem Lernenden in seiner Art gerecht zu werden, macht Heterogenität zum Lerngegenstand für alle. Produktiver Umgang mit Heterogenität ist nicht von oben zu verordnen. Sie muss von unten unter der Perspektive der Lernenden, Lehrenden, Eltern, Politiker und wichtigen Institutionen wachsen. Das Lernziel ist hierbei Schöpfung der Identität aus der Vielfalt (Rebel, 2011: 20). Denn der Fremdsprachenunterricht besteht aus vielen Komponenten neben den Lernenden und dies kann auslösen, dass manche Problemen bei der Anwendung der Binnendifferenzierung auftreten. Beispielsweise ist das wahrscheinliche Problem, vor dem die Lehrenden in der Türkei stehen, ob die Lernkultur der türkischen Lernenden günstig für die Binnendifferenzierung ist und wie die Lehrenden solche Probleme bei der Praxis lösen können. Türkisches Universitätsystem wird durch Bolognaprozess erweitert und aktualisiert. Dadurch kann man die

Massnahmen gegen viele Probleme ergreifen. Dagegen ist es möglich, dass Probleme in der Praxis der Binnendifferenzierung auftreten. Um diese Methode in die Praxis umsetzen zu können, braucht man auch die dafür qualifizierten Lehrenden und pädagogische Neuheiten in das Ausbildungssystem einzubeziehen. Der kürzeste Weg, die Binnendifferenzierung im Unterricht zu benutzen, ist die Erziehung der dafür qualifizierten Lehrenden in der pädagogischen Fakultät, spezifisch geschaut, an der Abteilung für Fremdsprachenausbildung. In dieser Hinsicht haben Pädagogische Fakultäten grosse Aufgabe zum Einsatz der neuen methodisch-didaktischen Perspektiven im Fremdsprachenunterricht. Ferner erwartet man von dem Ausbildungssystem, dass die Studierenden beim Studium an den Universitäten qualifiziert erzogen werden und sie die Kompetenz erwerben, mit Konflikten im realen Leben umgehen zu können. Die Lernenden sollen sich die Fähigkeit durch den Einsatz der differenzierten Lehre im Unterricht aneignen, selbstständig die Probleme im Leben zu bewältigen.

#### **4.Fazit**

Im Fremdsprachenunterricht gibt es viele Faktoren, die dabei bestimmend sind, didaktische-methodische Konzeptionen auszuwählen. Es handelt sich um eine ziemlich heterogene Struktur hinsichtlich der Lernenden im Klassenraum. Es ist unmöglich, zu denken, dass die universell einheitlichen Lernverfahren diese heterogene Lernergruppe ansprechen können. Ferner soll der Lernprozess so perfekt sein, dass die Lernenden die Gelernten im realen Leben in die Praxis umsetzen können. Dazu soll man differenzierte Lehre im konstruktivistischen Paradigma zu Zielen des Lern- und Lehrprozesses hinzufügen. Demnach soll der Lernprozess der Idee zugrundeliegen, dass die Lernenden im Zentrum vom Lernprozess stehen und sie wichtiger sind als das, was man lernt. Heutzutage ist Binnendifferenzierung als Ansatz zur Erfüllung dieser Bedürfnisse aufgetaucht, deren Ausgangspunkt die Lernendenvariablen sind. Daraus stellt es sich heraus, dass die Binnendifferenzierung im schulischen Kontext die Heterogenität der Lernenden als Ausgangspunkt ansieht und den Lernprozess dementsprechend gestaltet.

Wenn die Binnendifferenzierung aus der Perspektive von Türkei bewertet wird, ist es zu sagen, dass Einsatz dieser Methode den Lernenden in der Türkei, die an sie nicht gewöhnt, sondern an den traditionellen Unterricht gewöhnt sind, anfangs merkwürdig vorkommen kann. Dabei haben die Lehrenden entscheidende Rolle, um diese zu vermeiden. Sie sollen die Lernenden näher kennen und demgemäss die Binnendifferenzierung in Unterricht adaptieren. Zum Beispiel; Alle Lernaktivitäten, spielend zu lernen können für die türkischen DaF-Lernenden nicht günstig sein oder alle Spiele können für alle Zielgruppen

nicht günstig sein. Dabei sollen die Lehrenden die günstigen Spiele auswählen. Auf einer Seite soll mit der Binnendifferenzierung die soziokulturelle und -ökonomische Heterogenität der Lernenden nivelliert werden, um die Chancengleichheit zu ermöglichen. Auf anderer Seite soll das entwicklungsmässige Potenzial der Lernenden entfaltet werden. Aschemann (2011:3) formuliert, dass gelebte Binnendifferenzierung, die anspruchsvoll in der Praxis ist, motivierte Lernende und eine besondere Kompetenz der Lehrenden bedingt, die Überblick über viele parallele Prozesse zugleich haben sollen. Dieses zeigt, dass die Binnendifferenzierung hoch komplexe Lernarrangements verlangt.

Die Lehrenden können diese hoch komplexen Lernarrangements durch die Lernmethoden und Lernaktivitäten bedecken, die auf bestimmten Lern- und Lehrtheorien basieren. Zu den Lern- und Lehrtheorien in der Fremdsprachenausbildung zählt Konstruktivismus. Der heutige Fremdsprachenunterricht, der sich mit dem Paradigmawechsel eine konstruktivistische Perspektive angeeignet hat, muss verschiedene Komponenten in Betracht ziehen. Das ausschlaggebende unter diesen Komponenten sind lernerinterne Faktoren. Aber es ist den Lehrenden eine zu bewältigende Hürde, dass die Lerngruppe aus einzelnen Lernenden mit individuellen Variablen besteht. Denn, jeder einzelne Lernende ist individuelle Welt, die individuuminterne Faktoren hat und für die Lehrenden ist es nötig, sowohl den Erfolg ganzer Klasse als auch den individuellen Erfolg der Lernenden gleichzeitig zu steigern. Zu diesen Zwecken taucht Binnendifferenzierung als eine Herausforderung auf, die viele Pluspunkte im Fremdsprachenunterricht anbietet. Dabei ist es zu sagen, dass man auf zwei Punkte im Unterricht achten soll, um negative individuelle Verschiedenheiten der Lernenden abzuschaffen und positive individuelle Verschiedenheiten zu erschliessen: erstens soll ein DaF-Unterricht so gestaltet werden, dass die autonome Fähigkeit der DaF-Lernenden gefördert werden und zweitens soll in diesem DaF-Unterricht darauf abgezielt werden, alle DaF-Lernenden anzusprechen und Lernerfolge aller DaF-Lernenden mit niedrigeren oder höheren kognitiven Fähigkeiten gleichzeitig zu steigern. Anders gesagt, nach den autonomen und alle Lernenden ansprechenden Methoden soll ein DaF-Unterricht gestaltet werden. Lernspiele, offener Unterricht, Stationarbeit, kooperatives Lernen, Lerntheke, Freiarbeit, handlungsorientierter Unterricht, Projektarbeit sind dazu im DaF-unterricht einzusetzen.

Das Ziel dieses Forschungsbeitrags ist differenzierte Lehre bzw. Binnendifferenzierung als eine moderne Ansicht für das DaF-Studium in der Türkei anzubieten, indem dieser Ansatz theoretisch bearbeitet wird. Jedoch wird es in dieser Untersuchung nicht behauptet, dass die Binnendifferenzierung ein Ausweg für alle Probleme im Fremdsprachenunterricht ist. Es ist für die Lehrenden obligatorisch, je nach

den Lernvoraussetzungen den Unterrichtsverlauf zu gestalten, anstatt die Differenzierung bzw. Binnendifferenzierung als einziger Ausweg für alle Probleme zu betrachten, mit denen im Fremdsprachenunterricht konfrontiert werden muss. Deshalb soll hierbei der Ansicht von Trautmann und Wischer (2011: 7) zugestimmt werden, skeptisch dagegenüber zu sein, ob jedes Problem, jede Differenz anhand Individualisierung und Differenzierung bearbeitet werden kann. Denn geht es um Allheilmittel in der Pädagogik so wenig wie in der Medizin.

### Literaturverzeichnis

- Aguado, K. und Riemer, C. (2010). Lernstile und Lern(er)typen. In: H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1* (S. 850-858). Berlin & New York: Walter De Gruyter.
- Apeltauer, E. (2010). Lernerautonomie, Lehrerautonomie und Deutsch als Fremdsprache. In: Y. Eğit (Ed.), *XI. Türkischer Internationaler Germanistik Kongress 20.22. Mai 2009-İzmir* (S.15-34). İzmir: Ege Üniversitesi Matbaası.
- Asano, Y. (2011). Aktionsforschung: Förderung des autonomen Lernens in Japanisch-Kursen der Stufen A1 und A1/2 an der Ruhr-Universität Bochum. In: R. Arntz, H.P. Krings & B. Kühn (eds.), *Autonomie und Motivation, Erträge des 2. Bremer Symposiums zum autonomen Fremdsprachenlernen* (S.183-194). Bochum: AKS-Verlag.
- Aschemann, B. (2011). *Vierzig Wege der Binnendifferenzierung für heterogene LernerInnen-Gruppen*.  
[https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/reader\\_binnendifferenzierung\\_heterogene\\_gruppen.pdf](https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/reader_binnendifferenzierung_heterogene_gruppen.pdf), gesehen am 10.07.2020.
- Avcı, S. ve Yüksel, A. (2014). *Farklılaştırılmış Öğretim*. Ankara: Nobel.
- Baş, G. (2011, Ağustos-Eylül). Çoklu Zeka Kuramının Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Yansması. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 14-28, 138-139.
- Bimmel, P.; Kast, B. und Neuner, G. (2011). *Deutschunterricht planen*. Fernstudieneinheit 18. Kassel-München: Langenscheidt.
- Borsch, F. (2015). *Kooperatives Lernen- Theorie-Anwendung-Wirksamkeit*. 2., überarbeitet und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bönsch, M. (2011, Februar). Die Differenziertheit der Lernprozesse. *Praxis Schule*, 1, 8-12.

- Çolak, E. (2011). Öğrenme-Öğretme Süreçlerinde Yeni Yaklaşımlara Dayalı Örnek Uygulamalar. S. Fer (Ed.), *Öğretim Kuramları* içinde (s. 236-256). Ankara: Anı.
- Demmig, S. (2003). *Dass professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung*. Dissertation, Universität Kassel.
- Eisenmann, M. (2014). Binnendifferenzierung im Englischunterricht – Chancen und Herausforderungen. In: W. Gehring und M. Merkl (Hrsg.), *Oldenburger Forum Fremdsprachendidaktik* Band 7 (S.11-28). Oldenburg: BIS-Verlag.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind- The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Green, N. und Green, K. (2010). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium* (5. Auflage). Seelze: Kallmeyer.
- Grond, U. (2014). Individualisierung und Differenzierung im DaZ-Unterricht für Seiteneinsteiger in der Schule in deutschsprachigen Ländern. Nachlese zum Workshop „Binnendifferenzierung im Unterricht Deutsch als Zweitsprache mit dem Lehrwerk Planet“. Im Hueber Zentrum für Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Fremdsprache [www.hueber.de/daf-zentrum](http://www.hueber.de/daf-zentrum) am 16. Oktober 2014, gesehen am 16.07.2020.
- Hirbst, P. (2011, Februar). (Richtige) Übung macht den Meister! *Praxis Schule*, 1, 34-37.
- Hußmann, S. und Prediger, S. (2007). Mit Unterschieden rechnen- Differenzieren und Individualisieren. Vorabfassung, *Praxis der Mathematik in der Schule*. 49, 17, 1-8.
- <https://www.duden.de/rechtschreibung/Differenzierung>, gesehen am 12.08.2020.
- Karatza, Z. (2019). Information and Communication Technology (ICT) as a Tool of Differentiated Instruction: An Informative Intervention and a Comparative Study on Educators' Views and Extent of ICT Use. *International Journal of Information and Education Technology*, Vol. 9, No:1, January, 8-15. doi: 10.18178/ijiet.2019.9.1.1165.
- Kräfte, A. (2011, Februar). Die Abkehr vom Gleichschritt. *Praxis Schule*, 1, 20-25.



- Kubanek, A. und Edelenbos, P. (2010). Die Neuinterpretation von Differenzierung. *Frühes Deutsch*, 21.
- Neuner, G. (1993). Lernerorientierte Wortschatzauswahl und-Vermittlung. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi VIII*, 207-224.
- Jaworska, M. (2012). *Binnendifferenzierung und Individualisierung im Fremdsprachenunterricht-Eine Chance für Legasthene Lerner*. Acta Neophilologica, XIV (2).
- Özgün, B. (2018). Lernvariable Perspektiven bei der Vermittlung der Zahlwörter im DaF-Unterricht unter Berücksichtigung arabischer Muttersprachler in Adana. In: T. Balcı, A.O. Öztürk&E. Serindağ (Ed.), *Schriften zur Sprache und Literatur* (S.87-95). London&Istanbul: IJOPEC Publication.
- Özkılıç, R. (2011). Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları. S. Fer (Ed.), *Öğretim Kuramları* içinde (s. 68-82). Ankara: Anı.
- PISA 2015 Ulusal Raporu (2016). U. E. Taş, Ö. Arıcı, H. B. Ozarkan, B. Özgürlük (Hazırlayanlar). Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- PISA 2015 (2016). *Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* (K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme, O. Köller (Hrsg.). Münster&Newyork: Waxmann.
- Polat, T. (2006). Değişimler ve Yenileşmeler Bağlamında Çok Ögeli Bir Süreç Olarak Yabancı Dil Eğitimi. (Yay. Haz. M. Karakuş, M. Oralış). *Bellek, Mekân, İmge. Prof. Dr. Nilüfer Kuruyazıcı'ya Armağan* (446-455). İstanbul: Multilingual.
- Pöhl, K. (2010). *Differenzieren im Sprachunterricht, Deutsch als Fremd/Zweitsprache*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Rebel, K. (2011). *Heterogenität als Chance nutzen lernen*. Bad Heilbrunn: Klimkhardt.
- Riedl, A. (2008). Innere Differenzierung - Herausforderung für modernen Unterricht. In: *Wirtschaft und Linguistik: Wege einer Wechselwirkung*. (S.122-128). <http://riedlpublikationen.userweb.mwn.de/pdf/inneredifferenzierungriedl2008.pdf>, gesehen am 20.06.2020.
- Riemer, C. (2002). Wie lernt man Sprachen. In: J. Quetz &G. von der Handt (Hrsg.), *Neue Sprachen lehren und lernen* (S.49-82). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. J.B. Metzler: Stuttgart-Weimar.

- Rybarczyk, R. (2015). Individuelle Förderung von Schülerninnen und Schülern mit Legasthemie im Fremdsprachenunterricht, *GLOTTODIDACTICA* XLII/2. DOI: 10.14746/gl.2015.42.2.13.
- Scholz, I. (2007). Es ist normal, verschieden zu sein – Unterrichten in heterogenen Klassen. In: I. Scholz (Hrsg.), *Der Spagat zwischen Fördern und Fordern: Unterrichten in heterogenen Klassen*, (S. 7-23). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Serindağ, E. (2003). *Zur Didaktik und Methodik der Ausnutzung des Englischen als erster Fremdsprache im Unterricht "Deutsch als zweite Fremdsprache" bei Muttersprachlern des Türkischen*. Dissertation, Adana.
- Talu, N. (1999). Çoklu Zeka Uygulamaları ve Eğitime Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 164-172.
- Tomlinson, C. A. (2014). *Öğrenci Gereksinimlerine Göre Farklaştırılmış Eğitim*. (2. baskı). (Çev. Diye Kültürlerarası İletişim Hizmetleri). İstanbul: Sev Yayıncılık
- Trautmann, M. (2009). *Heterogenität - (k)ein Thema der Fremdsprachendidaktik?*. <http://www.bag-englisch.de/wp-content/uploads/2010/01/Heterogenit%C3%A4t-Trautmann.pdf>, gesehen am 21.07.2020
- Trautmann, M. und Wischer, B. (2011, Februar). Der Vielfalt mit Vielfalt begegnen. *Praxis Schule*, 1, 4-7.
- Vogel, T. (2011). Der autonome Lerner: Konstrukt und Realität. In: R. Arntz, H.P. Krings, B. Kühn (eds.) *Autonomie und Motivation, Erträge des 2. Bremer Symposions zum autonomen Fremdsprachenlernen* (S.73-84). Bochum: AKS-Verlag.
- Weidner, M. (2009). *Kooperatives Lernen im Unterricht*. 5.Auflage. Bobingen: Kallmeyer&Klett
- Wolff, D. (2010). Differenzierung-Individualisierung-Förderung. *Babylonia*, 4/10. 51-56.

## BÖLÜM III

### ÇOCUKLARI OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ALAN EBEVEYNLERİN; AİLE KATILIM DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Öğr. Gör. Aysun YÖNEL

Uludağ Üniversitesi, Bursa-Türkiye, e mail: yonel@uludag.edu.tr

Orcid No: 0000-0002-6566-9843

#### 1.Giriş

Ebeveynler çocuklarının ilk ve uzun süreli eğitimcileridir ve bu nedenle çocukların eğitiminde aileleri bu sürecin parçası haline getirmek son derece önemlidir. Günümüzde okul öncesi eğitimi ve aileyi birbirinden ayrı şekilde düşünmek mümkün değildir (Biber,2018). Okul öncesi kuruma başlayan bir çocuğun okuldaki ilk deneyimleri, ebeveynlerinin de çocuklarının resmi eğitiminde kritik paydaşlar olarak ilk deneyimleridir. Bu nedenle, okul öncesi yıllar; ebeveynlerin çocuklarının ilkokula başlamadan önce ihtiyaç duydukları becerileri tanımak için en uygun zamanı temsil etmektedir. Okul öncesi ev ve okul arasında önemli bir ilişkinin başlangıcıdır (Powell, Son, File, N., & San Juan, (2010). Bu dönemde kurulacak işbirliği ile çocukların okulöncesi eğitim kurumlarında sağlıklı bir biçimde gelişimleri sağlandığı gibi, ailelerin de çocuklarının eğitimlerine etkin katılımları sağlanmış olur (Işık, 2007).

Aile katılımı, Epstein'in ( 1995 ) ev tabanlı katılım, okul temelli katılım ve ev-okul iletişimini, içeren çok boyutlu tanımına dayanmaktadır. Ev tabanlı katılım, evde öğrenme alanlarının düzenlenmesi gibi çocuklar için evde bir öğrenme ortamını aktif olarak teşvik eden ebeveyn davranışlarını içerir. Okul temelli katılım ebeveynlerin sınıfta gönüllü olma gibi çocuklarıyla birlikte okula gittikleri faaliyetleri içerir. Ev-okul iletişimini çocuğun akademik ilerlemesi hakkında ebeveynler ve okul personeli arasındaki iletişim uygulamalarını ifade eder.

Ebeveynler ve öğretmenler çocukların gelişimini desteklemek için sorumlulukları paylaştıkları için aile katılımı okul öncesi eğitimde bir tür ortaklık olarak düşünülebilir (Westmoreland, Bouffard, O'Carroll ve Rosenberg, 2009). Aile katılımı, genellikle ebeveynlerin gönüllülüğünü ve okul etkinliklerine ve faaliyetlerine katılımının yanı sıra hem evde hem de okul öncesi eğitim programında çocukların öğrenimi ve gelişimi hakkında aktif ebeveyn- öğretmen iletişimini içerir ( Fantuzzo, Tighe, & Childs, 2000 ).

Alan yazında, çocukların tüm gelişim alanlarında aile katılımının olumlu sonuçları vurgulanmıştır. Aile katılımının; çocukların bilişsel gelişimine, sosyal gelişimine, kişilik gelişimine. akademik başarısına , ilkokula hazırbulunuşluğuna, dil ve okuma-yazma gelişimine gelişimine; sorumluluk duygusunun gelişmesine, olumlu etkisini ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Gürşimşek,2003; Arslan ve Nural,2004;

Kapusuzoğlu, 2004; Vural, 2006; Begum, 2007; Arnold ve diğerleri, 2008; Kızıltaş, 2009; LeFevre, ve Arkadaşları, 2009, Lau,, Li ve Rao, 2011; Anders ve diğerleri, 2012; Manolitsis, Georgiou ve Tziraki, 2013; Uzun, 2013, Göktaş,2015; Altinkaynak, 2016 ;Coşgun ve Tezel Şahin, 2018; Özdemir,2018; Ertürk Kara, 2019). Aile katılımı uygulamaları ile ilgili okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen aile katılım etkinliklerinin belirlendiği, (Tezel Şahin ve Turla, 2003; Işık, 2007; Abbak, 2008; Ünüvar, 2010). Okul ve aileler tarafından aile katılımının değerlendirilmesi için ebeveynlerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerinin alındığı araştırmalar mevcuttur fakat son yıllarda bu konuda yapılan güncel çalışmalar sınırlı sayıdadır (Arabacı, 2003; Akkaya, 2007; Atabey, 2008; Atakan, 2010).

Hem çocuklara, hem eğitimciler hem de ailelere fayda sağlayan okul öncesi eğitimde aile katılımı, kurum ve aileler arasında güçlü ilişkilerin geliştirilmesi, çocuğun gelişimi için uygun programların yapılabilmesi için kritik öneme sahiptir. (Bradley ve Kibera, 2006; Epstein, 2001; Copple ve Bredekamp, 2009).

Bu araştırma, çocuğu okul öncesi eğitim alan ebeveynlerin, aile katılımı konusunda var olan durumlarını ortaya koymak, elde edilen bulguların değerlendirmesini yaparak daha etkili çalışmalarının hazırlanmasına destek olmak, bu konudaki araştırma birikimine katkıda bulunmak ve araştırmacılara değişik bir bakış açısı kazandırmak açısından önemlidir. Bu araştırma ile elde edilecek sonuçların, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere aile katılım çalışmaları ile ilgili dönüt sağlayacağı ve gerçekçi değerlendirmelerin yapılmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Bu nedenle yapılan bu araştırmanın problem cümlesi “çocukları okul öncesi eğitim alan ebeveynlerin aile katılım düzeylerine çeşitli değişkenlerin etkisi nedir?” olarak belirlenmiştir. Bu temel amaca bağlı olarak, aşığıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Anneler ile babaların aile katılım düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

2.Ebeveynlerin aile katılım düzeyleri ile yaşları, eğitim durumları, gelir durumları ve çocuk sayıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

3.Ebeveynlerin aile katılımı düzeyleri ile çocukların yaşları, cinsiyetleri ve devam ettiği okul türü arasında anlamlı farklılık var mıdır?

## 2.Yöntem

### 2.1. Araştırma deseni

Bu araştırma tarama modelindedir. Tarama modeli, “geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu, var olduğu biçimi ile betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır” (Karasar, 2005)

### 2.2. Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunda, amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmış olup, Bursa ili merkez ilçelerinde ( Nilüfer, Osmangazi, Yıldırım) ikamet eden, 3- 6 yaş arası çocuğa sahip olup, çocukları okul öncesi eğitim alan, çevrimiçi ortamda oluşturulan formu gönüllülük esasıyla dolduran, 197’si anne, 171’i baba olmak üzere toplam 368 ebeveyn oluşturmuştur.

**Tablo 1.** Katılımcıların Tanımlayıcı Özelliklere Göre Dağılımı

		f	%
Cinsiyet	Kadın	197	53,5
	Erkek	171	46,5
Yaşınız	20-30	70	19,0
	31-40	166	45,1
	41-50	132	35,9
Çocuğun cinsiyeti	Kız	178	48,4
	Erkek	190	51,6
Çocuk sayısı	1	155	42,1
	2	170	46,2
	3	43	11,7
Çocuğumuz hangi okula gidiyor?	Özel	167	45,4
	Devlet	201	54,6
Gelir	3000-5000 TL	121	32,9
	5001-7000 TL	128	34,8
	7001-10000 TL	119	32,3
Çocuğun yaşı	3	41	11,1
	4	67	18,2
	5	119	32,3
	6	141	38,3
Öğrenim durumu	İlk-Orta okul	99	26,9
	Lise	72	19,6
	Yüksek okul	103	28,0
	Lisans	94	25,5
	Toplam	368	100,0

Araştırmaya katılan ebeveynlerin %53,5'i anne, %46,5'i baba olup %19'u 20-30, %45,1'i 31-40 ve %35,9'u 41-50 yaş grubunda yer almaktadır. O.Ö.E. devam eden çocuğu erkek olan ebeveynlerin oranı %51,6'dır. Katılımcıların büyük bir oranı bir (%41,1) ve iki (%46,2) çocuğa sahiptir. Çocuğu özel okula devam eden katılımcıların oranı %45,4'tür. Katılımcıların %32,9'u 3000-5000 TL, %34,9'i 5001-7000 TL ve %32,3'ü 7001-10000 TL gelire sahiptir. Katılımcıların %26,9'u ilk-orta okul, %19,6'sı lise, %28'i yüksek okul ve %25,5'i lisans mezunudur.

## **2.3. Veri toplama araçları**

### **2.3.1. Kişisel bilgi formu**

Çalışma grubunu oluşturan anne ve babaların ve çocukların demografik özelliklerine dair sorular yer alan "Kişisel bilgi formu", araştırmacı tarafından hazırlanmıştır

### **2.3.2. Aile Katılım Ölçeği**

Fantuzzo vd., (2000) ve Perry vd., (1997, 2002) tarafından geliştirilen Aile Katılım Ölçeğini 'nin (AKÖ) Türkçe uyarlaması için, Ahmetoğlu vd., (2018) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek, orijinal ölçekteki gibi üç faktörlü bir yapıya sahiptir fakat orijinalinde 42 madde olan ölçekten uyarlama çalışmalarında 11 madde düşük faktör yükleri nedeniyle çıkarılmıştır ve 31 madde olarak kalmıştır. 4 'lü likert tipinde olan ölçek, "Ev-Okul İşbirliği Temelli Katılım" 0.88, "ev temelli katılım" 0.77 ve "okul temelli katılım" 0.84. croanbach alfa güvenilirlik değerlerine sahiptir. .

## **2.4. Verilerin toplanması ve analizi**

Veri toplama araçları, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında şubat ve mart ayları arasında Google Formlar aracılığıyla dijital ortama yüklenmiş ve what's app, facebook gibi ortamlarda okul öncesi öğretmenler aracılığıyla ya da ebeveynlere direkt olarak ulaşılmıştır. Çalışmadan elde edilen verilerin kimseyle paylaşılmayacağı belirtilmiş ve gönüllülük esasına dayalı olarak veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında, aile katılım ölçeğinden elde edilen puanların dağılımının normal olup olmadığının belirlenmesi için çarpıklık ve basıklık katsayıları temel alınmıştır. Hesaplanan basıklık ve çarpıklık katsayıları  $\pm 2$  aralığında olduğunu ve aile katılım ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılıma sahip olduğunu göstermiştir (George ve Mallery, 2010). Bu sonuç dikkate alınarak, parametrik analiz tekniklerinin kullanılmasına karar verilmiştir.

**Tablo 2.** Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

	N	Min.	Maks.	Ort	— Ss	Çarpıklık		Basıklık	
						Değer	SH	Değe	SH
Ev-okul İş birliği temelli katılım	368	10,0	40,00	28,39	7,10	-0,40	0,13	-0,61	0,25
Okul temelli katılım	368	10,0	40,00	24,83	8,71	0,00	0,13	-1,16	0,25
Ev temelli katılım	368	16,0	44,00	35,86	6,31	-0,68	0,13	-0,19	0,25
Toplam	368	51,0	160,0	118,5 6	24,7 8	-0,12	0,13	-0,74	0,25

Araştırma kapsamında, aile katılım ölçeğinden elde edilen puanları iki kategorili değişkenlere (cinsiyet vb.) göre karşılaştırmak için t testi, ikiden fazla kategorili değişkenlere (yaş grubu vb.) göre karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizi ve sonucunda ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için ise Scheffe testi kullanılmıştır. (Kayrı, 2009). Analizler SPSS 25.0 istatistik paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir ve  $p < 0,05$  değerleri anlamlı kabul edilmiştir.

### 3. Bulgular

**Tablo 3.** Cinsiyete Göre Aile Katılım Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	Ort	Ss	t	p
Ev-okul İş birliği temelli katılım	Kadın	197	32,91	4,79	18,02	0,00
	Erkek	171	23,17	5,58		
Okul temelli katılım	Kadın	197	30,98	6,09	22,29	0,00
	Erkek	171	17,74	5,17		
Ev temelli katılım	Kadın	197	39,72	3,76	16,68	0,00
	Erkek	171	31,41	5,70		
Toplam	Kadın	197	137,45	14,20	27,33	0,00
	Erkek	171	96,80	14,26		

Tablo incelendiğinde, cinsiyete göre “ev-okul iş birliği temelli katılım”, “okul temelli katılım”, “ev temelli katılım” ve toplam puan ortalamalarının anlamlı bir fark gösterdiği anlaşılmaktadır ( $p < 0,05$ ).

Babaların “ev-okul iş birliği temelli katılım”, “okul temelli katılım”, “ev temelli katılım” ve toplam aile katılım düzeyleri, annelerin aile katılım düzeylerinden anlamlı olarak daha düşüktür.

**Tablo 4.** Yaşa Göre Aile Katılım Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Yaş grubu	N	Ort	Ss	F	p	Post-Hoc*
Ev-okul İş birliği temelli katılım	1. 20-30	70	29,07	6,76	19,09	0,00	1>3; 2>3;
	2. 31-40	166	30,36	6,96			
	3. 41-50	132	25,54	6,53			
Okul temelli katılım	1. 20-30	70	24,90	8,40	22,51	0,00	1>3; 2>1, 2>3;
	2. 31-40	166	27,67	8,13			
	3. 41-50	132	21,22	8,31			
Ev temelli katılım	1. 20-30	70	35,39	5,79	17,89	0,00	2>1, 2>3;
	2. 31-40	166	37,82	5,73			
	3. 41-50	132	33,64	6,53			
Toplam	1. 20-30	70	118,56	21,85	26,02	0,00	1>3; 2>1, 2>3;
	2. 31-40	166	127,22	24,28			
	3. 41-50	132	107,67	22,62			

\*Scheffe testi,

Tablo incelendiğinde, yaş gruplarına göre “ev-okul iş birliği temelli katılım”, “okul temelli katılım”, “ev temelli katılım” ve toplam puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ( $p<0,05$ ). Scheffe testi sonuçlarına göre, 20-30 ve 31-40 yaş gruplarında bulunan katılımcıların “ev-okul iş birliği temelli katılım” puan ortalamaları, 41-50 yaş grubunda bulunan katılımcıların puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir. 31-40 yaş grubunda bulunan katılımcıların “ev temelli katılım” puan ortalamaları, 20-30 ve 41-50 yaş gruplarında bulunan katılımcıların puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir. 20-30 yaş grubunda bulunan katılımcıların “okul temelli katılım” ve toplam puan ortalamaları, 41-50 yaş grubunda bulunan katılımcıların puan ortalamalarından; 31-40 yaş grubunda bulunan katılımcıların “okul temelli katılım” ve toplam puan ortalamaları ise 20-30 ve 41-50 yaş gruplarında bulunan katılımcıların puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir.



**Tablo 5.** Eğitim Durumuna Göre Aile Katılım Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Sonuçları

	Eğitim durumu	N	Ort	Ss	F	p	Post-Hoc*
Ev-okul İş birliği temelli katılım	1 İlk-Ortaokul	99	22,75	6,24	55,2	0,00	3>1,
	2 Lise	72	26,94	6,03			3>2;
	3 Yüksekokul	103	32,84	5,38			4>1,
	4 Lisans	94	30,54	6,01			4>2;
Okul temelli katılım	1 İlk-Ortaokul	99	17,99	7,28	63,8	0,00	2>1;
	2 Lise	72	22,04	6,10			3>2,
	3 Yüksekokul	103	30,81	6,28			3>4;
	4 Lisans	94	27,62	8,30			3>1,
Ev temelli katılım	1 İlk-Ortaokul	99	31,65	6,49	38,8	0,00	3>2;
	2 Lise	72	34,74	5,84			3>4;
	3 Yüksekokul	103	39,82	4,49			3>1;
	4 Lisans	94	36,81	5,16			2>1;
Toplam	1 İlk-Ortaokul	99	98,24	19,18	74,8	0,00	3>1,
	2 Lise	72	110,38	17,51			3>2,
	3 Yüksekokul	103	137,02	19,05			3>4;
	4 Lisans	94	126,00	21,88			3>1,
							3>2;
							2>1;

\*Scheffe testi

Tablo incelendiğinde, eğitim durumuna göre “ev-okul iş birliği temelli katılım”, “okul temelli katılım”, “ev temelli katılım” ve toplam puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ( $p<0,05$ ). Genel olarak, ilk-ortaokul ve lise mezunu katılımcıların “ev-okul iş birliği temelli katılım”, “okul temelli katılım”, “ev temelli katılım” ve toplam puan ortalamaları en düşük, Lisans ve yüksekokul mezunu katılımcıların “ev-okul iş birliği temelli katılım”, “okul temelli katılım”, “ev temelli katılım” ve toplam puan ortalamaları ise en yüksektir.

**Tablo 6.** Gelir Durumu Göre Aile Katılım Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Gelir durumu	N	Ort	Ss	F	p	Post-Hoc*
Ev-okul İş-birliği temelli katılım	1 3000-5000	121	26,98	8,57			
	2 5001-7000	128	28,48	5,94	4,57	0,01	3>1;
	3 7001-10000	119	29,71	6,34			
Okul temelli katılım	1 3000-5000	121	23,26	9,06			
	2 5001-7000	128	24,33	6,96	5,92	0,00	3>1;
	3 7001-10000	119	26,97	9,64			
Ev temelli katılım	1 3000-5000	121	34,68	7,53			
	2 5001-7000	128	35,51	5,51	6,17	0,00	3>1;
	3 7001-10000	119	37,43	5,43			
Toplam	1 3000-5000	121	112,85	28,1			
	2 5001-7000	128	117,25	17,7	8,79	0,00	3>1;
	3 7001-10000	119	125,77	25,9			

\*Scheffe testi

Tablo incelendiğinde, gelir durumuna göre “ev-okul iş birliği temelli katılım”, “okul temelli katılım”, “ev temelli katılım” ve toplam puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ( $p<0,05$ ). Scheffe testi sonuçlarına göre, 7001-10000 TL gelire sahip katılımcıların “ev-okul iş birliği temelli katılım”, “okul temelli katılım”, “ev temelli katılım” ve toplam puan ortalamaları, 3000-5000 TL gelire sahip katılımcıların puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir.

**Tablo 7.** Aile Katılım Ölçeği Puanları ile Çocuğun Yaşı ve Çocuk Sayısı Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	Çocuğun yaşı	Çocuk sayısı
Ev-okul İş-birliği temelli katılım	0,11*	-0,12*
Okul temelli katılım	0,18**	0,04
Ev temelli katılım	0,06	-0,16**
Toplam	0,15**	-0,09

\* $p<0,05$ ; \*\* $p<0,01$ ; N=368

Tablo incelendiğinde, çocuğun yaşı ile “ev-okul iş birliği temelli katılım” ( $r=0,11$ ;  $p<0,05$ ) “okul temelli katılım” ( $r=0,18$ ;  $p<0,01$ ) ve toplam ( $r=0,15$ ;  $p<0,05$ ) puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkilerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Çocuğun yaşı arttıkça katılımcıların “ev-okul iş birliği temelli katılım,” “okul temelli katılım” ve toplam puanlarının arttığı gözlenmiştir.

Çocuk sayısı ile “ev-okul iş birliği temelli katılım” ( $r=-0,12$ ;  $p<0,05$ ) ve “ev temelli katılım” ( $r=-0,16$ ;  $p<0,01$ ) puanları arasında düşük düzeyde negatif yönlü ilişkilerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Çocuk sayısı arttıkça katılımcıların “ev-okul iş birliği temelli katılım” ve “ev temelli katılım” puanlarının azaldığı gözlenmiştir.

**Tablo 8** Çocukların Cinsiyetlerine Göre Aile Katılım Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Çocuğun cinsiyeti	N	Ort	Ss	t	p
Ev-okul İş birliği temelli katılım	Kız	178	30,21	7,01	4,93	0,00
	Erkek	190	26,67	6,76		
Okul temelli katılım	Kız	178	26,65	9,02	3,95	0,00
	Erkek	190	23,13	8,07		
Ev temelli katılım	Kız	178	36,79	6,91	2,78	0,01
	Erkek	190	34,98	5,57		
Toplam	Kız	178	124,03	27,25	4,19	0,00
	Erkek	190	113,44	21,03		

Tablo incelendiğinde, çocuğun cinsiyetine göre “ev-okul iş birliği temelli katılım”, “okul temelli katılım”, “ev temelli katılım” ve toplam puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ( $p<0,05$ ). OÖE devam eden ve kız çocuğa sahip katılımcıların “ev-okul iş birliği temelli katılım”, “okul temelli katılım”, “ev temelli katılım” ve toplam puan ortalamaları, OÖE devam eden ve erkek çocuğa sahip katılımcıların puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir.

**Tablo 9.** Çocukların Devam Ettiği Okulun Türüne Göre Aile Katılım Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları

Değişkenler	okul türü	N	Ort	Ss	t	p
Ev-okul birliği temelli katılım	İş Özel	167	29,52	6,45	2,82	0,01
	Devlet	201	27,44	7,48		
Okul temelli katılım	Özel	167	22,50	8,42	-4,81	0,00
	Devlet	201	26,76	8,50		
Ev temelli katılım	Özel	167	35,71	6,29	-0,40	0,69
	Devlet	201	35,98	6,34		
Toplam	Özel	167	116,39	23,40	-1,53	0,13
	Devlet	201	120,36	25,79		

Tablo incelendiğinde, çocuğun devam ettiği okul türüne göre “ev temelli katılım” ve toplam puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ( $p>0,05$ ). Çocuğun devam ettiği okul türüne göre “ev-okul iş birliği temelli katılım” ve “okul temelli katılım” puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p<0,05$ ). Çocuğu devlet özel okula giden katılımcıların “ev-okul iş birliği temelli katılım” ve “okul temelli katılım” puan ortalamaları, çocuğu devlet okullarına giden katılımcıların puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir.

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Ebeveynlerin cinsiyetlerine göre aile katılım düzeyleri analiz edildiğinde, babaların “ev-okul iş birliği temelli katılım”, “okul temelli katılım”, “ev temelli katılım” ve toplam aile katılım düzeyleri, annelerin aile katılım düzeylerinden anlamlı olarak daha düşüktür.

Literatürde hem anneyi hem babayı çalışma grubuna dâhil eden çalışmanın azlığı, değerlendirmemizi zorlaştırırsa da Orçan-Kaçan Dönmez ve Kimzan, (2020) Özcan ve Aydoğan (2014), Sağlam ve Çalışkan (2017) ve Schoppe-Sullivana, Kotilaa, Langa ve Bowera (2012), yaptıkları çalışmalarda annelerin her alt boyutta babalardan daha fazla aile katılımında buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Geleneksel aile yapımızda var olan annenin çocuğun bakımından, eğitiminden sorumlu olması ve babanın aile geçimini sağlamakla sorumlu görülmesinin bu sonuca etki ettiği düşünülmektedir.

Ebeveynlerin yaşı ile aile katılım düzeyleri analiz edildiğinde; genç ve orta yaş ebeveynlerin “ev-okul iş birliği temelli katılım” düzeyleri orta yaş üstü grubunda bulunan ebeveynlerden daha yüksektir. Orta yaş grubunda bulunan katılımcıların “ev temelli katılım” ve “okul temelli katılım” düzeyleri, genç ve orta yaş üstü grubunda bulunan ebeveynlerden daha yüksektir. Genç ebeveynlerin “okul temelli katılım” ve genel aile katılım düzeyleri, orta yaş üstü grubunda bulunan ebeveynlerden yüksektir bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre tüm alt boyutlarda ve genel aile katılım düzeyinde orta yaş üstü grupta bulunan ebeveynlerin daha düşük katılımda bulunduğu söylenebilir.

Aile katılım düzeyi ve ebeveynlerin yaşlarını karşılaştıran çalışmalar incelendiğinde bu çalışma bulguları ile farklı sonuçlarla karşılaşılmıştır. Abbak (2008) tarafından gerçekleştirilen, “Okul Öncesi Eğitim Programındaki Aile Katılımı Etkinliklerinin Anasınıfı Öğretmenleri Ve Veli Görüşleri Açısından İncelenmesi” isimli araştırmada, velilerin aile katılım düzeyleri ile yaş değişkeninin arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çatıkkaş (2008) tarafından gerçekleştirilen, “Okul Öncesi Eğitime Babaların Katılım Düzeyleri İle İlgili Değişkenlerin İncelenmesi” isimli çalışmada, araştırmacı babaların aile katılım düzeylerini, demografik özelliklerine göre incelemiştir. Okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların eğitiminde babalarının katılım düzeyleri ile babaların yaşı arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Konak ve Yokuş (2016) okul öncesi eğitime devam eden çocuğu bulunan ebeveynlerin aile katılım düzeylerini çeşitli değişkenlerle analiz ettiği çalışmada ebeveynlerin yaşının aile katılım düzeylerini farklılaştırmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bilgiler ışığında; bu çalışmada farklı bulguya ulaşmamızın nedeninin, ebeveynlerin yaşı ile aile katılım düzeylerini karşılaştıran çalışmaların güncel olmadığından yola çıkarak yeni nesil ebeveynlerin eski nesilden daha çok çocukların eğitimine katıldığı olarak yorumlayabiliriz.

