

Mantık Etkinlikleriyle Destekli Matematik Öğretiminin 7. Sınıf Öğrencilerinin Başarısına Etkisi ve Öğrencilerin Uygulamaya İlişkin Görüşleri

The Effect of Mathematics Teaching Supported with Logic Activities on the Success of 7th Grade Students and Students' Views about the Application

Habip TAŞ / Levent AKGÜN

School Culture's Impact on School Effectiveness and Performance: Comparison of Teachers' and Administrators' Views

Okul Kültürünün Okul Etkililiğine ve Performansa Etkisi: Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin Karşılaştırılması

Mustafa ÖZGENEL / İsmail Eray DURSUN / Baran Barış YILDIZ / Pınar MERT

Ortaokul Matematik Öğretiminde Karşılaşılan Sorunları Belirleme Ölçeği Geliştirme Çalışması

A Scale Development Study on Determining the Problems Encountered in Middle School Mathematics Teaching

Suzan DURAN / Şaban BERK

Okul Yöneticilerinin Görüşleri Bağlamında Eğitim Sendikaları

In the Context of School Administrators' Views Education Unions

Ahmet GÖK / Fatih BOZBAYINDIR

Anlama-Anlatma Becerilerinin Geliştirilmesi Süreçlerinde Kullanılan Not Alma Yöntemleri Üzerine Yapılan Çalışmalara Yönelik Değerlendirme

Evaluation of Studies on Note-Taking Methods Used in the Development of Comprehension-Expression Skills

Mehmet FİDAN

Drama ile Eğitimin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyonlarına ve Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi

Investigation of the Effect of Drama and Education on the Motivation and Attitudes of the Fourth Grade Students Towards Social Studies Lesson

Erdal ZENGİN / A. Halim ULAŞ



EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ
Teori ve Uygulama

Cilt: 12 / Sayı: 24 / Güz 2021

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES
Theory and Practice

Vol: 12 / No: 24 / Fall 2021

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 12 / Sayı: 24 / Güz 2021

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 12 / No: 24 / Fall 2021

Editör (Editor)

Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ (Fırat Üniversitesi)

Editör yardımcıları (Associate editors)

Doç. Dr. Songül KARABATAK (Fırat Üniversitesi)

Dr. Müslim ALANOĞLU (Emniyet Genel Müdürlüğü)

Yayın kurulu (Editorial board)

Prof. Dr. Abdurrahman İLÖAN (İzmir Demokrasi Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet AKIN (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR (Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Bets Ann SMİTH (Michigan State University, ABD)

Prof. Dr. Hasan BACANLI (Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ (Selçuk Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan FURKAN (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Soner DURMUŞ (Abant İzzet Baysal Üniversitesi)

Prof. Dr. Sally J. ZEPEDA (University of Georgia, ABD)

Prof. Dr. Taner ALTUN (Trabzon Üniversitesi)

Prof. Dr. Zafer ÇELİK (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Doç. Dr. Bekir GÜR (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Doç. Dr. Enes GÖK (Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi)

Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

Doç. Dr. Mehmet Ali AKIN (Mardin Artuklu Üniversitesi)

Doç. Dr. Sedat GÜMÜŞ (Aarhus University, Danimarka)

Doç. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ (Adıyaman Üniversitesi)

Doç. Dr. Türker KURT (Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Seung-Hwan HAM (Hanyang University, Güney Kore)

Doç. Dr. Yisu ZHOU (Macau University, Çin)

Dr. Öğr. Üyesi İlker DERE (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Muhammad AKRAM (University of Education, Pakistan)

Dr. Öğr. Üyesi. Muhammed ZİNCİRLİ (Fırat Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Baki MİNAZ (Siirt Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Yan LIU (Central Connecticut State University, ABD)

Dr. Öğr. Üyesi Yasin DEMİR (Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi)

Dil editörü (Language editor)

Dr. Müslim ALANOĞLU (Emniyet Genel Müdürlüğü)

Alper USLUKAYA (Elazığ İşitme Engelliler Lisesi)

Dizin (Indexing services)

Akademik Türk Dergileri Dizini (ATDD)

Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS)

TÜBİTAK ULAKBİM Veri Tabanı

eibd@eibd.org.tr

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 12 / Sayı: 24 / Güz 2021

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 12 / No: 24 / Fall 2021

Yayın türü

Yaygın süreli

Sahibi

Eğitim-Bir-Sen adına

Ali YALÇIN

Genel Başkan

Sorumlu yazı işleri müdürü

Şükrü KOLUKISA

Genel Başkan Yardımcısı

Grafik tasarımı

Caner KAÇAMAK

Baskı, tarihi ve adeti

Hermes Ofset - 10.12.2021 - 4.000 adet

İdare yeri

Eğitim-Bir-Sen Genel Merkezi

Zübeyde Hanım Mahallesi Sebze Bahçeleri Caddesi
No:86 Kat14-15-16 Altındağ /Ankara-TÜRKİYE

Telefon no : (0.312) 231 23 06

Bürocell : (0.533) 741 40 26

Faks : (0.312) 230 65 28

Web adresi : www.ebs.org.tr

E-posta : ebs@ebs.org.tr

| Makaleler

Mantık Etkinlikleriyle Destekli Matematik Öğretiminin 7. Sınıf Öğrencilerinin Başarısına Etkisi ve Öğrencilerin Uygulamaya İlişkin Görüşleri

The Effect of Mathematics Teaching Supported with Logic Activities on the Success of 7th Grade Students and Students' Views about the Application

Habip TAŞ / Levent AKGÜN

225

School Culture's Impact on School Effectiveness and Performance: Comparison of Teachers' and Administrators' Views

Okul Kültürünün Okul Etkililiğine ve Performansa Etkisi:
Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin Karşılaştırılması

Mustafa ÖZGENEL / İsmail Eray DURSUN / Baran Barış YILDIZ / Pınar MERT

245

Ortaokul Matematik Öğretiminde Karşılaşılan Sorunları Belirleme Ölçeği Geliştirme Çalışması

A Scale Development Study on Determining the Problems
Encountered in Middle School Mathematics Teaching