Ebeveynlerin eğitim durumları ile aile katılım düzeyleri analiz edildiğinde, ilk-ortaokul ve lise mezunu katılımcıların “ev-okul iş birliği temelli katılım”, “okul temelli katılım”, “ev temelli katılım” ve genel aile katılım düzeyleri en düşük, Lisans ve yüksekokul mezunu ebeveynlerin “ev-okul iş birliği temelli katılım”, “okul temelli katılım”, “ev temelli katılım” ve genel aile katılım düzeyleri ise en yüksektir.

Yapılan bir çok araştırmada eğitim seviyesi yüksek olan ebeveynlerin aile katılım düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır(Abbak, 2008; Aslanargun,2007; Castro, Bryant ,Peisner-Feinberg, & Skinner, 2004; Christenson & Sheridan, 2001; Fantuzzo vd., 2000, Kohl, Lengua,

& McMahon, 2000; Konakman ve Yokuş 2016; Manz Fantuzzo ve Power;2004; Tezel şahin, Inal, & Ozbey, 2011; Waanders, Mendez, ve Downer, 2007 ) Toran ve Özgen (2018) yaptıkları nitel çalışmada ebeveynlerin aile katılımına dahil olmama nedenleri arasında eğitim seviyelerinin düşük olduğunu belirttiklerini vurgulamıştır. Bu bulgular çalışmamızı destekler niteliktedir.

Ebeveynlerin çocuklarının eğitimine ne ölçüde katılmaya istekli oldukları, kendi eğitimlerinde edindikleri deneyimlerin kalitesiyle ilgilidir. Kendilerine ait olumlu eğitim deneyimleri olan ebeveynler, eğitim ve öğretim uzmanlarıyla olumsuz deneyimler yaşayan ebeveynlere göre okullara karşı daha olumlu tutumlara sahip olma ve okul etkinliklerine daha sık katılma eğilimindedir. Genellikle olumlu deneyimler, daha büyük akademik başarı ve daha yüksek eğitim düzeyleriyle bağlantılıdır ve bu da kısmen neden daha yüksek eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarının eğitimine daha fazla dâhil olduklarını açıklamaktadır (Coleman ve Churchill, 1997; Sheldon 2002 ). Ayrıca bulgumuz ebeveynlerin eğitim düzeyinin yüksekliği, kendilerini okuldaki profesyonellerle iletişim kurmaya yetkin ve kendinden emin hissetmeye yetkin hale getirebileceği önermesiyle tutarlıdır (Christenson ve Sheridan, 2001).

Ebeveynlerin gelir durumuna göre aile katılım düzeyleri analiz edildiğinde; “ev-okul iş birliği temelli katılım”, “okul temelli katılım”, “ev temelli katılım” ve genel aile katılımı düzeylerinin yüksek gelire sahip olan ebeveynlerin düşük gelire sahip ebeveynlerden daha fazla olduğu gözlenmiştir.

Bu bulguyu destekleyen çalışmalar mevcuttur. Waanders vd., (2007), okul öncesi dönemde ebeveyn katılımının üç boyutuyla ilgili faktörleri incelemek amacıyla 154 Afrikalı Amerikalı ebeveyn ile yaptıkları çalışmada ekonomik stresin aile katılım düzeyini olumsuz etkilediği bulgusuna ulaşmıştır.

Konakman ve Yokuş (2016) çalışmalarında gelir düzeyi yükseldikçe aile katılım düzeyinin de arttığı bulgusuna ulaşmıştır.

Toran ve Özgen (2018) okul öncesi eğitim öğretmenleri ile yaptıkları nitel çalışmada öğretmenlerin, ebeveynlerin aile katılımını engelleyen etmenlerin içinde sosyo-ekonomik düşüklük ve bununla birlikte gelen bilinçsizlik olarak belirttiklerini vurgulamıştır.

Ebeveynlerin maddi kaygıları azaldıkça çocuklarıyla ilgilenmeleri eğitimlerine dâhil olmalarının artması beklenen bir durumdur.

Ebeveynlerin sahip olduğu çocuk sayısı ile aile katılımı düzeyi için yapılan korelasyon analizinde, çocuk sayısı arttıkça ebeveynlerin “ev-okul

iş birliği temelli katılım” ve “ev temelli katılım” düzeylerinin azaldığı gözlenmiştir.

Çocuk sayısı ve aile katılım düzeyi ilişkisinde farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar bulunmaktadır. Fantuzzo vd., (2000), evdeki çocukların sayısının aile katılımının doğasını veya kapsamını etkilemediğini ve Özcan ve Aydoğan (2014) çalışmalarında ebeveynlerin çocuk sayısı ile aile katılım düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığını bulmuştur. Bununla birlikte, Manz vd., (2004) çocuk sayısı arttıkça aile katılım düzeyinin düştüğünü belirtmektedir. Çatıkkaş (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, araştırmacı babaların etkinliklere katılımının, çocuk sayısına bağlı olarak değişimini incelediğinde çocuk sayısı arttıkça katılımın azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Duran (2005), çalışmasında, çocuk sayısı 3 ve daha çok olan ailelerin katılım çalışmalarında yer alma istekliliğinin 1 ve 2 çocuklu ailelere oranla daha az olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ayrıca, Gürşimşek, (2003) Gürşimşek, Kefi ve Girgin, (2007) ve Konakman ve Yokuş (2016) çalışmalarında çocuklarla geçirilen sürenin aile katılımını etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu bilgiler dikkate alındığında çocuk sayısı arttıkça çocuklara ayrılan sürenin azalacağı düşünüldüğünde bu bulgular çocuk sayısı ile aile katılım düzeyi arasındaki negatif ilişkiyi destekler niteliktedir.

Çocuğun yaşı ve cinsiyeti ile ebeveynlerin aile katılım düzeyleri analiz edildiğinde; “ev-okul iş birliği temelli katılım”, “okul temelli katılım”, “ev temelli katılım” ve genel aile katılım düzeylerinin kız çocuğa sahip olan ebeveynler lehine anlamlı farklılaştığı, ayrıca çocuğun yaşı arttıkça, ebeveynlerin “ev-okul iş birliği temelli katılım,” “okul temelli katılım” ve genel aile katılım düzeylerinin, arttığı gözlenmiştir. Şahin (2012), Özcan ve Aydoğan (2014) ve Konakman ve Yokuş (2016) çalışmalarında çocuğun cinsiyeti ve yaşının, aile katılımında anlamlı farklılık oluşturan değişkenler olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu bulgular, bu çalışmadan elde edilen bulgularla örtüşmemektedir.

Çocuğun devam ettiği okul türü ile ebeveynlerin aile katılım düzeyleri analiz edildiğinde, Çocuğu özel okula giden ebeveynlerin “ev-okul iş birliği temelli katılım” ve “okul temelli katılım” puan ortalamaları, çocuğu devlet okullarına giden katılımcıların puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir. Konakman ve Yokuş (2016) ölçeğin tüm boyutlarında özel okula giden çocuğu olan ebeveynlerin devlet okuluna giden çocuğu olan ebeveynlerden daha yüksek aile katılım düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikte bir araştırmadır.

Bu araştırmada,

Ebeveynlerin cinsiyetlerine göre aile katılım düzeyleri analiz edildiğinde, “ev-okul iş birliği temelli katılım”, “okul temelli katılım”, “ev

temelli katılım” ve genel aile katılım düzeyleri, anneler lehine anlamlı olarak farklı olduğu,

Ebeveynlerin yaşı ile aile katılım düzeyleri analiz edildiğinde; genç ve orta yaş ebeveynlerin “ev-okul iş birliği temelli katılım” düzeyleri orta yaş üstü grubunda bulunan ebeveynlerden daha yüksek olduğu, orta yaş grubunda bulunan katılımcıların “ev temelli katılım” ve “okul temelli” düzeyleri, genç ve orta yaş üstü grubunda bulunan ebeveynlerden daha yüksek olduğu ve genç ebeveynlerin “okul temelli katılım” ve genel aile katılım düzeyleri, orta yaş üstü grubunda bulunan ebeveynlerden yüksek olduğu,

Ebeveynlerin eğitim durumları ile aile katılım düzeyleri analiz edildiğinde, ilk-ortaokul ve lise mezunu katılımcıların “ev-okul iş birliği temelli katılım”, “okul temelli katılım”, “ev temelli katılım” ve genel aile katılım düzeyleri en düşük, Lisans ve yüksekokul mezunu ebeveynlerin “ev-okul iş birliği temelli katılım”, “okul temelli katılım”, “ev temelli katılım” ve genel aile katılım düzeyleri ise en yüksek olduğu,

Ebeveynlerin gelir durumuna göre aile katılım düzeyleri analiz edildiğinde; “ev-okul iş birliği temelli katılım”, “okul temelli katılım”, “ev temelli katılım” ve genel aile katılım düzeylerinin yüksek gelire sahip olan ebeveynlerin, düşük gelire sahip ebeveynlerden daha yüksek olduğu,

Ebeveynlerin sahip olduğu çocuk sayısı ile aile katılım düzeyi için yapılan korelasyon analizinde, “okul temelli katılım” ve genel aile katılım düzeylerinde bir farklılık oluşmazken, çocuk sayısı arttıkça ebeveynlerin “ev-okul iş birliği temelli katılım” ve “ev temelli katılım” düzeylerinin azalmakta olduğu,

Çocuğun cinsiyeti ile ebeveynlerin aile katılım düzeyleri analiz edildiğinde “okul iş birliği temelli katılım”, “okul temelli katılım”, “ev temelli katılım” ve genel aile katılım düzeylerinin kız çocuğa sahip olan ebeveynler lehine anlamlı farklılaşmakta olduğu,

Çocuğun devam ettiği okul türü ile ebeveynlerin aile katılım düzeyleri analiz edildiğinde, “ev-okul iş birliği temelli katılım”, “okul temelli katılım”, “ev temelli katılım” ve genel aile katılımı, çocuğu özel okula devam eden ebeveynler lehine anlamlı farklılaşmakta olduğu, sonuçları ortaya çıkmıştır.

#### Öneriler

1. Okulöncesi eğitim kurumlarında aile katılımını özendirici uygulamalar ve ortamlar düzenlenmelidir.
2. Farklı çalışma gruplarıyla ebeveynlerin aile katılım düzeylerinin tekrar irdelenmesi önerilmektedir.



## Kaynakça

- Abbak, B. (2008) Okulöncesi Eğitim Programındaki Aile Katılımı Etkinliklerinin Anasınıfı Öğretmenleri Ve Veli Görüşleri Açısından İncelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Akkaya, M. (2007). *Öğretmenlerin ve velilerin okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılımı çalışmalarına ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Arabacı, N. (2003). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Sınıf içi Etkinliklere Katılan ve Katılmayan Annelerin Okul Öncesi Eğitim Hakkındaki Bilgilerinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara
- Arnold, D. H., Zeljo, A., Doctoroff, G. L., & Ortiz, C. (2008). Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School psychology review*, 37(1), 74-90. <https://doi.org/10.1080/02796015.2008.12087910>
- Arslan, Ü., Nural, E. (2004). Okul Öncesi Eğitiminde Okul-Aile İş Birliğinin Önemi, *Milli Eğitim Dergisi*, S. 162
- Aslanargun, E. (2007). Okul-Aile İşbirliği Ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119-135. <https://dergipark.org.tr/en/pub/manassosyal/issue/49947/640068>
- Atabey, D (2008). *Yönetici Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Aracı Geçerlik Güvenirlik Çalışması Ve Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Yönetici, Öğretmenler ile Aileler Arasındaki İletişim ve İşbirliğinin Yönetici, Öğretmen, Aile Bakış Açısına Göre İncelenmesi*, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Atakan, H. (2010). *Okulöncesi eğitiminde aile katılımı çalışmalarının öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Biber, K. (2018). Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına İlişkin Öz Yeterlilik İnanç Düzeylerinin Belirlemesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(2), 623-642.
- Bradley, J., & Kibera, P. (2006). Closing the gap: Culture and the promotion of inclusion in child care. *YC Young Children*, 61(1), 34.

- Christenson, S., & Sheridan, S. M. (Eds.). (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. Guilford Press.
- Castro, D. C., Bryant, D. M., Peisner-Feinberg, E. S., & Skinner, M. L. (2004). Parent involvement in Head Start programs: The role of parent, teacher and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(3), 413-430. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.07.005>
- Cohen, F., & Anders, Y. (2020). Family involvement in early childhood education and care and its effects on the social-emotional and language skills of 3-year-old children. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(1), 125-142. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1646293>
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (Vol. 1313, pp. 22205-4101). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Çatıkkaş, K. (2008) *Okul Öncesi Eğitime Babaların Katılım Düzeyleri İle İlgili Değişkenlerin İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi. Adana.
- Duran. E.(2005) Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Anasınıflarında Uygulanmakta Olan Eğitim Programının Anne-Baba Katılım Boyutu Kapsamında Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ekinci Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Epstein, J. L. (1995). School-Family-Community Partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of educational psychology*, 92(2), 367. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.367>
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, (10a ed.) Boston: Pearson.
- Göktaş, İ. (2015). *Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve anne-*

*çocuk ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

- Gürşimşek I. (2003) Okulöncesi eğitime aile katılımı ve psikososyal gelişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 3(1), 125-144.
- Gürşimşek, İ., Kefi S. & Girgin, G. (2007). Okulöncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 181-191. <https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/7805/102351>
- Işık, H. (2007) *Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Gerçekleştirilen Okul-Aile İşbirliği Çalışmalarının Anne-Baba Görüşlerine Dayalı Olarak incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Kara, H. G. E. Okul Öncesi Dönemde Çocuğa Evde Sunulan Desteğin Okuma Yazmaya Hazırlık ve Matematik Becerileri Bağlamında İncelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 87-105. <https://doi.org/10.35675/befdergi.422261>
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.
- Kızıлтаş, E. (2009)Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Aile Katılım Çalışmalarının 5-6 Yaş Grubu Çocukların Dil Becerilerinin Gelişimine Etkisi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J., & McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of school psychology*, 38(6), 501-523. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00050-9](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00050-9)
- Konokman, G , Yokuş, G . (2016). Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitime Katılım Düzeylerine İlişkin Algıları / Parents' Perceptions on Their Involvement in Preschool Education . *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (35). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/24546/259991>
- Lau, E. Y., Li, H., & Rao, N. (2011). Parental involvement and children's readiness for school in China. *Educational Research*, 53(1), 95-113. <https://doi.org/10.1080/00131881.2011.552243>

- LeFevre, J. A., Skwarchuk, S. L., Smith-Chant, B. L., Fast, L., Kamawar, D., & Bisanz, J. (2009). Home numeracy experiences and children's math performance in the early school years. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 41(2), 55.
- Manolitsis, G., Georgiou, G. K., & Tziraki, N. (2013). Examining the effects of home literacy and numeracy environment on early reading and math acquisition. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 692-703.
- Manz, P. H., Fantuzzo, J. W., & Power, T. J. (2004). Multidimensional assessment of family involvement among urban elementary students. *Journal of School Psychology*, 42(6), 461-475. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.08.002>
- Orçan Kaçan, M , Dönmez, Z , Kimzan, İ . (2020). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı: Anne ve Baba Görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2) , 170-179. DOI: 10.21666/muefd.694389
- Özcan, Ç., & Aydoğan, Y. (2014). Aile Katılımı İle Çocukların Akademik Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin Anne-Baba Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(202), 19-36. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36162/406501>
- Özdemir, Y. (2018). *Okul-aile işbirliğinin geliştirilmesine yönelik yönetici görüşleri* ((Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi. İstanbul
- Powell, D. R., Son, S. H., File, N., & San Juan, R. R. (2010). Parent–school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of school psychology*, 48(4), 269-292. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.03.002>
- Sağlam, M , Çalışkan, Z . (2017). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımına İlişkin Ebeveyn ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi . *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi* , 2 (2) , 39-49 Retrieved from <http://ijeces.hku.edu.tr/tr/pub/issue/31378/332297>
- Schoppe-Sullivan, S., Kotilaa, L. , Jiaa, R., Langa, S. & Bowera, D. (2012). Comparisons of levels and predictors of mothers' and fathers' engagement with their preschool-aged children. *Unique Contributions of Mothering and Fathering to Children's Development*, 183 (3), 498-514 Doi: [10.1080/03004430.2012.711596](https://doi.org/10.1080/03004430.2012.711596)

- Sheldon, S. B. (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *The elementary school journal*, 102(4), 301-316.
- Şahin, F. T ve Turla, A.(2003). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yapılan Aile katılımı Çalışmalarının İncelenmesi. OMEP Dünya Konye Toplantısı ve Konferansı ve Bildiri Kitabı. 1. 379-392.
- Tezel-Sahin, F., Inal, G., & Ozbey, S. (2011). Parent Involvement Activities From Parents'point Of View. *International Journal Of Academic Research*, 3(6).
- Toran, M., & Özgen, Z. (2018). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı: Öğretmenler Ne Düşünüyor, Ne Yapıyor?. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 229-245.  
<<https://dergipark.org.tr/en/pub/enad/issue/40655/490112>>
- Ünüvar, P. (2010). Aile Katılımı Çalışmalarına Yönelik Ebeveyn Ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 719-730.  
<https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49056/625852>
- Waanders, C., Mendez, J. L. ve Downer, J. T. (2007). Parent characteristics, economic stress and neighborhood context as predictors of parent involvement in preschool children's education. *Journal of School Psychology*, 45, 619-636. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.07.003>
- Westmoreland, H., Bouffard, S., O'Carroll, K., & Rosenberg, H. (2009). Data Collection Instruments for Evaluating Family Involvement. *Harvard Family Research Project*.

## BÖLÜM IV

# FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA FİZİK BİLEŞENİ BAĞLAMINDA GÜNEŞ ENERJİSİ İLE ÇALIŞAN OYUNCAK ARABA PROJESİ

Dr. Öğr. Üyesi Gürcan UZAL

Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Tekirdağ-Türkiye  
e-mail: guzal@nku.edu.tr, Orcid no: 0000-0002-2029-8612

### 1. Giriş

Etkin fen bilgisi/bilimleri eğitiminin yalnızca yazı tahtası başında düz anlatımla ve öğretmen merkezli etkinliklerle gerçekleştirilemeyeceği anlaşılmıştır. Ancak bu tür geleneksel yöntemin dışında önerilen çözümler benimsense bile, bu çözümler bazı ülkelerde uygulanamamaktadır. Bu durumun birçok nedeni olup öğrenci odaklı (merkezli) etkinliklerin etkililiğinin ve veriminin daha yüksek olduğu bilinmesine karşın, bazı güçlükleri olan çeşitli uygulamalar olduğu da bilinmektedir. Bu tür uygulamalardan biri olan proje tabanlı öğrenme (PTÖ) yöntemini kullanan öğretmenlerin diğer öğrenme yöntemlerini, örneğin düz anlatımı kullanan öğretmenlere göre çalışmalara hazır, ayrıca donanımlı olmaları gerekmektedir. Bu nedenle, PTÖ konusunda ülkemizde yapılacak bir dizi araştırma sonunda sorunun anlaşılması ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi yararlı olacaktır.

PTÖ, öğrencilerin problem çözme becerilerini ve diğer anlamlı öğrenmelerini kapsayan, öğrencilerin bilgilerini yapılandırmaları için kendi kendilerine çalışmalarına ve gerçekçi bir şekilde çalışmalarını sonuçlandırıp, kendi ürünlerini ortaya koymalarına olanak sağlayan öğretim modelidir. Buradan da anlaşılacağı gibi PTÖ, süreç odaklı ve sınıf içi etkileşimli ortamları gerektiren bir öğrenme anlayışıdır. PTÖ sürecinde öğrenciler bireysel veya grup olarak çalışarak bilgi kaynaklarından yararlanırlar (Curtis, 2002). Wolk (2001)' un yapmış olduğu bir araştırmaya göre öğretmenler, öğrencilerin güncel, yaratıcı ve ilginç projeler geliştirmelerinde çok önemli bir role sahiptir. Bu nedenle, PTÖ'de öğretmen öğrencilere rehber olmalıdır.

Ülkemizde ve yurt dışında yapılan birçok çalışmada PTÖ'nün öğretmen görüşlerini olumlu etkilediği ve öğretmenlerin çoğunun bu yöntemin yararına inandıkları görülmektedir (Wolk, 2001; Erdem, 2002; Young & Kellogg, 1993; Talsma, 1996; Sezgin ve ark., 2001; Yenice, 2003; Hasan, 1985). Öğretmenlerin fen öğretiminde kullanılan PTÖ gibi öğretim yöntemlerine karşı olan tutumlarının öğrencilerin fen bilgisi dersine olan tutumlarını etkilediği ve tutumların olumsuz olması durumunun fen öğretiminde yapısal sorunlara yol açtığı yapılan çalışmalardan anlaşılmaktadır (Özden, 2007; Özden, 2008). Bu nedenle, öğretmenlerin proje çalışmalarına karşı olumlu tutum geliştirmelerine

katkıda bulunmak oldukça önemlidir. Bu katkı da ancak öğretmenlerin proje üretme konusunda bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi ile sağlanabilecektir. Söz konusu gelişimin sağlanması için öğretmenlere PTÖ yaklaşımı ile ilgili mesleki gelişim etkinlikleri gerçekleştirilmelidir. Ayrıca öğretmenlerin yararlanabileceği çeşitli örnek projeler geliştirilip, bu projelere elektronik ortamlardan ulaşmaları sağlanmalıdır.

## **2. Proje tabanlı öğrenmede öğrenci kazanımları**

PTÖ yaklaşımının, fen ve fen öğretimiyle ilgili düşünme şeklinde değişiklik yapacağına, en önemlisi de, öğrencilerin fen öğrenme şeklini değiştireceğine vurgu yapılmaktadır (Saydam, 2012). Proje çalışmaları ile öğrencilere; fen kavramlarını gerçek dünya ile ilişkilendirebilmeleri, disiplinler arası ilişkileri kurarak, bireysel veya iş birliğine dayalı öğrenme ortamlarında çalışarak proje sorununu çözme olanağı verilebilir (McGrath, 2002; Blumenfeld ve arkadaşları, 1994; Akt. Saracaloğlu ve arkadaşları 2006).

Solomon'a (2003) göre; çocuklar, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yaptıkları araştırmalar yardımı ile kendilerini gerçek dünya ile bütünleştirebilirler. PTÖ yaklaşımında öğrenci ve öğretmen rolleri de değişikliğe uğrar. Öğrenciler öğrenim sürecinde merkezde iken, öğretmenler ise izleyici konumda kalarak öğrencilerin projelerini geliştirip sonuçlandırmasına öncülük ederler (Bayram & Seloni, 2014). Dilşeker ve Serin (2018)'in ilköğretim 5. sınıf öğrencileri ile yaptıkları araştırmada PTÖ yönteminin, öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları ile başarılarını olumlu yönde etkilediği ve kavram yanlışlarının giderilmesine de katkıda bulunduğu sonucuna varılmıştır. Bazı çalışmalarda da ilköğretim 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde PTÖ yaklaşımının fen dersinde tutuma etkisi incelenmiş ve deney grubu lehine sonuçlara ulaşılmıştır (Çakallıoğlu, 2008; Dilşeker, 2008; Keser, 2008; Moralar, 2012; Serttürk, 2008; Akt. Kavacık, Yelken ve Sürmeli, 2015). Buna karşılık, fen dersine yönelik tutumla ilgili olarak yapılan uygulamalar sonucunda bireylerde fark gözlenmediğini ifade eden çalışmaların da olduğu tespit edilmiştir (Karaçallı, 2011).

PTÖ, değişken, görel ve hızla artma özelliklerini taşıyan bilgiyi, kısıtlı zaman dilimlerinde, teknolojinin kullanıldığı öğrenme ortamında ve problem çözme, analitik ve eleştirel düşünebilme, araştırma yapabilme, karar verebilme, sorumluluk alabilme, karar verebilme ve işbirliği içinde çalışabilme özelliklerine sahip olabilme yeteneklerini kazanabilecek birey haline getirecek bir yaklaşımdır (Erdem, 2002).

PTÖ, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin (veri analizi, problem çözme, karar verme vb.) gelişmesine katkı sağlar. Ayrıca onların fiziksel ve sosyal çevrelerine karşı sorumluluk duygularının artmasına yardımcı olur. Ayrıca PTÖ, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini oluşturma ve arttırma konusunda da destek olabilir. Öğrencilerin proje

sürecine aktif katılımları sonucunda onların kendi fikirlerini yapılandırmalarına ve bakış açılarını açığa çıkarabilmelerine fırsat verir ve öğrenciler, özel ihtiyaç ve ilgilerine yönelik etkinlikleri gerçekleştirme fırsatını bulurlar (Dori & Tal, 2000; Zoller, 1991; Akt. Saracaloğlu ve Akamca, 2006).

PTÖ yaklaşımının fen bilgisi eğitiminde kullanılmasının öğrencilerin mantıksal düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı belirtilmiştir. Kasap (1997), Tepe (1999), Yenilmez vd. (2006)'nin çalışmalarında bu yaklaşımın eğitimde kullanılması durumunda öğrencilerin mantıksal düşünme becerilerinin gelişiminde olumlu etkilerinin olabileceğini destekler çalışmalara rastlanmıştır (Çıbık ve Emrahoğlu, 2006). PTÖ yöntemiyle işlenen fen derslerindeki öğrenci başarısının, geleneksel yöntemle işlenen derslerdeki öğrenci başarısına göre daha fazla olduğu belirlenmiştir (Ergül ve Kargın, 2014; Kızılcapan ve Bektaş, 2017). Ayan (2012)'in gerçekleştirdiği araştırma sonucunda PTÖ yaklaşımının uygulandığı sınıftaki öğrenciler ile PTÖ yaklaşımını uygulamayan sınıftaki öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak velilerle yapılan görüşmelerde velilerin %75'i, çocuklarının ünite süresince araştırma yapmaya daha fazla zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir.

Vaiz'e (2003) göre PTÖ yaklaşımı; öğrenciyi okul ve eğitim sisteminin odağına alan ve eğitim hedeflerini öğrencilerin bireysel gelişmeleri ile gereksinimleri doğrultusunda yapılandıran bir yaklaşımdır (Bayram & Seloni, 2014). PTÖ yaklaşımında proje grupları belirledikleri konularla ilgili bilgilere ulaşabilmek için bilimsel araştırma yöntemini kullanarak; bilimsel düşünme, araştırma yapabilme becerileri edinir ve yaparak yaşayarak öğrenirler (Raghavan ve arkadaşları, 2001; Krajcik, 1994; Kınık, 2004; Dori & Tal, 2000; Akt. Bayram & Seloni, 2014). Curtis (2002), proje tabanlı öğrenmenin ortak özelliklerini aşağıdaki gibi belirtmiştir. Öğrenciler, bu yöntemde zaman alıcı ve derinliğine araştırma süreci yaşarlar. Projeler, öğrencilerin dikkatini çeken gerçek dünyaya ait sorularla ilgilenirler. Öğrenciler, proje süresince zorluklarla yüz yüze gelir, sorunlara/sorulara ipucu bulabilecekleri kaynakları arayıp bulur ve yanıt olarak sorunları çözümler. Öğrenciler, farklı görevler yüklenirken düşünceler/kavramlar arasında kendi ilişkilerini kurup yeni beceriler geliştirir. Öğrenciler, özgün araçlar (gerçek hayattaki kaynaklar ve teknolojiler) kullanmayı öğrenir. Sorunlar tüm karmaşıklığı ile ortaya konulur ve sunu şekline getirilir. Öğrenciler ortam, karmaşıklık ve öngörülemez durumlarla başa çıkma becerisi kazanır.

Literatürde belirtildiği gibi, öğrenciyi merkeze alan, bilimsel araştırma yöntemi ile öğrencinin gerçek yaşamında karşılaştığı bir sorunu belirli bir zaman diliminde çözmeye ortam hazırlayan PTÖ yaklaşımının fen derslerinde kullanılması oldukça önem kazanmaktadır. Bu nedenle çalışmanın amacı; öğrencilerin, öğretmenlerinin rehberliğinde



gerçekleştirebilecekleri bir güneş arabası projesi örneğinin ortaya konulmasıdır. Korkmaz ve Kaptan (2001)'a göre bir fen bilgisi ünitesinde kullanılacak projeler; yapı ya da makine projeleri, deneysel/araştırma/ölçme projeleri ile araştırma ve keşif projelerinden oluşur. Bu çalışma, yapı ya da makine projeleri grubuna örnek proje olarak sunulmaktadır.

### **3. Güneş enerjisi teknolojisi**

Güneş enerjisi teknolojileri yöntem, malzeme ve teknolojik düzey açısından çok çeşitlilik göstermekle birlikte, iki ana gruba ayrılabilir.

#### **3.1 Isıl güneş teknolojileri**

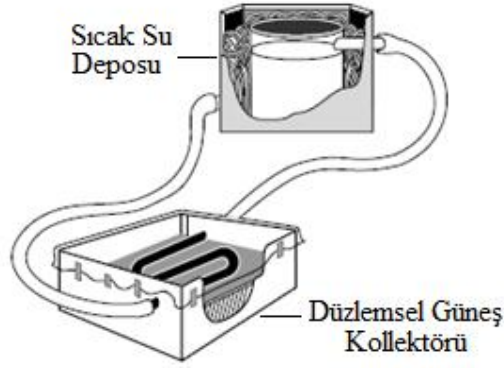
Bu sistemlerde öncelikle güneş enerjisinden ısı elde edilir. Bu ısı doğrudan kullanılabilir gibi elektrik üretiminde de kullanılabilir.

##### **3.1.1 Düşük sıcaklık sistemleri**

Düzlemsel güneş kolektörleri, vakumlu güneş kolektörleri, güneş havuzları, güneş bacaları, su arıtma sistemleri, güneş mimarisi, ürün kurutma ve seralar ile güneş ocaklarıdır.



Resim 1 Güneş kolektörlü sıcak su sistemi.  
(Yumpu Güneş Enerjileri ve Teknolojileri, 2020, s.5)



Şekil 1 Su ısıtıcı sistemi.  
(DOE Solar Energy Science Projects 1995, s.6)

### 3.1.2 Yoğunlaştırıcı sistemler

Parabolik oluk kolektörler, parabolik çanak sistemler ve merkezi alıcı sistemlerdir (Yumpu, 2020).

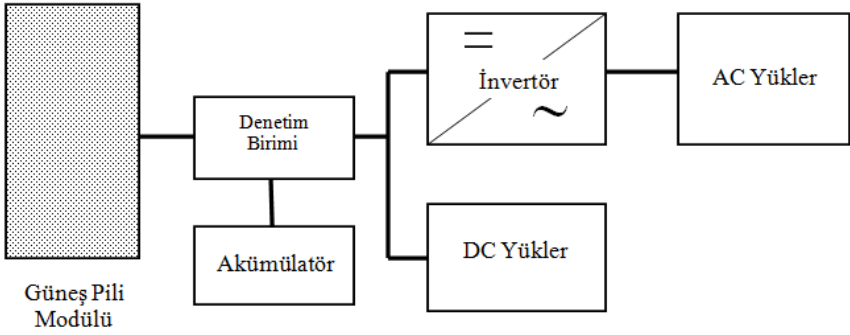


Resim 2 Parabolik oluk kolektörler.  
(Yumpu Güneş Enerjileri ve Teknolojileri, 2020, s.3)

### 3.2 Güneş pilleri

Fotovoltaik piller de denen bu yarı-iletken malzemeler güneş ışığını doğrudan elektriğe çevirirler.

Güneş pilleri, elektrik enerjisinin gerekli olduğu her uygulamada kullanılabilir. Güneş pili modülleri uygulamaya bağlı olarak, akümülatörler, invertörler, akü şarj denetim aygıtları ve çeşitli elektronik destek devreleri ile birlikte kullanılarak bir güneş pili sistemi (fotovoltaik sistem) oluştururlar (Yumpu, 2020).



Şekil 2 Güneş pili sistemini oluşturan kısımlar.

Öğrencilerin güneş enerjisiyle ilgili gerçekleştirebilecekleri bazı projeler önerilebilir. Bu çalışmada “Güneş Enerjisi ile Çalışan Oyuncak Araba” adlı bir proje örnek bir etkinlik olarak sunulmuştur.

#### 4. Güneş enerjisi ile çalışan oyuncak araba projesi

##### 4.1 Teçhizat ve malzemeler



Resim 3 Oyuncak araba projesinde kullanılan teçhizat ve malzemelerden bazıları. (Uzal, Kişisel Albüm, 2009)

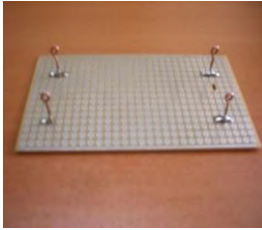
1 Adet yan keski, 1 Adet kargaburun, 1 Adet 30 Wattlık havya, 4 Adet 3V, 100 mA'lık güneş pili, 1 Adet 3 V'luk DC motor, 1 Adet 8x17 cm delikli bakır pertinaks, 4 Adet oyuncak araba tekerleği ve mili.

#### 4.2 Şase ve mil yatağı



Kalın bakır kabloyu tekerleğin dönebileceği uzunlukta keserek, yandaki resimde görüldüğü gibi bükünüz. (4 adet yapılacak)

Resim 4 Tekerlek mil yatağı.  
(Uzal, Kişisel Albüm, 2009)

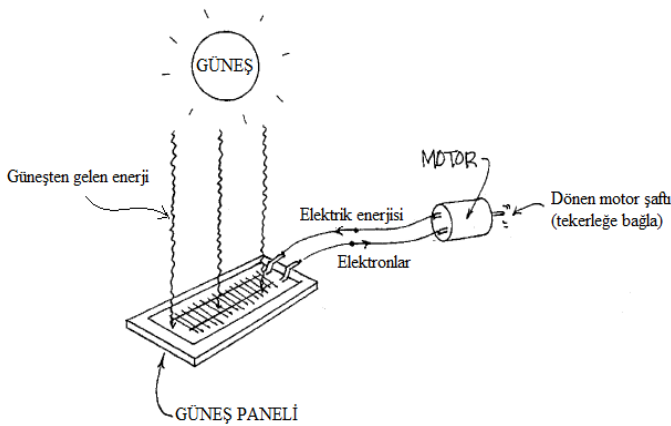


Resimde görüldüğü gibi 4 adet mil yatağını delikli bakır pertinaksa lehimleyiniz.

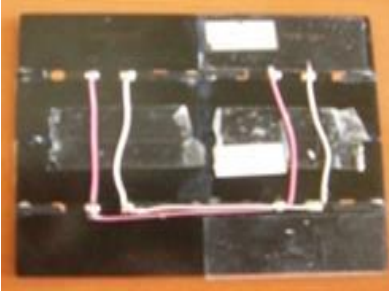
Resim 5 Oyuncak arabanın şasesi.  
(Uzal, Kişisel Albüm, 2009)

#### 4.3 Güç kaynağı

Güneş Pili ve Elektrik Motoru



Şekil 3 Güneş pili ve motor bağlantısı.  
(Holly, K. & Madhani, A, 2008, s.16)

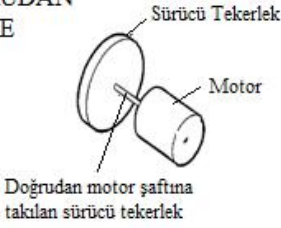


4 adet 3V, 100mA'lık güneş pilini paralel olarak birbirlerine bağlayınız.

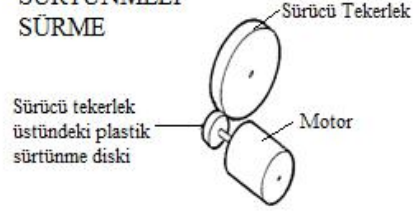
Resim 6 Güneş pillerinin paralel bağlantısı.  
(Uzal, Kişisel Albüm, 2009)

#### 4.4 Aktarma birimi

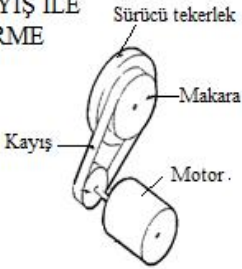
##### DOĞRUDAN SÜRME



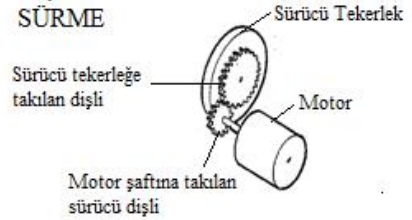
##### SÜRTÜNMELİ SÜRME



##### KAYIŞ İLE SÜRME



##### DİŞLİ İLE SÜRME



Şekil 4 Aktarma birimi çeşitleri.  
(Holly, K. & Madhani, A, 2008, s.22)



Tekerlek milini makaranın içinden geçirerek Japon yapıştırıcısı ile sabitleyin.

Resim 7 Tekerlek mili makarası.  
(Uzal, Kişisel Albüm, 2009)



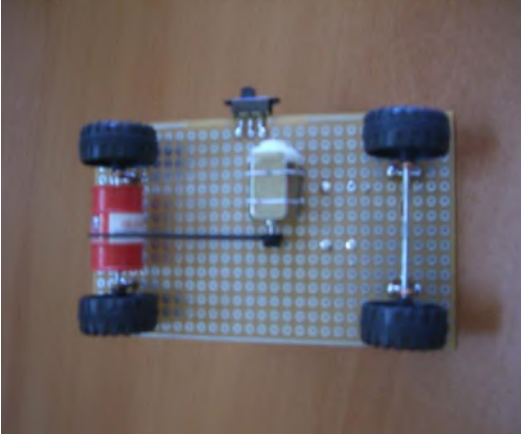
Elektronik malzemesi satan dükkândan alınan makarayı motorun miline takın.

Resim 8 DC motor.  
(Uzal, Kişisel Albüm, 2009)



Malzeme satıcısından alınan uygun ebattaki teyp motoru lastiğinin içinden, makara takılı tekerlek milini geçirerek, tekerlek milini mil yatağına yerleştiriniz. Tekerlekleri mil uçlarına takınız. Diğer iki tekerleği de yerine takınız.

Resim 9 Makara, mil, tekerlekler ve teyp motoru lastiği.  
(Uzal, Kişisel Albüm, 2009)



Teyp lastiğini motorun ucuna takarak, lastiği gelecek şekilde motorun yerini ayarlayıp, motoru sabitleyiniz.

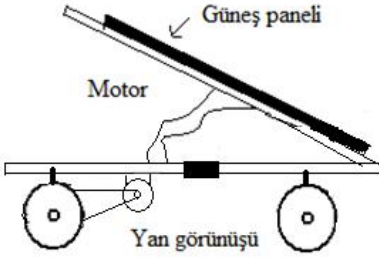
Resim 10 Aktarma birimi ve tekerlekleri takılmış şase.  
(Uzal, Kişisel Albüm, 2009)

#### 4.5 Aerodinamik gövde

Kalın bakır teli U şeklinde kıvrıyarak, uçlarından plakete lehimleyiniz.



Resim 11 Güneş pillerinin üzerine yerleştirileceği çerçeve.  
(Uzal, Kişisel Albüm, 2009)



U şeklinde kıvrılan telin üzerine güneş pillerini yerleştiriniz.

Şekil 5 Güneş paneli ve aktarma organı.



Pillerin (+) ucunu bir anahtar üzerinden ve (-) ucunu da doğrudan 3V'luk DC motora bağlarız.

Resim 12 Güneş enerjisi ile çalışan oyuncak araba.  
(Uzal, Kişisel Albüm, 2009)

## 4.6 Çalıştırılması

Anahtarı açınız (güneş pillerinin üreteceği elektrik enerjisinin, motora ulaşması için gerekli bağlantıyı sağlayın).

Arabanın önünü güneşi göreceğ şekilde ayarlayınız. Tekerlekler dönmeye başlayacaktır.

Arabayı düz bir zemin üzerine bırakınız.

## 5. Sonuç

Öğrencilerin güneş enerjisiyle ilgili gerçekleştirebilecekleri bazı projeler önerilebilir. Bu çalışmada, "Güneş Enerjisi ile Çalışan Oyuncak Araba" adlı bir proje örnek bir etkinlik olarak sunulmuştur. Bu etkinlik; Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 3. sınıf "Elektrikli Araçlar/ Fiziksel Olaylar ünitesi, "Elektrik Kaynakları" konusu, "Şehir elektriği, akü, pil batarya vb." kavramları ile 8. sınıf "Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi" ünitesi, "Fiziksel Olaylar" konusu, "Elektrik enerjisinin ısı ve ışık enerjisine dönüşümü, elektrik enerjisinin hareket enerjisine ve hareket enerjisinin elektrik enerjisine dönüşümü, güç santralleri, elektrik enerjisinin bilinçli ve tasarruflu kullanımı" kavramları ile "elektrik enerjisinin hareket enerjisine dönüşümü" kavramının anlaşılmasına yardımcı olabilir (MEB, 2018).

## Kaynaklar

- Ayan, M. (2012). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin fen bilgisi dersi akademik başarı düzeyine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 167-183.
- Bayram, H., & Seloni, Ş. R. (2014). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi başarılarına, kavramsal anlamalarına ve tutumlarına etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 71-84.
- Curtis, D. (2002). Power of projects. *Educational Leadership*, 60(1), 50-53.
- Çıbık, Sert, A., ve Emrahoğlu, N. (2006). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının fen bilgisi dersinde öğrencilerin mantıksal düşünme becerilerinin gelişimine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 51-66.
- Dilşeker, Z., ve Serin, O. (2018). Fen ve teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenme yöntemi kullanımının ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına, ders başarısına ve kavram yanılgılarının giderilmesine etkisi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE) ISSN: 2146-9466*, 7(2), 1-30.



- DOE (December, 1995). *Solar energy science projects*. Retrieved from [http://year10science.yolasite.com/resources/NREL\\_Solar\\_Projects.pdf](http://year10science.yolasite.com/resources/NREL_Solar_Projects.pdf)
- Erdem, M. (2002). Proje tabanlı öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 172-179.
- Ergül, N. R., & Kargın, E. K. (2014). The effect of project based learning on students' science success. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 136, 537-541.
- Hasan, O. E. (1985). An investigation into factors affecting attitudes toward science of secondary school students in Jordan. *Science Education*, 69(1), 3-18.
- Holly, K., & Madhani, A. (2008). *An introduction to building a model solar car, Student guide for the junior solar sprint competition*. Junior Solar Sprint, NREL/BK-820-30828 Revised 8/23/01. Retrieved from <https://www.nrel.gov/docs/gen/fy01/30828.pdf>
- Karaçallı, S. (2011). *İlköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenme yönteminin akademik başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Kavacık, L., Yelken, T. Y., Sürmeli, H. (2015). İlköğretim fen ve teknoloji dersinde inovasyon (yenilikçi) proje uygulamaları ve öğrenciler üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 247-263.
- Kızıkan, O., & Bektas, O. (2017). The Effect of Project Based Learning on Seventh Grade Students' Academic Achievement. *International Journal of Instruction*, 10(1), 37-54.
- Korkmaz, H., ve Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (20), 193-200.
- MEB (2018). *Fen Bilimleri Dersi Orta Öğretim Programı (İlkokul, Ortaokul, 3, 4,5 6 ,7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB
- Özden, M. (2008). An investigation of some factors affecting attitudes toward chemistry in university education. *Essays in Education*, Special Edition. 24(1), 90-99.
- Özden, M. (2007). Problems with science and technology education in Turkey. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(2), 157-161.
- Saracaloğlu, A. S., Akamca, G. Ö., Yeşildere, S. (2006). İlköğretimde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 241-260.

- Saydam, G. (2012). İlk ve orta dereceli okullarda fen öğretimi: proje tabanlı yaklaşım. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(196), 228-231.
- Sezgin, G., Çalışkan, S., Çallica, H., M. Erol. (2001). Fizik eğitiminde projeye dayalı laboratuvar çalışmalarına yönelik öğrenci tutumları. İstanbul: *Maltepe Üniversitesi Fen Bilimleri Sempozyumu Kitabı*, 7-8 Eylül.
- Talsma, V. L. (1996). Science Autobiographies: What do they tell us about preservice elementary teachers' attitudes towards science and science teaching? *A paper presented at NARST Annual Meeting*. April 2, 1996.
- Wolk, S. (2001). What should we teach? The benefits of exploratory time. *Educational Leadership*. 59(2), 56-59.
- Yenice, N. (2003). *Proje Yönteminin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Bilgisi Öğretimi-I Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış Araştırma. Aydın: A.D.Ü. Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu Başkanlığı.
- Young, B.J. , Kellogg, T. (1993). Science attitudes and preparation of preservice elementary teachers. *Science Education*. 77(3), 279-291.
- Yumpu. (2020). *Güneş Enerjileri ve Teknolojileri*. <https://www.yumpu.com/tr/document/read/43872233/gunes-enerjisi-ve-teknolojileri-sl-gunes-teknolojileri> adresinden alınmıştır.

## BÖLÜM V

# EĞİTİM FAKÜLTELERİNDE ÖRGÜTSEL KÜLTÜR VE YÖNETSEL ETKİLİLİK<sup>1</sup>

Doç. Dr. Nejat İRA  
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale-Türkiye  
e- mail: nejat.ira@gmail.com  
Orcid No: 0000-0002-2271-9353

Doç. Dr. Semiha ŞAHİN  
Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir-Türkiye, e- mail: ssahin66@gmail.com  
Orcid No: 0000-0002-1135-0327

### Giriş

Örgütsel kültür, örgütü diğer örgütlerden ayıran, örgüt üyeleri tarafından paylaşılan bir anlamlar sistemini ifade etmektedir. Örgüt içinde paylaşılan değerler ve paylaşılan inançlar örgüt yapısı ve kontrol sistemleriyle karşılıklı etkileşerek davranış normlarını oluşturmaktadır (Gümüşsuyu, 2005). Yönetimin görevi, örgütün kültürünü, hem örgütün ve yönetimin amaçları için, hem de çalışanların gereksinmelerini karşılayıp onları doyuma ulaştırmak için, yapıcı ve yararlı bir biçimde kullanmaktır. İnsanların yaratıcılığı ve özgür düşünceleri kültürün kaynağıdır. Örgütte çalışanların bu özelliklerinin gelişmesine ortam hazırlamak, toplum ve örgüt içinde gereklidir (Başaran, 1991).

Örgütler, yönetsel etkililiği; planlama, denetleme, karar verme, iletişim, etkileme (liderlik) gibi yönetsel işlevlerle sağlamaktadır (Cook, 2008). Yönetsel işlevler, yöneticiler tarafından amaçların istenilen düzeyde gerçekleştirilmesi için etkili olarak kullanılmalıdır. İşletmeler ve endüstriyel örgütler, yönetsel etkililik açısından sıklıkla değerlendirilmesine rağmen, yükseköğretim örgütlerinde ve özelden eğitim fakültelerinde bu değerlendirme nadiren yapılmaktadır. Yöneticilerin sahip olduğu yeterlilik, yönetimin temel işlevlerindeki performanslarıyla ilgilidir. Yönetsel etkililik belirlenirken, alt birimlerin amaçlarının başarılmasında yöneticilerin nasıl etkili olduklarına ve bireysel yeterliliklerine bakılarak karar verilir (Murry, 1993).

Eğitim sisteminde niteliğin temel belirleyicilerinden biri öğretmenlerdir ve öğretmenlerin yetiştirilme süreci, okullardaki eğitim etkinliklerinin kalitesini belirlemede kilit rol oynamaktadır (Ataç, 2003; Akt: Baskan, Aydın ve Madden, 2006). Bundan dolayı, öğretmen yetiştirme sisteminin tüm bileşenleri, sürekli bir değerlendirme süreci içinde sorgulanmalı ve araştırılmalıdır (Baskan, Aydın ve Madden, 2006).

---

<sup>1</sup> Bu çalışma Nejat İra'nın 2011 yılında tamamlamış olduğu Doç.Dr.Semiha Şahin'in danışmanlığını yaptığı Doktora Tezinden üretilmiştir.

Ülkemizde eğitim sisteminin niteliği tüm dünyada olduğu gibi, büyük ölçüde, öğretmen yetiştirmenin niteliğine bağlıdır. Bu nedenle öğretmen yetiştiren kurumlar olarak eğitim fakülteleri, bu alanda sadece çağdaş gelişmelerin izleyicisi değil, kendi deneyimleriyle onların etkileyicisi olmalı; sorunlarını sürdüren veya biriktiren kurumlar olmaktan kurtulmalı, kendini sürekli olarak yenileyebilen bir yönetim anlayışına ulaşmalıdır (Baskan, 2001).

12 Eylül 1980 sonrası eğitim yüksekokullarının ve eğitim fakültelerinin kurulmasıyla, öğretmen yetiştirme sisteminde önemli değişiklikler meydana geldi. Bu değişikliklerin öğretmen yetiştiren bu kurumların örgütsel kültür ve yönetsel etkililik düzeylerini farklı biçimlerde etkilediği söylenebilir. Aynı zamanda bu kurumlarda oluşan örgütsel kültür ve yönetim anlayışının, öğretmen yetiştirme sistemi üzerine çeşitli etkileri oldu ve bu etkiler yetiştirilecek öğretmenin niteliğini belirledi.

1982 yılında kurulan eğitim fakültelerinin örgütsel kültür açısından sahip olduğu özellikler şu şekildeydi: Eğitim fakültelerine fen-edebiyat fakültesi kökenli öğretim elemanlarının sayıca fazla olarak atanması ve etkin olmaları, personel yapısının değişmesine neden oldu. Bu personel yapısıyla, eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirmeye uygun mesleki bir kültür değil, fen-edebiyat fakültelerinde olduğu gibi akademik bir kültür ortaya çıktı (Yüksel, 2010). Bunun yanı sıra eski öğretmen okulu geleneğinden gelen öğretim elemanları ve yöneticiler ile eğitim fakültelerinden yetişen öğretim elemanları ve yöneticiler arasında, sahip oldukları kültürel değer farklılıklarından kaynaklanan çatışmalar yaşandı (Şahin, 2011). Başlangıçta üniversiteler tarafından eğitim fakültelerine önem verilmedi ve küçümsendi. Öğretmen yetiştirme işi bu alanda hiç deneyimi olmayan kadrolara bırakıldı. Kadro sıkıntısı çeken öğretim elemanları için istihdam yeri olarak kullanıldı. Öğretmen yetiştirmede niteliğin arttırılmasında sadece eğitim süresi esas alındı. Bu yaklaşımlar öğretmenlik meslek kültürünün ve ikliminin gerektiği gibi oluşmasını engelledi (Eşme, 2001). Bu kurumlarda çok sayıda akademik kariyer sahibi öğretim elemanı istihdam edilmişse de bunların çok azı ihtisasını öğretmen yetiştirme ile ilgili bir konuda yaptı. Bu ise, mesleki eğitimden ziyade, alan eğitiminin ön plana çıkararak bir kültürün oluşmasına zemin hazırladı (Öztürk, 1998). Bunun yanında öğretmen adaylarına laik ve demokratik değerler; okuma, düşünme, araştırma ve olaylara eleştirel gözle bakabilme gibi olumlu alışkanlıklar kazandırılmadı (Okçabol, 2005).

YÖK'ün 2006 yılında yaptığı "eğitim fakülteleri araştırması" ile 2005 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü tarafından yapılan araştırmaların sonuçları, eğitim fakültelerindeki örgütsel kültürü

yansıtması açısından oldukça önemlidir. Bu araştırmaların sonuçlarına göre eğitim fakültesinde çalışmakta olan ğretim elemanları, fakültelerindeki iletişimin açık ve anlaşılır olmadığını, fakültede “biz” duygusunun yerleşmediğini, çalışma isteği uyandıran bir atmosferin bulunmadığını, meslektaşları ile aralarında çatışmaların yaşandığını belirtmektedirler. Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu, ğretmen yetiştirme programının, adayların duyuşsal hedefleri gerçekleştirmesine yönelik olmadığını dşunmaktadır (YK, 2007). Örgütsel kültür açısından eğitim fakültelerinde bu tür sorunların yaşanması, nitelikli ğretmen yetiştirmeyi olumsuz yönde etkilemektedir.

Eğitim fakültelerinin yönetsel etkililik açısından sahip olduğu özellikler ise şunlardır: Başlangıçta 1982 öncesine göre ğretmen yetiştiren kurumlar yasal dayanağa, kuruluş, yapı, yönetim ve işleyişte bütünlüğe, özerk bir statüye kavuşmuş durumda ydı. Problemlerinin birçoğunu organları aracılığıyla kendi bünyesinde çözme imkânı elde etmesi açısından, geçmişe göre daha iyi bir yapılanmaya sahipti. Yeni akademik yapı, fakülte ve bölüm içinde eğitim ğretim faaliyetlerinin planlanmasına ve sorunların çözümüne ilgililerin katılımını sağlamaktaydı. Bu durum akademik ve idari sorunların çözümünü kolaylaştırmaktaydı (Duman, 1991). Fakat zaman içerisinde üniversitelerin eğitim fakültelerine yönelik tutum ve uygulamaları, bu durumun değişmesine neden oldu.

Bilgi ağının ve çok hızlı değişmelerin yaşandığı günümüzde, Türk milli eğitiminin amaçlarının gerçekleşmesinde buralardan yetişecek olan öğretmenlerin niteliği belirleyici olacaktır. Eğitim fakültelerinde yetiştirilecek öğretmenlerin günümüz ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olması gerekmektedir. ğrencilerine düşünmeyi, araştırma yapmayı ve bunları yorumlamayı, yaratıcı olmayı, problem çözmeyi ve öğrenmeyi öğreten, etkili iletişim kurabilen, zengin öğrenme ortamları hazırlayan, alanında yetkin, ğretim teknolojilerini etkili kullanabilen ve üretebilen, takım çalışmasına yatkın, öğrencilerine model olabilen, alanındaki gelişmeleri takip edebilen ve kaynaklardan yararlanabilen niteliklere sahip olmalıdır (Aksu, 2005). Tüm bu niteliklerin istenen düzeyde olabilmesi için eğitim fakültelerinin çağa uygun bir biçimde örgütlenmesi ve yönetilmesi gerekmektedir.

Gelişen toplumun yaşanan teknoloji çağına ve küreselleşme olgusuna entegrasyonu süreçlerinin ortaya çıkardığı yeni ihtiyaçlar, Türkiye’deki ğretmen yetiştirme sistemini de etkilemekte ve yeni hedeflerin belirlemesini zorunlu kılmaktadır (DPT, 1995). Bu yeni hedefler, yeni örgütlenme ve yönetim biçimlerini beraberinde getirmektedir. Bağımsız ya da özerk düşünebilen bireyler yetiştirilmesine, küreselleşme ve bilgi ağı süreçleri nedeniyle bugün eskisinden daha fazla ihtiyaç vardır. Öyle

ki artık düşünce, hem bütün etkilere tam anlamıyla açık, hem de her türlü etkinin ortasında bağımsız kalabilecek kadar sağlam olmalıdır. Bu koşullar yeni öğretmen tipini gerektirmektedir. Yani yeni öğretmen hem felsefeyi bilmeli hem toplumu tanımalı, onları özümsemeli ve onların işçiliğini yapmalıdır (Kabadayı, 1999). Bundan dolayı eğitim fakülteleri buna uygun örgütsel kültüre ve yönetsel etkililiğe sahip olmalıdır. Bu şekildeki bir örgütsel kültür ve yönetim anlayışı eğitim fakültelerinin amacı olan, aynı zamanda milli eğitim sistemimizin ihtiyacı olan nitelikli öğretmenin yetişmesine olanak sağlayacaktır.

Yaşadığımız süreçte meydana gelen değişim ve dönüşümler nitelikli öğretmen yetiştirilmesini ve bu niteliğin artırılmasını zorunlu kılarak, eğitim fakültelerine birçok sorumluluk getirmektedir. Bu sorumluluklardan bazıları, eğitim fakültelerinin üniversite bünyesinde eğitim ve öğretimin kalitesine katkı getiren önemli bir akademik birim olması, üniversite kültürünü geliştirmeye ve üniversite kültürünün niteliğini yükseltmeye yönelik etkinlikler gerçekleştirmesidir (Öğretmen Yetiştirmede Kalite Sorunları Çalıştayı, 2005).

Örgütün kültürü, bireylerin örgütteki eylemlerini etkiler. Örgütsel kültür, seçilmiş süreçler, yönetsel işlevler, örgütün davranışı, yapısı ve süreçleri, içinde bulunduğu çevre arasındaki etkileşimin bir ürünüdür. Yönetsel işlevlerin ve örgütsel özelliklerin her ikisini de çevreler. Yönetim ise örgütsel özelliklerin hem bir nedeni, hem de bir parçasıdır. Herhangi bir örgütün var olan kültürü, geçmişteki ve bugünkü yönetsel planlama, örgütlenme, yöneltme ve kontrol etme aktivitelerini yansıtır. Örgütsel kültür, örgütsel etkililiğin öğeleri olan üretim, kalite, esneklik, doyum, rekabet, gelişme ve yaşamı sürdürme üzerinde de etkilidir (Karşlı, 2004). Eğitim fakültelerinde görev alan yöneticilerin, yönetsel süreçleri etkili bir şekilde kullanmaları, örgütsel kültürün oluşmasını, örgütsel etkililiği ve belirlenmiş olan amaçlara ulaşmayı etkilemektedir. Örgütsel kültürün oluşmasında ve örgütsel etkililiğin sağlanmasında, akademik yöneticilerin yönetsel işlevleri etkili olarak kullanmalarına yönelik önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir.

Eğitim fakültelerinde örgütsel kültür ve yönetsel etkililik ile ilgili yapılan bu araştırmanın eğitim fakültelerinin örgütsel kültürünün ve yönetsel etkililiğin nasıl olduğunun belirlenmesine katkı sağlayacağı söylenebilir. Bunun yanı sıra eğitim fakültelerinde örgütsel kültür ve yönetsel etkililik arasındaki ilişkilerin nasıl olduğunu açıklayarak, ilgili alan yazında var olan boşluğun doldurulmasına katkı sağlamayı da hedeflemektedir. Eğitim fakültelerinin etkili bir şekilde yönetilerek akademik ve demokratik bir kültürün yerleşmesi, bununla birlikte nitelikli öğretmen yetiştirmeye önemli ölçüde katkılar sağlayacak sonuçlar da sunduğu ifade edilebilir.

## **Problem Cümlesi**

Öğretim elemanlarının algılarına göre eğitim fakültelerinde örgütsel kültür türlerinin bulunma düzeyleri ile yönetsel etkililik alt boyutlarının bulunma düzeyleri arasındaki ilişki nasıldır? Örgütsel kültür türlerinin bulunma düzeyleri, yönetsel etkililik alt boyutlarının bulunma düzeylerinin anlamlı yordayıcıları mıdır?

## **Araştırmanın Önemi**

Yaşadığımız bugünkü süreç eğitim sistemlerini ve eğitimin niteliğini, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de eskisinden daha önemli hale getirmiştir. Artan bilgi hızı, teknolojik gelişmeler ve küreselleşme karşısında, insanın ve toplumun gelişimi ancak nitelikli insan gücüyle mümkün olabilir. Bunu da sağlayacak olan nitelikli olarak yetiştirilmiş öğretmenlerdir (Ulusoy, 2003). Eğitimin en önemli unsurlarından biri olan öğretmen ve onun yetiştirilmesi, Türk eğitim sisteminin en önemli sorunlarından biri olmuştur. Çünkü eğitim sisteminin başarısı onu işletip uygulamaya koyacak olan öğretmenin niteliklerine bağlıdır (Duman, 2008). Öğretmen yetiştirme sisteminin temel ögesi olan eğitim fakülteleri, sürekli bir değerlendirme süreci içinde sorgulanmalı ve araştırılmalıdır. Bugünün ve geleceğin gerektirdiği nicelik ve nitelikte öğretmen yetiştirmek için elde edilen bulgular doğrultusunda, eğitim fakültelerinin sürekli iyileştirilmesi gerekmektedir (Baskan, Aydın ve Madden, 2006).

Öğretmen yetiştirme ve milli eğitimin hedeflerinin gerçekleştirilmesindeki rolü nedeniyle, eğitim fakültelerinin örgütsel kültürü ve yönetsel etkililiği oldukça önemlidir. Bu araştırmanın öğretim elemanlarının algılarına göre eğitim fakültelerinin sahip olduğu örgütsel kültürün ve yönetsel etkililiğin nasıl olduğunun belirlenmesine, örgütsel kültür ve yönetsel etkililik ilişkisinin açıklanmasına ve eğitim fakültelerinin yönetsel yapısının daha iyi anlaşılmasına katkı sağladığı ifade edilebilir.

## **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye’de öğretmenlerin daha nitelikli olarak yetiştirilmesine katkıda bulunmaktır. Bu amaç doğrultusunda, öğretmen yetiştiren kurumlar olan eğitim fakültelerinin, örgütsel kültür ve yönetsel etkililik düzeyi arasındaki ilişkinin nasıl olduğu öğretim elemanlarının algılarına göre belirlenmiştir. Örgütsel amaçların gerçekleşmesi, yöneticilerin sorumluluğunda olduğundan dolayı, bu araştırmada eğitim fakültelerinin daha iyi yönetilmesi için öneriler getirilmektedir. Eğitim fakültelerinin, örgütsel kültürünün ve yönetsel etkililiğinin geliştirilmesi, milli eğitim sistemimizin en önemli ögesi olan

öğretmenin ve öğretmen yetiştirme sisteminin geliştirilmesine ışık tutması açısından oldukça önemlidir.

### **Araştırma Modeli**

Bu çalışmada eğitim fakültelerinde örgütsel kültür ile yönetsel etkililik arasındaki ilişkileri belirlemek için, “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır. “İlişkisel tarama modeli” iki veya daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir modeldir (Karasar,1999). Bu model olayların nedenleri üzerinde durmak yerine, onların içinde buldukları koşulları, özellikleri ve arasındaki ilişkiyi bulmaya çalışır (Kaptan,1998).

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini, 2010–2011 öğretim yılında Ege Bölgesinde yer alan, devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan 769 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Ege Bölgesi Türkiye’nin en gelişmiş bölgelerindendir ve mevcut sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi ile oldukça dengeli bir yapı sergilemektedir (Sargın, 2007; Kulaksız, 2008). Hem Ege Bölgesi’ndeki her ilde devlet üniversitelerinin ve onlara bağlı eğitim fakültelerinin bulunması hem eski geleneğe sahip eğitim fakülteleri ve yenilerinin bulunması, hem de araştırmacının ulaşılabilirliği açısından araştırma evreni olarak Ege Bölgesi olarak belirlenmiştir.

Evreni oluşturan eğitim fakültelerinin tamamına ulaşılarak, öğretim elemanlarına ulaşmada, “Basit Seçkisiz (tesadüfi) Örneklem” yöntemi kullanılmıştır.

Örneklem olarak, 769 kişiden basit seçkisiz örneklem yöntemi ile seçilen 317 (% 41,23) kişi alınmıştır. Cochran’ın (1963) örneklem büyüklüğü formülü kullanılarak örneklem büyüklüğünün % 95 güven düzeyi için en az 256 olması gerektiği bulunmuştur. Tablo 1’de evren ve örnekleme bulunan eğitim fakültelerinin dağılımı ve örnekleme oranı verilmektedir.

Tablo 1. Evren ve Örneklemde Bulunan Eğitim Fakültelerinin Dağılımı ve Örneklem Oranı

	Evren		Örneklem	
	N	%	n	%
A Eğitim Fakültesi	54	7,02	27	8,51
B Eğitim Fakültesi	44	5,72	23	7,25
C Eğitim Fakültesi	61	7,93	28	8,83
D Eğitim Fakültesi	219	28,47	58	18,29



E Eğitim Fakültesi	29	3,77	13	4,10
F Eğitim Fakültesi	68	8,84	34	10,72
G Eğitim Fakültesi	161	20,93	77	24,29
H Eğitim Fakültesi	41	5,33	26	8,20
J Eğitim Fakültesi	92	11,96	31	9,77
<b>Toplam</b>	<b>769</b>	<b>100</b>	<b>317</b>	<b>100</b>

Tablo 1'e göre, D Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve G Üniversitesi Eğitim Fakültesi evrende en çok öğretim elemanına sahip olan fakültelerdir. E Üniversitesi Eğitim Fakültesi ise en az öğretim elemanına sahip olan fakültedir. Örneklem alınan öğretim elemanlarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 2'deki gibidir.

Tablo 2. Örneklemdeki Öğretim Elemanlarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kadın	151	47,6
Erkek	166	52,4
<b>Toplam</b>	<b>317</b>	<b>100,0</b>

Tablo 2'ye bakıldığında, örneklemdeki öğretim elemanlarının % 47,6'sının kadın, % 52,4'ünün erkek olduğu görülmektedir. Örneklemdeki öğretim elemanlarının yaşa göre dağılımı Tablo 3'teki gibidir.

Tablo 3. Örneklemdeki Öğretim Elemanlarının Yaşa Göre Dağılımı

Yaş	n	%
24 yaş ve daha az	11	3,5
25-34 yaş	137	43,2
35-44 yaş	99	31,2
45 yaş ve üzeri	70	22,1
<b>Toplam</b>	<b>317</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3'e bakıldığında, örnekleme yer alan öğretim elemanlarının % 3,5'inin 24 yaş ve daha az, % 43,2'sinin 25-34 yaş, % 31,2'sinin 35-44 yaş ve % 22,1'nin 45 yaş ve üzeri yaş grubunda yer aldığı görülmektedir. Örneklemedeki öğretim elemanlarının unvanlarına göre dağılımı Tablo 4'teki gibidir.

Tablo 4. Örneklemedeki Öğretim Elemanlarının Unvanlarına Göre Dağılımı

Unvan	n	%
Araştırma Görevlisi	100	31,5
Öğretim Görevlisi	76	24,0
Okutman	11	3,5
Uzman	-	-
Yardımcı Doçent	104	32,8
Doçent	16	5,0
Profesör	10	3,2
Toplam	317	100,0

Tablo 4'e bakıldığında, örnekleme yer alan öğretim elemanlarının % 59'unun araştırma görevlisi, öğretim görevlisi ve okutman, % 41'inin yardımcı doçent, doçent ve profesör olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından "Örgütsel Kültür ve Yönetmel Etkililik Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan "Örgütsel Kültür ve Yönetmel Etkililik Ölçeği" öğretim elemanlarının algılarını ölçmeye yönelik maddelerden oluşan Likert tipi bir ölçektir.

### Örgütsel Kültür Ölçeği

Örgütsel Kültür Ölçeği Pheyse'ın (1993) kuramı temel alınarak geliştirilmiştir. "Güç kültürü", "başarı kültürü" ve "destek kültürü" alt boyutlarından oluşmaktadır. Güç Faktörü Alt Ölçeği'nin iç tutarlılığının göstergesi olarak hesaplanan güvenilirlik (alpha) katsayısı .67'dir. Başarı Faktörü Alt Ölçeği'nin güvenilirlik katsayısı .84'tür. Destek Faktörü Alt Ölçeği'nin güvenilirlik katsayısı .91'dir (İra ve Şahin, 2011).

## **Yönetmel Etkililik Ölçeği**

Murry (1993)'nin yönetmel etkililik ölçeği temel alınarak geliştirilmiştir. Yönetim süreçleri olan “Planlama ve karar verme”, “Örgütleme ve insan kaynakları yönetimi”, “Ekip çalışması”, “İletişim” ve “Liderlik” alt boyutlarından oluşmaktadır. “Planlama ve karar verme” alfa iç tutarlılık katsayısı .94'dir. “Örgütleme ve insan kaynakları yönetimi” alfa iç tutarlılık katsayısı .94'tür. “Ekip çalışması” alfa iç tutarlılık katsayısı .89'dır. “İletişim” alfa iç tutarlılık katsayısı .90'dır. “Liderlik” alfa iç tutarlılık katsayısı .84'tür (İra ve Şahin, 2010).

## **Ölçme Aracının Uygulanması**

Ölçme aracının uygulanması için önce Adnan Menderes Üniversitesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Celal Bayar Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Dumlupınar Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Muğla Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi ve Uşak Üniversitelerinden araştırma izni alındı. Ölçme aracının uygulanması aşamasında ilk önce eğitim fakülteleri yöneticileri ile görüşüldü ve daha sonra uygulama yapıldı. Gizlilik esasına dayanarak, araştırmada yer alan eğitim fakültelerinin adları kullanılmadı, her birini temsil etmek üzere A, B, C, D, E, F, G, H ve J olmak üzere birer harf verildi. Ölçme aracının uygulanması birkaç yöntemle yapıldı. Eğitim fakültelerinde öğretim elemanları ziyaret edilerek, ölçme aracının doldurulması şeklinde gerçekleşti.

## **Bulgular ve Yorum**

Araştırma problemi “Öğretim elemanlarının algılarına göre eğitim fakültelerinde örgütsel kültür türlerinin bulunma düzeyleri ile yönetmel etkililik alt boyutlarının bulunma düzeyleri arasındaki ilişki nasıldır? Örgütsel kültür türlerinin bulunma düzeyleri, yönetmel etkililik alt boyutlarının bulunma düzeylerinin anlamlı yordayıcıları mıdır?” şeklinde ifade edilmişti.

“Öğretim elemanlarının algılarına göre eğitim fakültelerinde örgütsel kültür türlerinin bulunma düzeyleri ile yönetmel etkililik alt boyutlarının bulunma düzeyleri arasındaki ilişkinin nasıl olduğunu” belirlemek için yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon testi sonuçları Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5. Öğretim Elemanlarının Algılarına Göre Örgütsel Kültür Türlerinin Bulunma Düzeyleri ile Yönetmel Etkililik Alt Boyutlarının Bulunma Düzeyleri Arasındaki Korelasyon İstatistiği Sonuçları

		Yönetmel Etkililik Boyutları				
		Planlama ve Karar Verme	Örgütleme ve İnsan Kaynakları	Ekip Çalışması	İletişim	Liderlik
Örgütsel Kültür Boyutları	Güç Kültürü	.08	.08	.07	.04	.12*
	Başarı Kültürü	.77**	.79**	.70**	.75**	.71**
	Destek Kültürü	.78**	.80**	.81**	.74**	.68**

\*\* p<.01

\* p<.05

Tablo 5’te, öğretim elemanlarının örgütsel kültür türlerinin bulunma düzeylerine ilişkin algıları ile yönetmel etkililik düzeylerine ilişkin algıları arasındaki ilişki incelendiğinde, “başarı kültürü” ve “destek kültürü” bulunma düzeyleriyle “planlama ve karar verme”, “örgütleme ve insan kaynakları”, “ekip çalışması”, “iletişim” ve “liderlik” düzeyleri arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. “Güç kültürü”nün bulunma düzeyiyle, “planlama ve karar verme”, “örgütleme ve insan kaynakları”, “ekip çalışması”, “iletişim”, “liderlik” ve “yönetmel etkililik (genel)” düzeyleri arasında düşük bir ilişki olduğu görülmektedir. Korelasyon katsayısının, 0.70-1.00 arasında olması, yüksek; 0.69-0.30 arasında olması orta; 0.29-0.00 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2003). Araştırma sonuçlarına göre eğitim fakültelerinde bulunan “başarı kültürü” ve “destek kültürü” ile “planlama ve karar verme”, “örgütleme ve insan kaynakları”, “ekip çalışması”, “iletişim” ve “liderlik” arasında yüksek ve güçlü bir ilişki vardır. Öğretim elemanlarının “başarı kültürü” ve “destek kültürü”nün bulunma düzeylerine ilişkin algıları ile “yönetmel etkililik (genel)” arasında doğru orantılı bir ilişki bulunmaktadır.

“Öğretim elemanlarının algılarına göre eğitim fakültelerinde örgütsel kültür türlerinin bulunma düzeyleri, yönetmel etkililik alt boyutlarının bulunma düzeylerinin anlamlı yordayıcısı” olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan regresyon analizi sonuçları aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 6’da “Güç Kültürü”, “Başarı Kültürü” ve “Destek Kültürü” Değişkenlerinin Bulunma Düzeylerine Göre “Planlama ve Karar Verme” Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi verilmektedir.

Tablo 6. “Güç Kültürü”, “Başarı Kültürü” ve “Destek Kültürü” Değişkenlerinin Bulunma Düzeylerine Göre “Planlama ve Karar Verme” Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	8,02	2,768	-	2,901	.004	-	-
Güç Kültürü	-,053	,11	-,15	-,47	,638	,081	-,027
Başarı Kültürü	1,06	,14	,40	7,43	,000	,779	,387
Destek Kültürü	,842	,10	,46	8,33	,000	,778	,426
R=0,824		R <sup>2</sup> =0,706					
F(3,313)=20,80		P=.000					

Tablo 6’da yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, “güç kültürü”nün bulunma düzeyi ile “planlama ve karar verme” düzeyi arasında nötr düzeyde bir ilişkinin ( $r=0.08$ ) olduğu ve diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r= -0.02$  olarak hesaplandığı görülmektedir. “Başarı kültürü”nün bulunma düzeyi ile “planlama ve karar verme” düzeyi arasında pozitif ve yüksek ( $r=0.77$ ) bir ilişki vardır. Ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r= 0.38$  olarak hesaplandığı görülmektedir. “Destek kültürü”nün bulunma düzeyi ile “planlama ve karar verme” düzeyi arasında pozitif ve yüksek ( $r=0.77$ ) bir ilişki vardır. Ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r= 0.42$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

“Güç kültürü”, “başarı kültürü” ve “destek kültürü” değişkenlerinin bulunma düzeyleri ile birlikte, “planlama ve karar verme” düzeyi yüksek ve anlamlı bir ilişki vermektedir [ $R=0,824$ ,  $R^2=0,706$ ,  $p<.01$ ]. “Güç kültürü”, “başarı kültürü” ve “destek kültürü” değişkenleri birlikte, “planlama ve karar verme” deki toplam varyansın % 71’ni açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin “planlama ve karar verme” üzerindeki görece önem sırası; “destek kültürü”, “başarı kültürü” ve “güç kültürü” şeklindedir.

Regresyon katsayılarının anlamlığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, “destek kültürü” ve “başarı kültürü”nün “planlama ve karar verme” üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu görülmektedir. “Güç kültürü” değişkeni ise önemli bir yordayıcı değildir.

Araştırma sonuçlarına göre eğitim fakültelerinde bulunan “destek kültürü” ve “başarı kültürü” yönetsel etkililiğin boyutlarından olan “planlama ve karar verme”nin önemli bir yordayıcısıdır. Eğitim fakültelerinde “destek kültürü” ve “başarı kültürü” ile “planlama ve karar verme” arasında doğrusal ve pozitif bir ilişki olduğu söylenebilir. “Güç kültürü” ile “planlama ve karar verme” arasında ise sifıra yakın bir ilişki olduğu söylenebilir.

Tablo 7’de “güç kültürü”, “başarı kültürü” ve “destek kültürü” değişkenlerinin bulunma düzeylerine göre “örgütlenme ve insan kaynakları” düzeyinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 7. Güç Kültürü, Başarı Kültürü ve Destek Kültürü Değişkenlerinin Bulunma Düzeylerine Göre “Örgütlenme ve İnsan Kaynakları” Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	5,286	1,747	-	3,026	,003	-	-
Güç Kültürü	-,041	,071	-,018	-,572	,568	,082	-,032
Başarı Kültürü	,682	,090	,398	7,569	,000	,790	,393
Destek Kültürü	,584	,064	,485	9,163	,000	,806	,460
R=0,839		R <sup>2</sup> =0,704					
(3,313)=248,25		p=.000					

Tablo 7’de yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, “güç kültürü”nün bulunma düzeyi ile “örgütlenme ve insan kaynakları”nın düzeyi arasında nötr bir ilişkinin ( $r=0.08$ ) olduğu ve diğer değişkenler kontrol edilerek incelendiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=-0.03$  olarak hesaplandığı görülmektedir. “Başarı kültürü”nün bulunma düzeyi ile “örgütlenme ve insan kaynakları”nın düzeyi arasında pozitif ve yüksek ( $r=0.79$ ) bir ilişki vardır. Ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=0.39$  olarak hesaplandığı görülmektedir. “Destek kültürü”nün bulunma düzeyi ile “örgütlenme ve insan kaynakları” düzeyi arasında pozitif ve yüksek ( $r=0.80$ ) bir ilişki

vardır. Ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=0.46$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

“Güç kültürü”, “başarı kültürü” ve “destek kültürü” değişkenleri ile birlikte, “örgütlenme ve insan kaynakları” yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir [ $R=0,839$ ,  $R^2=0,704$ ,  $p<.01$ ]. “Güç kültürü”, “başarı kültürü” ve “destek kültürü” değişkenleri birlikte, “örgütlenme ve insan kaynakları”ndaki toplam varyansın %71’ni açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin “örgütlenme ve insan kaynakları” üzerindeki görece önem sırası; “destek kültürü”, “başarı kültürü”, “güç kültürü” dür. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, “destek kültürü” ve “başarı kültürü”nün “örgütlenme ve insan kaynakları” üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu görülmektedir. “Güç kültürü” değişkeni önemli bir etkiye sahip değildir.

Araştırma sonuçlarına göre eğitim fakültelerinde bulunan “destek kültürü” ve “başarı kültürü” yönetsel etkililiğin boyutlarından olan “örgütlenme ve insan kaynakları”nın önemli bir yordayıcısıdır. Eğitim fakültelerinde “destek kültürü” ve “başarı kültürü” ile “örgütlenme ve insan kaynakları” arasında doğrusal ve pozitif bir ilişki olduğu söylenebilir. “Güç kültürü” ile “örgütlenme ve insan kaynakları” arasında ise sıfıra yakın bir ilişki olduğu söylenebilir.

Tablo 8’de “Güç kültürü”, “başarı kültürü” ve “destek kültürü” değişkenlerinin bulunma düzeylerine göre “ekip çalışması” düzeyinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 8. Güç Kültürü, Başarı Kültürü ve Destek Kültürü Değişkenlerinin Bulunma Düzeylerine Göre “Ekip Çalışması” Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	4,655	1,456	-	3,198	,002	-	-
Güç Kültürü	-,058	,059	-,032	-,979	,328	,075	-,055
Başarı Kültürü	,187	,075	,138	2,486	,013	,709	,139
Destek Kültürü	,675	,053	,708	12,696	,000	,815	,583
R=0,820 R <sup>2</sup> =0,672							
(3,313)=213,64 P=.000							

Tablo 8’de yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, “güç kültürü”nün bulunma düzeyi ile “ekip çalışması”nın düzeyi arasında nötr bir ilişkinin ( $r=0.07$ ) olduğu ve diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=-0.05$  olarak hesaplandığı görülmektedir. “Başarı kültürü”nün bulunma düzeyi ile “ekip çalışması” düzeyi arasında pozitif ve yüksek ( $r=0.70$ ) bir ilişki vardır. Ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=0.13$  olarak hesaplandığı görülmektedir. “Destek kültürü”nün bulunma düzeyi ile “ekip çalışması” düzeyi arasında pozitif ve yüksek ( $r=0.81$ ) bir ilişki vardır. Ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=0.58$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

“Güç kültürü”, “başarı kültürü” ve “destek kültürü” değişkenleri ile birlikte, “ekip çalışması” yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir [ $R=0,820$ ,  $R^2=0,672$ ,  $p<.01$ ]. “Güç kültürü”, “başarı kültürü” ve “destek kültürü” değişkenleri ile birlikte, “ekip çalışması”ndaki toplam varyansın %67’sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin “ekip çalışması” üzerindeki görelî önem sırası; “destek kültürü”, “başarı kültürü”, “güç kültürü” dür. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, “destek kültürü”nün “ekip çalışması” üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu görülmektedir. “Güç kültürü” ve “başarı kültürü” değişkeni önemli bir etkiye sahip değildir.

Araştırma sonuçlarına göre eğitim fakültelerinde bulunan “destek kültürü” yönetsel etkililiğin boyutlarından biri olan “ekip çalışması”nın önemli bir yordayıcısıdır. Eğitim fakültelerinde “destek kültürü” ile “ekip çalışması” arasında doğrusal ve pozitif bir ilişki olduğu söylenebilir. “Güç kültürü” ve “başarı kültürü” ile “ekip çalışması” arasında ise sıfıra yakın bir ilişki olduğu söylenebilir.



Tablo 9’da “güç kültürü”, “başarı kültürü” ve “destek kültürü” değişkenlerinin bulunma düzeylerine göre “iletişim” boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 9. Güç Kültürü, Başarı Kültürü ve Destek Kültürü Değişkenlerinin Bulunma Düzeylerine Göre “İletişim” Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2,829	,814	-	3,475	,001	-	-
Güç Kültürü	-,043	,033	-,046	-1,307	,192	,045	-,074
Başarı Kültürü	,314	,042	,443	7,482	,000	,757	,389
Destek Kültürü	,195	,030	,391	6,561	,000	,745	,348
R=0,790 R <sup>2</sup> =0,625							
(3,313)=173,69 P=.000							

Tablo 9’daki “güç kültürü”, “başarı kültürü” ve “destek kültürü” değişkenlerinin bulunma düzeylerine göre “iletişim” düzeyinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları verilmiştir. Yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, “güç kültürü”nün bulunma düzeyi ile “iletişim” düzeyi arasında nötr bir ilişkinin ( $r=0.04$ ) olduğu ve diğer değişkenler kontrol edildiğinde ise iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=-0.07$  olarak hesaplandığı görülmektedir. “Başarı kültürü”nün bulunma düzeyi ile “iletişim” düzeyi arasında pozitif ve yüksek ( $r=0.75$ ) bir ilişki vardır. Ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=0.38$  olarak hesaplandığı görülmektedir. “Destek kültürü” bulunma düzeyi ile “iletişim” düzeyi arasında pozitif ve yüksek ( $r=0.74$ ) bir ilişki vardır. Ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=0.34$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

“Güç kültürü”, “başarı kültürü” ve “destek kültürü” değişkenleri ile birlikte, “iletişim”, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir [ $R=0,790$ ,  $R^2=0,625$ ,  $p<.01$ ]. “Güç kültürü”, “başarı kültürü” ve “destek kültürü” değişkenleri ile birlikte, “iletişim”deki toplam varyansın %62’sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin “iletişim” üzerindeki göreceli önem sırası; “güç kültürü”,

“başarı kültürü” ve “destek kültürü”dür. Regresyon katsayılarının anlamlığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, “başarı kültürü” ve “destek kültürü”nün “iletişim” üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu görülmektedir. “Güç kültürü” değişkeni önemli bir etkiye sahip değildir.

Araştırma sonuçlarına göre eğitim fakültelerinde bulunan “başarı kültürü” ve “destek kültürü” yönetsel etkililiğin boyutlarından olan “iletişim”in önemli bir yordayıcısıdır. Eğitim fakültelerinde “başarı kültürü” ve “destek kültürü” ile “iletişim” arasında doğrusal ve pozitif bir ilişki olduğu söylenebilir. “Güç kültürü” ile “iletişim” arasında ise sifıra yakın bir ilişki olduğu söylenebilir.