Suzan DURAN / Şaban BERK

275

Okul Yöneticilerinin Görüşleri Bağlamında Eğitim Sendikaları

In the Context of School Administrators' Views Education Unions

Ahmet GÖK / Fatih BOZBAYINDIR

301

**Anlama-Anlatma Becerilerinin Geliştirilmesi Süreçlerinde Kullanılan
Not Alma Yöntemleri Üzerine Yapılan Çalışmalara Yönelik Değerlendirme**

Evaluation of Studies on Note-Taking Methods Used in the Development of Comprehension-Expression Skills

Mehmet FİDAN

329

**Drama ile Eğitimin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik
Motivasyonlarına ve Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi**

Investigation of the Effect of Drama and Education on the Motivation and Attitudes of the Fourth
Grade Students Towards Social Studies Lesson

Erdal ZENGİN / A. Halim ULAŞ

353

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ
Teori ve Uygulama

Cilt: 12 / Sayı: 24 / Güz 2021

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES
Theory and Practice

Vol: 12 / No: 24 / Fall 2021

**Mantık Etkinlikleriyle Destekli Matematik Öğretiminin 7. Sınıf Öğrencilerinin
Başarısına Etkisi ve Öğrencilerin Uygulamaya İlişkin Görüşleri**

**The Effect of Mathematics Teaching Supported with Logic Activities on the
Success of 7th Grade Students and Students' Views about the Application**

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Habip TAŞ
Levent AKGÜN

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Mantık Etkinlikleriyle Destekli Matematik Öğretiminin 7. Sınıf Öğrencilerinin Başarısına Etkisi ve Öğrencilerin Uygulamaya İlişkin Görüşleri*

Habip TAŞ¹

Levent AKGÜN²

Öz: Bu çalışmada akıl-zekâ oyunları ve mantık sorularından oluşan etkinliklerle desteklenmiş olan matematik öğretiminin (MEDMÖ) 7. sınıf öğrencilerinin oran-orantı ve yüzdeler konularındaki matematik başarısına olan etkisi incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin uygulama hakkındaki görüşleri araştırılmıştır. Uygulama yedi hafta sürmüştür. Çalışmada karma yöntem araştırması desenlerinden biri olan iç içe desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim - öğretim yılında Doğu Anadolu Bölgesi'nde bir il merkezinde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören iki farklı 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada Matematik Başarı Testi (MBT) ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde Mann Whitney U, bağımlı gruplar t testi ve bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Nitel veriler ise betimsel analize tabi tutulmuştur. Uygulamanın, öğrencilerin oran-orantı ve yüzdeler konusunda matematik başarısına istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etki ettiği görülmüştür. Öğrenciler, uygulamayla birlikte düşünme, mantıklı düşünme, muhakeme etme becerilerinin geliştiğini ve mantık gerektiren yeni nesil problemlerinin çözümünde daha başarılı olduklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Mantık etkinlikleri, matematik başarısı, akıl yürütme, mantıklı düşünme.

Makale Hakkında:

Geliş Tarihi: 01.08.2021; *Kabul Tarihi* 13.10.2021

Kaynakça Gösterimi:

Taş, H. & Akgün, L. (2021). Mantık Etkinlikleriyle Destekli Matematik Öğretiminin 7. Sınıf Öğrencilerinin Başarısına Etkisi ve Öğrencilerin Uygulamaya İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(24), 225-244

*Bu çalışma Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde Doç. Dr. Levent Akgün danışmanlığında Habip Taş tarafından hazırlanan ve kabul edilen "Mantık etkinlikleriyle destekli matematik öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin başarısına, tutumuna ve eleştirel düşünme becerisine etkisi" başlıklı doktora tezinden türetilmiştir.

1) Dr., MEB, Öğretmen, , lineer.23@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1600-8686

2) Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0002-1435-1771

Giriş

Modern dünyada gün geçtikçe bir bilim dalının içeriğinin değişimi kadar onun okullarda öğrenciye nasıl öğretildiği de önem kazanmaya başlamıştır. Özellikle doğası gereği soyut ve teorik olan disiplinlerin öğrencilere nasıl aktarıldığı çok daha önemlidir. Matematikğin doğasına bakıldığında soyutlamanın, sistematik akıl yürütmenin ve mantıklı düşünebilme becerisinin olduğu bilinmektedir (Altun, 2010). Bu nedenle Platon'dan itibaren matematiğin aslında insanlara daha fazla mantıklı düşünebilme becerisini kazandırmak için bir araç olarak görülmesi klasik bir görüş olarak kabul edilmiştir (Attridge & Inglis, 2013). Buradan hareketle matematik eğitiminde düşünme, aklını etkin kullanma, zihni aktif hale getirme, muhakeme etme gibi becerilerin gelişimi ile ilgili kaygının ön planda tutulması gerektiği söylenebilir. Bu becerilerin geliştirilmesi aynı zamanda bilgi toplumlarının oluşumunu kolaylaştırabilir. Çünkü eğitimin temel amacı doğru düşünen bireylerin yetiştirilmesidir (Bacanlı, 2012). Doğru düşünme yetisi eğitilip geliştirildiği zaman, varoluşun temel donanımı sağlanmış olur. Sokrates'in ifadesiyle hayatı sorgulayabilmenin, Kant'ın deyişiyle kendi aklını kullanma cesareti gösterip özerk bir birey olabilmenin yolu da öncelikle düşünme yetisinin eğitilmesi ve aktif hale getirilmesinden geçer (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). Oysa Türkiye'de son yıllarda eğitimde yapılan köklü değişikliklere rağmen bu düşünme becerilerin gelişimindeki eksikliklerin tamamen giderilemediği söylenebilir (Güler, 2013; Şıvkın, Aksoy & Erdoğan, 2020).

Düşünme, mantıklı düşünme, beyin gücünü geliştirme ve akıl yürütme gibi becerilerin geliştirilmesine yönelik olarak zaman içerisinde çeşitli arayışlar meydana gelmiştir. Bu arayışlar genellikle “düşünme becerileri eğitimi” altında tartışılmaktadır. İlgili tartışmalar içerisinde düşünme becerilerinin geliştirilmesi için bazı akıl-zekâ oyunlarından, çeşitli mantık sorularından ve beyin gücünü geliştiren problemlerden yararlanılması önerilmektedir. Bu nedenle Türkiye'de ilk defa 2013 yılından itibaren seçmeli olarak okutulmaya başlanan zekâ oyunları dersindeki beklentilerden bir tanesi de öğrencilerin akıl yürütme becerisini ve mantığı etkin kullanmalarıdır (Devecioğlu & Karadağ, 2014). MEB'in amaçları doğrultusunda birçok özel kurumda da benzeri programlar uygulanmaktadır. Örneğin bazı kurumlar ve eğitim yerleri her yaşa uygun zihni açan, akli çalıştıran zekâ oyunları etkinlikleri ve programını uygulamaktadır (Güneş & Yünkül, 2021). Dünyada ise akıl yürütme problemleri, akıl ve zekâ oyunları, strateji oyunları ve çeşitli etkinlikler yardımıyla beyin gücünü geliştirmeye, akıl yürütmeye, mantıklı ve eleştirel düşünmeye yönelik olarak birçok program hem tavsiye edilmekte hem de uygulanmaktadır (Bottino & Ott, 2006; Bottino, Ott, Tavella & Benigno, 2010). Bu programlar bazı yerlerde beyin jimnastiği şeklinde tanımlanmıştır. Günümüzde dünya üzerinde seksenden fazla ülkede beyin jimnastiği (Brain Gym) programları uygulanmaktadır (Hyatt, 2007).

Türkiye’de ve dünyada akıl-zeka oyunlarının, mantık sorularının ve çeşitli felsefi akıl yürütme problemlerin öğretim sürecinde kullanılması ayrıca bunların matematik başarısı başta olmak üzere farklı değişkenlere olan etkilerinin incelenmesiyle ilgili birçok araştırma yapılmıştır (Bottino, Ott & Tavella, 2011; Demirel & Karakuş, 2019; Kazemi, Yektayar & Abad, 2012; Orak, Karademir & Artvinli., 2016; Reiter, Thornton & Vennebush, 2014; Türkoğlu, 2016). Oysa bu araştırmalarda genellikle kullanılan oyunların ve soruların etkinliklere dönüştürülmesi, bu etkinliklerin matematik derslerindeki bazı kazanımlara entegre edilmesi genellikle eksik bir yön olarak ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmanın önemini ortaya koyan noktalardan birisi bu eksikliği gidermek amacıyla mantık etkinlikleriyle desteklenmiş bir öğretimin matematik başarısına yönelik etkisinin incelenmesidir.

Akıl-zekâ oyunları ile mantık sorularından oluşan etkinliklerin hazırlanması ve matematik öğretiminde kullanılmasının bireye kazandırabileceği düşünülen akıl yürütme, mantıklı düşünme, aklını etkin kullanma gibi temel becerilerin matematik başarısına etki edeceği düşünülebilir. Çünkü literatürde bazı çalışmalar bu becerilerle matematik başarısı arasında ontolojik bir ilişkinin olduğunu belirtmektedir. Örneğin Nunes ve diğerleri (2007) matematik öğrenmenin önemli ön dayanaklarından birinin mantıksal yeterlilik olduğunu, Frosch ve Simms (2015) matematik yeteneği ile akıl yürütme arasında sıkı bir bağ olduğunu, Sezen ve Bülbül (2011) ise mantıksal düşünme becerisinin başarı üzerinde çok önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Literatürdeki bu çalışmalarda ele alınan matematik başarısı genel ve kapsayıcı bir kavramdır. Bu kapsayıcılık içerisinde bulunan konulardan bazıları da oran-orantı ve yüzdelerdir. Oran-orantı ve yüzdeler, 7. sınıf matematik programında arka arkaya gelmektedir. İlgili çalışmaların bir kısmında öğrencilerin hem oran-orantı hem de yüzdeler konusunda yeterince akıl yürütemedikleri ifade edilmiştir. Ayrıca bu becerinin geliştirilmesi için bu konulardaki standart ve geleneksel soru tiplerinin ötesinde akıl yürütmeyi ön plana çıkaracak nitelikte soruların kullanılması gerektiği tavsiye edilmiştir (Duatepe, Akkuş-Çıklar & Kayhan, 2005; Erdem, Özçelik & Gürbüz, 2018).

Araştırmanın önemini belirleyen bir başka nokta ise öğrencilerin akıl-zekâ oyunları ve çeşitli mantık sorularıyla oluşturulmuş ve dersin kazanımlarına uyarlanmış etkinliklerle gerçekleştirilmiş matematik öğretimi hakkındaki görüşlerinin tespit edilmesidir. Literatüre bakıldığında eğitim-öğretimdeki paydaşlar, etkinliklerde kullanılan oyun ve sorulara yönelik olarak öğrencilerin akıl yürütme, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Örneğin Devocioğlu ve Karadağ (2014) yaptıkları çalışmada Zekâ Oyunları Dersi (ZOD) hakkında öğretmen, öğrenci ve okul idarecilerinin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözüme gibi becerileri geliştirdiğine yönelik bir inanca sahip olduğunu ifade etmiştir.

Türkiye ve dünyada düşünme becerisini geliştirmeye yönelik programlar ve çalışmalar ışığında bireyin akıl yürütme becerisini geliştiren, mantıklı düşünme yeteneğini arttıran beynini

etkili bir şekilde kullanmaya yardımcı olan arayışlardan bir tanesi olan akıl-zekâ oyunları ve çeşitli mantık sorularının etkinlik haline getirilmesi, bunların matematik kazanımlarına uyarlanması ve sınıf ortamına taşınması bir problem durumu olarak ele alınabilir. Mevcut problem durumunu incelemek amacıyla bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Mantık etkinlikleri ile destekli matematik öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin oran-orantı ve yüzdeler konularındaki matematik başarısına etkisi nedir?
2. 7. sınıf öğrencilerinin mantık etkinlikleriyle destekli matematik öğretimi hakkındaki görüşleri nasıldır?