Tablo 10’da “güç kültürü”, “başarı kültürü” ve “destek kültürü” değişkenlerine göre “liderlik” boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 10. Güç Kültürü, Başarı Kültürü ve Destek Kültürü Değişkenlerinin Bulunma Düzeylerine Göre “Liderlik” Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1,248	,995	-	1,254	,211	-	-
Güç Kültürü	,042	,040	,040	1,028	,305	,120	,058
Başarı Kültürü	,366	,051	,465	7,126	,000	,715	,374
Destek Kültürü	,169	,036	,305	4,646	,000	,687	,254
R=0,739		R <sup>2</sup> =0,546					
(3,313)=125,49		P=.000					

Tablo 10’da yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, “güç kültürü”nün bulunma düzeyi ile “liderlik”in düzeyi arasında nötr bir ilişkinin ( $r=0.12$ ) olduğu ve diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=0.05$  olarak hesaplandığı görülmektedir. “Başarı kültürü”nün bulunma düzeyi ile “liderlik” düzeyi arasında pozitif ve yüksek ( $r=0.71$ ) bir ilişki vardır. Ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=0.37$  olarak hesaplandığı görülmektedir. “Destek kültürü”nün bulunma düzeyi ile “liderlik” düzeyi arasında pozitif ve yüksek ( $r=0.68$ ) bir ilişki vardır. Ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=0.25$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

“Güç kültürü”, “başarı kültürü” ve “destek kültürü” değişkenleri ile birlikte, “liderlik”, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir [R=0,739, R<sup>2</sup>=0,546 , p<.01]. “Güç kültürü”, “başarı kültürü” ve “destek kültürü” değişkenleri ile birlikte, “liderlik” deki toplam varyansın %55’ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin “liderlik” üzerindeki görece önem sırası; “başarı kültürü”, “destek kültürü”, “güç kültürü”dür. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, “başarı kültürü” ve “destek kültürü”nün “liderlik” üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu görülmektedir. “Güç kültürü” değişkeni önemli bir etkiye sahip değildir.

Araştırma sonuçlarına göre eğitim fakültelerinde bulunan “başarı kültürü” ve “destek kültürü” yönetsel etkililiğin boyutlarından olan “liderlik”in önemli bir yordayıcısıdır. Eğitim fakültelerinde “başarı kültürü” ve “destek kültürü” ile “liderlik” arasında doğrusal ve pozitif bir ilişki olduğu söylenebilir. “Güç kültürü” ile “liderlik” arasında ise sıfıra yakın bir ilişki olduğu söylenebilir.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Öğretim elemanlarının örgütsel kültürün düzeyine ilişkin algıları ile yönetsel etkililiğin düzeyine ilişkin algıları arasındaki ilişki incelendiğinde, “başarı kültürü” ve “destek kültürü” boyutları ile “planlama ve karar verme”, “örgütlenme ve insan kaynakları”, “ekip çalışması”, “iletişim” ve “liderlik” arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu çıkmıştır. Bu durumla ilgili olarak başarı ve destek kültürü ile yönetsel etkililik boyutları arasında güçlü bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu durumda eğitim fakültelerinde örgütsel kültürle yönetsel etkililik arasında önemli bir etkileşimin olduğu ifade edilebilir..

“Güç kültürü”, “başarı kültürü” ve “destek kültürü” değişkenleri ile birlikte, “planlama ve karar verme” düzeyleri, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir. “Güç kültürü”, “başarı kültürü” ve “destek kültürü” değişkenleri ile birlikte, “örgütlenme ve insan kaynakları” düzeyleri, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir. “Güç kültürü”, “başarı kültürü” ve “destek kültürü” değişkenleri ile birlikte, “ekip çalışması”nın düzeyi, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir.

“Güç kültürü”, “başarı kültürü” ve “destek kültürü” değişkenleri ile birlikte, “iletişim”in düzeyi, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir. “Güç kültürü”, “başarı kültürü” ve “destek kültürü” değişkenleri ile birlikte, “liderlik”in düzeyi, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir.

Eğitim fakültelerinde gç kültürünün bulunma düzeyinin yüksek olarak algılanması ve destek kültürünün alt düzeyde algılanması sonucuyla ilgili olarak, eğitim fakültelerinde yönetici merkezli bir yönetim anlayışının olduğu, ğretim elemanları arasında güçlü bir ilişkinin olmadığı ve rekabetin söz konusu olduğu söylenebilir. Yönetsel etkililiğin tüm alt boyutlarında ğretim elemanı algılarının “kısmen katılıyorum” aralığında olması, yönetsel etkililiğin sınırlı bir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Gnal (2006) tarafından yapılan araştırmada, eğitim fakültelerinde, diğer fakültelere göre, yönetici nitelikleri boyutunda sorunların daha yoğun bir şekilde algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bakan, Büyükbeşe, Bedestenci (2004) ve İra (2004) tarafından yapılan araştırmada ğretim elemanları üst yönetimin genel olarak kurumun işleyişi üzerindeki etkisinin fazla olduğunu belirtmektedirler.

“Başarı kültürü” ve “destek kültürü” ile yönetsel etkililiğin alt boyutlarının düzeyi arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişi vardır. Bununla ilgili olarak, eğitim fakültelerinin çalışma ortamlarında “başarı kültürü” ve “destek kültürü”nn bulunma düzeylerinin düşük olarak algılanması, yönetsel etkililik düzeyinin de düşük algılanmasına neden olduğu söylenebilir. “Gç kültürü”, “başarı kültürü” ve “destek kültürü”nn, yönetsel etkililiğin alt boyutlarının önemli bir kısmını yordaması, bu durumu desteklemektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre eğitim fakültelerinde “destek kültürü” yönetsel etkililik düzeylerinden olan “planlama ve karar verme”, “rgtleme ve insan kaynakları”, “ekip çalışması”, “iletişim” ve “liderlik” üzerinde güçlü düzeyde etkilidir. “Başarı kültürü”, “planlama ve karar verme”, “rgtleme ve insan kaynakları”, “iletişim” ve “liderlik” üzerinde güçlü düzeyde etkilidir. “Gç kültürü” ise yönetsel etkililiğin tüm düzeyleri ile düşük ilişi göstermektedir. Yönetsel etkililiğin tüm düzeyleri ile “destek kültürü”, “başarı kültürü” ve “gç kültürü” arasında üç katmanlı bir hiyerarşi vardır. En st katmanda yer alan “destek kültürü” yönetsel etkililiğin tüm düzeyleri ile uyum göstermekte, “başarı kültürü” yönetsel etkililiğin dört düzeyi ile uyum göstermekte ve orta katmanda yer almaktadır. “Gç kültürü” ise en alt katmanda yer almakta ve yönetsel etkililiğin tüm düzeyleri ile düşük düzeyde uyum göstermektedir.

Smart ve John (1996) tarafından yükseköğretim örgütlerinde yapılan araştırmanın sonuçlarına göre; üniversitede güçlü kültür olan dört kültür tipi ile örgütsel etkililiğin göstergesi olan, dokuz etkililik ölçütü arasında üç katmanlı bir hiyerarşi vardır. En st katmanda klan ve adhokrazi kültürü yer almakta, klan kültürü sekiz, adhokrazi kültürü altı örgütsel etkililik kriteriyle uyum göstermektedir. Market kültürü orta katmanda

yer almakta ve üç örgütsel etkililik kriteriyle uyum göstermektedir. En alt katmanda ise bürokrasi kültürü yer almakta ve dokuz örgütsel etkililik kriteriyle düşük düzeyde uyum göstermektedir.

Araştırma bulguları doğrultusunda, eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan akademik yöneticilere, örgüt kültürü oluşturmaya ve yönetsel etkililiği sağlamaya yönelik çeşitli öneriler sunulabilir.

Örgüt kültürü türleri ve yönetsel etkililik alt boyutları arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olmasından dolayı akademik yöneticiler, bu güçlü ilişkinin farkında olmalı ve fakültelerinde örgütsel kültürü değiştirip geliştirirken yönetim süreçlerini de etkili bir şekilde kullanmalıdırlar. Bu doğrultuda örgütsel kültür ve yönetsel etkililik ilişkileri konusunda akademik yöneticilere yönelik çeşitli eğitimler düzenlenmelidir.

Örgütsel kültür ve yönetsel etkililik konusunda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara yönelik olarak çeşitli öneriler ileri sürülebilir. Örgütsel kültür-yönetsel etkililik ilişkisi, yükseköğretim örgüt yapısı içerisinde yer alan diğer fakülte, yüksekokul ve meslek yüksekokullarında da araştırılabilir. Bunun yanında özel ve devlet üniversitelerinde de karşılaştırmalı olarak araştırmalar yapılabilir.

Yükseköğretim örgütlerindeki idari personel ve öğrenciler, örgütsel kültür-yönetsel etkililik ilişkisi araştırma evreni içerisine alınarak araştırılabilir. Milli Eğitim Sistemi içerisinde yer alan ve diğer öğretim kademelerini oluşturan okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim örgütlerinde de örgütsel kültür-yönetsel etkililik ilişkisi araştırılabilir. Örgütsel kültür-yönetsel etkililik ilişkisi nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılarak da araştırılabilir.

### **Kaynakça**

- Bakan, İ.; Büyükbeşe, T.; Bedestenci. H.Ç. (2004). Örgüt Kültürü: Teorik ve Ampirik Yaklaşım. Bursa: Aktüel Yayıncılık.
- Baskan, G. (2001). “Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma”. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. S:20. s: 16-25.
- Baskan, G.; Aydın, A.; Madden, T. (2006). “Türkiye’deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış”. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. C:15. S:1. s:35-42.
- Başaran, İ.E. (1991). Örgütsel Davranış: İnsanın Üretim Gücü. Ankara: Gül Yayınevi.

- Cook, M.D. (2008). "Exploring The Impact of Management Functions on Indigeneous Policy". Unpublished Doctoral Dissertitation. North Central University.
- Duman, T. (1991). Türkiye’de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Duman, T. (2008). "Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Alanındaki Uygulamalar ve Gelişmeler". Öğretmen Okulları’nın 160. Yılı. Ankara: Seviye Yayıncılık.
- DPT (1995). Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000). Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- Eşme, İ. (2001). Yüksek Öğretmen Okulları. İstanbul: Bilgi Başarı Yayınevi.
- Gümüştuyu, Ç. (2005). Yaratıcı Örgüt Kültürü: Kuram ve Bir Örnek Olay Çalışması. Ankara: TODAİE Yayın No:328.
- Günel, S.Ö. (2006). "Yükseköğretimde Yönetim Sorunları". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- İra, N. (2004). "Örgütsel Kültür: Dokuz Eylül Üniversitesi Örneği". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- İra, N.; Şahin, S. (2010). Yönetimsel Etkililik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı:28
- İra, N.; Şahin, S. (2011). Örgüt Kültürü Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt:9 Sayı:1
- Kabadayı, R. (1999). "Yeni Öğretmen Yetiştirmenin Pusulasızlığı". abece Eğitim ve Ekin Dergisi. S: 160.
- Karasar, N. (1999). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kaptan, S. (1998). Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri. Ankara: Tekışık Web Ofset
- Karşı, D.(2004). Yönetimsel Etkililik. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kulaksız, Y. (2008). "Türkiye’de Bölgesel Gelişmişlik Farkları, İstihdam ve Kurum Hizmetlerinin Çeşitlendirilmesi (Uzmanlık Tezi)". T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü.
- Murry, J. (1993). "Development Of Assessment Criteria to Determine The Managrial Effectiveness of Comunnity and Technical College

- Administrators". Unpublished Doctoral Dissertasion. University of Arkansas.
- Okçabol, R. (2005). Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı (2005). Öğretmen Yetiştirmede Kalite Sorunları Çalıştay. Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı.
- Öztürk, C. (1998). Türkiye’de Dünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Pheysey, D. C. (1993). Organizational Cultures: Types and Transformations. London: Routledge.
- Sargın, S. (2007). “Türkiye’de Üniversitelerin Gelişim Süreci ve Bölgesel Dağılımı”. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. C:3. S:5. s:133-150
- Smart, J., John, E. P. (1996). “Organizational Culture and Effectiveness in Higher Education: A Test of the "Culture Type" and "Strong Culture" Hypotheses”. Educational Evaluation and Policy Analysis. C:18. S:3. s: 219-241.
- Şahin, M. (2011). “Öğretmen Yetiştirmede Buca Eğitim Fakültesi Uygulaması (1959-2009)”. Yayımlanmamış Araştırma.
- YÖK (2007). Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi. Ankara: T.C. Yükseköğretim Kurulu.
- Yüksel, S. (2010). Türk Üniversitelerinde Eğitim Fakülteleri ve Öğretmen Yetiştirme. Ankara: Pegem Akademi.

## BÖLÜM VI

### MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE UZAKTAN EĞİTİMİN ETKİSİNİN İNCELENMESİ: 6.SINIF, ALAN ÖLÇME KONUSU ÖRNEĞİ

Burcu ÖZEN SAVRAN

Milli Eğitim Bakanlığı, Van-Türkiye, e-mail:burcu\_ozen\_34@hotmail.com  
Orcid no: 0000-0002-3897-0489

Dr. Öğr. Üyesi Enes Abdurrahman BİLGİN

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van-Türkiye, e-mail: enesbilgin@yyu.edu.tr  
Orcid no: 0000-0003-3003-9259

#### 1.Giriş

Günümüz teknolojisi hızlı bir gelişim göstermektedir ve bu gelişimler ile birlikte iletişim teknolojilerinde de yapılan yeniliklere bağlı olarak, eğitim bilimlerinde yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır (Kayaduman, Sırakaya ve S.Seferoğlu, 2011). Bu yaklaşımların genel amacı, eğitimdeki mevcut eksiklikleri gidererek etkili bir eğitim ortamı sağlayabilmektir. Bu bağlamda yeni eğitim uygulamalarının başında uzaktan eğitim teknoloji gelmektedir. Öğrencilere okul dışında da eğitim öğretim imkânı sunan, bağımsız ve bireysel bir çalışma düzeni oluşturan uzaktan eğitim sistemi sayesinde bilgiye ulaşmak daha esnek bir hal kazanmıştır (Fidan, 2016). Yine uzaktan eğitim teknolojisi, öğretimi kalabalık sınıf ortamı ve araç gereç yetersizliği gibi pek çok olumsuz faktörden kurtarmıştır (İşman, 2011). Yine uzaktan eğitim, bağımsızlık olanağı sunması sayesinde örgün eğitime devam edemeyen veya sağlık sorunu gibi pek çok sebepten dolayı öğrenime devam edemeyecek olan bireyler için eğitimde fırsat eşitliği de sağlamaktadır.

Literatür incelendiğinde uzaktan eğitim ile ilgili pek çok tanım yapıldığı görülmektedir. Yenal (2009); uzaktan eğitimi, bireylere kendi kendilerine öğrenme imkânını sağlayan, geleneksel eğitime göre daha esnek ve birey koşullarına uyarlanabilir olan bir eğitim olarak tanımlamıştır. Baki, Karal, Çebi, Şilbir, ve Pekşen (2009); geleneksel eğitimin yanında artık dünyada birçok kurum ve kuruluşun uzaktan eğitime büyük bir ciddiyetle yaklaştıklarını belirtmiştir.

Diğer taraftan uzaktan eğitim, matematik eğitiminde de oldukça önemli bir yer tutmaktadır (Javed, 2008). Bu konu ile ilgili yapılan ilk çalışmalar uzaktan eğitim sisteminin öğrenci başarısına etkilerini incelemek yönünde olmuştur. Genellikle yapılan çalışmalarda uzaktan eğitim ile okullarda verilen geleneksel eğitimin başarı açısından bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Yorgancı, 2014). Daha sonraları uzaktan eğitimin öğrenci başarısına etkilerini araştırmak yerine artık uzaktan eğitimin hangi



içerikler ile sunulduğunda başarıyı artıracığını araştırmaya odaklanılmıştır.

Uzaktan eğitim teknik açıdan incelendiğinde ise eş zamanlı, eş zamansız veya karma yöntemler kullanılarak yapıldığı görülmektedir. Eşzamanlı öğrenme, öğretmen ile öğrencilerin çevrimiçi bağlanabildikleri canlı dersler şeklinde gerçekleşmekte ve buna senkron eğitim denilmektedir. Senkron uzaktan eğitim modelinde sanal sınıflar oluşmakta, öğretmen ve öğrenciler iletişim kurabilmektedirler. Eş zamansız uzaktan eğitim modeli ise daha önceden kaydedilen ders videolarının öğrenciler tarafından bağımsız ve bireysel olarak izlenebildiği bir modeldir ve bu uzaktan eğitim modeline ise asenkron eğitim denilmektedir. Asenkron uzaktan eğitim modeli daha esnek olmasına rağmen öğretmen ve öğrencinin birebir etkileşim kuramaması ve öğrencinin anında dönüt alamaması nedenleri ile sınırlılıkları da bulunan bir yöntemdir (Yang ve Liu, 2007). Son olarak karma uzaktan eğitim modelinde ise senkron ve asenkron uzaktan eğitim modeli birlikte kullanılmaktadır (Yorgancı, 2014).

Öte yandan Gökçe (2008); küreselleşme sürecinde uzaktan eğitimi konu alan çalışmasında; uzaktan eğitimin sürekli gelişen bir alan olduğu için, çeşitli platformlarda da tartışılmakta ve gelecekte de tartışılmaya devam edileceğini belirtmiştir. Nitekim ilk olarak Çin'in Wuhan bölgesinde, 2019 yılı Aralık ayının başında görülen ve tüm dünyayı etkilen virüs nedeniyle uzaktan eğitim büyük önem kazanmıştır. Özellikle Dünya sağlık örgütü tarafından Covid 19 olarak adlandırılmış olan bu virüs nedeniyle ortaya çıkan Pandemi sonucunda tüm dünyada okullar kapatılmış ve eğitim öğretime iletişim sistemleri kullanılarak uzaktan eğitim yöntemi ile devam edilmiştir. Ülkemizde de koronavirüs (Covid 19) nedeni ile eğitim öğretime ara verilmiş daha sonra öğrenciler televizyondan veya Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden takip edebileceği uzaktan eğitim yöntemi ile eğitimlerine devam etmişlerdir. Televizyon ve EBA üzerinden verilen dersler asenkron uzaktan eğitim şeklinde Milli eğitim bakanlığı tarafından yapılmıştır. Her sınıf düzeyinin belirli saatlerde kullanabileceği şekilde uzaktan eğitim ders programı hazırlanmıştır. Dolayısı ile öğrencilerin tamamına asenkron eğitim imkânı sunulmuştur.

Diğer taraftan ülkemizde pandemi öncesinde uzaktan eğitimin genellikle üniversite düzeyinde tercih edildiği, ilkökul ve ortaokul düzeylerinde yaygın olarak kullanılmadığı bilinmektedir. Fakat salgın hastalık nedeniyle okullarda yüz yüze eğitime ara verilerek uzaktan eğitimin ilkökul, ortaokul ve lise düzeylerinde uygulanmaya başlanması ile bu düzeylerde de mecburi olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Dolayısı ile bu dönemde gerçekleştirilen çalışma ile, ortaokul 5.sınıf düzeyindeki öğrencilerin uzaktan asenkron ve senkron eğitim şeklinde

gerçekleştirilen matematik derslerinin öğrenci başarısına etkisinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

### **1.1. Araştırma Problemi:**

Bu çalışmanın amacı, birbirinin tamamlayıcısı olan senkron ve asenkron eğitimin bir arada olduğu karma web tabanlı uzaktan eğitimin, ortaokul öğrencilerinin matematik eğitimindeki akademik başarılarına etkilerinin incelenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Asenkron uzaktan eğitim ve canlı derslerin yapıldığı senkron uzaktan eğitimin bir arada kullanıldığı karma modelin öğrencilerin matematik başarısına anlamlı bir etkisi var mıdır?
2. Öğrencilerin kişisel özelliklerine, internete erişim sorunu olup olmadığı gibi durumlara göre başarı puanları farklılık göstermekte midir?

### **2.Yöntem**

Çalışma nicel araştırma olarak tasarlanmıştır ve bu sayede asenkron uzaktan eğitim ile canlı derslerin yapıldığı karma uzaktan eğitim arasındaki farklar ve farklılaşma boyutunun incelenmesi amaçlanmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde Zoom uygulaması tercih edilmiştir ve canlı ders programı, 6.sınıf Alan ölçme alt öğrenme alanı ile ilgili tüm kazanımları kapsayacak ve EBA üzerinden belirlenen uzaktan eğitim programındaki kazanımları konu alan anlatımlara paralel olacak şekilde hazırlanmıştır.

#### **2.1. Araştırma Deseni**

Araştırma deseni olarak ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desenler bilimsel değer bakımından gerçek deneme modellerinden sonra gelmektedir. Yarı deneysel desen ile elde edilen sonuçlar, gerçeğe yakınlık anlamında olabileceklerin en iyisi olarak görülebilir (Karasar, 2010). Diğer taraftan nicel araştırmalarda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi araştırılmaktadır (Clark ve Creswell, 2015). Dolayısı ile bu çalışmada bağımsız değişken derslerin işleme yöntemleri iken, bağımlı değişken ise öğrencilerin alan ölçme konusuna ait akademik başarılarıdır. Gerçekleştirilen araştırma deseni Tablo 1 de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Araştırma Süreci

Grup	Ön Test	Uygulama	Son Test
Deney (6/A)	Alan ölçme testi	Senkron eğitim	Alan ölçme testi
Kontrol (6/B)	Alan ölçme testi	Asenkron eğitim	Alan ölçme testi

Deney ve kontrol gruplarına ülke genelinde yapılan bursluluk sınavı gibi ulusal sınavlarda çıkmış sorular dikkate alınarak hazırlanan alan başarı testi uygulanmıştır.

## 2.2. Çalışma Grubu

Araştırma grubu Van ilinin bir ilçesinde bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan toplam 20 altıncı sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Bu öğrenciler ulaşılabılır örnekleme ile belirlenmiştir ve pandemi sürecinde derslere devam etmiş, çalışmayı sürdürmüşlerdir. 11 öğrenci deney grubu, 9 öğrenci de kontrol grubu olarak belirlenmiş olup öğrenci isimleri, kişisel verileri, vermiş oldukları yanıtlar gizli tutulmuştur. Öğrencilerin cinsiyet, yaş, anne-baba eğitim durumları ve internete erişim sıklığına ilişkin bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Araştırma grubunun demografik özellikleri

Faktör	Grup	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	6	54.50	6	66.70
	Erkek	5	45.50	3	33.30
Annenin eğitimi	Okumamış	3	27.30	5	55.60
	İlköğretim ve üstü	8	72.70	4	44.40
Babanın eğitimi	İlköğretim	6	54.50	5	55.60
	Ortaöğretim ve üstü	5	45.50	3	23.30
İnternete erişim sıklığı	Nadiren	3	27.30	2	22.20
	Çoğu zaman	8	72.70	7	77.80

Tablo 2’ incelendiğinde öğrencilerin demografik özelliklerinin benzer olduğu görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun internete erişim sıkıntısı olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular uygulama öncesinde çalışma grubu hakkında bilgi edinerek etkili bir çalışma yürütülmesini sağlamıştır.

## 2.3. Veri Toplama Aracı

Öncelikle çalışma grubu ile ilgili bilgiler edinebilmek için kişisel bilgi formu (KBF) hazırlanmış, uygulama yapılmadan önce deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Daha sonra ülke genelinde yapılan bursluluk sınavı gibi ulusal sınavlarda sorulan sorular dikkate alınarak 6.sınıf Alan Ölçme konusuna ait ‘üçgenin alan bağıntısını oluşturur, ilgili problemleri çözer.’ ‘paralelkenarın alan bağıntısını oluşturur, ilgili problemleri çözer.’ ‘alan ölçme birimlerini tanıır,  $m^2$ – $km^2$ ,  $m^2$ – $cm^2$ – $mm^2$  birimlerini birbirine

dönüştürür.’ ve ‘alan ile ilgili problemleri çözer.’ kazanımlarını ölçmek için alan ölçme başarı testi (ABT) geliştirilmiştir.

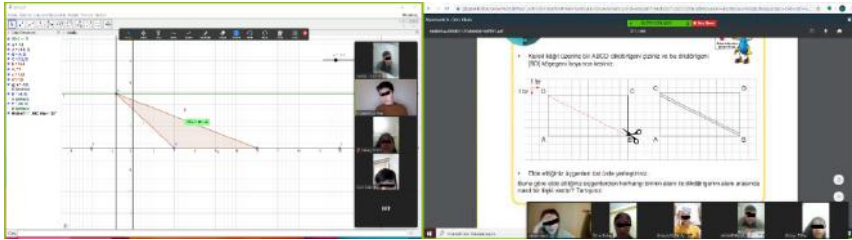
Araştırmacı, öğretmen ve uzman görüşü alınarak 20 sorudan oluşan çoktan seçmeli bir test hazırlanmıştır. Daha önce bu dersi alan, deney ve kontrol grubuna benzer özellikler taşıdığına inanılan 20 öğrenciye uygulanmıştır. Başarı testinin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,66 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu güvenilirlik katsayısına göre geliştirilen başarı testinin güvenilir olduğu söylenebilir (Kalaycı, 2010). Madde analizinde ayırt edicilik gücü düşük çıkan 10 madde kapsamdan çıkarılmıştır.

Alan ölçme başarı testinin ortalama güçlüğü 0,56 olarak hesaplanıp testteki maddelerin zorluğunun orta düzeyde olduğu görülmüştür (Çepni, Bayrakçeken, Yılmaz, Yücel, Semerci, Köse, Sezgin, Demircioğlu ve Gündoğdu, 2008). Başarı testinin ortalama ayırt ediciliği ise 0,46 olarak hesaplanıp ayırt edicilik indeksinin çok iyi olduğu söylenebilir (Borich ve Kubiszyn, 2003). Diğer taraftan ABT’nin son halinde 10 adet çoktan seçmeli soru vardır ve her biri 10 puan olup öğrencilerin alabileceği minimum puan ‘0’ iken maksimum puan ‘100’puandır.

#### 2.4. Deneysel Süreç ve Verilerin Toplanması

Gerçekleştirilecek olan canlı derslerin, hazırlanan asenkron uzaktan eğitim programı takvimine paralel olacak şekilde uygulama süreci 5 hafta olarak tasarlanmıştır. Deney grubunda Zoom uygulaması kullanılarak canlı dersler gerçekleştirilmiştir.

Şekil 1.Canlı derslerden örnek görüntüler



Şekil 1’de uygulanan canlı derslerden bazı görüntüler sunulmuştur. Canlı derslerde sınıf ortamı oluşturulmuş, öğrenciler anlayamadıkları konular ile ilgili sorularına anında dönüt alarak konuyu öğrendikçe en iyi şekilde kavrayabilmeleri sağlanmıştır. Ayrıca asenkron uzaktan eğitim ile EBA üzerinden dinledikleri derslerde anlayamadıkları konuları veya yapamadıkları soruları canlı derslerde sorabilmişler ve böylece öğrencilere zengin bir öğretim ortamı sunulmuştur.

## 2.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın alt problemlerine bağlı olarak deney ve kontrol grupları arasındaki farklılığı ortaya çıkarmak amacıyla, işlem yapılmadan önce demografik soruların yer aldığı kişisel bilgi formu ve ön test, işlem sonrasında ise son test uygulanmıştır. Verilerin istatistiksel analizlerinde SPSS 18 istatistik paketi kullanılmıştır. Verilerin analizi sürecinde öncelikle eksik veri analizi ve aykırı değer tespiti yapılmıştır. Eksik veri ve aykırı değer olmadığı görülmüştür. Daha sonra normallik testleri gerçekleştirilmiştir. Normallik testi sonuçlarına göre farklı değişkenler için bağımsız gruplar t testi (independent samples t test) ile Mann Whitney U testleri kullanılmıştır.

## 3. Bulgular

Bu bölümde katılımcılardan toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgular sunulmuştur. Örneklemdeki demografik grupların ön test ve son test puanlarına ilişkin detaylı bilgiler Tablo 3’de yer almaktadır.

**Tablo 3.** Demografik gruplara ilişkin betimsel istatistikler.

Faktör	Grup	Ön test			Son test		
		Ort.	Ss.	Sh.	Ort.	Ss.	Sh.
Şube	Deney Grubu	23.64	6.74	2.03	48.18	16.01	4.83
	Kontrol Grubu	22.22	6.67	2.22	28.89	7.82	2.61
Cinsiyet	Kız	24.17	6.69	1.93	40	15.37	4.44
	Erkek	21.25	6.41	2.27	38.75	18.08	6.39
Annenin eğitimi	Okumamış	22.5	7.07	2.5	32.5	12.82	4.53
	İlköğretim ve üstü	23.33	6.51	1.88	44.17	16.76	4.84
Babanın eğitimi	İlköğretim	23	6.75	2.13	39	17.29	5.47
	Ortaöğretim ve üstü	23	6.75	2.13	40	15.63	4.94
İnternete erişimi	Nadiren	22	8.37	3.74	32	4.47	2
	Çoğu zaman	23.33	6.17	1.59	42	17.81	4.6

Tablo 3’de deney grubunun; ön test puanları ortalamasının 23.64 standart sapmasının 6.74 ve standart hatasının 2.03 olduğu görülmektedir. Son test puanları incelendiğinde ise ortalamasının %100’den fazla bir artışla 48.18 olduğu, standart sapmanın 16.01 ve standart hatanın 4.83 olduğu görülmektedir. Diğer taraftan kontrol grubunda ön test puanlarına ilişkin ortalamasının 22.22 standart sapmanın 6.67 ve standart hatanın 2.61 olduğu görülürken son test puanlarında ise ortalamasının 28.89 standart sapmanın 7.82 ve standart hatanın 2.61 olduğu görülmektedir. Dolayısı ile kontrol grubunda da puanlarının yükseldiği gözlenmiştir.

Cinsiyet faktörü incelendiğinde ise ön test puanlarına ilişkin kız öğrencilerin ortalamasının 24.17 standart sapmasının 6.69 ve standart hatanın 1.93 olduğu görülmektedir. Son test puanlarında ise ortalaması 40.00 standart sapması 15.37 ve standart hatası 4.44 olarak hesaplanmıştır. Erkek grubu incelendiğinde ise ön test ortalamasının 21.25 standart

sapmasının 6.41 ve standart hatasının 2.27 olduğu, son test puanlarına ilişkin ise ortalamasının 38.75 standart sapmanın 18.08 ve standart hatanın 6.39 olduğu gözlenmiştir.

Diğer taraftan Tablo 3’de görüldüğü üzere, öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları göz önünde bulundurulduğunda, grupların başlangıçta benzer başarı oranında olduğu fakat son test puanları incelendiğinde ise annelerin eğitim düzeyleri arttıkça başarı puanının da arttığı gözlenmiştir.

İnternete erişim sıklığına göre oluşan gruplar incelendiğinde ise sıklıkla internet kullanan öğrencilerin son test başarı puanlarında diğer gruplara oranla daha fazla bir artış olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkların istatistiksel olarak anlamlılığının test edilebilmesi amacıyla normallik analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda tüm alt gruplar için Kolmogorow Smirnov, Shapiro Wilks testleri ile çarpıklık ve basıklık düzeyleri incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5’de sunulmuştur.

**Tablo 5.** Son Teste İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	Kolmogorow Smirnow		Shapiro Wilks		Çarpıklık		Basıklık	
		Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son
Şube	Deney	0.015	.200*	0.006	0.241	-.593	.537	-.293	-.205
	Kontrol	0.021	.200*	0.028	0.055	-.254	.216	-.040	-1.041
Cinsiyet	Kız	0.002	0.037	0.004	0.027	-.735	1.621	-.190	3.808
	Erkek	0.012	0.022	0.037	0.015	-.068	.438	.741	-2.086
Annenin eğitimi	Okumamış	0.109	0.012	0.056	0.037	-.404	1.560	-.229	3.028
	İlköğretim	0.011	.200*	0.006	0.522	-.439	.729	-.337	0.434
Babanın eğitimi	İlköğretim	0.035	0.029	0.015	0.05	-.434	1.480	-.283	3.269
	Ortaöğretim ve üstü	0.035	0.002	0.015	0.011	-.434	.436	-.283	-1.782
İnternete erişimi	Nadiren	.200*	0.001	0.314	0	-.512	2.236	-.612	5.000
	Çoğu Zaman	0.001	.200*	0.001	0.258	-.312	.529	-.404	-.302

Tablo 5 incelendiğinde ön teste ilişkin normallik testi sonuçlarına göre alt grupların çoğunda normal dağılım şartının sağlanmadığı görülmektedir. Fakat diğer taraftan çarpıklık ve basıklık değerleri göz önünde bulundurulduğunda tüm değişkenlerin alt gruplarının +1.5 ve -1.5 normallik sınırları içinde yer aldığı görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2013). Dolayısı ile ön testlerin analizlerinde parametrik testler kullanılmıştır. Son teste ilişkin normallik testi sonuçlarına göre ise verilerin deney ve kontrol grupları ve babanın eğitim durumu değişkenlerinin normal dağılım gösterdiği diğer değişkenlerin ise normal dağılmadığı görülmektedir. Dolayısı ile ön test puanlarının değişkenlerin etkisine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla toplanan verilere bağımsız örnekler t testi yapılarak analiz edilmiştir. Son testlere

yönelik kıyaslamalarda ise normallik şartını sağlamayan değişkenler için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

**Tablo 6.** Deney grubuna ilişkin ön test puanlarının değişkenlerin etkisine yönelik t testi sonuçları

Faktör	Gruplar	N	Ort.	Stn. Sap.	S.d.	t	p	d
Cinsiyet	Kız	6	26.6667	5.16398	9	1.809	.104	0.2
	Erkek	5	20	7.07107				
Annenin Eğitim Durumu	Okumamış	3	23.3333	5.7735	9	-.087	.933	-0.012
	İlköğretim ve üstü	8	23.75	7.44024				
Babanın Eğitimi	Okumamış	4	27.5	5.0	9	1.530	.160	0.181
	İlköğretim ve üstü	7	21.4286	6.90066				
İnternete Erişimi	Nadiren	3	23.3333	5.7735	9	-.087	.933	-0.012
	Çoğu Zaman	8	23.75	7.44024				

Tablo 6’da yer alan ön test puanlarında cinsiyet faktörü incelendiğinde karma uzaktan eğitim yöntemi uygulanacak olan şubedeki kız ( $\mu=26.66$ ,  $S_s=5.16$ ) ve erkek grupları ( $\mu=20.00$  ve  $S_s=7.07$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir ( $t(9)=1.809$ ,  $p=0.104$ ). Diğer taraftan annenin eğitim durumu değişkenine ait ‘okumamış’ ( $\mu=23.33$ ,  $S_s=5.77$ ) ve ‘ilköğretim ve üstü’ ( $\mu=23.75$ ,  $S_s=7.44$ ) grupları arasında herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Benzer şekilde babanın eğitim durumu değişkenine ait ‘okumamış’ ( $\mu=27.50$ ,  $S_s=5.00$ ) ve ‘ilköğretim ve üstü’ ( $\mu=21.42$ ,  $S_s=6.90$ ) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Son olarak deney grubunda internete erişim sıklığı bakımından nadiren ( $\mu=23.33$ ,  $S_s=5.77$ ) ve çoğu zaman ( $\mu=23.75$ ,  $S_s=7.44$ ) grupları arasında yine anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bağlamda deney grubunda ön testler açısından tüm alt grupların homojen olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo 7.** Kontrol grubu ön test puanlarının değişkenlerin etkisine yönelik t testi sonuçları

Faktör	Gruplar	N	Ort.	Stn. Sap.	S.d.	t	p	d
Cinsiyet	Kız	6	21,6667	7,52773	7	-.333	.749	-0.056
	Erkek	5	23,3333	5,7735				
Annenin Eğitimi	Okumamış	3	22	8,3666	7	-.105	.920	-0.016
	İlköğretim ve üstü	8	22,5	5				
Babanın Eğitimi	Okumamış	4	20	6,3245	7	-1.528	.170	-0.255
	İlköğretim ve üstü	7	26,6667	5,7735				
İnternete Erişimi	Nadiren	3	20	14,142	7	-.281	.823	-0.06
	Çoğu Zaman	8	22,8571	4,8795				

Ön test puanlarına ilişkin asenkron uzaktan eğitim yöntemi uygulanacak olan kontrol grubu şubesindeki kız ( $\mu=21.66$ ,  $Ss=7.52$ ) ve erkek ( $\mu=22.00$ ,  $Ss=8.36$ ) öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir ( $t(7)=-0.333, p=0.749$ ). Benzer şekilde annenin eğitim durumu değişkenine ait ‘okumamış’ ( $\mu=22.00$ ,  $Ss=8.36$ ) ve ‘ilköğretim ve üstü’ ( $\mu=22.50$ ,  $Ss=5.00$ ) grupları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Babanın eğitim durumu değişkeni incelendiğinde ise ‘okumamış’ ( $\mu=20.00$ ,  $Ss=6.32$ ) ve ‘ilköğretim ve üstü’ ( $\mu=26.66$ ,  $Ss=5.77$ ) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Son olarak internete erişim sıklığı bakımından nadiren ( $\mu=20.00$ ,  $Ss=14.14$ ) ve çoğu zaman ( $\mu=22.85$ ,  $Ss=4.87$ ) grupları da istatistiksel olarak farklı olmadıkları anlaşılmıştır.

Farklı eğitim yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilen öğretim sürecinin ardından gruplara yeniden ABT uygulanmıştır. Benzer şekilde son test puanları açısından incelenen değişkenlerin etkilerinin ortaya konması amacıyla toplanan veriler analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grupları için bağımsız örnekler t testi, diğer değişkenler için non parametrik testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

**Tablo 8.** Deney grubu son test puanlarına incelenen değişkenlerin etkisine yönelik Mann Whitney U testi sonuçları

Faktör	Gruplar	N	Rank Ort.	Rank Top.	U	z	p	d																					
Cinsiyet	Kız	6	5.83	35	14	-.187	0.85	0.110																					
	Erkek	5	6.20	31					Annenin Eğitim Durumu	Okumamış	3	5.17	15.50	9.5	-.522	0.60	0.311	İlköğretim ve üstü	8	6.31	50.50	İnternete Erişim Sıklığı	Nadiren	3	2.83	8.50	2.5	-1.985	0.04
Annenin Eğitim Durumu	Okumamış	3	5.17	15.50	9.5	-.522	0.60	0.311																					
	İlköğretim ve üstü	8	6.31	50.50					İnternete Erişim Sıklığı	Nadiren	3	2.83	8.50	2.5	-1.985	0.04	1.441	Çoğu Zaman	8	7.19	57.50								
İnternete Erişim Sıklığı	Nadiren	3	2.83	8.50	2.5	-1.985	0.04	1.441																					
	Çoğu Zaman	8	7.19	57.50																									

Karma uzaktan eğitim yönteminin uygulandığı grupta kız ve erkek öğrencilerin son teste ilişkin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U testine göre, kızlar ile erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $U=14$ ,  $p>0.05$ ). Benzer şekilde annenin eğitim durumu incelendiğinde ‘okumamış’ ve ‘ilköğretim ve üstü’ grupları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ( $U=9.5$ ,  $p>0.05$ ). Son olarak internete erişim sıklığı değişkeninin ‘nadiren’ ve ‘çoğu zaman’ erişim sağlayan öğrenci grupları açısından incelendiğinde gruplar arası farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ( $U=2.5$ ,  $p<0.05$ ).



**Tablo 9.** Deney grubunda son test puanlarına baba eğitim durumunun etkisine yönelik yapılan t testi sonuçları

Gruplar	N	Ort.	Ss.	df	t	p	d
Okumamış	4	52,5	18,92969	9	0,657	0,528	0,41
İlköğretim ve üstü	7	45,7143	15,11858				

Son test puanlarının babanın eğitim düzeyi değişkeninin etkisine yönelik ‘okumamış’ ( $\mu=52.50$ ,  $Ss=18.92$ ) ve ‘ilköğretim ve üstü’ ( $\mu=45.71$ ,  $Ss=15.11$ ) grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Grupların kendi içlerinde oluşan farklılıkların tespiti açısından gerçekleştirilen analizlerin ardından deney ve kontrol gruplarının ön testte ve son testte aldıkları puanların kıyaslanması amacıyla normallik analizleri göz önünde bulundurularak bağımsız t testleri aracılığı ile kıyaslamalar gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına göre farklılaşma gösterip göstermediğini tespit edebilmek amacıyla bağımsız örnekler t testi yapılmış ve Tablo 10’da sunulmuştur.

**Tablo 10.** Ön test puanları açısından deney ve kontrol gruplarının kıyaslanmasına yönelik bağımsız gruplar t testi sonuçları

Gruplar	N	Ort.	Ss.	t	df	p	d
Deney	11	23,63	6,74	0,469	18	0,645	-0,212
Kontrol	9	22,22	6,66				

Elde edilen sonuçlara göre ön test başarı puanlarına ilişkin deney grubu için ( $\mu=23.63$ ,  $Ss=6.74$ ) ve kontrol grubu için ( $\mu=22.22$ ,  $S=6.66$ ) şeklindedir. Bu durum deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ( $t(18)=0.469$ ,  $p=0.645>0.05$ ). Aynı şekilde eğitim süreci sonunda gerçekleştirilen son test puanları açısından deney ve kontrol grupları arasındaki farkın tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örnekler t testi bulguları Tablo 11’de sunulmuştur.