Yöntem

Bu çalışma bir karma yöntemler araştırmasıdır. Genel olarak nicel ve nitel yöntemlerin kombinasyonundan oluşan karma yöntemler araştırması basit bir şekilde nicel ve nitel verilerin birleştirilmesi ve bir araya getirilmesi şeklinde anlaşılmamalıdır (Creswell, 2017). Bu anlamda karma yöntemler, bir çalışmanın başında araştırma sorularında ortaya çıkan, kullanılan yöntem ve analiz türleriyle devam eden en sonunda verileri bütünleştirerek oradan sonuç çıkarılmasıyla biten bir süreç olarak değerlendirilebilir (Plano Clark & Ivankova, 2018). Bu çalışmada karma yöntemler araştırması desenlerinden biri olan iç içe desen kullanılmıştır. İç içe desenlerde araştırmacılar, deneysel desenin unsurlarını desteklemek üzere, nitel bir araştırmayı nicel bir deneyin içine gömmektedirler (Creswell, Fetters, Plano Clark & Morales, 2009). Bu araştırmada da nicel boyut nitel boyuta göre daha baskın olup daha fazla ağırlığa sahiptir. Bu nedenle araştırmanın nitel boyutu nicel boyutun içine gömülmüştür. Çünkü mantık etkinlikleriyle destekli matematik öğretiminin (MEDMÖ) matematik başarısına etkisinin nerede yoğunlaştığının öğrenci görüşleri doğrultusunda tespit edilmesi araştırmada bu desenin uygulanmasını zorunlu kılmaktadır. Araştırmanın birinci sorusu kapsamında MEDMÖ'nün oran-orantı ve yüzdeler konularındaki matematik başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olup olmadığı incelenmiştir. Anlamlı bir etkiye sahipse bu etkinin nerelerde ve nasıl gerçekleştiğinin tespiti için görüşmenin yapılması düşünülmüştür. Ayrıca görüşmeyle araştırmanın ikinci sorusuna yönelik olarak öğrencilerin MEDMÖ'ye ilişkin görüşlerinin daha rahat ortaya çıkarılacağı düşünülmüştür.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Doğu Anadolu Bölgesi'nde bir il merkezinde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören iki tane 7. sınıf oluşturmaktadır. Okulda bulunan sınıflardan “D şubesi” deney , “H şubesi” ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın yapıldığı okullarda sınıflar okul yönetimi tarafından öğrencilerin not ortalamaları göz önüne alınarak homojen bir şekilde oluşturulmuştur. Ayrıca araştırma eğitim öğretim yılının ikinci döneminde yapıldığı için sınıflar seçilirken ilgili sınıfların derslerine giren araştırmacı ve diğer öğretmenlerin birinci döneme ilişkin görüşleri doğrultusunda akademik başarı açısından birbirine en yakın olan sınıflar seçilmiştir.

Veri toplama araçları

Araştırmada iki ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. Birincisi, nicel verileri toplamak amacıyla oran – orantı ile yüzdeler konularından oluşan ve araştırmacı tarafından geliştirilen Matematik Başarı Testi (MBT)'dir. Testte oran-orantı ve yüzdeler konularına ait toplam 11 kazanıma yönelik sorular bulunmaktadır. Kazanımlarla ilgili olarak hazırlanan belirtke tablosuna göre öncelikle 39 tane açık uçlu soru sorulmuştur. MBT'deki kazanımları 7. sınıf öğrencileri görmedikleri için pilot uygulama zorunlu olarak sekizinci sınıflara yapılmıştır. Pilot uygulama için sekizinci sınıf öğrencilerinden 75 kişi seçilmiştir. Uygulama süresi 80 dakika olarak belirlenmiştir. Başarı testindeki soruların tamamı açık uçlu sorulardır. Beş matematik öğretmenin görüşleri doğrultusunda hazırlanan cevap anahtarına bağlı olarak yapılan puanlama sistemi 0-1-2-3-4 şeklindedir. Soruya hiç cevap verilmemişse ya da tamamen yanlış cevap verilmişse 0, yanlışa yakın cevap verilmişse 1, orta düzeyde cevap verilmişse 2, doğruya yakın cevap verilmişse 3 ve tamamen doğru cevap verilmişse 4 verilmiştir. Uygulanan başarı testindeki 39 sorunun güçlük ve ayırt edicilik düzeylerinin analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda 19 soru çıkarılarak testin 20 soruluk son hali elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda MBT'nin tamamının güçlük indeksi .42, ayırt edicilik indeksi .60 olarak bulunmuştur. Güvenirlilik değeri için Cronbach Alpha .96 olarak bulunmuştur.

Araştırmada nitel verilerin toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Önce araştırmacı tarafından 10 tane açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Daha sonra dil ve anlaşılabilirlik açısından incelenmesi için iki Türkçe öğretmenin görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda öğrencilerin anlamada zorlanacağı bazı ifadeler görüşme formundan çıkarılmıştır. Daha sonra bir uzmanın görüşleri doğrultusunda görüşmede tekrar oluşturabileceği düşünülen sorulardan kaçınmak amacıyla bazı sorular çıkarılarak altı tane açık uçlu sorudan oluşan formun son hali elde edilmiştir.

Araştırmanın birinci sorusunda hem nicel hem de nitel veriler kullanılmıştır. Nicel veriler birinci ölçek olan MBT'den elde edilmiştir. Nitel veriler ise görüşme formundaki ikinci soruya verilen cevaplardan elde edilmiştir. Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin veriler ise sadece görüşme formundaki birinci ve beşinci sorulara verilen cevaplardan elde edilmiştir.

Uygulama süreci

Uygulama, 2018-2019 ders yılının ikinci döneminde Şubat ve Mart aylarında yedi hafta boyunca, toplam 28 ders saatinden oluşacak şekilde yapılmıştır. Kontrol grubunda konu ve kazanımlar MEB'in yıllık planı doğrultusunda yapılandırmacı yaklaşıma göre aktif bir şekilde akıllı tahta kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda ise öncelikle MEB'in tavsiye ettiği ve okul yönetiminin kabul ettiği yıllık plan doğrultusunda bir uygulama planı belirlenmiştir. Uygulama planı her derse bir tane etkinlik gelecek şekilde hazırlanmıştır. Uygulama planı doğrultusunda yedi tane haftalık ders planı hazırlanmıştır. Hazırlanan haftalık

ders planları uygulama boyunca sürekli olarak önceden üç uzmana kontrol ve düzeltme için gönderilmiştir. Uzmanların öneri ve tavsiyeleri doğrultusunda haftalık planlar tekrar gözden geçirilip düzenlendikten sonra deney grubunda uygulanmıştır. Hazırlanan planlar ile bu planların ders süresi ve etkinlik sayısı aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Planların Saat ve Etkinlik Sayıları

Plan Numarası	Saat	Etkinlik Sayısı
1	3	3
2	4	4
3	4	4
4	6	6
5	4	4
6	3	3
7	4	4

Etkinlikler oluşturulurken çeşitli kaynaklardaki kısa süreli akıl-zekâ oyunları, akıl yürütme ve mantık soruları, beyin gücünü zorlayan bilmeceler ve felsefi sorular kullanılmıştır. Bu etkinliklerden yedi tanesi araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Geriye kalan 21 tane etkinlik ise yaklaşık 15 farklı kaynak taranarak elde edilmiştir.

Araştırmada kullanılan etkinlikler kazanımlarla ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. Sınıfta uygulama yapılırken öncelikle kullanılacak etkinlikler kısaca tanıtılmıştır. Bu tanıtımdan hemen sonra öğrencilerin etkinliği yapmaya başlamasından önce mutlaka bir-iki dakika düşünmeleri istenmiştir. Bir iki dakikalık düşünme sürecinden sonra etkinlik uygulamasına geçmeleri istenmiştir. Bu kural bütün etkinliklerin yönergesi olarak belirlenmiştir. Ayrıca etkinlikler bitirilirken başka şekilde çözümlerinin olup olmadığı ile ilgili öğrencilerin düşünmesi gerektiği belirtilmiştir. Kullanılan etkinlikler oyun tipinde ve problem/soru tipinde olmak üzere iki türdür. Planlardaki bütün etkinlikler fotokopiyle çoğaltılıp etkinlik kâğıtları şeklinde dersten önce bütün öğrencilere dağıtılmıştır. Aynı zamanda akıllı tahtalara yüklenmiştir. Ders planlarına uygun olarak yapılan etkinlikler sınıfta bütün öğrencilerin katılımıyla tamamlanmıştır. Etkinlikler tartışma yöntemi ve beyin fırtınası gibi öğretim teknikleri merkeze alınarak uygulanmaya çalışılmıştır. Çünkü tartışma yönteminin doğasında düşünme, eleştirme, analiz ve sentez gibi faydaların olduğu ve bunların araştırma amacına uygun olacağı düşünülmüştür (Taşpınar, 2004).

Verilerin analizi

MBT'nin analizinde öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Bu nedenle kontrol ve deney gruplarından elde edilen verilerin Shapiro-Wilk normallik testi, merkezi eğilim ölçüleri ve çarpıklık-basıklık katsayısı değerleri hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar sonunda Mann Whitney U, bağımlı t testi ve bağımsız t testinin uygulanmasına karar verilmiş-

tir. Daha sonra istatistiksel olarak anlamlı farklılığın çıktığı yerlerde etki büyüklüğüne bakılmıştır. Etki büyüklüğü ile ilgili çalışmalarda farklı ölçümler kullanılmaktadır. Bu çalışmada genellikle daha fazla tercih edilen Cohen's d formülü kullanılmıştır (Özsoy & Özsoy, 2013).

Araştırmanın nitel kısmında ise yarı yapılandırılmış görüşme formları ile elde edilen veriler için betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmada deney grubundan toplam 37 görüşme elde edilmiştir. Bunlardan yeterli verinin alınamadığı beş görüşme değerlendirme dışında bırakılmış geriye kalan 32 adet görüşme değerlendirilmiştir. Bu durum nitel veri analizinde kullanılan "verileri azaltma" aşamasıyla uyumludur (Miles & Huberman, 2019). Yarı yapılandırılmış görüşmede öğrencilere Ö₁, Ö₂, Ö₃... biçiminde etiketler verilmiştir. Önce sorulara verilen cevapların, frekansların ve öğrencilerin bilgisi tespit edilmiştir. Bunların tablosu genel bir betimleme amacıyla bulgularda sunulmuştur. Sonra temalar belirlenmiştir. Ayrıca bu temaların yoğunlaştığı davranışlar tespit edilmiştir. Daha sonra verilen cevapların nedenlerini belirlemek amacıyla öğrencilerin cevaplarından detaylı alıntılar verilmiştir. Son olarak bu alıntılara ilişkin yorum yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında verilerin sırasıyla kontrol grubunun ön test-son test puanları, deney grubunun ön test-son test puanları, deney ile kontrol gruplarının ön test puanları ve son test puanları karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular dört ayrı tablo halinde verilmiştir.

Tablo 2. Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımlı Ölçümler t-Testi Sonuçları

Testler	n	\bar{X}	SS	SD	t	p
Ön test	37	19.15	12.70	36	-3.168	.003
Son test	37	28.94	16.50			

Tablo 2 incelendiğinde başarı testi ortalamalarında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir [$t(36) = -3.168, p < 0.05$]. Kontrol grubunun son test ortalaması ön test ortalamasına göre yükselmiştir.