**Tablo 11.** Son test puanları açısından deney ve kontrol gruplarının kıyaslanmasına yönelik bağımsız gruplar t testi sonuçları

Gruplar	N	Ort.	Ss.	t	df	p	d
Deney	11	48.18	16.01	3.51	18	0.003	1.532
Kontrol	9	28.88	7.81				

Elde edilen sonuçlara göre son test başarı puanlarına ilişkin deney grubu ( $\mu =48.18$ ,  $Ss=16.01$ ) ve kontrol grubu ( $\mu =28.88$ ,  $Ss=7.81$ ) son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğunu görülmektedir ( $t(18)=3.51$   $p=0.003<0.05$ ). Etki büyüklüğü ise ( $d=1.532$ ) olarak hesaplanmıştır. Dolayısı ile grupların deneysel sürecin sonunda farklı başarı düzeylerine sahip oldukları anlaşılmıştır.

#### 4.Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Altıncı sınıf alan ölçme konusuna ait kazanımlara ilişkin canlı dersler ile gerçekleştirilen karma uzaktan eğitim uygulamasının öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelendiği çalışmanın bulgularından elde edilen sonuçlar bu bölümde sunulmuştur.

Araştırma bulgulara göre, senkron ve asenkron uzaktan eğitimin birlikte kullanıldığı karma eğitim yöntemine göre canlı derslerin yürütüldüğü deney grubu ile asenkron uzaktan eğitim yöntemine göre öğrenim gören kontrol grubu öğrencileri arasında deneme öncesinde istatistiksel olarak bir farklılık bulunmadığı, yani başlangıçta grupların benzer düzeyde oldukları görülmüştür (Tablo 10). Diğer taraftan deneysel sürecin sonunda deney ve kontrol grupları aynı ölçme aracı ile test edilmiş ve son durumda deney grubundaki puan artışının kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 11). Bu sonuç canlı dersler ile gerçekleştirilen karma uzaktan eğitim yönteminin asenkron uzaktan eğitim yöntemine göre altıncı sınıf öğrencilerinin alan ölçme konusundaki başarılarına anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Bu konuda yapılan diğer araştırmalar, bu çalışmayı destekler niteliktedir (Hwang, Vu, ve Chen; 2012; Lin, 2009; Yorgancı, 2013).

Diğer taraftan öğrencilerin demografik özellikleri dikkate alındığında deney ve kontrol grupları, deneysel sürecin öncesinde kendi içlerinde herhangi bir farklılık göstermezken deneysel sürecin sonunda internete erişimi oranı yüksek olan grubun artış düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha fazla olduğu görülmüştür (Tablo 8).

Araştırma kapsamında incelenen diğer değişkenler açısından öğrencilerin başarı düzeylerine herhangi bir anlamlı etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar genel olarak yorumlandığında Eba üzerinde gerçekleştirilen asenkron eğitimin yanı sıra öğrencilerin canlı ve senkron dersler ile desteklenmesi, cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi faktörlerinden etkilenmeksizin tüm öğrencilerin başarı düzeyini artırdığı anlaşılmaktadır. Ayrıca internete erişimleri daha sık olan öğrenciler için bu etkinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısı ile karma uzaktan eğitim ile işlenen matematik derslerinin 6. Sınıf öğrencileri açısından önemli etkilerinin bulunduğu söylenebilir ( $d=1.532$ ). Bu bağlamda etkileşim faktörünü barındıran senkron eğitimin özellikle matematik dersleri içerisinde kullanılmasının faydalı olduğu anlaşılmaktadır.

Teknolojinin eğitime entegrasyonunun ne ölçüde önemli olduğu pandemi sürecinde bir kez daha ortaya çıkmıştır. Teknoloji ile desteklenen bir eğitim ve eğitim sürecinde yaşanan sorunlara odaklanan, zengin çıktılar alabilmek için yapılan farklı araştırmaların matematik öğretimini daha verimli kılacağı açıktır. Diğer yandan dünya üzerinde salgın olan

koronavirüs dolayısıyla okulların kapatılmış olması ve öğrencilerin uzaktan eğitim yöntemi ile eğitim öğretime devam etme sürecini konu alan bu çalışma öğrencilerin bu süreçteki eğitim faaliyetlerinin kalitesini artırmaya yönelik literatüre katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Baki, A., Karal, H., Çebi, A., Şilbır, L. ve Pekşen, M. (2009). Uzaktan Eğitimde Öğretim Yönetim Sistemi ve Senkron Eğitim Platformu Tasarım Süreci: Ktü Örneği. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, Vol.1 No.1, 87-101.
- Borich, G. ve Kubiszyn, T. (2003). *Educational testing and measurement*. New York: Jhon Wiley & Son
- Creswell, J.W., ve Plano Clark, V.L. (2015). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi* (2. Baskı) (Dede, Y., & Demir, S.B., Çev.Ed.). Anı: Ankara
- Çepni, S., Bayrakçeken, S., Yılmaz, A., Yücel, C., Semerci, Ç., Köse, E., Sezgin, F., Demircioğlu, G., ve Gündoğdu, G. (2008). *Ölçme ve değerlendirme* (2. Baskı). Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Fidan, M. (2016). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve epistemolojik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 536-550
- Gökçe, T. A. (2008). Küreselleşme Sürecinde Uzaktan Eğitim. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (11), 1-12.
- Hwang, G. J., Wu, P. H., ve Chen, C. C. (2012). An online game approach for improving students' learning performance in web-based problem-solving activities. *Computers & Education*, 59(4), 1246–1256.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim* (Geliştirilmiş 4.baskı). Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Javed, S. H. (2008). *Online facilitated mathematics learning in vocational education: A design-based study*. (Unpublished doctoral dissertation). Victoria Üniversitesi.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi* (21. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayaduman, H., Sırakaya, M. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Eğitimde FATİH projesinin öğretmenlerin yeterlik durumları açısından incelenmesi. *XIII. Akademik Bilişim Konferansı (AB11)*, 2-4 Şubat 2011, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Lin, C. (2009). A comparison study of web-based and traditional instruction on preservice teachers' knowledge of fractions. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(3), 257-279.

- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Yang, Z., ve Liu, Q. (2007). Research and development of web-based virtual online classroom. *Computers & Education*, 48, 171-184.
- Yenal, A. Ç. (2009). *Uzaktan eğitim*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yorgancı, S. (2013). The effects of web-based distance mathematics instruction on mathematics attitudes and achievements: The case of Erzurum Vocational School. *EJOİR*,1, 64-83.
- Yorgancı, S. (2014). Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Yönteminin Öğrencilerin Matematik Başarılarına Etkileri. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3), 1401-1420

# BÖLÜM VII

## ONLİNE (ÇEVİRİMİÇİ) MÜZİK EĞİTİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Doç. Dr. Meltem EROL DÜZBASTILAR  
Trabzon Üniversitesi, Trabzon-Türkiye, e mail: meltemero178@yahoo.com  
Orcid no: 0000-0001-8346-596X

Yüksek Lisans Burçak ÖZEL  
Trabzon Üniversitesi, Trabzon-Türkiye, e mail: burcakkozell@gmail.com  
Orcid no: 0000-0003-3697-4715

### 1. Giriş

2020 yılında ortaya çıkan ve tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgınının ardından birçok ülke ve toplum; başta sağlık olmak üzere, ekonomi, eğitim gibi pek çok alanda olumsuz etkilenmiştir. Türkiye’de 11 Mart 2020’de görülen ilk vakanın ardından Milli Eğitim Bakanlığı ve Bilim Kurulu kararı neticesinde eğitim-öğretime ara verilmiştir. Beklenmeyen bu durum karşısında öğretmenler ve öğrenciler maalesef hazırlıksız yakalanmıştır. İvedi bir şekilde hareket ile tüm öğretmenlerimiz büyük özveriler göstererek online eğitime başlamıştır. Hâlâ devam etmekte olan online eğitimde bilgisayarlar, telefonlar, tabletler vb. hayatın ayrılmaz birer parçası oldular. Bu süreçte teknolojik gelişmeleri takip eden, iyi derecede bilgisayar ve benzeri aletleri kullanabilen öğretmenlerin bu süreci daha rahat ve daha verimli geçirdiği söylenebilir.

Covid-19 salgınında sosyal mesafe yaratılarak bulaşıcılığın önlenmesine yönelik tüm düzenlemelerin yanında, eğitim alanında bunu sağlayabilecek en iyi uygulamanın uzaktan eğitim ortamı olduğu, bilhassa viral dağılımı yoğun yaşayan tüm ülkelerde kabul görmüş ve eğitim konusunda yöneticiler ve uzmanlar tarafından da en fazla tercih edilen kanal haline dönüşmüştür (Yamamoto, Altun, 2020). Uzaktan eğitim en genel anlamda, eğitimler ve öğrencilerin farklı zaman ve mekânlarda bulunmalarından dolayı, derslerin işlenmesi ve öğrenmenin kolaylaştırılması için bilgi teknolojilerini aktif bir şekilde kullanmalarına dayalı olarak işlenen bir öğretim yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Valentine, 2002).

Mevcut çevrimiçi öğretim uygulamaları incelendiğinde ve gerek öğrenenler, gerekse eğitimciler ile görüşüldüğünde, internet üzerinde bir dersin sunulabilmesi için farklı hazırlıklara gereksinim duyulduğu ortaya çıkmaktadır. İnternet üzerinde sunulan bir dersin, diğer yöntemlerle karşılaştırıldığında kendine has özellikleri vardır ve bu özellikler tasarım sürecinde dikkate alınmalıdır. (Çalışkan, 2002)

Hodges (2020), yüz yüze eğitimde birçok farklı teknik uygulanabildiği gibi, çevrimiçi eğitim tasarımının da birçok boyutu olduğunu belirtmiştir (akt. Erkut, 2020). “Örneğin dersler tümüyle veya kısmen çevrimiçi olabilir; öğretim üyesi derslerin tümüne veya bir kısmına katılabilir veya hiç katılmayabilir; dersin akış hızı öğrencilere bırakılabilir veya ders önceden belirlenmiş bir hızda ilerleyebilir; öğrenciler sadece dinleyici olabilirler, soru cevaplayıp problem çözebilirler, araştırma yapabilirler, takım çalışması yapabilirler; sınıf büyüklüğü değişebilir; ders senkron, asenkron veya ikisinin karışımı olabilir; öğrenciye geribildirim yazılım, öğretmen veya diğer öğrenciler tarafından verilebilir. İyi bir çevrimiçi dersin planlamasında tüm bu boyutların kararlaştırılması ve bu kararlara uygun pedagojik hazırlık yapılması gerekir” (Erkut, 2020).

Araştırma konusu ile ilgili yapılan literatür çalışmaları arasında; Aksoy, Güçlü ve Nayir (2020)., Yungul, (2018)., Akyürek, (2020)., Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp’in (2016) çalışmalarına rastlanmıştır.

### **1.1. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, online müzik eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Ayrıca, müzik öğretmenlerinin çevrimiçi derslerde kullanmak üzere var olan uygulamalardan haberdar olma durumlarını belirlemek, uzaktan eğitim sistemi hakkındaki görüşlerini derinlemesine incelemek ve sistemin iyileştirilmesi için fikir ve önerilerini belirlemek de amaçlanmıştır. Araştırmanın, online müzik eğitiminin daha nitelikli olabilmesi için öneriler sunacağı, karşılaşılan sorunlara çözüm önerileri getireceği ve müzik derslerinde kullanılacak uygulamalar hakkında müzik öğretmenlerine ve literatüre katkılar getireceği konusunda önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Türkiye’de online müzik derslerinde, öğretmenler en fazla hangi video konferans programını kullanıyor?
- 2- Türkiye’de online müzik derslerinde, öğretmenler en fazla hangi müzik uygulamalarını kullanmaktadır?
- 3- Öğretmenler online müzik eğitiminin uygulama kısmında; enstrüman eğitimi, şarkı söyleme, koro vb. derslerde nasıl bir yol izliyor?
- 4- Müzik öğretmenlerinin online derslerde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- 5- Müzik öğretmenlerinin karşılaştıkları bu sorunlara çözüm önerileri nelerdir?

6- Öğretmenlerin, online müzik derslerinin daha verimli olabilmesi için önerileri nelerdir?

7- Öğretmenlerine göre online müzik derslerinin olumlu yönleri nelerdir?

8- Öğretmenlerine göre online müzik derslerinin olumsuz yönleri nelerdir?

9- Öğretmenlerin online müzik dersinde yaşadığı sıkıntılar ve zorluklar nelerdir?

10- Müzik öğretmenleri özel günlerde online etkinlik yapabiliyorlar mı? (29 Ekim, 23 Nisan vb.)

11- Müzik öğretmenleri online olarak nasıl etkinlikler yaptılar ya da yapmayı düşünüyorlar?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nitel veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. “Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacı önceden sormayı plânladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir. Eğer kişi görüşme esnasında belli soruların yanıtlarını başka soruların içerisinde yanıtlamış ise araştırmacı bu soruları sormayabilir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeniyle eğitimbilim araştırmalarına daha uygun bir teknik görünümü vermektedir” (Türnüklü, 2000).

### 2.2. Araştırma Grubu

Çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde (Bahar Yarıyılı) Bayburt, Van, İstanbul, Trabzon, Ardahan, Ordu, Diyarbakır, Kütahya illerinde ortaokul ve lise seviyesinde müzik derslerine giren toplam 11 müzik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma grubunun tanımlayıcı özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Müzik Öğretmenlerinin Tanımlayıcı özellikleri

Değişkenler	Gruplar	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	8	73
	Erkek	3	27
Yaş	20-25	1	9
	25-30	7	64
	30-35	3	27

Meslekî	0-5	6	55
Deneyim	5-10	4	36
	10-15	1	9
Mezun			
Olunan	Eğitim	11	100
Fakülte	Fakültesi		
Bireysel Çalgı	Klasik Gitar	2	18
	Piyano	1	9
	Keman	2	18
	Yan Flüt	3	28
	Viyola	2	18
	Şan	1	9

### 2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, çalışma grubuna uygulanan görüşme formu ile elde edilmiştir. Alt problemler ile ilgili sorular birebir görüşme veya elektronik posta vasıtasıyla toplanmıştır.

### 2.4. Verilerin analizi

Araştırmanın verileri, sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan bir istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçları tablolar ile gösterilmiştir.

## 3. Bulgular

Bu çalışmada, Türkiye'nin çeşitli illerindeki (Van, İstanbul, Diyarbakır, Bursa, Uşak, Ardahan, Trabzon, Ordu, Bayburt) ortaokul ve lise düzeylerinde görev yapan 11 müzik öğretmenine, görüşme formundaki sorular sorulmuştur. Tüm görüşmecilerin cevapları italik olarak ve değiştirilmeden yazılmıştır. Elde edilen bulgular tablolar hâlinde sunulmuştur. Görüşmeciler "G" şeklinde kısaltılarak verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemde sorulan "Müzik derslerinizi online olarak yapabilmek için hangi video konferans programını kullanıyorsunuz?" sorusuna ilişkin öğretmenlerin verdiği yanıtlar Tablo 1'de gösterilmektedir.

**Tablo 1.** Öğretmenlerin kullandıkları video konferans programları

	ZOOM	ADOBE CONNECT	MICROSOFT TEAMS	SKYPE	DİĞER
<b>G.1</b>	✓				
<b>G.2</b>	✓				
<b>G.3</b>	✓				
<b>G.4</b>	✓				
<b>G.5</b>	✓				



G.6	✓	
G.7	✓	eba
G.8	✓	
G.9	✓	
G.10	✓	
G.11	✓	

Görüşmecilerin tamamının derslerde Zoom programını kullandığı görülmektedir. Adobe Connect, Microsoft Teams, Skype programlarını kullanan görüşmeci bulunmamaktadır. Sadece G.7 ek olarak diğer kısmında eba'yı belirtmiştir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde sorulan “Online müzik eğitiminin daha verimli olabilmesi için derslerinizde hangi uygulamayı kullanıyorsunuz?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin verdiği yanıtlar Tablo.2’de verilmektedir.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin online müzik derslerinde kullandığı müzik uygulamaları

	YOUTUBE	THETA MUSIC TRAINER	MUSIC TECH TEACHER	MULTIPLAYER PIANO	DİĞER
G.1	✓	✓	✓	✓	
G.2	✓				
G.3	✓				
G.4	✓				
G.5	✓				
G.6	✓				
G.7	✓			✓	
G.8	✓				
G.9	✓				
G.10	✓				
G.11	✓				

Görüşmeciler online müzik eğitiminin daha verimli olabilmesi için derslerinde ağırlıklı olarak Youtube uygulamasını kullandıklarını belirtmişlerdir. Bir görüşmeci (G.1) dört farklı uygulamayı da (YouTube, Theta Music Trainer, Music Tech Teacher ve Multiplayer Piano) kullandığını belirtmiştir. Multiplayer Piano uygulamasını, 11 görüşmeci arasından iki görüşmeci (G.1 ve G.7) kullanmaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde sorulan “Online müzik eğitiminin uygulama kısmında; enstrüman eğitimi, şarkı söyleme, koro vb.

derslerde nasıl bir yol izliyorsunuz?” sorusuna verilen öğretmen cevapları Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Online müzik derslerinin uygulama kısmında öğretmenlerin izlediği yol

	Video Kayıt Gönderimi	Video Konferans (Zoom, Skype vs.)	Kaynak Kitap ve Materyaller	Url Bağlantılı Materyaller	Diğer
G.1	✓	✓	✓	✓	
G.2		✓	✓		
G.3	✓	✓	✓		
G.4		✓			
G.5	✓	✓	✓	✓	
G.6					“Teorik ders işliyorum.”
G.7	✓	✓	✓		
G.8		✓		✓	
G.9		✓			
G.10	✓	✓			
G.11	✓	✓	✓	✓	

Bir görüşmeci hariç (G.6), diğer tüm görüşmeciler video konferans ile eşzamanlı olarak uygulamalı ders yaptıklarını belirtmişlerdir. Sadece G.6 teorik olarak ders işlediğini belirterek, online derslerde uygulama yapmadığını ifade etmiştir. G.1, G.3, G.5, G.7, G.10 ve G.11 anlık mesajlaşma uygulamaları aracılığıyla video kayıt gönderdiklerini belirtmiştir. 6 görüşmeci kaynak kitap ve materyal kullandığını, 4 görüşmeci url bağlantılı materyaller kullandığını belirtmiştir. G.1, G.5 ve G.11 ise tüm kaynakları kullandığını belirtmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde sorulan “Online müzik derslerinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlar Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin online müzik dersinde karşılaştıkları sorunlar

	Senkronizasyon (eşzamanlı iletişim) Sorunu	Görüntü ve Ses Kesintisi	İnternet Erişim Problemi	Teknolojik Yetersizlikler (bilgisayar vb.)	Diğer
G.1	✓	✓	✓	✓	
G.2	✓		✓	✓	
G.3	✓	✓	✓	✓	

<b>G.4</b>		✓	✓	✓
<b>G.5</b>	✓	✓	✓	✓
<b>G.6</b>	✓		✓	✓
<b>G.7</b>		✓		✓
<b>G.8</b>	✓			
<b>G.9</b>	✓			
<b>G.10</b>	✓	✓	✓	
<b>G.11</b>	✓	✓	✓	✓

5 görüşmeci (G.1, G.3, G.5, G.6, G.11) online derslerde, belirtilen tüm sorunları yaşadığını ifade etmiştir. G.8 ve G.9 sadece senkronizasyon (eşzamanlı iletişim) sorunu yaşadıklarını belirtmiştir. G.10 senkronizasyon, görüntü ve ses kesintisi ile internet erişim sıkıntısı yaşadığını belirtmiştir. G.7 görüntü ve ses kesintisi ile teknolojik yetersizlik yaşadığını belirtmiştir. G.4 görüntü ve ses kesintisi, internet erişim problemi ve teknolojik yetersizlik sıkıntısı yaşadığını belirtmiştir. G.2 ise senkronizasyon, internet erişim problemi ve teknolojik yetersizlik sorunu yaşadığını belirtmiştir.

Araştırmanın beşinci alt probleminde sorulan “Karşılaştığınız bu sorunlara nasıl bir çözüm buluyorsunuz?” sorusuna verilen ilgi çekici cevaplardan bazıları şöyledir:

**G.3:** “*Bu sorunu sıklıkla ortaokul öğrencilerinde görmekteyim. Ortaokul kademelerinde de müzik ve birkaç uygulamalı ders online süreçte seçmeli ders olarak sunulmaktadır. Öğretmenin ve şarkının sesinin aynı anda öğrenciye gidebilmesi için şarkıyı telefonda açıp, hoparlör vb. alete taktığım zaman daha uyumlu şarkı söylemekteyiz.*”

**G.4:** “*İnternet kesintileri sebebi, öğrencilerin düzenli katılım sağlamaması sebebi ile aynı konuları sıkça dönüşümlü olarak tekrar anlatıyorum. Ders sonrasında sınıf WhatsApp gruplarına dersin konusu ile ilgili kendi yazdığım notları gönderiyorum.*”

**G.5:** “*Derse bağlanamayan ve iletişimde olduğum öğrencilerimi WhatsApp üzerinden görüntülü arıyorum.*”

**G.9:** “*Aynı anda söylemek zor olduğu için teker teker yaptırıyorum. Diğer türlü daha eğlenceli olsa da bu şekilde idare ediyoruz.*”

**G.10:** “*Çocuklardan daha sonra video paylaşımlarını ya da ben kendim anlatıp WhatsApp üzerinden yapmış olduğumuz gruplarda paylaşıyorum.*”

Araştırmanın altıncı alt probleminde sorulan “Online müzik derslerinin daha verimli olabilmesi için önerileriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin yanıtlardan öne çıkanlar şunlardır:

**G.1:** “Öncelikle öğretmenler başta olmak üzere öğrenci ve veliler için de video konferans programlarını kullanmayı öğretici nitelikte online sunumlar yapılmalı. Öğretmenlerimize derslerde kullanabilecekleri güncel uygulamalar ile ilgili bir liste hazırlanabilir. Online eğitimde kullanılabilecek çok güzel eğitici uygulamalar ve programlar var, fakat maalesef her öğretmen bundan haberdar olamayabiliyor.”

**G.3:** “Öğretmenlerin, öğrencileri için videolar çekmesi. Öğrencilerin sonradan ulaşabilmeleri için YouTube kanalı açması. Derste mutlaka ekran yansıtacak video vb. uygun görüntüler sunulmalı. Öğrencileri heyecanlandıracak ders konuları veya materyaller hazırlamak. Bu maddeler sonsuza kadar gidebilir, çünkü bir öğretmen istedi mi her şeyi yapabilir. ☺”

**G.5:** “Derslerin olabildiğince eğlenceli ve oyunlaştırılmış halde geçmesi gerekiyor. Bunun için sayısız WEB 2.0 araçları mevcuttur. Bunlardan öne çıkan iki tanesi Kahoot ve Wordwall’dır.”

**G.9:** “Her öğretmenin interaktif çalışma kağıdı kullanmasını öneririm. Derse ayrı bir soluk kazandırıyor.”

Araştırmanın yedinci alt probleminde sorulan “Size göre online müzik derslerinin olumlu yönleri nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

**G.1:** “Kendimi teknoloji anlamında çok daha fazla geliştirdiğimi düşünüyorum. İnternet üzerinden bilmediğim birçok materyale ulaşmayı ve kullanmayı öğrendim.”

**G.2:** “Öğrencilerle içinde buldukları süreçleri eğlenceli ve sohbet tarzında geçirerek pandemi sürecinde kafalarını birazcık olsun o durumdan uzaklaştırmak.”

**G.3:** “Uzaktan eğitim kadar olmasa da hiç yoktan iyidir. Öğrencileri düzenli olarak görmek, dinlemek, takip etmek. Öğretmenlerin yaratıcılıkları daha da gelişti. Online derste nasıl daha fazla dikkat çekebiliriz diye yüz yüze eğitimde verdiğimiz konuları daha renkli, daha canlı ve daha yaratıcı hâle getirdik. Bazı öğrencilerin online süreçte daha iyi algıladıklarını ve daha fazla başarı sağladıklarını gözlemledim. Bireysel çalışmak, çözümlemek vb. çalışmalar bazı öğrencilerde çok fazla başarıyı arttırdı. Olumsuz özellikleri elbette olsa da olumlu özelliklerinin de daha sayısız olduğunu düşünüyorum. ☺”

**G.6:** “Bilgisayar destekli olduğu için bilgiye ya da video ses gibi ihtiyaçlara kolay bir şekilde ulaşabiliyoruz.”

**G.8:** “Derse sadece dinleyecek öğrencinin katılımıyla ders işlenişinde herhangi bir bölünme yaşanmıyor. Yaptıracağımız bir sayfa etkinliğini herkese tek tek sayfa olarak dağıtmak yerine ekrana yansıtarak birlik içinde yapabilmeyi başarıyoruz. Öğrenci zevk aldığı ya da anlayamadığı dersi kayıt edip sonrasında tekrar tekrar izleyebiliyor.”

**G.11:** “Teknolojiye hâkimiyetimiz arttı. Dolayısıyla öğrencilerle daha fazla materyal paylaşabiliyoruz.”

Araştırmanın sekizinci alt probleminde sorulan “Size göre online müzik derslerinin olumsuz yönleri nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

**G.1:** “Yüz yüze eğitimdeki gibi öğrenci-öğretmen ilişkisi aktif olamadığı için dersin akademik anlamda başarısı yarı yarıya düşüyor .”

**G.3:** “Müzik öğretmeni olduğum için senkronizasyon sıkıntısı. Ortaokul kademelerinde enstrümanın sesinin net bir şekilde gelip gitmemesi. Genel olarak baktığım zaman sadece işitsel ve ritimsel sorunsal yaşıyoruz.”

**G.5:** “Bir sınıf ortamını ne olursa olsun tutamamaktadır. Öğrencimle göz koordinasyonu veya bir sırtını sıvazlamak gibi etkenler olmadığı için çok mekanik bulmaktayım.”

**G.8:** “Maalesef her öğrencinin internet kalitesi ve upload/download hızı aynı olmadığından şarkı söylemek senkronize açısından imkansız hale geliyor. Buna okul çalgısı çalmak, orff etkinlikleri gerçekleştirmek de dâhil.”

**G.11:** “Öğrencilerin derse katılıp katılmadığını bilemiyoruz çünkü lise düzeyinde kamera açmamız istenmiyor. Bazı öğrenciler bunu kötü niyetli kullanıyor. Derse karşı ciddiyet olmadığı için ölçme ve değerlendirme tam anlamıyla yapılamıyor.”

Araştırmanın dokuzuncu alt probleminde sorulan “Online müzik dersinde yaşadığınız sıkıntılar ve zorluklar nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlardan birkaçı şöyledir:

**G.1:** “Öğrencilerin kamera ve ses açmak istememesi sebebiyle dersleri dinlediklerinden emin olamıyoruz. Müsaitlik durumlarını da bilmediğimiz için zorlayamıyoruz. Ders esnasında karşılıklı iletişim kurulamayabiliyor bu yüzden.”

**G.3:** “Aslında sadece müzik dersi olarak düşünürsek, 8. Soruda verdiğim yanıtlar olabilir. Ama genel olarak düşündüğümüzde aklıma ilk gelenler; Elimizden geleni yapmaya çalışsak da hislerimizi ya da

duygularımızı karşı tarafa çok belli edememek. Sınıftaki disiplin ortamının oluşmaması. Bir şeyler yenip içilmesi. Ara ara derslerimize velilerimizin de katılması, ders hakkında fikirlerini mail olarak sunması. Öğrencilerin derslerimize düzenli olarak katılım sağlamamaları. İnternet sıkıntıları nedeniyle müzik dersine katılmayı, onun yerine internetlerini farklı bir derse ayırmaları. Olumlu olumsuz düşüncelerin sonu gelmez. Önemli olan olumsuzlukları elimizden geldiğince olumluya çevirebilmek ve anın kıymetini bilip, şu anki durumumuza da şükretmek. ☺”

**G.5:** “Müzik öğretmenleri için ses senkronizasyonu oldukça önemlidir. Tabi ki koro bir okulun can direğidir. Seslerin eş zamanda gelmemesi, kesilmesi, sürekli derse giren çıkan vb. sebepler dersi olumsuz etkilemektedir.”

**G.8:** “Yapılabilecek etkinliklerin hepsinin online eğitime uygun olmaması. Bazı öğrencilerin derse geç gelişiyse sürekli dersi baştan tekrar almak zorunda kalmak. Yaşanılan genel internet sorunlarıyla kesintiler ve aksamalar yaşamak.”

Araştırmanın onuncu alt probleminde sorulan “Özel günlerde etkinlik yapabiliyor musunuz? (29 Ekim, 23 Nisan vs.)” sorusuna verilen yanıtlar şu şekildedir:

**Tablo 5.** Belirli gün ve haftalarda online olarak etkinlik yapabilen öğretmenler

	EVET	HAYIR
G.1	✓	
G.2		✓
G.3	✓	
G.4		✓
G.5	✓	
G.6		✓
G.7	✓	
G.8	✓	
G.9		✓
G.10		✓
G.11		✓

5 görüşmeci (G.1, G.3, G.5, G.7, G.8) evet diyerek etkinlik yapabildiğini, 6 görüşmeci (G.2, G.4, G.6, G.9, G.10, G.11) ise hayır diyerek yapamadığını ifade etmiştir.

Araştırmanın on birinci alt probleminde sorulan “10. soruya cevabınız evet ise nasıl etkinlikler yaptınız/yapmayı düşünüyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtlardan ilgi çekici olanlar aşağıda belirtilmiştir:

**G.1:** “*Derslerde çalıştığımız şarkıları tek tek video olarak öğrencilerden toplayıp, video birleştirme programları ile birleştirerek online konser tarzında birkaç gösteri yaptık.*”

**G.3:** “*Enstrümanda iyi olan öğrenciler belirlendi, eşlikleri yazıldı ve öğrencilere notaları gönderildi, notalar videolarla anlatıldı. Öğretmen ve öğrenciler olarak hem koro hem orkestra olarak hepimiz evdeki videolarımızla tek bir videoda toplandık. Video düzenlendi, sesler düzenlendi ve paylaşıldı. Çok güzel, başarılı ve anlamlı bir çalışma oldu. Bu hem öğrencilerimizi hem bizleri hem de velileri mutlu ve motive etti.*”

**G.5:** “*Sanal koro kurarak veya eTwinning projeleri kapsamında ortak okullar ile WEB 2.0 araçlarını kullanarak kutlamalar yapmaktayız.*”

**G.8:** “*Günün anlam ve önemini anlatan şarkıları öğrenip, söylemek. Her öğrenciden kısa kesitler ile genel videolar hazırlamak.*”

#### **4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı, online derslerinde video konferans uygulaması olarak Zoom programını kullanmaktadır. Diğer programlara ihtiyaç duyulmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin, online derslerde müzik uygulamalarını kullanmayı tercih etmedikleri görülmüştür. Derste müzik uygulamaları kullanan öğretmen sayısı ikidir. Öğretmenlerin bu konuda bilgi sahibi olmadıkları söylenebilir. Bu konuda müzik öğretmenleri için, derslerinde kullanabilecekleri uygulamalar vb. hakkında çeşitli bilgilendirmeler yapılması gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Farklı etkinlikler, derse kazandırılan yeni soluklar hem öğrencilerin ilgisini çekecektir hem de derslerin keyifli ve nitelikli olmasına katkı sağlayacaktır.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenler, müzik derslerinde uygulama gerektiren durumlarda, dersin daha verimli olabilmesi için gereken çabayı göstermektedirler. Dersten sonra video kayıt çekip öğrencilere ileterek, kaynak kitap vb. durumlarda öğrencilere gerektiğinde kitap sayfalarını fotoğraf çekip göndererek, fakat daha ağırlıklı olarak canlı derslerde enstrüman çalmak, şarkı söylemek gibi durumların daha sağlıklı öğrenilmesinde gereken özveriyi gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler online derslerde ağırlıklı olarak internetteki eşzamanlı iletişim konusunda (senkronizasyon) yaşadıkları problemleri, bilgisayar, tablet, telefon gibi teknolojik aletlerin eksikliğini ve internete erişim sıkıntısı yaşadığını dile getirmektedirler. Bu anlamda sıkıntı yaşamayan öğretmen olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin derslerde karşılaştıkları sorunlara getirdikleri çözüm önerileri, bu durumu düzeltmek anlamında ne kadar gayretli ve istekli olduklarını göstermektedir. Ders saatleri dışında da ek olarak dersler yapıldığını, sürekli öğrencilerle iletişim hâlinde olduklarını, seslerin öğrencilere aynı anda gidebilmesi için telefon aracılığıyla hoparlör kullanarak bu sorunu çözmeye çalıştıklarını, WhatsApp üzerinden ders notları, videoları gönderdiklerini ifade etmişlerdir.

Daha verimli bir online ders için öğretmenlerin sunduğu öneriler, eğer uygulanırsa çok daha faydalı olacağı söylenebilir. Öğretmenlerin güncel müzik araçları, uygulamaları, materyalleri ile ilgili bilgilendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Görüşmeciler bu konuda yeniliğe açık olduklarını ve öğrenme isteklerini dile getirmiştir.

Öğretmenler online derslerin olumlu yönü hakkında internet ve bilgisayar kullanma konusunda kendilerini geliştirdiklerini, teknolojiye daha çok hâkim olduklarını dile getirmişlerdir. Yaratıcılıklarını geliştirdiklerini söyleyerek, derslerin eğlenceli geçmesini sağlayarak öğrencileri yaşadığımız pandemi sürecinde az da olsa bu durumdan uzaklaştırdıklarını dile getirmişlerdir. Bazı öğrencilerin bu süreçte bireysel olarak daha fazla başarı gösterdiği söylenebilir.

Online derste öğretmenler, yüz yüze eğitimdeki gibi öğrenci-öğretmen ilişkisi aktif olmadığı için dersin başarısını azalttığını ifade etmektedir. Bazı öğrenciler kamera açmadığı için derste olup olmadıkları ya da öğretmenleri dinleyip dinlemedikleri anlaşılamamaktadır. Bu yüzden de ölçme ve değerlendirmenin tam anlamıyla sağlanmadığı ifade edilmektedir.

Görüşmeciler, derslerde karşılıklı iletişimin kurulamadığı durumların, velilerin derslere katılımı sebebiyle yaşanan dikkat dağınıklığının, öğrencilerin derslerde yemek yemesi gibi sıkıntıların yaşandığını ve bu durumların derslerde olumsuzluk yarattığını ifade etmişlerdir.

Belirli gün ve haftalarda etkinlik yapabilen öğretmen sayısı yarıdan azdır. Bu durumun bilgisayar, tablet gibi teknolojik alet kullanım seviyesi ve video kayıt, ses kayıt programı bilgileri ile doğrudan ilişkisi olduğu söylenebilir. Bu konuda bilgisi olan öğretmenlerin bu süreçte videolar ile etkinlik hazırladığı görülmüştür. Bu süreçte tek tek videolar çekip birleştirilerek, ses düzenlemeleri de eklenerek online konserler hazırlandığı görülmüştür. Öğrencileri, velileri, öğretmenleri mutlu ve motive ettiği ifade edilmiştir.

Akyürek (2020), Öğretim elemanlarının uzaktan müzik eğitiminde online programlardan adobe connect, bandicam ve skype programlarını tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanımı, online uygulama programlarını ve alt



yapısını kullanmakta güçlük çektikleri, sorunlarla karşılaştıkları ve sınırlı sayıda programı kullandıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Aynı zamanda, öğretim elemanlarının uzaktan eğitim uygulamalarında sınırlı sayıda uygulama programını kullanabildikleri, online dersleri yeterince sağlıklı ve senkron şekilde gerçekleştiremediklerini belirtmiştir.

İleride yapılacak online ders plan ve programlarının, araştırmada elde edilen öğretmen görüş ve önerileri dikkate alınarak yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bu konu ile ilgili farklı okullarda, farklı kitlelerde daha geniş çaplı çalışmalar yapılmalıdır.

## 5. Kaynakça

- Aksoy, Y., Güçlü, O., Nayir, A. E. (2020). Özel Müzik Kurslarının Pandemi Sürecindeki Uzaktan Eğitim Durumları. *Milli Eğitim*. 49(1), 947-967.
- Akyürek, R. (2020). The Views Of Lecturers About Distance Music Education Process In The Pandemic Period. *IJETSAR (International Journal of Education Technology and Scientific Researches)*. Volume. 5(13), 1790-1833.
- Çalışkan, H. (2002). Online (Çevrimiçi) Öğretim Tasarımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 0(4), 198-203.
- Erkut, E. (2020). Covid-19 Sonrası Yükseköğretim. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 125–133. doi:10.2399/yod.20.002
- Gürer, M. D., Tekinarslan, E., Yavuzalp, Nur. (2016). Çevrimiçi Ders Veren Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Hakkındaki Görüşleri. *TOJQI (Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry)*. 7(1), 47-78.
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020, 27 Mart). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. 7 Mayıs 2020 tarihinde adresinden erişildi.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. (24), 543-559.
- Valentine, D. (2002). Distance learning: promises, problems, and possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(3).

- Yamamoto, G., Altun D. (2020). Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*. 3(1), 25-34.
- Yungul, O. (2018). Müzik Eğitiminde Web Tabanlı Uzaktan Eğitim. *Uluslararası Türkçe Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 7(2), 1333-1348.

## BÖLÜM VIII

# SINIF REHBER ÖĞRETMENLİĞİ GÖREVİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ<sup>1</sup>

Doç. Dr. Soner DOĞAN  
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas-Türkiye  
e- mail: snr312@gmail.com, Orcid no: 0000-0003-2013-3348

Kadriye YALÇIN  
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas-Türkiye,  
e- mail: kadriyeyalcin\_ky@hotmail.com, Orcid no: 0000-0002-3544-7502

### 1. Giriş

Öğrenciler, okullarda verilen eğitim, öğretim ve yönetim faaliyetlerinin merkezi durumundadır. Günümüzün çağdaş eğitim anlayışı öğrencilerin her açıdan gelişmesinin sağlanması için bir takım kişilik gelişimini destekleyici ve eğitimlerini tamamlayıcı bazı hizmetleri almasını önemli ve gerekli kılmaktadır. Bu hizmetler genel anlamda “Öğrenci Kişilik Hizmetleri” olarak tanımlanmaktadır. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, öğrenci kişilik hizmetleri kapsamında oldukça önemli bir yer tutmaktadır (Kızıl, 2007). Günümüz eğitiminin amacı öğrenmeyi öğrenen, edindiği bilgileri yeri geldiğinde kullanabilen yeri geldiğinde yeni durumlara uyarlayabilen, içinde yaşadığı topluma uyumlu, hem beden hem ruh sağlığı yerinde bireyler yetiştirebilmektir (Kılıç, 2010).

Yeşilyaprak (2015) psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini bireyin kendini tanıyabilmesi, anlayabilmesi, sahip olduğu fakat farkında olmadığı gizil güçleri keşfedebilmesi, kendini geliştirebilmesi ve yaşadığı topluma uyum sağlayarak nihai olarak kendini gerçekleştirmesi için sistemli ve profesyonel olarak yürütülen yardım hizmetleri olarak tanımlamıştır (s. 3). Rehberliğin tanımının bu şekilde yapılması rehberlik hizmetlerini eğitim faaliyetlerine yaklaştırmıştır. Rehberlik hizmetlerinde, öğrenciyi sadece bilişsel gelişim olarak değil, kişisel, ahlaki, duygusal ve sosyal gelişimleri açısından da geliştirmek amaçlanır. Bu sayede rehberlik şimdiye kadar eğitimin ihmal edilen bir yönünün tamamlayıcısı olmuştur. Bu durum gelecek nesillerin daha kapsamlı ve dengeli bir eğitim alabilmesi çabası olarak değerlendirilebilir (Eşen, 2009).

Okullarda öğrencilere verilen rehberlik hizmetleri okul rehber öğretmenleri, sınıf rehber öğretmenleri ve okul idarecilerinin birlikte çalışmasıyla yürütülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2020) sınıf rehber öğretmeni eğitim kurumlarında bir sınıfın rehberlik hizmetlerini

---

<sup>1</sup> Bu çalışma 6. Uluslararası Yönetim ve Sosyal Bilimler Kongre'sinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

yürütmekle görevli öğretmen olarak tanımlanmıştır. Sınıf rehber öğretmeni; okul öncesi eğitim kurumlarında okul öncesi öğretmeni, ilkokullarda sınıf öğretmeni, ortaokullarda şube rehber öğretmeni ve ortaöğretim kurumlarında sınıf rehberlik hizmetlerini yürütmekle görevli öğretmendir.

Gelişimsel rehberlik eğitime anlam katan bir işlev olarak açıklanan görüştür. Eğitim programlarının bireyi önemli ve öncelikli olarak gören kısmı gelişimsel rehberlik olarak ifade edilmektedir (Özoğlu, 2007, s. 26). Klasik yaklaşımlar rehberlik hizmetlerini yalnızca kriz durumunda veya bir problem oluştuğu durumlarda çözüm üretici olarak görmektedir. Ancak bu yaklaşıma tepki olarak doğan gelişimsel rehberliğin amacı, bireyin yaşamının her evresinde başarması gereken gelişim görevlerini tamamlamasını kolaylaştırmak ve bireyi desteklemektir (Kuzgun, 2008; akt. Tatlıoğlu ve Uysal). Dollarhide ve Saginak (2003)'e göre ilköğretimin birinci kademesinde yani ilkokul kısmında öğrencilere psikolojik danışmanlıktan öte akademik başarıyı artıracak alışkanlıklar kazandıracak, sosyal becerilerini geliştirecek ve çeşitli beceri gelişimlerini sağlayacak gelişimsel rehberlik çalışmalarına sınıf düzeyinde ağırlık vermek daha uygundur. İlköğretim ikinci kademesinde yani ortaokul kısmında tercih rehberliği, davranışlar ve erişkinliğe geçiş dönemi konularına önem veren bireysel psikolojik danışmanlık ve grup rehberlik hizmetlerini öne çıkarmak daha uygundur. Ortaöğretim kademesinde ise akademik gelişim ve meslek seçimi gibi konulara ağırlık verildiği kadar kişisel gelişim ve sosyal gelişime de önem verilmesi gerekmektedir (akt. Demirel, 2003).