Tablo 3. Başarı Testi Deney Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımlı t-Testi Sonuçları

Testler	n	\bar{X}	SS	SD	t	p
Ön test	37	19.40	12.53	36	-5.899	.000
Son test	37	42.94	19.37			

Tablo 3 incelendiğinde başarı testi ortalamalarında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir [$t(36) = -5,899$, $p < 0.05$]. Bu sonuçlara göre MEDMÖ uygulamasının öğrencilerin oran-orantı ve yüzdeler konularındaki matematik başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Uygulamanın etkisinin hangi düzeyde olduğunu bulmak için Cohen's d katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre $d = 1.44$ olarak bulunmuştur. Bu değere göre yapılan uygulamanın etkisinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Başarı Testi Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	37	38.55	1426.50	682.5	.50
Kontrol Grubu	38	37.46	1423.50		

Tablo 4'e göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin matematik başarısı ön test puanlarının ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$U = 682.5$, $p > 0.05$]. Buradan hareketle deney ve kontrol gruplarında oran-orantı ve yüzdeler konularındaki matematik başarısının uygulamadan önce denk olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Başarı Testi Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarının Bağımsız t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	SS	SD	t	p
Deney Grubu	37	42.94	19.37	73	3.365	.001
Kontrol Grubu	38	28.94	16.37			

Tablo 5 incelendiğinde; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin oran-orantı ve yüzdeler konularındaki matematik başarısı son test puanlarının ortalamalarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir [$t(73) = 3.365$, $p < 0.05$]. Bu değerlere göre MEDMÖ uygulamasının deney grubu öğrencilerinin oran-orantı ve yüzdeler konularındaki matematik başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Uygulamanın etkisinin hangi düzeyde olduğunu bulmak için Cohen's d katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre $d = 1.02$ olarak bulunmuştur. Bu değere göre yapılan uygulamanın etkisinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Bu verilere bakıldığında 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarısındaki anlamlı yükselmenin nerelerde yoğunlaştığının tespitinin önem arz ettiği görülmektedir. Bu nedenle sadece deney grubundaki öğrencilerle yapılan görüşmede matematik başarısı ile ilgili soruya verilen cevaplarla ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Görüşmede “Uygulama, sizin matematik başarınıza etki etti mi? Niçin veya nasıl etki ettiğini/etmediğini örneklerle açıklar mısınız?” sorusuna verilen cevaplar, frekanslar ve cevapları veren öğrenciler Tablo 7’ de verilmiştir.

Tablo 6. Görüşmenin İkinci Sorusuna Verilen Cevapların Frekansları

Yanıtlar	Frekans	Öğrenciler
Çok etkisi oldu	15	Ö ₁ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₇ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₅ , Ö ₂₇ , Ö ₂₈ , Ö ₃₁ , Ö ₃₂ ,
Biraz etkisi oldu	10	Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₄ , Ö ₂₉ , Ö ₃₀
Etkisi olmadı	5	Ö ₅ , Ö ₁₀ , Ö ₁₄ , Ö ₂₃ , Ö ₂₆

Tablo 6’ya göre MEDMÖ uygulamasının matematik başarısı üzerine çok etkisinin olduğunu söyleyen 15 kişidir. Biraz etkisinin olduğunu söyleyen 10 kişidir. Hiçbir etkisinin olmadığını söyleyen ise beş kişidir. Ayrıca bu soruda yeterince veri elde edilemediği için Ö₃, Ö₁₃ kodlu öğrencilerle yapılan görüşmeler değerlendirmeye alınmamıştır. Bulgulara göre araştırmada yapılan uygulamanın öğrencilerin matematik başarısı üzerine olumlu anlamda bir etkisinin olduğu ve bu etkinin farklı düzeylerde gerçekleştiği söylenebilir. Öğrencilerin verdiği cevaplar biraz daha detaylı olarak incelendiğinde bir tema elde edilmiştir. *Matematik başarısı* biçimindeki bu tema matematik notlarında yükselme, işlem becerilerine etki ve mantık gerektiren yeni nesil sorulara yaklaşım gibi davranışlardan oluşmaktadır. Bu davranışlara ilişkin bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

“...Örneğin bir sayının yüzdesini bulmaya etki etti. Ayrıca mesela orantıda bazen X 'i içler dışlar çarpımı yapmadan buluyorum. Bir taraftaki kat ilişkisini diğer tarafta da *arıyorum*” (Ö₂).

“Sınavlarda matematikte gereksiz yere çok uğraşırdım. Uygulama ile pratikleştim, Bazen sınavlarda zamanım bile artıyor. Mesela %20 ve $\frac{1}{5}$ 'i denince uzun uzun formülle çarpıp bölerdim. Ama burada çeyrek, yarım gibi kavramlarla daha pratik şeyler kullandım. Bir de dikkatimde artma oldu. Çünkü eskiden sorularda en can alıcı yerleri kaçırabiliyordum. Şimdi oraları biraz daha görüyorum. Böylelikle doğru sayılarım arttı” (Ö₉).

“Başarım arttı, mesela eskiden yazılı ortalama 55'den yukarı çıkmazdı. Şimdi 90'dan *aşığı* inmez. Çünkü soruları daha rahat çözmeye başladım. Sanki sorular daha kolaylaştı. Özellikle doğru orantı ile ters orantıda daha rahat çözmeye başladım. Ayrıca derse daha fazla katılmaya başladım” (Ö₁₂).

Uygulama, başarıyı arttırmıştır. Mesela yeni nesil mantık gerektiren matematik sorularını çözemiyordum. Onlar kolay gelmeye başladı. Bir de ters orantıda eskiden çok yanlışım vardı. Bu uygulamayla biraz daha dikkatli oldum. Hani şunu şunu yap diyordum. Böylece yanlışlarım azaldı. Evdeyken de diğer dersler yerine matematikten soru çözmek istiyordum” (Ö₁₇).

“Eskiden sadece kolay sorulara bakardım. Ben bu soruyu çözemem deyip korktuğum sorulardan artık kaçmıyorum. O soruyu çözmek için biraz daha çabalıyorum. Mesela oran orantı ve yüzdelerde zor sorulara da bakmaya başladım... (Ö₁₈).

“...Doğru orantı ile ters orantının mantığına karar vermede etki etti. Bir de yüzdelerde pratik yollarla %25 ve %50’de dörde ve ikiye bölerek bulmaya başladım.” (Ö₃₀).

Alıntılara bakıldığında matematik başarısını oluşturabilecek bazı davranışlar açısından öğrencilerde olumlu yönde bir etkinin olduğu görülmektedir. Bunlardan biri öğrencilerin notlarında kısmi bir artışın olmasıdır. Alıntılar doğrultusunda öğrencilerin soru çözümlerinde formül yerine akıl yürüterek pratik işlemleri kullanması ve bazı oran-orantı ve yüzdelerle ilgili yerlerde daha pratik işlem becerileri kullanmaları gibi değişimlerin de matematik başarısını arttıran nedenler arasında olduğu söylenebilir. Hem oran-orantı hem de yüzdeler konusunda zor olan ve mantık gerektiren yeni nesil soruları çözmeye çalışma, onlardan korkmama gibi noktalarda da öğrencilerin gelişim göstermesi matematik başarısını arttıran davranışlar olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin bulgular

Bu soruya yönelik veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formunda üç soru sorulmuştur. Bunlar görüşmenin bir, iki ve beşinci sorularıdır. Bunlardan ikinci soru matematik başarısına yönelik olduğu için ilgili cevaplar araştırmanın birinci sorusuna ilişkin bulgular içerisinde verilmiştir. Geriye kalan bir ve beşinci sorulara ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Görüşmede “Uygulama, sizin düşünme, mantıklı düşünme, aklını kullanma ve muhakeme etme becerilerinize etki etti mi? Niçin veya nasıl etki ettiğini/etmediğini örneklerle açıklar mısınız?” biçimindeki birinci soruya verilen cevaplar, frekanslar ve cevapları veren öğrencilerin tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 7. Görüşmenin Birinci Sorusuna Verilen Cevapların Frekansları

Yanıtlar	Frekans	Öğrenciler
Çok etkisi oldu	20	Ö ₁ , Ö ₂₇ , Ö ₃₇ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₅ , Ö ₂₇ , Ö ₂₈ , Ö ₂₉ , Ö ₃₀ , Ö ₃₁ , Ö ₃₂
Biraz etkisi oldu	10	Ö ₅₇ , Ö ₇₇ , Ö ₈₇ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₃ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅
Etkisi olmadı	2	Ö ₁₄ , Ö ₁₈

Tablo 7’ye göre 20 öğrenci MEDMÖ uygulamasının düşünme, mantıklı düşünme, muhakeme etme becerileri üzerinde çok etkisinin olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin 10’u biraz

etkisinin olduğunu ifade etmiştir. İki öğrenci ise hiç etkisinin olmadığını söylemiştir. Elde edilen verilere göre yapılan uygulamanın öğrencilerin düşünme, mantıklı düşünme, aklını kullanma ve muhakeme etme becerileri üzerinde olumlu yönde ve farklı düzeylerde bir etkisinin olduğu söylenebilir. Öğrencilerin verdiği cevaplar detaylı olarak incelendiğinde bir tema elde edilmiştir. *Düşünme* biçimindeki bu tema içerisinde mantıklı düşünme, uygulamanın öğrencileri düşünmeye zorlaması, onları beyinlerini kullanmaya teşvik etmesi, mantık kullanmayı gerektiren zor sorulara yaklaşım biçimlerini geliştirmesi gibi davranışlar bulunmaktadır. *Düşünme* temasına ilişkin doğrudan alıntılar şöyledir:

“...Mesela bir şeyi düşünürken iki kez ve mantıklı düşünmeye başladım. Beynimi harekete geçirdi. Bir de kafa yormanın önemine etki etti. Örneğin biraz uğraşp çözemeyince bir soruyu bir kenara bırakıyordum. Ama kafa yorunca çözebildiğimi fark ettim. Bazı yüzdelerde mesela çeyrek hesaplamada direk dörde bölüyordum. Ya da 2'ye bölüp bir daha 2'ye bölüyordum. Bir de dersin başındaki uygulamalar beni dikkatli tutuyordu ”(Ö5).

“Bizi düşünmeye zorlaması, daha mantıklı karar vermemize yardımcı oldu. Bu çok hoş. Çünkü sizi düşünmeye zorlamaya iten bir soru sizin zekânızı da etkiler. Bu zorlamayı orantıya ve yüzdelere uygulamaya çalıştım...”(Ö15).

“Bu uygulamanın bize en büyük katkısı, bizim düşünme becerimizle daha fazla bilgiye kolay ulaşmamızı sağlaması. Bu yüzden bana çok katkısı olduğuna inanıyorum”(Ö22).

“...Mesela yeni nesil sorular mantık gerektiren sorulardı. Bunlara daha hazırlıklı olduğumu düşünüyorum. Sorunun benden ne istediğine nasıl yapmam gerektiğine daha rahat karar vermeye başladım. Oran orantı sorularında bunu daha çok fark ettim”(Ö32).

Alıntılara bakıldığında mantıklı düşünme, öğrencinin beynini kullanarak kendisini düşünmeye zorlaması ve mantıklı karar verme gibi davranışlar düşünme becerisini oluşturan davranışlar olarak değerlendirilebilir. Ayrıca öğrencilerin bu uygulama sayesinde uzun ve zor soru kalıpları olan aynı zamanda mantık gerektiren yeni nesil sorulara bir aşinalık kazandıkları söylenebilir.

Görüşmede “Uygulamadaki akıl-zekâ oyunlardan ve mantık problemlerinden oluşan etkinlikleri nasıl değerlendiriyorsunuz? Sebeplerini örnek vererek açıklar mısınız?” biçimindeki beşinci soruya verilen cevaplardan elde edilen tema ve frekans tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 8. Görüşmenin Beşinci Sorusuna Verilen Cevapların Frekansları

Yanıtlar	Frekans	Öğrenciler
Düşünmeyi geliştirici ve eğlenceli	19	Ö ₃₂ , Ö ₇₂ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₂₄ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₂₈ , Ö ₂₉ , Ö ₃₀
Eğlenceli ve güzel ama biraz zor	12	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₅ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₃₁ , Ö ₃₂