Özoğlu (2007)'na göre gelişimsel rehberlik modeli özellikle okullarda görev alan bütün çalışanların rehberlik faaliyetlerine katılmasını ve bu süreçte etkin olarak rol almasını öngörmektedir. Ancak idareciler, okul rehber öğretmenleri, sınıf rehber öğretmenleri ve diğer öğretmenlerin rehberlik açısından gerekli tutum, anlayış ve becerileri kazanmaması halinde bu modelin amaçladıklarına ulaşmasını beklemek mümkün değildir (s. 46).

Bazı okullarımızda okul rehber öğretmeni bulunmamakta, bazı okullarda bir öğretmene dört yüze kadar öğrenci düşmektedir. Bu durum sınıf rehber öğretmenlerinin önemini artırmaktadır. Sınıf rehber öğretmenleri "Sınıf Rehberlik Hizmetleri Çalışma Planı" hazırlayarak görevlerini bu plana uygun şekilde yerine getirmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıf rehber öğretmenliği görevinin tanımını ve kapsamını iyi bir şekilde bilmeleri gerekmektedir. Ayrıca öğretmenler, sınıf rehber öğretmenliği görevini yürütürken bir takım zorluklarla karşılaşabilmektedir.

Sınıf rehber öğretmenliği konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların genel olarak sınıf rehber öğretmenliği programlarını incelemeye yönelik olduğu görülmektedir. Demirel (2010) yaptığı çalışmada ilköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programının değerlendirilmesi yaparken, benzer olarak Tokalı (2007) 9. sınıf rehberlik programının (sınıf öğretmenleri için) rehber öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmiştir. Yine Çiçek ve Topçu'nun (2015) 9. sınıf rehberlik programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi çalışması bulunmaktadır.

Sınıf rehber öğretmenliği hakkında görüşleri inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Karataş ve Şahin'in (2013) ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmenin (psikolojik danışman) görüşlerini incelediğini, Kılıç (2010)'ın ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmenin (psikolojik danışman) görüşlerini incelediği görülmektedir. Yapılan çalışmaların genel olarak tek öğretim kademesi üzerinde yapılmış olması çalışmamızı benzerlerinden ayırmaktadır. Bu açıdan çalışmamızın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada “Öğretmenlerin Sınıf Rehber Öğretmenliği” görevinin gözden geçirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma bulgularından hareketle öğretmenlerin sınıf rehber öğretmenliği görevine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Sınıf rehber öğretmenliği görevinin olumlu ve olumsuz yönlerine yönelik çeşitli bakış açıları ve önerilerle, yürütülen sürece faydalı olunması amaçlanmaktadır.

## **2. Yöntem**

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizine yer verilmiştir.

### **2.1. Araştırma Modeli**

Bu çalışmanın araştırma yöntemi nitel durum çalışmasıdır. Nitel araştırma yöntemlerinden ise olgu bilim (fenemoloji) desenine göre yapılandırılmıştır. Annells (2006)'e göre olgu bilim deseni, yaygın uygulamaları ortaya çıkarmak ve katılımcılar tarafından oluşturulan anlamları tanımlamak ve açıklamak amacıyla kullanılmaktadır (akt. Ekici, 2016, s.758). Bu çalışmada da öğretmenlerin sınıf rehber öğretmenliği ile ilgili anlamlandırmaları ve yaşantıları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

### **2.2. Çalışma Grubu**

Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Büyüköztürk,

Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel' e göre maksimum çeşitlilik yöntemi ile araştırma konusu olan problemin farklı yönleri ile incelenmesini ve kendi içerisinde tutarlı sonuçlara ulaşılması amaçlanmaktadır (2020). Araştırmanın çalışma grubunu Sivas ili genelinde çeşitli okul türlerinde çalışan, çeşitli branşlardaki, çeşitli kıdemlerdeki on öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1:** Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler

Katılımcılar	Cinsiyet	Kıdem (Yıl)	Branş	Okul Türü
K1	Kadın	6	Din Kül. ve A.B.	Lise
K2	Kadın	12	Coğrafya	Lise
K3	Kadın	9	İngilizce	İlkokul
K4	Kadın	15	Din Kül. ve A.B.	Ortaokul
K5	Kadın	8	Matematik	Ortaokul
K6	Kadın	6	Bilişim Tekn.	Ortaokul
K7	Erkek	19	Sosyal Bil.	Ortaokul
K8	Erkek	14	Tarih	Lise
K9	Kadın	8	İngilizce	Lise
K10	Kadın	7	Bilişim Tekn.	Ortaokul

Tablo 1'e göre katılımcılardan 8'i kadın 2'si erkektir. Kıdemleri 6 ila 19 yıl arasında değişmektedir. Branşlar Bilişim Teknolojileri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İngilizce, Coğrafya, Tarih, Matematik, Sosyal Bilgiler şeklindedir. Okul türü olarak ise ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinden oluşmaktadır.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğretmenlerle telefon ve zoom görüşmeleri yapılarak toplanmıştır. Formun geliştirme sürecinde öğretmenlerin sınıf rehber öğretmenliğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla ilgili literatür taranarak sorular yazılmıştır. Yazılan sorulara ilişkin eğitim bilimleri alanında uzman bir öğretim üyesinden görüş alınmış, ayrıca bir Türkçe öğretmenin anlaşırlık ve akıcılık konusunda değerlendirme yapması sağlanmıştır. Pandemi sürecinden dolayı görüşmelerin bir kısmı telefon görüşmeleri ile bir kısmı ise zoom aracılığı ile gönüllü olan katılımcılarla yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile yapılan görüşmelerde 10 öğretmene hazırlanan şu sorular yöneltilmiştir:

1. Sınıf rehber öğretmenliği nedir?
2. Sınıf rehber öğretmenliğinin amacı nedir?

3. Sınıf rehber öğretmenliğinin okul rehberlik servisinden farkı nedir?

4. Sınıf rehber öğretmenliği kapsamında velilerle nasıl bir etkileşim içinde olunmalıdır?

5. Sınıf rehber öğretmenliği görevini yürütürken okul idaresi ve okul rehber öğretmeni ile nasıl bir etkileşim içinde olunmalıdır?

6. Sınıf rehber öğretmenliği görevini yürütürken ne gibi zorluklarla karşılaşılıyorsunuz?

7. Sınıf rehber öğretmenliği kapsamında yaşadığınız ilginç bir olayı anlatabilir misiniz?

8. Sınıf rehber öğretmenliği..... gibidir.  
Çünkü.....

#### **2.4. Verilerin Analizi**

Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle düzenlenmiştir. Büyüköztürk ve diğerlerine göre içerik analizi yöntemiyle insan doğasına ilişkin bilgiler elde edilmekte, kodlamalar aracılığıyla kategorilere ulaşılmaktadır (2020). Çalışmada içerik analizi, her sorunun ayrı değerlendirilerek tablolar ve grafikler ile sunulması ve her tablodan sonra doğrudan katılımcı görüşlerine örnekler verilmesi şeklinde yapılmıştır. Katılımcı öğretmenler (K1, K2, K3, K4 ... K10) şeklinde rumuzlarla gösterilmiştir. Araştırmaya sorularının her birisi kendi içinde değerlendirilmiştir. Öncelikle katılımcılardan elde edilen veriler kodlanarak en küçük birimler haline getirilmiş,, ikinci adım da ise bu kodlardan yola çıkılarak kategorilere ulaşılmıştır. Her soru bir tema olarak kabul edilmiştir. Ayrıca bulgular katılımcılardan elde edilen ifadelerin doğrudan verilmesi ile desteklenmiştir. Uzaktan eğitime ilişkin oluşturulan metafor cümlesine verilen cevaplarda metafor analizi kapsamında yapılandırılmıştır.

#### **3. Bulgular**

Araştırma bulguları sekiz tema altında incelenmiştir. Buna göre temalar; *a) Öğretmenlerin sınıf rehber öğretmenliğinin tanımına yönelik görüşleri, b) Öğretmenlerin sınıf rehber öğretmenliğinin amacına yönelik görüşleri c) Öğretmenlerin sınıf rehber öğretmenliğinin okul rehber öğretmenliğinden farkına yönelik görüşleri, d) Öğretmenlerin sınıf rehber öğretmenliği kapsamında velilerle nasıl bir etkileşim içinde olunması gerektiğine yönelik görüşleri, e) Öğretmenlerin sınıf rehber öğretmenliği görevini yürütürken okul idaresi ve okul rehber öğretmeni ile nasıl bir etkileşim içinde olunması gerektiğine yönelik görüşleri f) Öğretmenlerin sınıf rehber öğretmenliği görevini yürütürken ne gibi zorluklarla*

karşılaştıklarına yönelik görüşleri g) Öğretmenlerin sınıf rehber öğretmenliği kapsamında yaşadıkları ilginç olaylar h) Öğretmenlerin sınıf rehberlik öğretmenliğine yönelik metafor görüşleri şeklinde ortaya çıkmıştır. Bulguların sunumunda tablo ve grafiklerden faydalanılmıştır.

a) Öğretmenlerin sınıf rehber öğretmenliğinin tanımına yönelik görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2:** Öğretmenlerin sınıf rehber öğretmenliğinin tanımına yönelik görüşleri

<b>Kategoriler (Tanım Yaparken Değinen Konular)</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Yürüttüğü Evrak İşleri</b>	K1, K6, K7	%30
<b>Okul İdaresi Tarafından Görevlendirilme</b>	K1, K5, K7, K9	%40
<b>Veli-Öğrenci-İdare Arasındaki İletişimi Sağlama Rolü</b>	K8, K10	%20
<b>Öğrencinin Başarı ve Gelişimine Sağladığı Katkı</b>	K2, K3, K4, K7, K9, K10	%60

Tablo 2’de sunulduğu üzere öğretmenlerin yaptıkları Sınıf Rehber Öğretmenliği tanımları incelendiğinde ve bir öğretmen tanımında birden çok kategoriye giren ifadelerin bulunduğu göz önünde bulundurularak öğretmenlerin görüşleri; Yürüttüğü evrak işleri(f:3), Okul idaresi tarafından görevlendirilme(f:4), Veli-öğrenci-idare arasındaki iletişim rolü(f:2) ve Öğrencinin başarı ve gelişimine sağladığı katkı(f:6) olmak üzere 4 kategoride yapılandırılmıştır. Öğretmenlerin sınıf rehber öğretmenliği tanımı yaparken %60 gibi yüksek bir oranda “Öğrencinin Başarı Ve Gelişimine Sağladığı Katkı” üzerinde durduğu görülmektedir. Bu da öğretmenlerin bu görevi öğrenciler açısından önemli ve anlamlı bulduklarını şeklinde yorumlanabilir. İkinci olarak en fazla üzerinde durulan “Okul İdaresi Tarafından Görevlendirilme” kategorisi olmuştur. Bu da öğretmenlerin sınıf rehber öğretmenliği görevinin gönüllülük esasına göre olmasını istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Bu konuda katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

*...Gerekli olan form, çizelge ve anketleri öğrenci ve velilere doldurtan ve bunların sonuçlarına göre gerekli çalışmalarını yapan öğretmendir. (K7)*

*Rehberlik görevi için öğretmene bir sınıf verilmesi ve öğretmenin o sınıfın ihtiyaçlarıyla ilgilenmesidir. (K5)*

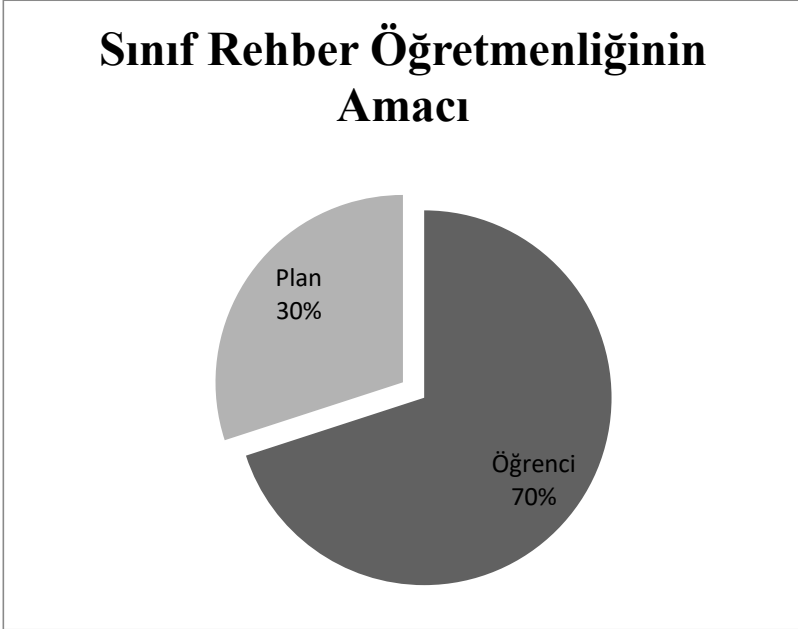
*Sınıf Rehber öğretmeni, öğrenci ile okul ve ailesi arasında bağ kuran bir köprüdür. (K8)*



*Sınıf rehber öğretmenliği okul idaresi tarafından branş öğretmenlerine verilen ve genelde sene boyu yürütülen rehberlik faaliyetleridir. Sınıf rehber öğretmeni görevlendirildiği şubeden sadece akademik açıdan değil eğitsel, kişisel, mesleki rehberlik vs. gibi pek çok açıdan sorumludur. (K9)*

b) Öğretmenlerin sınıf rehber öğretmenliğinin amacına yönelik görüşleri Grafik 1’te sunulmuştur.

**Grafik 1:** Sınıf rehber öğretmenliğinin amacı



Grafik 1’de sunulduğu üzere öğretmenlerin sınıf rehber öğretmenliğinin amacına yönelik görüşleri; Öğrenciye yönelik(f:7) ve Yapılan evrak işine yönelik(f:3) olmak üzere 2 kategoride yapılandırılmıştır. Amacı rehberlik planını uygulamak yani göreve yönelik tanımlayanların oranı %30, amacı başarı, mutluluk, verimlilik gibi öğrenciye yönelik tanımlayanların oranı %70’tir. Bu durum öğretmenlerin öğrencilerin başarılı, mutlu ve eğitim süreçlerinin verimli olmasını önemstedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Bu konuda katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

*Sınıf rehber öğretmenliğinin amacı öğrencinin herhangi bir sorunla karşı karşıya geldiğinde çekinmeden başvuracağı güvенеceği bir limanın olduğunu ve ona koşulsuz yardım sağlanabileceğini bilmesini sağlamaktır. Ayrıca sadece olumsuz anlarını değil mutlu anlarını da paylaşabileceği öğrenciye hissettirilmelidir. (K9)*

Öncelikli amacı okulda rehber öğretmen varsa okul rehber öğretmeninin öncülüğünde verilen plana uygun rehberlik etkinliklerini yürütmek. (K6)

c) Öğretmenlerin sınıf rehber öğretmenliğinin okul rehberlik servisinden farkına yönelik görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3:** Sınıf rehber öğretmenliğinin okul rehberlik servisinden farkına yönelik görüşler

Kategori	Örnek	f	%
<b>İlgilenilmesi Gereken Öğrenci Sayısı</b>	<i>K1: Sınıf rehberliği sadece belli bir öğretmenin sınıfına özel olarak yürütülen rehberlik hizmetidir, okul rehberlik servisi ise tüm sınıflara yönelik sürdürülen rehberlik hizmetlerini kapsar ki burada sadece bir değil sınıfların tamamı vardır.</i>	K1, K6, K7, K10	%40
<b>Sınıf Rehber Öğretmeninin Öğrenciye Yakınlığı</b>	<i>K8: Sınıf rehber öğretmenleri öğrencilerinin kişilik gelişim sürecini, öğrencilerinin okula uyumunu, arkadaş ilişkilerini ve akademik durumlarını okul rehberlik servisine göre öğrencilere yakın olduğu için daha hızlı gözlemleyebilir. Bu sebeple herhangi bir sorunla karşılaştığında öğrencilerini daha iyi tanıdığı için okul rehberlik servisinin en büyük yardımcıları sınıf rehber öğretmenleridir.</i>	K3, K4, K8	%30
<b>Okul Rehber Öğretmenin Uzmanlığı</b>	<i>K2: Sınıf öğretmeni geniş psikolojik destek sağlayamaz, sorunlara geniş açıdan bakamaz.</i>	K2, K5, K9	%30

Tablo 3'te sunulduğu üzere öğretmenlerin yaptıkları Sınıf Rehber Öğretmenliği-Okul rehberlik servisi farkları incelendiğinde öğretmenlerin görüşleri; İlgilenilmesi gereken öğrenci sayısı(f:4), Sınıf rehber öğretmenin öğrenciye yakınlığı(f:3) ve Rehber öğretmenliğin uzmanlığı(f:3) olmak üzere 3 kategoride yapılandırılmıştır. Tablo 3 incelendiğinde sınıf rehber öğretmenliği görevinin okul rehberlik servisinden farkını öğretmenlerin %40 oranında ilgilenilmesi gereken öğrenci sayısı olarak ifade ettikleri görülmektedir. Bu durum okullarda

bulunan bir rehber öğretmenin tüm öğrencilerle ilgilenmesi gerekmesi şeklinde yorumlanabilir. İkinci olarak farkı sınıf rehber öğretmenin öğrenciye yakınlığı olarak ifade edenlerin oranı %30'dur. Bu durum da sınıf rehber öğretmenlerinin öğrencileri okul rehber öğretmenine göre daha fazla gözlemleyebilmesi, öğrencilerin sınıf rehber öğretmenine daha kolay ulaşabilmesi şeklinde yorumlanabilir.

d) Öğretmenlerin sınıf rehber öğretmenliği kapsamında velilerle nasıl bir etkileşim içinde olunması gerektiğine yönelik görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4:** Sınıf rehber öğretmenliği kapsamında velilerle etkileşime yönelik görüşler

Kategori	Örnek	f	%
<b>Güçlü İletişim</b>	<i>K7: Eğitimi üç sacayağına benzecek olursak bu ayaklardan birisi de velidir. Veli ile okul arasındaki, okul ile öğrenci arasındaki köprü ise sınıf rehber öğretmenleridir. Sınıf rehber öğretmeni mutlaka öğrencinin evine en az bir kere ziyarette bulunmalı ve çocuğun okul dışında evdeki yaşamını görmeli ve haberdar olmalıdır. Öğrenci ile ilgili durumları veliye haber vermeli ve sürekli iletişim içinde olmalıdır.</i>	K3, K4, K5, K6, K7, K9, K10	%70
<b>İşbirliği</b>	<i>K1: Sınıf rehber öğretmeni velilerle işbirliği içinde çalışmalı eğitim öğretimde çocukları ile sadece velilerin değil öğretmenlerin de içinde yer aldığı bir süreçte beraber olduklarını göstermelidir. Öğrenci bireysel farklılıklarını göz önünde tutarak öğrencinin gelişimini veliler ile beraber takip etmelidir.</i>	K1	%10
<b>Resmiyet</b>	<i>K2: Bence velilerle resmiyete dayalı bir ilişki kurulmalı çünkü sonrasında öğretmen zor durumda kalıyor. Her saat görüşmek isteyebiliyorlar, uygunsuz saatlerde mesaj atma, arama gibi olaylarla karşı karşıya kalabiliyoruz.</i>	K2	%10

<b>Empati</b>	<b>K8:</b> Sınıf rehberlik öğretmenleri velilere karşı öğrencileri ile alakalı yargılayıcı ve suçlayıcı tavırlardan uzak durmalıdır. Öğrencileri daha yakından tanımak ve çözüm odaklı hareket etmek için empatiyle velilere yaklaşarak her zaman yapıcı bir dil kullanılmalıdır.	K8	%10
---------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----	-----

Tablo 4’te sunulduğu üzere öğretmenlerin sınıf rehber öğretmenliği kapsamında velilerle etkileşime yönelik görüşleri Güçlü iletişim(f:5), İşbirliği(f:1), Resmîyet(f:1), Empati(f:1) olmak üzere 4 kategoride yapılandırılmıştır. Tablo 4’te görüldüğü gibi sınıf rehber öğretmenliği kapsamında velilerle nasıl bir etkileşim içinde olunması gerektiğine yönelik öğretmenlerin %70’i yani büyük bir çoğunluğu “Güçlü İletişim” vurgusu yapmıştır. Bu durum öğretmenlerin velilere ulaşmakta zorluk yaşamaları ve veli desteğinin eksikliğini hissetmeleri şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin velilerle etkileşiminin işbirliği, resmîyet, empati içinde yürütülmesini istemeleri ise yaşadıkları bireysel tecrübelerinden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

e) Öğretmenlerin sınıf rehber öğretmenliği görevini yürütürken okul idaresi ve okul rehber öğretmeni ile nasıl bir etkileşim içinde olunması gerektiğine yönelik görüşleri Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5:** Sınıf rehber öğretmenlerinin okul idaresi ve okul rehber öğretmeni ile iletişimi

Kategori	Örnek	f	%
<b>Gerektiği Durumlarda</b>	<b>K5:</b> Sınıf rehber öğretmenini aşan konularda bilgilendirme yapılır ve okul rehber öğretmenine yönlendirme yapılır. <b>K3:</b> Acil durumlarda idareye bilgi verilmeli. Yapılan sınav sonuç dökümleri öğretmenlere yazılı olarak bildirilebilir.	K3, K5, K6, K7, K8	%50
<b>Sürekli ve İşbirliğine Dayalı</b>	<b>K9:</b> Sınıf öğretmeni okul idaresi ve okul rehber öğretmeni ile sürekli irtibatla olmalıdır. Taraflar diğerinden önemli bilgileri asla saklamamalıdır. <b>K10:</b> Öğrenci merkezli ve işbirliğine dayalı bir iletişim	K1, K4, K9, K10	%40

olmalıdır.

<b>Güvene Dayalı</b>	<b>K2: Karşılıklı güven, dayanışma ve olumlu ilişkiye dayanır.</b>	K2	%10
----------------------	--------------------------------------------------------------------	----	-----

Tablo 5’te sunulduğu üzere öğretmenlerin sınıf rehber öğretmenlerinin okul idaresi ve okul rehber öğretmeni ile iletişimine ilişkin görüşleri incelendiğinde; Gerektiği durumlarda(f:5), Sürekli ve işbirliğine dayalı(f:4) ve Güvene dayalı(f:1) olmak üzere 3 kategoride yapılandırılmıştır. Tablo 5’te görüldüğü gibi öğretmenlerin %50’sinin okul idaresi ve okul rehber öğretmeniyle sadece zorunlu ve gerekli durumlarda iletişime geçmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Bu durum idarenin iş yükünün fazlalığı ve öğretmenlerin problemleri mümkün olduğunca kendilerinin çözmek istemesi şeklinde yorumlanabilir. İkinci olarak %40 oranında sürekli ve işbirliğine dayalı olarak vurgusu yapılması iletişimin paydaşlar arasında önemli ve gerekli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

f) Öğretmenlerin sınıf rehber öğretmenliği görevini yürütürken ne gibi zorluklarla karşılaştıklarına yönelik görüşleri Tablo 6’da yer almaktadır.

**Tablo 6:** Sınıf rehber öğretmenliğinin zorlukları

<b>Kategori</b>	<b>Kod</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Öğrenciyle İlgili Zorluklar</b>	Sınıfların kalabalık olması	3	%14
	Öğrencinin bir işte çalışmak zorunda olması	1	%4
	Öğrencinin İsteksizliği	1	%4
	Öğrencinin dil problemi yaşaması	1	%4
	Öğrencinin samimiyet dozunu ayarlayamaması	1	%4
	Zamansızlık	4	%17
<b>Öğretmenin Kendiyle İlgili Zorluklar</b>	İş Yoğunluğu	3	%14
	Ders Yüğü Fazlalığı	2	%9
<b>Veli İle İlgili Zorluklar</b>	İlgisiz veliler	4	%17
	Problemlı veliler	2	%9
<b>Okul İdaresi İle İlgili Zorluklar</b>	İdareci desteğinin olmaması	1	%4

Tablo 6'da sunulduğu üzere öğretmenlerin sınıf rehber öğretmenliğinin zorluklarına ilişkin görüşleri; Öğrenci ile ilgili zorluklar(f:7), Öğretmenin kendisiyle ilgili zorluklar(f:9), Veli ile ilgili zorluklar(f: 6), Okul idaresi ile ilgili zorluklar(f:1) olmak üzere 4 kategoride yapılandırılmıştır. Tablo 6'da görüldüğü gibi sınıf rehber öğretmenliği görevini yürütürken öğretmenlerin karşılaştığı güçlüklerin başında öğrenciler ile ilgili durumlar gelmektedir. Aynı öğretmenin birden fazla cevap verebildiği göz önünde bulundurularak; cevapların %17'sinde öğretmenlerin zaman sıkıntısı yaşadıklarını ifade ettiği görülmektedir. Bu durum öğretmenlik mesleğinin zor ve kapsamlı olması, öğretmenlerin ders yüklerinin fazla olması şeklinde yorumlanabilir. Yine %17 oranında öğretmenlerin ilgisiz veliler zorluğu yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin daha fazla veli desteğine ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir.

Bu konuda katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

*Sınıf rehber öğretmenliği yaptığım zamanlarda karşılaştığım en büyük sorun öğrencilerin okul rehberlik servisi tarafından verilen formları cevaplamadaki isteksizlikleriydi. Yine mi form yine mi soru yine mi anket şeklindeki serzenişleri vardı. (K9)*

*Öğretmenlerin aşırı ders yükü öğrencilere fazla zaman ayırmasını engelleyebiliyor. (K7)*

*Zorluklar birçok alanda yer alıyor. Öncelikle kendi çocuğunun eğitimi değil varlığının bile önemi olmayan velilerle karşılaşabiliyoruz. Çocuğun sevgisi ve ilgisini kazanıyorsun, veli vurdumduymaz olunca ilerleyemiyorsun. Aile için eğitim öğretimin önemli olmadığı bir ortamda çocuk da okulun ve eğitimin önemini kavrayamıyor. (K4)*

*Okul idarecilerinin sınıf rehber öğretmenlerini yeteri kadar desteklememeleri. (K8)*

g) Öğretmenlerin sınıf rehber öğretmenliği kapsamında yaşadıkları ilginç olaylar Tablo 7'de yer almaktadır.

**Tablo 7: Öğretmenlerin unutamadıkları olaylar**

Kategori	Olay
«Niyetleri doğru olsa da bazen başvuru yolunu yanlış olabileceğini öğrendiler...»	<b>K1:</b> Rehber öğretmeni olduğum sınıfa çok seviyordum onlar da beni çok seviyorlar ve başarılı olmak için gayret ediyorlardı. Bir gün sınıfça anlaşıp sınavda hep beraber kopya çekmişlerdi. Gereçekleri ise eğer tüm sınıf yüksek not alırsa ben mutlu olacaktım ama dayanamayıp her şeyi itiraf etmişlerdi zaten yaptıkları yanlışları anlamaları uzun sürmemişti.

«Derinden etkileyen üzücü olay...»

**K9:** Yıllar önce sınıf rehber öğretmenliği görevini yürüttüğüm bir öğrencimin başına gelen talihsiz bir olayı ilk benle paylaşması ve sonrasında okul rehberlik servisi ve idare ile de paylaşmamız sonucunda öğrencinin okuldan alınmasıyla sonuçlanan bu üzücü olay beni oldukça derinden etkilemişti. Unutması mümkün olmayan bir olaydı maalesef.

«Sınıf Rehber Öğretmenliği görevinin önemini anladık...»

**K2:** Sürekli okula geç kalan bir öğrenci vardı. Bir gün müdür yardımcısı onu okula gelmek için yolda koşarken görmüş arabasına almış. Neden geç kaldığını sormuş. Öğrenci de annesini geçen sene kaybettiğini ve babasının ilgisiz olduğunu, kardeşini okula göndermek için hazırladığını, önce kardeşini okula bıraktığını ve sonra okula geldiğini anlatmış. Bu olayı öğrendikten sonra müdür yardımcımız bizimle toplantı yapmıştı. Öğrencinin durumunu okul rehber öğretmeni de sınıf rehber öğretmeni de bilmiyordu. Öğrenince hepimiz çok üzüldük. Müdür yardımcımız sınıf rehber öğretmeni olmak sadece evrak işlerinden ibaret değildir demişti. Bu olaydan sonra hepimiz sınıf rehber öğretmeni olduğumuz sınıfın öğrencilerini daha yakından tanımak için ev ziyaretleri gerçekleştirdik. Öğrendiğimiz önemli bilgileri birbirimizle paylaştık.

«Küçük şeyler büyük sonuçlar doğurabiliyor...»

**K3:** Derslerde çok konuşan, kız arkadaşlarını devamlı rahatsız eden, şikâyet edilen bir kız öğrenciyi (6. Sınıf) çok sessiz ve sakin bir erkek öğrenci ile oturtmuştum. Ertesi günlerde idare tarafından çağrılmış. Neden bu kıızı bir erkek öğrenci ile oturttuğum sorulmuştu. Kızın ağladığı, ailesi ile görüşüp erkek çocukla oturmak istemediğini belirttiği ve ailesine bu çocukla oturmamak istediği için beni okuldan alın dediğini söylemişlerdi. Ben de yerlerini ayırmıştım.

«Bazen çocukların her şeyi biz oluruz...»

**K4:** Bir öğrencim basket potasına kafasını vurmıştı. Müdür Bey beni de öğrenci ile birlikte hastaneye gönderdi. Hastanede sabahtan akşama kadar yanında bekledim. Müdür Bey köyde olan aileyi ilçeye çağırды çünkü çocuğun gece ikiye kadar uyuması gerekiyordu. Aile çocuğu önemsemediği için gelmedi. Çocuğun durumuna çok üzüldüm. Müdür Bey gece ikiye kadar bekledi ve arabasıyla çocuğu köydeki evine bıraktı.

**K5:** Sınıf rehber öğretmeni olduğum sınıfta bir kız öğrencim vardı. Öğrenci ortaokula yeni başladığı için henüz onu çok iyi tanımiyordum. Öğrencim sık sık devamsızlık yapıyordu. Arkadaşları sokakta gezerken gördüklerini söylüyordu. Ben de ara ara neden okula gelmeyip gezdiği konusunda sorular soruyordum. Önceleri açıklamak istemedi ama sonradan şunları

«Bazen buzdağının görünmeyen kısmı içimizi acıtır...»

anlattı. Öğrencimin annesi ve babası o çok küçükken ayrılmışlar. Annesi de onu alıp memleketine dönmüş. Babasını hiç görmemiş ve bir kez bile telefonda konuşmamışlar. Çocuk hayaller kuruyormuş. Babam bir gün gelecek, beni bulacak diye düşünüyormuş. Sokaklarda gezerken gördüğü kişileri acaba babam bu olabilir mi diye izliyormuş. Bunu öğrendikten sonra beynimden vurulmuşa döndüm. Okul rehber öğretmenine, annesine diğer öğretmenlerine bilgi verdim. Hem bu öğrenciye daha anlayışlı olmalıyız hem de onu tehlikelerden korumak için tedbirler almamız diye karar verdik. Öğrenci düzenli olarak rehberlik servisiyle görüşmeler yaptı. Ben dışardaki tehlikelere karşı onu uyardım. İlgimi ve alakamı hep üzerinde tuttum. O öğrenci şu anda lise öğrenimine devam ediyor. Hâlâ arayıp soruyorum. Hayatı boyunca kapanmayacak bir yarası var, biliyorum.

«Çaresizdim, çare bendim...»

**K6:** Mesleğimin ilk yılında sınıf rehber öğretmenim olduğum sınıftaki erkek çocuklar tarafından sözlü tacize uğramış bir kız öğrenciyi dinlemiş, çözüm bulmaya çalışmışım. Okulda rehber öğretmen yoktu ve küçük bir köydü. Kendimi çaresiz hissetmişim.

«Öğretmenlik profesyonellik gerektiren bir meslektir...»

**K7:** Sınıf rehber öğretmenim olarak çocuğum bana anlattığı özel ailevi problemini yardım alabilmek için okul rehber öğretmenine anlattım. Okul rehber öğretmenim çocuğumun anne ve babasıyla ilgili özel durumunu başka velilere anlatmış. Diğer veliler bana gelip “benim çocuğumun onların çocuğu ile arkadaşlık yapmasını istemiyorum. Gerekirse sınıfını değiştireceğim” demişlerdi. Okul rehber öğretmenine bu tür konuların gizli olduğunu ve bundan sonra kendisine güvenim kalmadığını, bir daha asla böyle bir şey yapmamasını söyledim.

«Ne olacak bu çocuğum hâli?...»

**K8:** Dersleri zayıf olan bir öğrencimin durumunu görüşmek için bir velimi defalarca telefonla aradım. Telefonla yaptığımız görüşmede kısaca öğrencinin akademik durumunun çok zayıf olduğunu veliye söyleyerek daha ayrıntılı konuşmak için onu okula davet ettim. Veli işlerinin yoğunluğunu mazeret göstererek okula gelmedi. Yılsonu geldiğinde öğrencim sınıfta kaldı. Ertesi sene okul açıldıktan iki ay sonra veli öğrencinin durumuyla alakalı görüşmek için okula geldi. Öğrencisinin sınıfta kaldığını o an benden öğrendi. Tabii tepkisi kızmak ve öğrencisini ağır bir şekilde eleştirmek oldu. Ben veliye bunca zaman neden okula gelmediğini sordum. Veli gerçekten aklımı dumura uğratacak bir cevap verdi.

Bana, - Ahırdaki malları kime bırakıp geleyim hoca...  
Tekrar bana, -Ne olacak bu çocuğum hali? diye



sorunca....

Veliye şöyle cevap verdiğimi hatırlıyorum.

- «Ne zaman çocuğuna ahırdaki hayvanlarına vakit ayırdığın kadar vakit ayırıp onunla gerçek bir baba gibi ilgilenirsen çocuğun hali de güzel olur. Kendi de güzel olur. Dersleri de güzel olur.»

Bu cevabımdan sonra veli hiç cevap vermeden müsaade isteyip mahcup bir şekilde okuldan ayrılmıştı.

**«Her yaşadığımız ders çıkartacağımız bir tecrübe...»**

**K10:** Öğrencim bir öğretmen hakkında yaşadığı sıkıntıyı derste bana anlattı. Bu durumdan tamamen bağımsız olarak kısa süre sonra ders programı değişikliği olup o dersin öğretmeni değişti. Derse başka öğretmen girmeye başladı. Bu olayın denk gelmesiyle sınıftaki öğrenciler benim idareye böyle bir talepte bulunduğu düşünmüş ve o öğretmene böyle söylemişler. Tabi ben büyük bir sıkıntı yaşadım. İdare ve ben durumun böyle olmadığını söylesek de öğretmen ikna olmadı. Yargısız infaz yapıldığını, tek bir öğrencinin lafıyla hareket edildiğini söyledi. Maalesef öğretmenin bana karşı ters tutumu ben okuldan tayin isteyene kadar sürdü.

Tablo 7’de öğretmenlerin unutamadıkları acı-tatlı anılar biriktirdikleri görülmektedir. Sınıf rehber öğretmenleri için öğrencilerin aynı şekilde öğrenciler için de sınıf rehber öğretmenlerinin özel ve unutulmaz olduğu ifadelerden yola çıkılarak söylenebilir. Sınıf rehber öğretmenliği görevinin öğretmenlere tecrübe kazandırdığı söylenebilir. Öğrencilerin çocukluk döneminde zor ve travma yaratabilecek olaylar yaşadıklarında sınıf rehber öğretmenlerinin her zaman yanlarında ve yardımcıları olduğu görülmektedir. Bu durumlar sınıf rehber öğretmenliğinin çok önemli ve fedakârlık isteyen bir görev olduğu şeklinde yorumlanabilir.

h) Öğretmenlerin sınıf rehberlik öğretmenliğine yönelik metafor görüşleri Tablo 8’de, yer almaktadır.

**Tablo 8:** Öğretmenlerin metafor görüşleri

Kategori	F	Kodlar
Sınıf Rehber Öğretmenliğini « <i>olmazsa olmaz nesnelere</i> » olarak belirten görüşler	5	K2: Sonu sürpriz biten kitap K4: Yemekteki tuz K6: İlaç K8: Deniz Feneri K10: İnşaatın Temeli

---

Sınıf Rehber Öğretmenliğini « <b>olmazsa olmaz kişiler</b> » olarak belirten görüşler	4	K1: Aileden biri K5, K9: Annelik K7: En güvenilen arkadaş
---------------------------------------------------------------------------------------------	---	-----------------------------------------------------------------

Sınıf Rehber Öğretmenliğini « <b>olumsuz durum</b> » olarak belirten görüşler	1	K3: Yük
-------------------------------------------------------------------------------------	---	---------

Tablo 8’de sunulduğu üzere öğretmenlerin sınıf rehber öğretmenliğine ilişkin metafor görüşleri; Olmazsa olmaz nesnelere(f:5), Olmazsa olmaz kişiler(f:4), Olumsuz durum(f:1) olmak üzere 3 kategoride yapılandırılmıştır. Tablo 8’de görüldüğü üzere öğretmenlerin metafor görüşlerinin olmazsa olmaz ve olumlu durum olarak ifade edilmesi %90 oranındadır. Bu durum öğretmenlerin sınıf rehber öğretmenliği görevini önemli, değerli ve işlevsel olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Bu konuda katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur:

*Sınıf rehber öğretmenliği **sonu sürpriz biten bir kitap** gibidir. Çünkü öğrencinin neyi, neden yaptığının altında çok farklı sebepler yatıyor olabilir. (K2)*

*Sınıf rehber öğretmenliği yemekteki **tuz** gibidir. Çünkü yemekte tuz olmazsa yemeğin tadı olmaz. Sınıf öğretmeni olduğunda öğrencilerle özel bir ilişki kuruyorsun. Yıllar geçse de öğrenci için hep özel oluyorsun. (K4)*

*Sınıf rehber öğretmenliği **ilaç** gibidir. Çünkü öğrencilerin dertlerine derman olursun. (K6)*

*Sınıf rehber öğretmenliği **deniz feneri** gibidir. Çünkü öğrenciler okul hayatında karşılaştığı hırçın dalgalara karşı deniz fenerlerinin kendisine gösterdiği aydınlık yolda güvenli limanlara ulaşır. (K8)*

*Sınıf rehber öğretmenliği **inşaatın temeli** gibidir. Çünkü öğrenciye dair her türlü akademik ve sosyal başarı bu temelin üzerine inşa edilecektir. (K10)*

*Sınıf rehber öğretmenliği **aileden biri** olmak gibidir. Çünkü sabah erkenden okula gelen öğrenci günün çoğu zamanını ailesinden çok öğretmeni ile geçirmektedir. (K1)*

*Sınıf rehber öğretmenliği **annelik** gibidir. Çünkü sınıf rehber öğretmeni o sınıftaki öğrencilerin her türlü ihtiyacı ve sıkıntısıyla ilgilenip kendine dert edinir. (K5)*

*Sınıf rehber öğretmenliği en güvenilen arkadaş gibidir. Çünkü çocuklar güvenmedikleri kişilere kalbini açmaz, dert, sıkıntı ve problemlerini anlatmaz. (K7)*

*Sınıf rehber öğretmenliği **annelik** gibidir. Çünkü sınıf rehber öğretmeni kendisinden çok öğrencilerini düşünür. (K9)*

*Sırtınıza yüklenen bir **yük** gibidir. Çünkü yok canım hafif işte ne var dersiniz ama sürekli taşımak sizi yorar. Yük taşıdıkça ağırlaşır. Sizi terletir. Bir süre bırakıp dinlenirsiniz belki ama yine sürekli yeniden bu yükü taşımak zorundasınızdır. Yorulursunuz ve zihniniz de bu yükle meşgul olduğundan zihinsel bir yorgunluk da söz konusudur. Kendi dersi dışında bir de öğrencilerin daha başka sıkıntıları ile ilgilenmek bir öğretmen açısından oldukça yorucu hal alır. (K3)*

#### **4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Sınıf rehber öğretmenliği görevi anaokullarında okul öncesi öğretmeni, ilkokullarda sınıf öğretmeni, ortaokullarda ve liselerde branş öğretmenleri tarafından yürütülen bir görevdir. Bu çalışmada Sivas ilinde çeşitli okullarda görev yapan farklı branşlardaki 10 öğretmenin sınıf rehber öğretmenliğine dair görüşleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin kendini tanıması, ilgi ve yeteneklerini keşfetmesi, buna göre yönlendirilmesi, problemleriyle başa çıkabilmesi gibi son derece önemli hizmetler rehberliği okullarda zorunlu kılmıştır. Rehberlik hizmetlerinin olmazsa olmaz yürütücülerinden biri de sınıf rehber öğretmenleridir. Bu bakımdan öğretmenlerin sınıf rehber öğretmenliğinin amaç, kapsam ve görevlerine hâkim olması önem arz etmektedir.

Araştırma sonucunda çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sınıf rehber öğretmenliğini, öğrencinin başarısı ve öğrenci gelişimi için önemli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Camadan ve Sezgin (2012) okul yöneticilerinin görüşlerine dayanılarak yaptıkları araştırmalarında okulda yapılan rehberlik faaliyetlerinin öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasında olumlu katkılar sağladığı yönünde bulgulara ulaşmışlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından sınıf rehber öğretmenliğinin amacının öğrenci başarısı, mutluluk ve verimlilik ile ilişkilendirildiği görülmüştür. Benzer şekilde Avcı (2006) çalışmasında sınıf içi rehberlik etkinliklerinin öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını geliştirdiği, buna bağlı olarak öğrenci başarısında artış olduğuna ilişkin bulgulara ulaşmıştır.

Araştırmada, sınıf rehber öğretmenliği görevinin en zor yanının veliyle iletişim kurmak olduğu, öğretmenlerin velilerle ilişkilerin güçlü iletişim, işbirliği ve empati içinde yürütülmesi gerektiği görüşünde olduğu görülmüştür. Benzer bir sonuç Kesici (2007)'nin yaptığı araştırma

sonucunda ailelerin öğrencileriyle yeterince ilgilenmediğini söyleyen öğretmenleri %30, aile ilgisizliğinden yakınan öğretmenleri ise %25 olarak belirlemiştir. Ayrıca Ünal, Yıldırım ve Çelik (2010) yaptıkları çalışmada müdür ve öğretmenlerin bir kısmının velilerin ilgisizliğinden, bir kısmının da velilerin işlerine fazla karışmasından dolayı rahatsızlık yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf rehber öğretmenlerinin yarısının okul idarecileri ve okul rehber öğretmeniyle çoğunlukla sadece gerektiği durumlarda iletişime geçmeyi tercih ettikleri görülürken, yüzde 40'ı sürekli ve işbirliğine dayalı olarak etkileşim içinde olunması gerektiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Camadan ve Sezgin (2012) yaptıkları araştırma sonucunda yürütülecek çalışmalardan elde edilecek sonuçlara ilişkin verimliliği arttırabilmek için yöneticilerle çalışma sürecinde daha çok işbirliği içerisinde olunması gerektiği yönünde bulgulara ulaşmışlardır.

Son olarak sınıf rehber öğretmenliği görevinin tüm öğretmenlerin acı-tatlı anılar biriktirmelerine vesile olduğu, sınıf rehber öğretmenliği görevini öğretmenlerin %90 gibi büyük bir oranda olumlu ifadelerle tasvir ettiği görülmüştür. Bu bağlamda sınıf rehber öğretmenliğinin, okul rehberlik servisi ile işbirliği içinde çalışması ve öğrenci gelişimi bağlamında sistematik bir şekilde okul ortamında daha işlevsel olarak kullanılmasının okul başarısına olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir.

Araştırma bulgularına dayanılarak aşağıda verilen önerilere ulaşılmıştır:

- Sınıf rehber öğretmenliği göreviyle ilgili öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Sınıf rehber öğretmenliği görevi öğretmenlere verilirken gönüllülük aranabilir.
- Sınıf rehber öğretmenin üzerindeki diğer görevler ve fazla ders yükü hafifletilebilir.
- Okul rehber öğretmenlerinin haftada bir saat her sınıfla görüşme yapabileceği şekilde ders programına rehberlik saati eklenebilir. Bu şekilde okul rehber öğretmeni öğrencileri sınıf ortamında gözlemleyebilir.
- Veli eğitim programları üzerinde daha fazla durulabilir.
- Okul idareleri ve okul rehberlik servisi, sınıf rehber öğretmenlerine daha fazla destek olabilir.

## Kaynaklar

- Avcı, Y. (2006). *Sınıf içi rehberlik etkinliklerinin öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir). Erişim Adresi: [http://dspace.balikesir.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12462/1899/Ya%c4%9fmur\\_Avc%c4%b1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dspace.balikesir.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12462/1899/Ya%c4%9fmur_Avc%c4%b1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Camadan, F. ve Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 4(38),199-211.
- Çiçek Sağlam, A. ve Topçu, Ç. (2015). 9. sınıf rehberlik programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 171-210.
- Demirel, M. (2010). İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programının Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi* 35(156), 45-60.
- Ekici, G. (2016). Öğretmen adaylarının “bilgisayar” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(3), 755-781.
- Eşen, R. (2009). *10. sınıf rehberlik programının (sınıf öğretmenleri için) rehber öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya). Erişim Adresi: <http://acikerisimarsiv.selcuk.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/41/rahime%20e%C5%9Fen%20tez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Karataş, Z., ve Şahin Baltacı, H. (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmenin (psikolojik danışman) görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 14(2), 427-460.
- Kesici, Ş. (2007). Şube rehber öğretmenlerinin görüşlerine göre 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin rehberlik ve danışma ihtiyaçları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0(17), 3615-383.
- Kılıç, F. (2010). *İlköğretim birinci kademe yönetici, sınıf rehber öğretmeni ve rehber öğretmenin rehberlik görevleri ile ilgili bilgi düzeyi ve okul rehberlik hizmetleri hakkındaki görüşlerinin*

- incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kızıllı, D. (2007). *Ortaöğretim kurumlarındaki rehber öğretmenlerin ve sınıf rehber öğretmenlerin sınıf içi rehberlik etkinlikleri ile ilgili görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. (2020, 14 Ağustos). *Resmi Gazete* (Sayı: 31213). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/08/20200814-2.htm>.
- Özoğlu, S.Ç. (2007). *Eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Tatlılıoğlu, K. ve Uysal, M. M. (Kasım, 2013). *Okul rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin kapsamlı gelişimsel rehberlik anlayışı doğrultusunda değerlendirilmesi*. International symposium on changes and new trends in education, Konya, Türkiye. Bildiriler içinde (s. 98-110).
- Tokalı, H. (2007). *9. sınıf rehberlik programının (sınıf öğretmenleri için) rehber öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya). Erişim Adresi: <http://acikerisimarsiv.selcuk.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/9811/217500.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ünal, A. Yıldırım, A. ve Çelik, M. (2010). İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin velilere ilişkin algılarının analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 23, 261-272.
- Yeşilyaprak, B. (2015). *İlk ve ortaöğretimde gelişimsel rehberlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

## BÖLÜM IX

# OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU TANILI TAM ZAMANLI KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ<sup>1</sup>

Süleyman IŞIK

Akdeniz Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Mersin& Toros Üniversitesi,  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Mersin-Türkiye  
e mail: suleymansk2000@yahoo.com, Orcid no: 0000-0002-6388-3213

Arş. Gör. Petek BİLİM

Toros Üniversitesi İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Psikoloji Bölümü,  
Mersin & Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sinirbilim Anabilim Dalı,  
İzmir-Türkiye e mail: petekbilim@gmail.com  
Orcid no: 0000-0003-2043-6699

Dr. Öğr. Üyesi Fatma Sema BENGİ

Toros Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Mersin  
& Toros Üniversitesi İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Psikoloji  
Bölümü, Mersin-Türkiye, e mail: sema.gurkan@toros.edu.tr  
Orcid no: 0000-0001-8860-5626

### 1. Giriş

Özel gereksinimli çocukların gelişim düzeylerinde farklılıklar bulunmaktadır ve bu farklılıklar eğitim sürecinde de kendisini göstermektedir. Normal gelişim düzeyindeki bir çocuğun kendi kendine kazandığı yetilerin büyük bir kısmı, özel gereksinimli çocuklar için yoğun ve düzenli bir öğrenim gerektirir (Özgür, 2008).

Otizm spektrum bozukluğu, iletişimsel yetersizlikler ve sosyal problemler ile karakterize olan, geniş oranda davranışsal problemlerin gözlemlendiği nörogelişimsel bir bozukluktur (Bo ve ark., 2016). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde otizm spektrum bozukluğu tanısı almış olan kişi "Toplumsal iletişim, yazılı ve yazılı olmayan iletişim, ilgi ve faaliyetlerdeki kapsamı erken çocukluk evresinde meydana gelen ve bu nitelikleri sebebiyle özel eğitimle destek eğitim hizmetine gereksinimi olan kişi" biçiminde tanımlanmıştır (T. C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı 2008). Bu bağlamda otizm spektrum bozukluğu tanısı almış olan kişilerin de özel eğitim hizmetleri çerçevesinde eğitim alması gerekmektedir.

Çağımızda özel eğitim hizmetlerinin özel eğitime gereksinimi olan çocukları kısıtlamayan sınıflarda ve okullarda verilmesi hedeflenmektedir.

---

<sup>1</sup> USBIK 2020 3. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur (29-31 Ocak 2020).

Kaynaştırma eğitimi son derece önemli bir konu olarak özel eğitim sistemi içerisinde yer almaktadır (Anastasiou ve ark., 2015; Özgür, 2011). Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli çocukların gelişimi normal olan akranları ile aynı koşullarda eğitim görmesi şeklinde sürdürülen bir eğitim şeklidir (Blecker ve Boakes, 2010; Güven ve Çevik, 2011). Kaynaştırma eğitimi, özel eğitime gereksinim duyan çocukların sosyal yeteneklerini geliştirmenin yanı sıra, bilişsel, zihinsel, akademik ve fiziksel yetilerini geliştirmek için de etkilidir. Ülkemizde kaynaştırma eğitimi tam ve yarı zamanlı olmak üzere uygulanmaktadır. Tam zamanlı kaynaştırma eğitiminde, özel gereksinimli öğrencilerin, gelişimi normal olan yaşlıları ile beraber özel eğitim kurumlarında aynı sınıfta eğitim görmesi ve sosyal bakımdan bütünleştirilmesi adına özel eğitim destek etkinlikleri, özel araç-gereç ve eğitim araçlarının temin edilmesi kanunlarla güvence altına alınmıştır. Yarı zamanlı kaynaştırma eğitiminde ise uygulamaların gerçekleştirildiği sınıflara ya da özel eğitim sınıflarına devam eden öğrencilerin özel eğitim sınıflarının faaliyetlerine katılması, kaynak oda, rehberlik ve araştırma merkezi ile özel eğitim kurumundan destek eğitimi alması adına gereken düzenlemelerin sağlanması yasal kurallar çerçevesinde güvence altına alınmıştır (Sart ve ark., 2004). Kaynaştırma uygulamalarıyla özel eğitim hizmetlerine gereksinim hissetmeyen çocukların özel gereksinimli yaşlılarının farklılıklarını görüp, benimsemesi ve onlarla beraber yaşamayı öğrenmesi bakımından önem teşkil etmektedir. Böylelikle toplumda engelli olmayan çocuklar da engelli bireylere saygı gösterme konusunda eğitim almış olabilmektedir (Türk, 2011).

Son yıllarda giderek önemli hale gelen kaynaştırma eğitiminin gerçekleştirildiği eğitim düzeylerinden biri okul öncesi dönemdir. Önleme ya da erken müdahale çalışmaları çocukların özel gereksinimlerini ortadan kaldırmaktan ziyade topluma, çocuğa ve aileye ekonomik yönden yararlı olmayı amaç edinen bir uygulamadır (Kılıçkaya ve Zelyurt, 2015). Bu kapsamda Türkiye de 37-72 aylık özel ihtiyacı olan çocukların okul öncesi temel eğitim programlarına katılmaları zorunludur. Ancak, özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinin 29. Maddesi kapsamında, “öğrencilerin gelişim özellikleri ve bireysel farklılıkları göz önüne alınarak gerekli durumlarda okul öncesi eğitime katılma süresi bir yıl daha geciktirilebilmektedir” ibaresi yer almaktadır (MEB 2010).

Öğretmenler kaynaştırma eğitiminin başarısını etkileyen unsurlardan bir tanesidir (Newton ve ark., 2014; Walker, 2012). Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasında eğitimi yürüten öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutumlara sahip olmalarının büyük bir önemi bulunmaktadır (Ünal, 2010). Kaynaştırma eğitimine ilişkin fikirlerin ele alındığı araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı çalışmaların yoğunlukta olduğu saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin



otizm spektrum bozukluğu tanısı almış kaynaştırma öğrencilerinin eğitimlerine ilişkin çok az sayıda araştırma olduğu dikkat çekmektedir. (Güner-Berkant ve Atılgan, 2017; Kale ve ark., 2017 Orakcı ve ark., 2016; Sharma ve Sokal, 2015).

Bu çalışmayla okul öncesi öğretmenlerinin otizm spektrum bozukluğu tanılı tam zamanlı kaynaştırma öğrencilerin eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Okul öncesi dönemde uygulanan kaynaştırma eğitiminin önemi giderek artmaktadır fakat bu dönemi içeren çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Ayrıca otizm spektrum bozukluğu tanısı almış öğrenciler kaynaştırma eğitiminden faydalanan önemli bir kitleyi oluşturmaktadır. Bu nedenle otizm spektrum bozukluğu tanısı almış öğrencilerin kaynaştırma eğitimi süreçlerinin incelendiği araştırmalara duyulan ihtiyaç artarak devam etmektedir. Otizm spektrum bozukluğu tanılı çocukların kaynaştırma eğitiminde karşılaştıkları sorunların iyi bilinmesi ve mevcut çözüm önerilerinin ortaya konulması gerekmektedir. Bu süreçte konu ile ilgili en fazla bilgi alınabilecek grupların başında sınıf yönetiminde söz sahibi olan okul öncesi öğretmenleri gelmektedir. Bu kapsamda “Okul öncesi öğretmenlerinin otizmli çocukların kaynaştırma eğitimine katılmaları hakkındaki görüşler nelerdir?” sorusunun yanıtlanması zorunluluğu ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin tam zamanlı kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi, otizm spektrum bozukluğu tanısı almış öğrencilerin tam zamanlı kaynaştırma kararı ile normal sınıflara yerleştirilmesinin varsa güçlükleri ile katkılarının belirlenmesi ve ayrıca çözüm önerilerin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

## **2. Materyal Metod**

### **2.1. Araştırma modeli**

Yapılan bu çalışmada literatürde sıklıkla kullanılan nitel çalışma modelinden yararlanılmıştır. Nitel araştırma, bir alana yönelik derinlemesine bilgi toplamayı gerektiren araştırma biçimidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

### **2.2. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini Mersin İli Toroslar İlçesi’nde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Evreni temsil edecek örneklem grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın örneklem grubu 34 okul öncesi öğretmeninden meydana gelmekte olup, öğretmenler Mersin İli Toroslar İlçesinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler arasından tesadüfî yöntem ile seçilmiştir. Yapılan çalışmaya katılan 18-50 yaş aralığındaki 34 katılımcının %97,1’i kadın, %2,9’i erkek; %85,3’ü evli, %14,7’si bekar;

%2,9'u ön lisans, %82,4'ü lisans, %14,7'si yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların %50'si 1-5 yıllık, %47,1'i 6-10 yıllık ve %2,9'u 11-15 yıllık çalışma tecrübesine sahiptir.

Çizelge 1. Katılımcıların cinsiyet, medeni durum, yaş grupları, eğitim düzeyleri, mesleki kıdemleri ve buldukları okuldaki çalışma sürelerine göre frekans ve yüzdelik dağılımları

<b>Cinsiyet</b>	<i>f</i>	%
Kadın	33	97,1
Erkek	1	2,9
Toplam	34	100,0
<b>Medeni durum</b>	<i>f</i>	%
Evli	29	85,3
Bekâr	5	14,7
Toplam	34	100,0
<b>Yaş grupları</b>	<i>f</i>	%
18-25 yaş	1	2,9
26-30 yaş	11	32,4
31-40 yaş	20	58,8
41-50 yaş	1	2,9
50+ yaş	1	2,9
Toplam	34	100,0
<b>Eğitim düzeyi</b>	<i>f</i>	%
Ön lisans	1	2,9
Lisans	28	82,4
Yüksek lisans	5	14,7

Toplam	34	100,0
<b>Mesleki kıdem</b>	<i>f</i>	%
1-5 yıl	8	23,5
6-10 yıl	17	50,0
11-15 yıl	7	20,6
16-20 yıl	2	5,9
Toplam	34	100,0
<b>Çalışma süresi</b>	<i>f</i>	%
1-5 yıl	17	50,0
6-10 yıl	16	47,1
11-15 yıl	1	2,9
<b>Toplam</b>	34	100,0

### 2.3. Materyal

Katılımcılara uzman görüşü ve iş birliği ile hazırlanan ve geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla örneklem grubu dışında öğretmenlere sunulan yedi sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu verilmiştir.

#### 2.3.1. Görüşme Formu

Anaokulu öğretmenlerinin otizmlı çocukların tam zamanlı kaynaştırma eğitimi alması ile ilgili görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla 50 sorudan oluşan bir soru havuzu hazırlanmıştır. Pilot çalışma 3 anaokulu öğretmeniyle yapılarak gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma sonrasında uzman görüşü ile bazı sorular birleştirilerek, işlemeyen sorular elenerek yedi sorudan oluşan yarı yapılandırılmış anket formu kullanılmıştır. Anket formunun geçerlilik ve güvenilirliği olup olmadığının ölçülmesi amacıyla, sınıfında otizmlı öğrenci bulunan beş okul öncesi öğretmeniyle ön uygulama yapılmıştır. Uygulama sonrasında geçerlilik ve güvenilirlik açısından istenilen sonuçların elde edilmesi ile gerekli izinler alınarak araştırmaya başlanmıştır.

## ***Görüşme Formunda Yer Alan Maddeler***

1) Okul öncesi tam zamanlı kaynaştırma kararı ile sınıfınıza yerleştirilmiş ve otizm tanısı almış öğrencilerle ilgili genel düşünceleriniz var mı? Katkıları, güçlükleri var mı? Varsa neler?

2) Otizmliler öğrencilerin eğitimi ve öğretimi ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Ne derece önemli? Nasıl bir yol izlenmelidir?

3) Okul öncesi eğitimde otizmliler öğrencilere yer verilmeli midir? Nerede verilmesi daha uygun olur? Neden? Verilmesi durumunda ne tür bir yaklaşım söz konusu olmalıdır?

4) Otizmliler öğrencilerin eğitiminde zorluklar var mı? Varsa neler? Ne tür zorluklar yaşadığınızı düşünüyorsunuz? Ne tür zorluklar yaşanmaktadır? Sizce bu sorun(lar) nasıl aşılabılır? Bu zorlukların aşılmasında ne tür bir yöntem ve teknik izlenmelidir?

5) Sınıfınızda otizmliler öğrenci olması hakkında ne düşünüyorsunuz? Ne kadar süredir otizmliler çocuklarla çalışıyorsunuz?

6) Otizmliler öğrenciler için iş birliği yaptığınız kişi ve kurumlar var mı? Varsa ne tür bir iş birliği içine girmektesiniz?

7) Otizmliler öğrencilerin eğitimi ve karşılaşılan zorluklarla ilgili ailelerle iletişim sağlıyor musunuz? Eğitim programları ve alınması gereken sorumluluklar hakkında gerekli eğitim ve bilgi verilmekte midir?

## **2.4. Veri analizi**

Açık uçlu sorulara verilen cevaplar içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan kavramlardan kodlar oluşturulmuş ve bu kavramlardan yola çıkılarak SPSS yöntemi ile frekans ve yüzdelik olarak temalar belirlenmiştir. Belirlenen frekans ve yüzdelik dağılımlarından okul öncesi öğretmenlerinin tam zamanlı kaynaştırma kararı ile anaokuluna yerleştirilen otizm spektrum bozukluğu tanılı öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerinden yaralanmasının güçlükleri, katkıları, önerileri ortaya konmuştur.

### **2.4.1. Kodların Oluşturulması**

Farklı zamanlarda tekrar tekrar okunan verilerin amacına uygun cevapları belirlenmeye çalışılmıştır. Kodlama yapılırken cevaplarda yer alan kavramların araştırma sorularında yer alan kavramlardan seçilmesine dikkat edilmiştir. Verilerden yola çıkılarak tema ve kategoriler oluşturulmuş, oluşturulan kodlardan kavramsal veriler elde edilmiştir. Bu araştırmada otizm spektrum bozukluğu tanısı almış öğrencilerin akranlarıyla aynı sınıfta bulunmasının otizmliler çocuklara, normal çocuklara, öğretmenlere, ailelere güçlükleri ile ilgili kodlar aşağıdaki gibidir:

- Sınıf kontrolünün sağlanamaması,
- Sürekli dikkat / ilgi gerektirmesi,

- Arkadaşlarına zarar vermesi,
- Uzman / yardımcı öğretmen yetersizliği,
- Arkadaşlarının onları dışlaması,
- Öğretmenin bilgi yetersizliği,
- Sınıf mevcudunun fazlalığı / sınıfın kontrolünün sağlanamaması,
- İletişim kurulamaması / davranış kazandırılmaması,
- Ailenin bilgi yetersizliği,
- Otizmlili çocukların etkinliklere katılamaması,
- Sorun çıkarmasından / diğer çocuklara zarar vermesinden korkma,
- Bilgi yetersizliği,
- Çocuk ile iletişim problemi.

Bu araştırmada otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocukların akranlarıyla aynı sınıfta bulunmasının otizmlili çocuklara, normal çocuklara, öğretmenlere, ailelere katkıları ile ilgili kodlar aşağıdaki gibidir:

- Öğretmenin otizm alanında gelişimine katkı sağlıyor,
- Normal çocuklarla otizmlili çocukların etkileşimi sonucunda otizmlili çocukların normal çocukların iletişim sosyal ve davranışsal becerilerini model alıp öğrenirken normal çocuklar iletişim sosyal ve davranışsal becerilerinin farkına varıyorlar.

Katılımcıların otizmlili çocukların akranlarıyla normal sınıflarda eğitim öğretim faaliyetlerinden yararlanmasına yönelik görüş ve önerileri olarak belirlenen kodlar ise aşağıdaki gibidir:

- Bireye özgü sınıfta/ortamda eğitim almalılar,
- Öğretmenlere eğitim verilebilir,
- Yardımcı öğretmen desteği ile ailelere eğitim verilebilir,
- Sınıf mevcudu az ve fiziki şartları iyi olursa eğitim yararlı olur,
- Yarı zamanlı kaynaştırma ve/veya bireysel eğitim almalı

#### **2.4.2. Kategorilerin oluşturulması.**

Kategori, kavramların incelenip, ilişkili olanların belirlenmesi ve daha üst bir tema ile açıklanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Elde edilen kodların belirli temalar altında toplanmasıyla çalışmanın amacına yönelik kategoriler oluşturulmuştur. Bu çalışmada elde edilen kodlar; güçlükler, katkılar ve öneriler olarak kategorize edilerek üç bölümde incelenmiştir. Bu kategoriler aşağıdaki gibidir:

- Otizmlili çocukların akranlarıyla aynı sınıfta bulunmasının otizmlili çocuklara, normal çocuklara, öğretmenlere, ailelere güçlükleri;
- Otizmlili çocukların akranlarıyla aynı sınıfta bulunmasının otizmlili çocuklara, normal çocuklara, öğretmenlere, ailelere katkıları;
- Otizmlili çocukların akranlarıyla normal sınıflarda eğitim öğretim faaliyetlerinden yararlanmasına yönelik görüş ve önerileri olarak belirlenmiştir.

### **2.4.3. Temaların oluşturulması**

Analiz aşamasında elde edilen kodların genel bir çerçevede belli kategoriler altında toplanarak bu kategorileri de altında toplayabilen temaların belirlenmesi gereklidir (Şencan, 2005). Kodların ilişkili yönleri belirlenip kategoriler oluşturulmuş oluşturulan kategoriler güçlükler, katkılar ve görüşler olarak temalara ayrılmıştır.

### **2.4.5. Geçerlik ve Güvenirlik**

Uzman incelemesi ham verilerin bir uzman tarafından incelenmesi ve verilere dayanarak elde edilen bulguların mantıklı olup olmadıklarının kontrol edilmesini kapsar (Merriam, 2013).

Güvenirlik için, araştırmacının notlarını bir ses kayıt cihazı ile kaydetmesi ve bunları yazıya dökmesi güvenilirliği artıran yöntemlerden biridir (Creswell, 2013). Bu çalışmada ses kayıt cihazı kullanılarak analiz işleminden önce bütün kayıtlar yazıya aktarılmıştır.

## **3. Bulgular**

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin tam zamanlı kaynaştırma kararı olan otizm spektrum bozukluğu tanısı almış öğrencilerin eğitimine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu bölümde araştırmanın amacına uygun yapılan analizlere göre ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin otizm spektrum bozukluğu tanısı almış öğrencilerin tam zamanlı kaynaştırma kararıyla eğitim almalarına ilişkin eğitimin güçlüklerine yönelik görüşlerine ait bulgular aşağıdaki gibidir:

Öğretmenlere ilk olarak “Okul öncesi tam zamanlı kaynaştırma kararı ile sınıfınıza yerleştirilmiş ve otizm tanısı almış öğrencilerle ilgili genel düşünceleriniz var mı? Katkıları, güçlükleri var mı? Varsa neler?” sorulmuştur. Araştırmaya katılan 34 öğretmenden 27’si bu çocukların sınıflarında olmasının onlara güçlük kattığı görüşünde birleşmişlerdir bu da grubun %79,4’üne denk gelmektedir. Öğretmenlerden sadece 7’si bu öğrencilerin sınıflarında olmasının güç olmadığını ifade eden cümleler kurmuşlardır ki bu da grubun %20,6’sını oluşturmaktadır.

K19: Eğitimde zorluklar var. Çünkü otizm kendisinin bile daha ne olduğu çözülmedi. En büyük zorluk iletişim kuramamak bu durum bir yerde eğitimciyi veliyi ve çevredekileri zorluyor. Birebir eğitim almalılar ve bu işi özel eğitim uzmanları burada ayrı bir sınıfta yapmalı bence.

### **3.1. Güçlük teması altında öğretmenlerin sınıf kontrolüne yönelik güçlükler kategorisine ait bulgular aşağıdaki gibidir:**

Aşağıda Tablo 1.’de Güçlük teması altında öğretmenlerin sınıf kontrolüne yönelik güçlükler kategorisine ait yarı yapılandırılmış görüşme

formuna verdikleri yanıtlara göre frekans ve yüzdelik dağılımları verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Sınıflarına Yerleştirilmiş Otizmlili Öğrencilerin Güçlüklerine İlişkin Frekans ve Yüzdelik Dağılımlar

<b>Tema: Güçlük</b>		
<b>Kategori: Sınıf kontrolüne yönelik güçlükler</b>		
<b>Kodlar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Sınıf kontrolünün sağlanamaması	9	37,3
Sürekli dikkat / ilgi gerektirmesi	2	23,5
Arkadaşlarına zarar vermesi	9	17,6
Uzman / yardımcı öğretmen yetersizliği	9	17,6
Arkadaşlarının onları dışlaması	2	3,9
<b>Toplam</b>	<b>5</b>	<b>100,0</b>

Katılımcıların %37,3'ü otizmlili öğrencilerin yarattığı güçlüğü sınıf kontrolünün sağlanamaması olduğunu ifade etmekte, %23,5'i sürekli dikkat gerektirmesini güçlük olarak görmekte, %17,6'sı arkadaşlarına zarar vermesini güçlük olarak görmekte, %17,6'sı uzman / yardımcı öğretmen-ayla olmasını güçlük olarak görmekte ve %3,9'u arkadaşlarının otizmlili öğrencileri dışlamasını güçlük olarak görmektedir.

### **3.2. Güçlük teması altında öğretmenlerin otizmlili öğrencilerin eğitiminde yaşanan güçlükler kategorisine ait bulgular**

Güçlük teması altında öğretmenlerin otizmlili çocukların eğitiminde yaşanan güçlükler kategorisine ait yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri yanıtlara göre; katılımcıların %97,1'i otizmlili öğrencilerin eğitiminde zorluk yaşandığını ifade etmektedir. Bazı öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şu şekilde olmuştur:

K8: Otizmlili öğrencilerin eğitiminde zorluk kesinlikle var olmaz mı? Çünkü o çocuklarla bireysel olarak ilgilenmek gerekiyor. Bazen sınıf içinde bazen de sınıf dışında diğer çocukların olmadığı zamanlarda birebir

ilgilenmek daha faydalı olacaktır. Bence önce ailenin bu durumu kabul etmesi gerekiyor. Aile eğitimi şart.

### 3.3. Güçlük teması altında öğretmenlerin otizmliler öğrencilerin sınıflarında olması konusundaki düşüncelerine ilişkin ait bulgular

Aşağıda Tablo 2.'de güçlük teması altında öğretmenlerin otizmliler öğrencilerin sınıflarında olması konusundaki düşüncelerine ait yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri yanıtlara göre frekans ve yüzdelik dağılımları verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Otizmliler Öğrencilerin Sınıflarında Olması Konusundaki Düşüncelerine İlişkin Frekans ve Yüzdelik Dağılımlar

<b>Tema: Güçlükler</b>		
<b>Kategori: Otizmliler öğrencilerin sınıfta olması ile ilgili katılımcıların karşılaştıkları güçlükler.</b>		
<b>Kodlar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Sorun çıkarmasından / diğer çocuklara zarar vermesinden korkuyorum	3	34,2
Bilgi yetersizliği yaşıyorum	9	23,7
Çocuk ile iletişim problemi yaşıyorum	6	15,8
Sınıf mevcudu az ve fiziki şartları iyi olursa eğitim yararlı olur	5	13,2
Otizm alanında gelişimime katkı sağlıyor	3	7,9
Yarı zamanlı kaynaştırma ve / veya bireysel eğitim almalı	2	5,3
<b>Toplam</b>	<b>38</b>	<b>100,</b>
	<b>8</b>	<b>0</b>

Katılımcıların %34,2'si sınıflarında otizmliler öğrenci olmasından dolayı öğrencinin sorun çıkarmasından / diğer çocuklara zarar vermesinden korktuklarını ifade etmekte, %23,7'si bilgi yetersizliği yaşadıklarını ifade etmekte, %15,8'i otizmliler çocuk ile iletişim problemi yaşadığını ifade etmekte, %13,2'si sınıf mevcudunun az ve fiziki şartların iyi olması durumunda eğitimin yararlı olacağını ifade etmekte, %7,9'u otizmliler çocuklara eğitim vermelerinin kendilerinin otizm alanında gelişimlerine katkı sağladığını ifade etmekte, %5,3'ü ise öğrencilerin yarı zamanlı kaynaştırma ve/veya bireysel eğitim alması gerektiğini ifade etmektedir. Bazı öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şu şekilde olmuştur;



K3: Tedirginlik yaşıyorum açıkçası hem açık söylemek gerekirse ne yapacağımı ona nasıl davranacağımı nasıl eğitim vereceğimi bilmiyorum hem de diğer çocuklara zarar verir diye korkuyorum.

#### **3.4. Güçlük teması altında öğretmenlerin otizmliler öğrencilerin eğitimi ve öğretimi ile ilgili yaşadıkları güçlüklerle ilgili bulgular**

Aşağıda Tablo 3.'te güçlük teması altında öğretmenlerin otizmliler öğrencilerin eğitimi ve öğretimi ile ilgili yaşadıkları güçlüklerle ilgili yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri yanıtlara göre frekans ve yüzdelik dağılımları verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Otizmliler Öğrencilerin Eğitimi ve Öğretiminde Yaşadıkları Zorluklar Konusundaki Düşüncelerine İlişkin Frekans ve Yüzdelik Dağılımlar

<b>Tema: Güçlük</b>		
<b>Kategori: Öğretmenlerin otizmliler öğrencilerin eğitimi ve öğretimi ile ilgili yaşadıkları güçlükler</b>		
<b>Kodlar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Öğretmenin bilgi yetersizliği	7	48,6
Sınıf mevcudunun fazlalığı / sınıfın kontrolünün sağlanamaması	0	28,6
İletişim kurulamaması / davranış kazandırılmaması	6	17,1
Ailenin bilgi yetersizliği	1	2,9
Otizmliler çocukların etkinliklere katılmaması	1	2,9
<b>Toplam</b>	<b>35</b>	<b>100,0</b>

Katılımcıların %48,6'sı otizmliler öğrencilerin eğitiminde yaşanan zorluğun öğretmenlerin bilgi yetersizliği olduğunu ifade ederken, %28,6'sı sınıf mevcudunun fazlalığı / sınıf kontrolünün sağlanamamasını zorluk olarak ifade etmekte, %17,1'i iletişim kurulamamasının zorluk olduğunu ifade etmekte, %2,9'u ise otizmliler çocukların etkinliklere katılmamasını zorluk olarak ifade etmektedir. Bazı öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şu şekilde olmuştur;

K23: Otizmliler öğrenci olmalı sınıfta ancak belirli gün ve belirli saatlerde eğitime dahil olmalı. Haftanın beş günü beş saat otizmliler bir öğrencinin

anaokulunda eğitim almasından ziyade birebir eğitimi daha doğru buluyorum.

### **3.5. Katkı teması altında öğretmenlerin sınıflarına yerleştirilmiş otizmliler öğrencilerin katkılarının olup olmaması konusundaki düşüncelerine ait bulgular**

Katılımcıların %61,9'u sınıflarına yerleştirilmiş olan otizmliler öğrencilerin katkılarının olduğunu düşünürken %38,1'i bu fikre katılmamaktadır. Bazı öğretmenlerin sınıflarına yerleştirilmiş olan otizmliler öğrencilerin katkılarına dair görüşleri şu şekilde olmuştur;

K30: Var evet. Otizmliler bireysel eğitim bireysel ilgi daha çok zaman istiyor bunu görebiliyorsunuz sınıfta zaten. Ama benim sınıf mevcudum çok kalabalık. Normal sayıda olsa bile otizmliler çocuğa gerekli zamanı ayırabileceğimi düşünmüyorum. Ama elimizden geleni yapıyoruz. Bir de madem ne düşündüğümü sordunuz söyleyeyim peki bu çocuklara bir zarar gelirse ne olacak? Normal öğrencilerim için de geçerli otizmliler çocuklar içinde geçerli bu söylediklerim tek ve en çok sorumluluk sınıf öğretmenleri olarak bizim üzerimizde.

Katkı teması altında öğretmenlerin sınıflarına yerleştirilmiş otizmliler öğrencilerin katkılarının olup olmaması konusundaki düşüncelerine ait yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri yanıtlara göre frekans ve yüzdelik dağılımları verilmiştir. Katılımcıların %85'i Otizmliler öğrencilerin normal çocuklarla etkileşimini, %9' u otizmliler öğrencilerin normal çocukları rol model olarak görerek öğrenme gerçekleştirilmesi, %6'sı normal çocukların başta dil becerileri olmak üzere sosyalleşmede ve bilişsel becerilerde sahip oldukları yeterliliklerin farkına varmasını otizmliler öğrencilerin katkısı olarak ifade etmektedir. Bazı öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şu şekilde olmuştur:

K31: Otizm tanısı alarak tam zamanlı kaynaştırma kararı ile sınıfımıza yerleştirilen çocuklara eğitim vermenin bizi geliştirdiğini düşünüyorum. Aslında geliştirmek derken eksik bile söyledim hem geliştiriyor hem de zenginleştiriyor demeliydim. Çünkü sadece mesleki anlamda değil sonuçta şahsen ben üniversitede otizmliler çocuklarla ilgili en ufak bir ders almadım. Dolayısı ile onlarla sınıfta iletişim kurmaya çalışmak beni de mesleki anlamda geliştiriyor sadece mesleki anlamda değil insani anlamda da empati kurma başkalarını anlamaya çalışmada daha hassas olduğumu görmeye başladım. Bütün bunları sonradan fark ettim. Farklı bakış açısı kazanmak müthiş bir duygu. Buraya kadar söylediklerim benim kendi kazançlarım elbette olumsuz yönlerde yok değil. Kendim için söze başladım kendimle devam edeyim açık söylemek gerekirse otizmliler çocukla çalışmak beni hem yoruyor hem de tüketiyor tabi bir de en önemlisi diğer çocuklar diğer çocukların zamanından çalmak zorundayım onlara haksızlık olduğunu düşünüyorum bir yandan da.

K20: Okul öncesi dönemde tam zamanlı kaynaştırma kararı ile sınıfa yerleştirilen otizmliler çocuklara çok büyük bir katkı sağlamıyor. Otistik çocuk normal çocuklarla aynı sınıfa girince kendi eksikliğinin kendi farklılığının daha çok farkına varıyor üzüldü hırçınlaşıyor.

### 3.6. Çözüm önerileri teması altında öğretmenlerin sınıflarına yerleştirilmiş otizmliler öğrencilerin eğitim ve öğretimi konusundaki düşüncelerine ait bulgular

Tablo 4.'te Çözüm önerileri teması altında öğretmenlerin sınıflarına yerleştirilmiş otizmliler öğrencilerin eğitim ve öğretimi konusundaki düşüncelerine ait yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri yanıtlara göre frekans ve yüzdelik dağılımları verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Otizmliler Öğrencilerin Eğitimi ve Öğretimi ile İlgili Düşüncelerine İlişkin Frekans ve Yüzdelik Dağılımlar

<b>Tema: Katılımcıların çözüm önerileri</b>	
<b>Kategori: Otizmliler öğrencilerin eğitim ve öğretimle ilgili düşünceleri</b>	
<b>Kodlar</b>	<b>%</b>
Eğitim özelleştirilmeli /yarım gün kaynaştırma olmalı	40,8
Uzman öğretmenler eğitim vermeli / öğretmenler hizmet içi eğitim almalı	26,5
Eğitim öğretim merkezlerinin kalitesi artırılmalı	14,3
Aileler bilgilendirilmeli ve çevrede farkındalık yaratılmalı	6,1
Sabırlı olmak gerekir	4,1
Eğitimleri yıl boyu olmalı	4,1
Çevre bilgilendirilmeli	2
Otizmliler olmayan akranlarıyla iletişim halinde eğitim almalılar	2
<b>Toplam</b>	<b>100,0</b>

Katılımcıların %40,8'i otizmliler çocukların eğitiminin özelleştirilmesini / yarım gün kaynaştırma eğitimi olmasının gerekli olduğunu düşünürken, %26,5'i eğitimin uzman öğretmenler tarafından verilmesini ya da okul öncesi öğretmenlerin hizmet içi eğitim alması gerektiğini düşünmekte ve

%14,3'ü eğitim öğretim merkezlerinin kalitesinin artırılmasının gerektiğini düşünmektedir. Katılımcı olan bir okul öncesi öğretmenin bu konudaki görüşleri şu şekilde olmuştur;

K6: Otizmliler mutlaka bir eğitim kurumuna devam etmeli. Çünkü bildiğim kadarıyla eğitimle otizmin olumsuz etkilerinden kurtulmak mümkün. Otizmliler çocuğun ilgisi doğrultusunda geliştirilecek bir eğitim, otizmliler için çok yararlı olacaktır.

### **3.7. Çözüm önerileri teması altında öğretmenlerin sınıflarına yerleştirilmiş otizmliler öğrencilerin eğitim ve öğretiminin önemi konusundaki düşüncelerine ait bulgular**

Çözüm önerileri teması altında öğretmenlerin sınıflarına yerleştirilmiş otizmliler öğrencilerin eğitimi ve öğretiminin önemi konusundaki düşüncelerine ait yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri yanıtlara göre katılımcıların %83,3'ü otizmliler öğrencilerin eğitiminin çok önemli olduğunu ifade ederken, %16,7'si normal öğrencilerin eğitimi kadar önemli olduğunu ifade etmektedir. Bazı öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şu şekilde olmuştur;

K4: Normal öğrenciler için ne kadar önemliyse otizmliler çocuklar için de o kadar önemli olduğunu düşünüyorum. Daha önce OÇEM (Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi)'de çalıştığım için bu merkezlerin kalitelerinin artırılmasını ve öğretmenlerin gerçekten alan öğretmeni olmasının verimli olacağını düşünüyorum.

### **3.8. Çözüm önerileri teması altında öğretmenlerin sınıflarına yerleştirilmiş otizmliler öğrencilere yer verilip verilmemesi ile ilgili düşüncelerine ait bulgular**

Tablo 5.'te Çözüm önerileri teması altında öğretmenlerin sınıflarına yerleştirilmiş otizmliler öğrencilere yer verilip verilmemesi ile ilgili düşüncelerine ait yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri yanıtlara göre frekans ve yüzdelik dağılımları verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların Okul Öncesi Eğitimde Otizmlili Öğrencilere Yer Verilip Verilmemesi Konusundaki Düşüncelerine İlişkin Frekans ve Yüzdelik Dağılımlar

<b>Tema: Katılımcıların çözüm önerileri</b>		
<b>Kategori: Katılımcıların Okul öncesi eğitimde otizmlili öğrencilere yer verilip verilmemesi ile ilgili düşünceleri</b>		
<b>Kodlar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Verilmeli	16	51,6
Kısmen / yarı zamanlı verilmeli	10	32,3
Verilmemeli	5	16,1
Toplam	31	100,0

Katılımcıların %51,6'sı otizmlili öğrencilere okul öncesi eğitimde yer verilmesini gerektiğini ifade ederken, %32,3'ü kısmen / yarı zamanlı verilmesi gerektiğini ifade etmekte ve %16,1'i yer verilmemesi gerektiğini ifade etmektedir. Bazı öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şu şekilde olmuştur;

### **3.9. Çözüm önerileri teması altında öğretmenlerin sınıflarına yerleştirilmiş otizmlili öğrencilerin eğitim ve öğretiminin nerede ve ne şekilde yapılması ile ilgili düşüncelerine ait bulgular**

Tablo 6.'da çözüm önerileri teması altında öğretmenlerin sınıflarına yerleştirilmiş otizmlili öğrencilerin eğitimi ve öğretiminin nerede ve ne şekilde yapılması ile ilgili düşüncelerine ait yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri yanıtlara göre frekans ve yüzdelik dağılımları verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların Otizmlili Öğrencilerin Eğitimi ve Öğretiminin Nerede ve Ne Şekilde Yapılması Gerektiği Konusundaki Düşüncelerine İlişkin Frekans ve Yüzdelik Dağılımlar

<b>Tema: Katılımcıların çözüm önerileri</b>
<b>Kategori: Katılımcıların Otizmlili öğrencilerin eğitim ve öğretimi nerede ve ne şekilde yapılması gerektiği ile ilgili düşünceleri</b>
<b>Kodlar</b>

Bireye uygun sınıfta	1	0,0
Kaynaştırma sınıfında yardımcı öğretmen ile		2,7
Hem kaynaştırma sınıfında hem özel eğitim sınıfında		8,2
Sınıf öğretmenine eğitim verilmeli		,1
<b>Toplam</b>	<b>2</b>	<b>00,0</b>

Katılımcıların %50'si otizmlili öğrencilerin eğitimlerinin bireye uygun sınıflarda yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Araştırmaya katılanların %22,7'si kaynaştırma sınıflarında yardımcı öğretmen desteği ile eğitim verilmesi gerektiğini, %18,2'si hem kaynaştırma sınıfında hem de kaynaştırma sınıfının dışında özel eğitim sınıfında eğitim verilmesi gerektiğini ifade ederken, %9,1'i sınıf öğretmenine eğitim verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bazı öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şu şekilde olmuştur;

K15: Okul öncesi eğitimde eğer raporu belli bir seviyede ise yani hafif otizmlili ise ve az da olsa konuşabiliyorsa yönerge alabiliyorsa otur kalk gel git vb. emirleri anlayabiliyorsa yarı zamanlı olarak kaynaştırılabilir ama yine de ne olursa olsun bir özel eğitim öğretmeninden bireysel eğitim alması şart bence. Eğer zaten raporu yüksekse yani orta veya ağır düzeyde otizmlili ise hem kendisine hem öğretmene diğer öğrencilere düzen bozdukları için zararı vardır.

K16: Okul öncesi kaynaştırmada mutlaka yer verilmeli ama sınıfta mutlaka biri olmalı onunla ilgilenecek.

### **3.10. Çözüm önerileri teması altında öğretmenlerin sınıflarına yerleştirilmiş otizmlili öğrencilerin eğitim ve öğretiminde yaşadıkları güçlüklerin nasıl aşıllacağı konusundaki düşüncelerine ait bulgular**

Tablo 7.'de çözüm önerileri teması altında öğretmenlerin sınıflarına yerleştirilmiş otizmlili öğrencilerin eğitimi ve öğretiminde yaşadıkları güçlüklerin nasıl aşıllacağına ait yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri yanıtlara göre frekans ve yüzdelik dağılımları verilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların Otizmlı Öğrencilerin Eğitimi ve Öğretiminde Yaşadıkları Güçlüklerin Nasıl Aşılacağı Konusundaki Çözüm Önerilerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

<b>Tema: Çözüm önerileri</b>		
<b>Kategori: Öğretmenlerin otizmlı öğrencilerin eğitimi ve öğretiminde yaşadıkları güçlüklerin nasıl aşılacağı konusundaki çözüm önerileri</b>		
<b>Kodlar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Bireye özgü sınıfta/ortamda eğitim almalılar	2	51,3
Öğretmenlere eğitim verilebilir	8	20,5
Yardımcı öğretmen desteği ile	7	17,9
Ailelere eğitim verilebilir	4	10,3
<b>Toplam</b>	<b>9</b>	<b>100,0</b>

Katılımcıların %51,3'ü otizmlı öğrencilerin eğitiminde yaşanan zorlukların bireye özgü sınıf/ortamda eğitim verilerek aşılacağını düşünürken, %20,5'i öğretmenlere eğitim verilerek aşılabileceğini, %17,9'u yardımcı öğretmen desteği ile aşılabileceğini, %10,3'ü ailelere eğitim verilerek aşılabileceğini ifade etmektedir

### **3.11. Çözüm önerileri teması altında öğretmenlerin sınıflarına yerleştirilmiş otizmlı öğrenciler için iş birliği yaptığı kurum/kişi olup olmamasına ait bulgular**

Çözüm önerileri teması altında öğretmenlerin sınıflarına yerleştirilmiş otizmlı öğrenciler için iş birliği yaptığı kurum/kişi olup olmamasına ait yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri yanıtlara göre; katılımcıların %50'si otizmlı öğrencileri için kişi/kişiler ile iletişim kurarken, %8,8'i otizmlı öğrencileri için kurumlarla iletişim kurmakta %41,2'si otizmlı öğrencileri için kişi ya da kurumlarla iletişim kurmamaktadır. Bazı öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şu şekilde olmuştur;

K34: Ben tam olarak yeterli bir eğitim alındığını düşünmüyorum. Zaten velinin bunu benimsemesi uzun zaman alıyor. Veli ile iletişim içinde olunacak bir eğitimin şart olduğunu düşünüyorum. Belki de onlara ayrı biz öğretmenlere ayrı kurs verilebilir ama her ne olursa olsun mutlaka kurs verilmeli hem onlara hem bize.

### **3.12. Çözüm önerileri teması altında öğretmenlerin eğitim programları ve alınması gereken sorumluluklar hakkında eğitim alıp almadıklarına ilişkin bulgular**

Katılımcıların eğitim programları ve alınması gereken sorumluluklar hakkında bir eğitime tabii tutulmadığı bilgisi edinilmiştir. Bazı öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şu şekilde olmuştur;

K33: Dediğim gibi iletişim sağlıyorum onların bana öğrettikleri de var benim onlara yol gösterdiklerim de var. İletişim kurduktan anlamaya çalıştıktan sonra sorun yok bence. Gerçi bazı aileler söylenenleri pek yapmak istemiyor her şeyi başkalarından bekliyorlar otizmi geç fark ediyorlar geç doktora gidiyorlar hatta evlerde çok fazla televizyon izleyip ve bilgisayar oynamalarına izin veriyorlar ama kısa bir rehberlikle onlar da işin ciddiyetini kavriyorlar.

### **3.13. Çözüm önerileri teması altında öğretmenlerin sınıflarına yerleştirilmiş otizmliler öğrenciler konusundaki genel düşüncelerine ilişkin bulgular**

Katılımcıların tamamının sınıflarına yerleştirilmiş olan otizmliler öğrencilerle ilgili görüşleri vardır. Bazı öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şu şekilde olmuştur;

K19: Çocuğa sosyal anlamda büyük katkısı var. Diğer alanları da desteklemekte diğer alanlardan kastım konuşma el yüz yıkama gibi becerilerde rol model alıyor akranlarını zaten o amaçla buradalar. Onları anlamak yorumlamak en büyük güçlük. Sınıfta zaten yirmi ve üzeri öğrenci varsa bir de iki otistik öğrenci de bulunuyorsa işiniz çok zor.

## **4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin otizm tanısı almış olan tam zamanlı kaynaştırma öğrencilerinin eğitimlerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasında kaynaştırma eğitimi gerçekleştiren öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutumlara sahip olmaları oldukça önemli bir konudur (Engelbrecht ark 2015; Ünal 2010). Literatürde yer alan çalışmalarda öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının genellikle olumlu olduğu yönündedir (Avramidis ve ark., 2000). Altıntaş ve Şengül (2014) tarafından yapılan araştırmada da kaynaştırma eğitiminin başarılı olması için öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesi ve farkındalık düzeylerinin geliştirilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır. Yapılan bu araştırmada elde edilen bulgular değerlendirildiği zaman, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemde otizmliler öğrencilerin kaynaştırma eğitime dâhil edilmelerine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğu görülmektedir. Rakap ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan araştırmada Türkiye ve Amerika'da kaynaştırma eğitimi



veren okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesi amaçlanmış, araştırmaya iki ülkeden toplam 123 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonunda her iki ülke öğretmenlerinin de kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının olumlu olduğu bulunmuş, bunun yanında her iki ülke öğretmenlerinin de özel gereksinimli çocukların eğitim süreçlerinde yer alma konusunda istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çankaya ve Korkmaz (2012) tarafından yapılan çalışmada ilkokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının ve kaynaştırma eğitiminin yararları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmış, araştırmaya toplam 200 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının olumlu olduğu belirlenmiş, bunun yanında öğretmen görüşlerine göre kaynaştırma eğitimlerinin kaynaştırmayı oluşturan bireyler üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı araştırmada öğretmenlerin büyük bir bölümünün meslek yaşamları öncesinde kaynaştırma ile ilgili eğitim almamış olmalarına rağmen kaynaştırmaya ilişkin teorik ve uygulama bilgilerinin yüksek olduğu rapor edilmiştir. Anılan ve Kayacan (2015) tarafından yapılan benzer bir araştırmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yaklaşımlarının incelenmesi amaçlanmış, araştırmaya Eskişehir’de bulunan okullarda görev yapan 10 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik yaklaşımlarının olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin ise büyük bir bölümünün sınıflarında yer alan otizmli öğrencilerin sınıfa katkıları olduğunu düşündükleri, en önemli katkının sınıftaki otizmli öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrenciler arasında etkileşim sağlanmasının olduğu tespit edilmiş ve öğretmenlerin otizm tanısı almış öğrencilerin tam zamanlı kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları olumlu olarak değerlendirilmiştir.

Literatürde yer alan bazı çalışmalarda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinin olumsuz olduğu, kaynaştırma eğitimi konusundaki bilgi ve tutum düzeyinin düşük olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Yatgın ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin bilgi düzeylerinin incelenmesi amaçlanmış, araştırmaya 53 sınıf öğretmeni dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik bilgi düzeylerinin kısmen yeterli ile yetersiz seviyesinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Doğaroğlu ve Dümenci (2015) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yaklaşımlarının incelenmesi amaçlanmış, araştırmaya 8 okul öncesi öğretmeni dâhil edilmiş, veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı araştırmanın sonunda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik bilgi ve tutum düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Altun ve Gülben (2009) tarafından yapılan

çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik bilgi ve yeterlik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmış, araştırmaya Trabzon'da bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 10 öğretmen dâhil edilmiş, araştırmanın sonunda okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik bilgi düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Aynı araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi sürecinde kendilerini yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Üstün ve Yılan (2003) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre zihinsel engelli çocukların kaynaştırma eğitimine dâhil edilmeleri konusundaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmış, araştırmanın sonunda zihinsel engelli çocukların kaynaştırma eğitimine dâhil edilmeleri konusunda okul öncesi öğretmenlerinin olumsuz görüşlere sahip oldukları rapor edilmiştir. Sharma ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmış, araştırmaya 194 okul öncesi öğretmeni dâhil edilmiş, araştırmanın sonunda okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir bölümünün kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin otizm tanısı almış öğrencilerin kaynaştırma eğitiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri incelendiği zaman, sırasıyla sınıf kontrolünün sağlanamaması, sürekli dikkat ve ilgi gerektirmesi, otizmliler normal gelişim gösteren akranlarına zarar vermeleri, uzman ya da yardımcı öğretmen yetersizliği ve normal gelişim gösteren akranlarının otizmliler dışlamalarının geldiği tespit edilmiştir. Literatürde yer alan birçok çalışmada da öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi sürecinde benzer sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Gök ve Erbaş (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde sorun yaşama durumlarının incelenmesi amaçlanmış, araştırmaya katılan 10 okul öncesi öğretmenin görüşlerine göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu, buna paralel olarak kaynaştırma eğitiminde birtakım sorunlar ile karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Gök (2013) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde karşılaştıkları sorunların incelenmesi amaçlanmış, araştırmaya 10 sınıf öğretmeni dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin ders planlama ve işleyişi konularında herhangi bir sorunla karşılaşmadıkları, buna karşılık kaynaştırma öğrencilerine gösterilen özel ilginin sınıf atmosferini bozduğu, kaynaştırma öğrencilerinin zaman zaman normal gelişim gösteren akranlarına karşı saldırgan davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Aynı çalışmada öğretmen görüşlerine göre kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan diğer sorunların başında sınıf içi kuralların uygulanmasında yeterli aile desteği olmaması, kaynaştırma öğrencilerinin ders araç gereçlerini her zaman okula getirmemeleri nedeniyle derslerin

işlenişinde sorunlar yaşanması, kaynaştırma öğrencilerinin sınıf içi kurallara uymamalarının ders akışını bozması, özel gereksinimli öğrencilerin sıklıkla devamsızlık yapmaları, bunlara paralel olarak ders verimliliğinin azalması gibi sorunların geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde karşılaştıkları sorunların incelenmesi amacıyla Akın (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, araştırmaya Muş ilinde bulunan okullarda görev yapan 13 Türkçe öğretmeni dâhil edilmiş, araştırmanın sonunda öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde kullandıkları çoklu ortam ders materyalleri konusunda bazı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Aynı çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi sürecinde karşılaştıkları; sınıfların çoklu ortam araçlarının kullanımına uygun olmaması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve çoklu ortam araçlarına odaklanma gibi karşılaşılan sorunların diğer sorunlardan daha öncelikli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anılan ve Kayacan (2015) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde karşılaştıkları sorunların incelenmesi amaçlanmış, araştırmanın sonunda öğretmenlerin sınıfta öğrencileri kontrol etme ve sınıf yönetimi konularında bazı zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir. Koçyiğit (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi dönemde uygulanan kaynaştırma eğitimlerinde ortaya çıkan sorunların tespit edilmesi, bunun yanında öğretmen görüşlerine göre ortaya çıkan sorunların çözümünde kullanılan yöntemlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 11 okul öncesi öğretmeni ve 11 rehber öğretmen olmak üzere toplam 22 öğretmen dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde karşılaştıkları sorunların temelinde yönetici, ebeveyn, öğretmen, çocuklar ve eğitim ortamının yattığı belirlenmiştir. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde karşılaştıkları sorunların çözümünde kullandıkları yöntemlerin başında bireysel görüşme, toplantı, rehber öğretmen için seminerler, sınıf içi etkinlikler, ikna yollarına başvurma ve oryantasyon çalışmalarının geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli öğrenciler ile normal gelişim gösteren akranlarının aynı sınıf ortamlarında eğitim görmeleri esasına dayandığı için (Blecker ve Boakes 2010; Güven ve Çevik 2011), kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik bazı faydaları olması beklenmektedir. Literatürde yer alan çalışmalarda da kaynaştırma eğitiminin öğrencilere bazı faydalar sağladığına vurgu yapılmıştır (İra ve Ayan 2016). Yapılan çalışmalarda özellikle sosyal gelişim ile arkadaşlık duygularının geliştirilmesinde kaynaştırma eğitiminin faydalı sonuçlar ortaya koyacağı belirtilmiştir (Schwab, 2015). Gök ve Erbaş (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkındaki bilgi düzeylerinin incelenmesi amaçlanmış,

araştırmaya 10 okul öncesi öğretmeni dâhil edilmiş, araştırmada öğretmenlerin büyük bir bölümünün kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrencilere birçok açıdan katkı sağlayacağı görüşünde birleştikleri tespit edilmiştir. Demir ve Açar (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmış, araştırmaya 151 sınıf öğretmeni dâhil edilmiş, araştırmanın sonunda öğretmenlerin bir bölümünün kaynaştırma eğitimini desteklemedikleri tespit edilmiş, kaynaştırma eğitimini destekleyen öğretmenlerin ise kaynaştırma eğitimini faydalı buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmada kaynaştırma eğitiminin sağladığı faydaların başında özel gereksinimli çocukların toplumdaki soyutlanmasının önlenmesinin geldiği tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucunda ise okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminin otizm tanısı almış çocuklar ile normal gelişim gösteren akranlarına katkıları değerlendirildiği zaman, öğretmenlerin bir bölümünün otizmlilerle öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına herhangi bir yararlarının bulunmadığını düşündükleri, hatta otizmlilerle öğrencilerin hırçın ve saldırgan tavırlar sergilemelerinin diğer öğrencilerle iletişim kurmalarını engellediği tespit edilmiştir. Buna karşılık yine bu araştırmada bir kısım okul öncesi öğretmeni ise kaynaştırma eğitiminin otizmlilerle çocukların konuşma gibi temel becerilerinin gelişimine katkı sağladığını, bunun yanında sosyal gelişimlerini desteklediğini düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca bazı öğretmenlerin görüşlerine göre sınıf mevcutlarının yüksek olduğu bu nedenle otizmlilerle öğrencilere yeterli zaman ayıramadıkları, buna paralel olarak kaynaştırma eğitiminin otizmlilerle öğrencilere yeterli düzeyde katkı sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynaştırma eğitiminin temel amaçları arasında öğrencilerin sosyal özelliklerinin yanında fiziksel, zihinsel, bilişsel ve akademik yönlerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Türk 2011). Sadioğlu ve arkadaşları (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre kaynaştırma eğitiminin yararlarının incelenmesi amaçlanmış, araştırmanın sonunda kaynaştırma eğitiminin yararlarının başında kaynaştırma öğrencilerinin akademik ve sosyal açıdan gelişmelerinin geldiği tespit edilmiştir. Diğer engel gruplarında bulunan öğrencilerle kıyaslandığı zaman otizmlilerle çocukların bilişsel, zihinsel ve akademik açıdan gelişim süreçlerinin desteklenmesinin oldukça zor olduğu bilinmektedir. Bu nedenle araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir bölümünün otizmlilerle öğrencilerde okul öncesi eğitiminin ciddi faydalar sağlamayacağı görüşünde birleşmelerinin literatür ile uyumlu bir sonuç olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin otizmlilerle çocukların kaynaştırma eğitimine dâhil edilmeleri sürecinde üzerinde durdukları konular içerisinde otizmlilerle çocukların normal gelişim gösteren öğrencilere karşı saldırgan

davranışlar sergilemelerine değindikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu görüşe sahip olmaları literatürle uyumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Nitekim literatürde yer alan çalışmalarda da otizmin saldırgan davranışların sıklıkla görüldüğü bir gelişimsel bozukluk olduğu belirtilmektedir. Ambler ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan araştırmada otizimli bireylerde iletişim ve sosyal kaygı problemlerine bağlı olarak saldırgan davranışlara sıklıkla rastlandığı, Korkmaz (2003: 93) tarafından yapılan çalışmada otizimli çocuklarda başta ebeveynlere yönelik olmak üzere nedeni tam olarak anlaşılmayan saldırgan davranışlar görüldüğü belirtilmiştir. Kayaoğlu ve Görür (2008) tarafından yapılan araştırmada da otizimli çocuklarda saldırgan davranışların sıklıkla görüldüğüne, saldırgan davranışların temelinde sosyal etkileşim ve iletişim eksikliğinin yattığına, saldırgan davranışların kendine zarar verme ve öfke nöbetleri şeklinde de gerçekleşebildiğine vurgu yapılmıştır.

Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasında okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin bilgi ve fikirlerinin önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir (Özdemir ve Ahmetoğlu 2012). Bunun yanında özel eğitim sistemi içerisinde yer alan kaynaştırma eğitiminin ebeveynler, normal gelişim gösteren öğrenciler ve özel gereksinimli öğrencilerin yanında öğretmenlere de bazı faydalar sağladığı (Çulhaoğlu-İmrak 2009), bu faydaların başında da kaynaştırma eğitiminin öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik bilgi ve deneyimlerini arttırmasının geldiği vurgulanmaktadır (Ünal 2010). Yapılan bu araştırmada sınıfında otizimli kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi sayesinde öğrenciye ve kaynaştırma eğitime yönelik bilgi / yeterlik düzeylerinin geliştiği göz önünde bulundurulduğu zaman, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi, fikir ve tutumlarının geliştirilmesinde kaynaştırma öğrencisi ile çalışmanın faydalı sonuçlar ortaya koyacağı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin otizimli öğrencilerin eğitim ve öğretimleri ile ilgili görüşleri değerlendirildiği zaman, öğretmenlerin %83,3 gibi büyük bir bölümünün otizimli öğrencilerin eğitimlerinin önemli bir konu olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin büyük bir bölümünün eğitimin özelleştirilmesi ve kaynaştırma eğitiminin yarım gün olması gerektiğini düşündükleri, eğitimlerin uzman öğretmenler tarafından verilmesi ve mevcut öğretmenlerin hizmet içi eğitime dâhil edilmeleri gerektiğini savundukları tespit edilmiştir.

Özel eğitim hizmetlerinin sunulduğu eğitim kurumlarının çocukları fazla kısıtlamayan ve yeterli donanımına sahip okullarda verilmesi gerekmektedir (Özgür, 2008). Bunun yanında kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için öğretmen ve öğrencilere yönelik destek hizmetlerine yer verilmesi önemli bir husustur (Sucuoğlu ve Kargın 2006;

Gök, 2013). Koçyiğit (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi dönemde uygulanan kaynaştırma eğitimine ilişkin sınıf öğretmeni ve rehber öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmış, araştırmaya 11 okul öncesi öğretmeni ile 11 rehber öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında uzman desteği alınması görüşünde birleştikleri tespit edilmiştir. Gök (2013) tarafından yapılan araştırmada da kaynaştırma eğitiminde uygulanan öğreti plan ve programının amacına ulaşabilmesi için öğrencilerin engel gruplarına göre bireyselleştirilmiş eğitim programına dâhil edilmeleri gerektiğine vurgu yapılmıştır. Bu araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin de benzer görüşlere sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine göre otizmliler çocukların eğitim ve öğretim ortamında zorluk yaşama durumları değerlendirildiği zaman, öğretmenlerin %97,1 gibi büyük bir bölümünün otizmliler öğrencilerin eğitim hayatlarında bazı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Otizmliler öğrencilerin eğitimlerinde karşılaşılan sorunların başında sırasıyla öğretmenin bilgi yetersizliği, sınıf mevcudunun fazlalığı / sınıfın kontrolünün sağlanamaması, iletişim kurulamaması / davranış kazandırılmaması, ailenin bilgi yetersizliği ve otizmliler çocukların etkinliklere katılmaması gibi sorunların geldiği belirlenmiştir. Literatürde özel eğitim sürecinde uygulanan kaynaştırma faaliyetlerinde karşılaşılan problemler üzerinde gerçekleştirilen araştırmalarda da benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Demir ve Açar (2011) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde karşılaştıkları sorunların incelenmesi amaçlanmış, araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde karşılaştıkları sorunların başında rehberlik hizmetlerinden yeteri kadar faydalanılmaması, sınıf mevcudlarının fazlalığı, sınıf içi donanımları ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yetersiz hissetmeleri gibi sorunların geldiği rapor edilmiştir. Doğaroğlu ve Dümenci (2015) tarafından yapılan araştırmada ülkemizde kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunlar içerisinde sınıf ortamlarının fiziksel açıdan yetersizliklerinin olmasının önemli bir sorun teşkil ettiğine vurgu yapılmıştır. Güner-Berkant ve Atılğan (2017) tarafından sınıf öğretmenlerinin üzerinde gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunların incelenmesi amaçlanmış, araştırmaya 20 sınıf öğretmeni dâhil edilmiş, araştırmanın sonunda öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde karşılaştıkları problemlerin başında kaynaştırma eğitimine katılan çocukların ailelerinden yeterince destek görülmemesi, sınıfların fiziksel şartlarının kaynaştırma eğitimine uygun olmaması ve materyal konusunda eksiklikler yaşanmasının geldiği tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin otizmliler çocukların eğitimleri sürecinde iş birliği yaptıkları kişi ve kurumlar değerlendirildiği zaman,

öğretmenlerin %50'sinin otizmlili çocukların eğitim sürecinde başka kişilerden, %8,8'inin ise başka kurumlardan destek aldıkları tespit edilmiştir. Buna karşılık öğretmenlerin %41,2 gibi büyük bir bölümünün otizmlili çocukların eğitim süreçlerinde herhangi bir kişi ya da kurumdan destek almadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Özel gereksinimli çocukların kaynaştırma eğitimine dâhil edilme süreçlerinde yardım alınması gereken bazı kurumlar bulunmaktadır. Özellikle yarı zamanlı kaynaştırma eğitiminde rehberlik araştırma merkezlerinden yardım alınması gerektiği kaynaştırma eğitiminin temel prensipleri arasında yer almaktadır (Özğür, 2008). Bu kapsamda araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi sürecinde ilgili kurum ve kuruluşlardan destek alma düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Literatürde yer alan benzer çalışmalarda da ülkemizde kaynaştırma eğitimi uygulamalarında resmi kişi ya da kurumlardan yardım alma konusunda bazı aksaklıklar olduğuna vurgu yapılmaktadır. Boz (2012) tarafından yapılan araştırmada ülkemizde kaynaştırma eğitimi sürecinde karşılaşılan sorunlar içerisinde uzman desteğinin sınırlı olmasının önemli bir yere sahip olduğu belirtilmiştir. Bu kapsamda araştırmaya katılan öğretmen görüşlerinin literatürde yer alan görüşler ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Dikici-Sığırtmaç ve arkadaşları (2011) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin, bunun yanında kaynaştırma eğitimi sürecinde diğer kurum ve kişilerle olan diyalog düzeylerinin incelenmesi amaçlanmış, araştırmaya 15 okul öncesi öğretmeni dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonunda okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusunda özel eğitim merkezlerindeki öğretmenler ile diyalog halinde olma düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulguları ile bizim çalışmamızdaki bulgular benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde etkin rol alabilmeleri için kaynaştırma eğitimi sürecinde kendilerine yardımcı olabilecek kişi ve kurumlarla iş birliği içinde olmaları önemli bir konudur. Buna karşılık kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin ele alındığı birçok çalışmada öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini yetersiz hissetme düzeylerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Güner-Berkant ve Atılğan (2017) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi ve kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunların değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 20 sınıf öğretmeni dâhil edilmiş, araştırmanın sonunda öğretmenlerin kaynaştırma sürecinde bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri, kaynaştırma eğitiminde uzman desteğinden yararlanmak istedikleri, bunun yanında kaynaştırmaya ilişkin hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimlerin artırılmasının faydalı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin otizmlı çocukların eğitim süreçlerinde karşılaşılan zorluklardan biri olan öğrenci ailelerinden yardım alma durumları değerlendirildiği zaman, öğretmenlerin %88,2 gibi büyük bir bölümünün otizmlı çocukların eğitim süreçlerinde karşılaştıkları zorluklarda öğrenci ailelerinden yardım istedikleri tespit edilmiştir. Literatürde de öğretmenlerin aileler ile iş birliklerinin yüksek olduğuna dair bulgular bulunmaktadır. Dikici-Sığırtmaç ve arkadaşları (2011) tarafından okul öncesi öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmada da öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri hakkındaki temel bilgi kaynaklarının başında ebeveynlerin geldiği tespit edilmiştir. Ünal (2010) tarafından yapılan diğer bir araştırmada kaynaştırma eğitimi veren öğretmenler ve öğrenciler ile özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmış, araştırmanın sonunda öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde bazı zorluklar yaşamalarına rağmen öğrenci velileri ile iş birliği içinde çalışma düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitimleri süresince otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere ilişkin özel bir ders almadıkları tespit edilmiştir. Literatürde yer alan çalışmalarda da ülkemizde öğretmenlerin meslek yaşamları öncesinde ya da esnasında kaynaştırma eğitimi konusunda özel eğitim faaliyetlerine yeterli düzeyde katılmadıkları bulgularına ulaşılmıştır. Anılan ve Kayacan (2015) tarafından yapılan benzer bir araştırmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yaklaşımlarının incelenmesi amaçlanmış, araştırmaya Eskişehir İlinde bulunan okullarda görev yapan 10 sınıf öğretmeni katılmış, araştırmanın sonunda öğretmenlerin çoğunluğunun geçmiş yaşamlarında kaynaştırmaya yönelik planlı bir eğitim almadıkları tespit edilmiştir. Temel (2000) tarafından yapılan çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmış, toplam 118 okul öncesi öğretmenin dâhil edildiği araştırmanın sonunda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının daha önce özel eğitim dersi alma durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu araştırmada öğretmenlerin meslek yaşamları öncesi ya da esnasında otizmlı öğrencilerin kaynaştırma eğitimine dâhil edilmelerine yönelik eğitimleri yeterli düzeyde almamış olmalarının otizmlı öğrencilerde kaynaştırmanın yararları konusundaki görüşlerini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Nitekim literatürde yer alan çalışmalar meslek yaşamı öncesinde özel eğitim ya da kaynaştırma uygulamalarına yönelik eğitime katılmanın kaynaştırmaya yönelik tutumlar üzerinde önemli bir belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Çulhaoğlu ve İmrak (2009) tarafından bu konuda yapılan bir araştırmada okul öncesi öğretmenleri ile ebeveynlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının tespit edilmesi amaçlanmış, araştırmaya 89 okul öncesi öğretmeni dâhil edilmiş, araştırmanın sonunda öğretmenlerin kaynaştırma



eğitimine y6nelik tutumlarının daha 6nce kaynaştırmaya y6nelik eğitim alma durumlarına g6re anlamlı farklılık g6sterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Tindall ve arkadaşları (2015) tarafından ger6ekleştirilen 6alışmada okul 6ncesi 6đretmenlerine hizmet i6i eğitim programı uygulanması, uygulanan eğitim programı sonrasında 6đretmenlerin kaynaştırma eğitimine y6nelik tutum ve g6r6üşlerinde meydana gelen değişimlerin saptanması ama6lanmış, 64 okul 6ncesi 6đretmeninin dâhil edildiği araştırmanın sonunda 6đretmenlerin kaynaştırma eğitimine y6nelik tutumlarında anlamlı gelişmeler meydana geldiği bulunmuştur. Elde edilen bulgulara g6re, 10 haftalık hizmet i6i eğitim programı sonrasında okul 6ncesi 6đretmenlerinin kaynaştırma eğitimine y6nelik 6zg6ven d6zeylerinin y6kseldiği, program geliştirme becerilerinin arttığı ve kaygı d6zeylerinin azaldığı sonu6larına ulaşılmıştır. Sharma ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan araştırmada okul 6ncesi 6đretmenlerin kaynaştırma eğitimine y6nelik tutumlarını etkileyen unsurların incelenmesi ama6lanmış, 194 okul 6ncesi 6đretmeninin dâhil edildiği araştırmanın sonunda 6đretmenlerin kaynaştırma eğitimine y6nelik tutumlarının ge6miş yıllarda 6zel eğitim ya da kaynaştırma eğitimi konusunda temel eğitim alma durumlarına g6re anlamlı farklılıklar g6sterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan okul 6ncesi 6đretmenlerinin, kaynaştırma uygulamalarının otizm tanısı almış 6đrencilere katkıları olduğunu d6şünd6kleri tespit edilmiş olup, ortaya 6ıkan bu sonuca g6re araştırmaya katılan 6đretmenlerin otizmliler 6ocukların kaynaştırma eğitimine dâhil edilmeleri konusunda olumlu tutumlara sahip olduğu g6zlemlenmiştir. Literat6rde yer alan benzer araştırma bulguları değerlendirildiğinde, yapılan bir6ok araştırmada 6đretmenlerin kaynaştırma eğitimine ve kaynaştırma 6đrencilerine y6nelik tutumlarının olumlu olduğu rapor edilmiştir. Bu a6ıdan ele alındığında araştırmaya katılan okul 6ncesi 6đretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yaklaşımlarının literat6r ile paralellik g6sterdiği s6ylenebilir. Buna karşılık literat6rde yer alan bir6ok 6alışmada gerek sınıf 6đretmenleri gerekse de okul 6ncesi 6đretmenlerinin kaynaştırma eğitimine y6nelik olumsuz tutumlar i6inde oldukları da rapor edilmiştir. Bu kapsamda kaynaştırma eğitimine y6nelik 6đretmen yaklaşımı ve tutumlarının ele alındığı 6alışmalarda 6elişkili sonu6lar elde edildiği de g6r6lmektedir. Yapılan 6alışmalarda 6đretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin g6r6üş, tutum ve yaklaşımlarının birbirinden farklı olmasının temelinde bazı sosyo-demografik parametrelerin (kaynaştırma 6đrencisine sahip olma / olmama, 6zel eğitim alanında ders alma / almama, mesleki kıdem, ailede engelli birey bulunma durumu vb.) etkili olduğu d6ř6n6lebilir.

6zel gereksinimli 6đrencilerin ilgi, yeterlilik d6zeyleri ve sahip olduğu engel t6rlerine g6re kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan bir6ok sorun bulunmaktadır. Yapılan bu araştırmada 6đretmenlerin en sık karşılaştıkları

sorunlar içerisinde sınıf kontrolünün sağlanamaması, otizmlilerle çocuklarla iletişim kurma ya da uzman kişinin yetersizliği gibi sorunların geldiği belirlenmiş, otizmliler öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına yönelik saldırgan davranışlar sergilemeleri de önemli birer sorun olarak nitelendirilmiştir. Öğretmenlerin karşılaşılan sorunlar ile ilgili tespitleri değerlendirildiği zaman sorunların genel olarak otizm tanısı almış olan öğrencilerin sahip oldukları bireysel farklılıklardan kaynaklandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları öncesinde otizm spektrum bozukluğu tanısı almış öğrencilere ilişkin eğitimlerinin yetersiz olduğu durumlarda karşılaştıkları sorunlar karşısında uygun çözüm önerisi üretmemelerinin beklenen bir durum olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda edinilen bulgular ve ilgili literatür ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

1. Okul öncesi dönemde öğretmenlere otizm spektrum bozukluğu tanısı almış öğrencilerde kaynaştırma uygulamalarına yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir.

2. Okul öncesi öğretmen adaylarına, ilgili bölümlerin lisans eğitimi müfredatına özel gereksinimli bireyler ve kaynaştırma eğitimine yönelik derslerin eklenmesi faydalı sonuçlar ortaya koyabilir.

3. Kaynaştırma eğitimi normal eğitim sınıflarına ek olarak özel eğitim sınıflarında da uygulanması gereken bir eğitim faaliyeti olduğu için okul öncesi öğretmenlerinin diğer uzman kişi ve kurumlar arasındaki iletişim olanakları güçlendirilebilir.

4. Otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocukların kaynaştırma eğitimine dâhil edildikleri eğitim sınıflarında mevcudun asgari düzeyde tutulmasına yönelik uygulamalar yapılabilir. Böylece hem öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda sorun yaşama düzeyleri azaltılabilir. Ayrıca sınıf düzeninin ve fiziksel koşullarının kaynaştırma eğitimi için güvenli ortam sağlamasına yönelik tasarlanması için ek düzenlemeler yapılabilir.

### **Kaynakça**

- Akın, E. (2015). Türkçe Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerinin Eğitiminde Çoklu Ortam Araçlarından Faydalanmaya Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 384-393.
- Altıntaş, E., Şengül, S. (2014). Özel Eğitim Dersinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlar ve Kazanımlar Bakımından Değerlendirilmesi. *Kafkas Üniversitesi, e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 1-12.

- Altun, T. ve Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi [Çevrimiçi sürüm]. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272
- Ambler, P. G., Eidels, A., Gregory, C. (2015). Anxiety and aggression in adolescents with autism spectrum disorders attending mainstream schools. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 18, 97-109.
- Anastasiou, D., Kauffman, J. M., Di Nuovo, S. (2015). Inclusive education in Italy: description and reflections on full inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 429-443.
- Anılan, H., Kayacan, G. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Gözüyle Kaynaştırma Eğitimi Gerçeği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı, 74-90.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, 20(2), 191-211.
- Blecker, N. S., & Boakes, N. J. (2010). Creating a learning environment for all children: Are teachers able and willing? *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 435-447.
- Bo, J., Lee, C-M., Colbert, A., Shen, B. (2016). Do children with autism spectrum disorders have motor learning difficulties? *Research in Autism Spectrum Disorders*, 23, 50-62.
- Boz, K. (2012). Web Üzerinden Erişilebilir Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Etkinliklerin Sınıf Öğretmenleri Tarafından Kullanılma Durumu. *Eğitim Teknolojisi Kuram Ve Uygulama*, 2(2), 93-114.
- Creswell, J. W. (2013). Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni. *Ankara: Eğiten Kitap*.
- Çankaya, Ö., Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. Kademe Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Sınıf Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-16.
- Çulhaoğlu-İmrak, H. (2009). Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Ve Ebeveyn Tutumları İle Kaynaştırma Eğitimi Uygulanan Sınıflarda Akran İlişkilerinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Adana.

- Demir, MK., Açar, S. (2011). Kaynaştırma Eğitimi Konusunda Tecrübeli Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 719-732.
- Dikici-Sığırtmaç, A., Hoş, G., & Abbak, B. S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 205-223.
- Doğaroğlu, T., & Dümenci, S. B. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*.
- Engelbrecht, P., Nel, M., Nel, N., Tlale, D. (2015). Enacting understanding of inclusion in complex contexts: classroom practices of South African teachers. *South African Journal of Education*, 35(3), 1-10.
- Gök, G. ve Erbaş, D. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri [Early childhood teachers' opinions about and suggestions for inclusion programs]. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Gök, R. (2013). Kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan ilkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya*.
- Güner-Berkant, H., Atılgan, G. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Journal of Educational Reflections*, 1(1), 13-25.
- Güven, E., Çevik, D.B. (2011). Müzik Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Çalışma (Balıkesir Üniversitesi Örneği). *II. International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey.
- İra, N., Ayan, B.E. (2016). Ortaöğretim Okullarındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 145-160.
- Kale, M., Dikici-Sığırtmaç, A., Nur, İ., Kara, İ. (2017). A Survey about Inclusive Education in Early Childhood: The Reflections to Practices of the Recommendations in the Thesis. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 18(1), 220-234.
- Kayaoğlu, H., & Görür, Ö. (2008). Otitik çocuklar nasıl öğrenir. *Epos Yayınları, Ankara*.

- Kılıçkaya, A., Zelyurt, H. (2015). Okul Öncesi Programlarında Özel Gereksinimli Bireylerin Yer Alma Durumlarının İncelenmesi (1989-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 200-212.
- Koçyiğit, S. (2015). Ana Sınıflarında Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen-Rehber Öğretmen Ve Ebeveyn Görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 391-415.
- Korkmaz, B. (2003). Otizm. Farklı Gelişen Çocuklar. A. Kulaksızoğlu (Editör). s. 81-114. 1. Baskı. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Kwok, E. Y. L., Brown, H. M., Smyth, R. E., Cardy, J. O. (2015). Meta-analysis of receptive and expressive language skills in autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 9, 202-222.
- MEB. (2010). Okullarımızda Kaynaştırma (Neden, Nasıl, Niçin). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik Ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Nobel.
- Orakcı, Ş., Aktan, O., Toraman, Ç., Çevik, H. (2016). The Influence of Gender and Special Education Training on Attitudes towards Inclusion. *International Journal of Instruction*, 9(2), 107-122.
- Özaydın, L., Çolak, A. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine ve Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimi Hizmet İçi Eğitim Programına İlişkin Görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226.
- Özdemir, H., Ahmetoğlu, E. (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşları Ve Mesleki Deneyimleri Açısından Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerin İncelenmesi. *Journal Of Educational Studies in The World*, 2(1), 68-74.
- Özgür, İ. (2008). *Engelli Çocuklar Ve Eğitimi: Özel Eğitim*. İkinci Baskı. Karahan Kitabevi. Adana.
- Rakap, S., Parlak-Rakap, A., & Aydın, B. (2016). Investigation and comparison of Turkish and American preschool teacher candidates' attitudes towards inclusion of young children with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 20(11), 1223-1237.
- Sadioğlu, Ö., & Batu, S. E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Bursa.

- Sart, ZH., Ala, H., Yazlık, Ö., Yılmaz, FK. (2004). Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede?: eğitimciye öneriler. *XIII. Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004, Malatya.
- Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*, 43, 72-79.
- Sharma, U., Shaukat, S., Furlonger, B. (2014). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(2), 97-105.
- Sharma, U., Sokal, L. (2015). The impact of a teacher education course on pre-service teachers' beliefs about inclusion: an international comparison. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), 276-284.
- Sucuoğlu, B., Kargın, T. (2006). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları. : *Morpa yayınları*. İstanbul
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik, *Seçkin Yayıncılık Sanayi ve Ticaret A. Ş.*, Ankara.
- T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı. (2008). Özürlüler Kanunu ve İlgili Mevzuat. 3. Baskı. Ankara: T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları. Yayın No: 43.
- Temel, Z.F. (2000). Okul Öncesi Eğitimcilerin Engellerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 148-155.
- Tindall, D., MacDonald, W., Carroll, E., Moody, B. (2015). Pre-service teachers' attitudes towards children with disabilities: An Irish perspective. *European Physical Education Review*, 21(2), 206-221.
- Türk, N. (2011). İlköğretim Okullarında Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Sosyolojik Bir Araştırma (Denizli İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Isparta.
- Ünal, F. (2010). Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Sınıflardaki, Öğretmen, Normal Gelişim Gösteren Öğrenci Ve Engelli Öğrenci Verilerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları. *Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Adana.
- Üstün, A., & Yılan, G. (2003). Okul öncesi öğretmenlerinin, zihinsel engelli çocukların kaynaştırma yoluyla eğitimlerine ilişkin sahip oldukları tutumlar. *Eurasian Journal of Educational Research*, 13, 122-128.

- Walker, T.J. (2012). Attitudes and Inclusion: An Examination of Teachers' Attitudes Toward Including Students with Disabilities. Doctoral Dissertation. Loyola University Chicago, Program in Curriculum And Instruction, Chicago, Illinois.
- Yaralı, D. (2015). Öğretmen Adaylarının Özel gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 431-456.
- Yatgın, S., Sevgi, H. M., & Uysal, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve çeşitli değişkenlere göre mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Ankara: Seçkin Yayıncılık*.
- Yıldırım-Doğru, S.S., Durmuşoğlu-Saltalı, N. (2011). Erken Çocukluk Döneminde Özel Eğitim. İkinci Baskı. Maya Akademi Yayınevi. Ankara.