Tablo 8'e göre uygulamada kullanılan etkinlikleri düşünmeyi geliştirici ve eğlenceli olarak değerlendiren kişi sayısı 19, eğlenceli ve güzel ama biraz zor olarak değerlendiren kişi sayısı 12'dir. Yeterli bilgi alınamadığı için Ö₂₇ kodlu öğrenci değerlendirme dışı bırakılmıştır. Tabloya bakıldığında genel olarak uygulamadaki etkinlikler düşünmeyi geliştiren, eğlenceli ve kısmen zor olarak da değerlendirilebilir. Öğrencilerin verdiği cevaplar biraz daha detaylı olarak incelendiğinde *düşünmeyi geliştiren, eğlenceli ve biraz zor* biçiminde bir tema elde edilmiştir. Bu tema içerisinde kullanılan etkinliklerin öğrencilerin düşünme becerisini geliştirip geliştirmedeği, onlara güzel ve eğlenceli gelip gelmediği ayrıca onları zorlayıp zorlamadığı gibi noktalar bulunmaktadır. Temaya ilişkin alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Sorular, oyunlar, etkinlikler hem düşündürüyor hem de eğlendiriyor. Mantığımı az da olsa geliştirdi. Etkinlikler dış yapısında zor gibi görünse de içyapısını görünce kolaydı. Görsellerde olduğu için göze güzel geliyordu. Kurt ve kuzu birde toplarla ters orantı etkinliği daha güzeldi. Bazı etkinlikleri teneffüste de çözüyorduk. Bazen başka arkadaşlar bu etkinliklere benzer başka sorularda getiriyorlardı”(Ö19).

“Eğlenceli etkinliklerdi ve çok stratejik, zekice etkinliklerdi. Çünkü mantığı zorlayan etkinliklerdi. Üç filozof etkinliği ile toplar ve terazi etkinlikleri beni çok etkilemişti. Çünkü ilginçlerdi. Bir de bence bütün sınıf etkinlikleri seviyordu. Çünkü teneffüste konuşuyorlardı Hatta uygulama bittikten sonra o tarz etkinlikleri sizden istemiştik. Bazen boş derslerde bu tarz etkinlikler yapmaya çalışıyorduk”(Ö12).

“Dersi eğlendiriyor ve bize faydası oluyor. Biraz zor da olsa iyi buluyorum. Bazı etkinlikler zordu, örneğin piramit ve gölge etkinliği. Bazıları eğlenceliydi., mesela kurt , kuzu ve ot etkinliği güzeldi ve eğlenceliydi. Bazılarıyla evde tek başıma uğraşıyordum, bazılarını da kuzenlerime soruyordum”(Ö4).

“Hem eğlenceli hem de zorlayıcıydı. Çünkü ilk başlarda zor geliyordu. Mesela zekâ küpünü hiç yapamazdım. Sonra eğlenceli gelmeye başladı. En güzeli bahçedeki üç filozof etkinliğiydi. Bir de 17 deve problemini hiç unutmuyacağım. Kurt, kuzu ot etkinliği de gayet güzeldi”(Ö6).

Yapılan alıntılara bakıldığında uygulamadaki etkinliklere yönelik öğrenci görüşlerinin genel olarak olumlu olmasının en önemli sebepleri, etkinliklerin düşünmeyi geliştirmesi, eğlenceli ve güzel olması olarak değerlendirilebilir. Ayrıca öğrencilerin etkilendiği ve unutamadığı etkinliklerin aynı olmadığı, farklılık gösterdiği görülmektedir. Bazı öğrencileri ise etkinliklerde zorlandığı görülmektedir.

Tartışma ve sonuç

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında elde edilen nicel bulgulara bakıldığında MEDMÖ'nün 7. sınıf öğrencilerin oran-orantı ve yüzdeler konularındaki matematik başarısı üzerine istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Çünkü başarı testinde gruplar içi ve gruplar arasındaki karşılaştırmada deney grubu son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Araştırmada nitel olarak elde edilen sonuçların nicel sonuçları desteklediği görülmüştür. Çünkü yapılan görüşmede öğrencilerin büyük çoğunluğu uygulamanın matematik başarısı üzerindeki etkisine olumlu cevap vermiştir. Cevaplardan elde edilen *matematik başarısı* temasının “matematik notlarındaki yükselme”, “işlem becerilerindeki gelişme” ve yeni “yeni nesil sorulara bakış” gibi davranışlar etrafında yoğunlaştığı görülmüştür. Alanyazında da benzer sonuçların elde edildiği çalışmalar bulunmaktadır. Orak ve diğerlerinin (2016) çalışmasında üçtaş, beştaş, dokuztaş ve mangala gibi oyunların öğrencilerin matematik başarısı üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bottino ve diğerlerinin (2010) çalışmasında akıl yürütme ve mantık becerilerini geliştirmek için kullandıkları dijital akıl oyunlarının akıl yürütmeye ve mantık becerisine etki ettiği sonucuna varılmıştır. Araştırmada elde edilen bu sonucun öğrencilerin okul başarısının gelişimi için bir zemin oluşturabileceği önerilmiştir. Bu öneriyi Bottino ve diğerlerinin (2011) yaptıkları başka bir çalışmada araştırmışlardır. İtalya’da 60 ilkokul öğrencisi üzerindeki bu araştırmada akıl oyunları ve bazı etkinliklerle okul başarısı arasındaki ilişkinin yüksek olduğu bulunmuştur. Niebaum ve Bunge (2014) yaptıkları bir çalışmada çeşitli oyunları, bulmacaları ve zor problemleri kullanmışlardır. Bunların akıl yürütme becerisini geliştirdiği sonucuna varmışlardır. Bu gelişimin ise beynin birçok bölümünü aktive ettiği ve mantığa yaradığı ifade edilmiştir. Mantıksal akıl yürütmenin ise matematik başarısına etkisi birçok çalışmada ortaya konulmuştur (Frosch & Simms, 2015; Nunes vd., 2007). Uğurel (2003) yaptığı çalışmada öğretmenlerin görüşü doğrultusunda, çeşitli mantık oyunlarının ve etkinliklerin genel olarak öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olacağını belirtmiştir. Kama Yılmaz (2019) benzer bir çalışmada öğretmenlerin, zekâ oyunlarının matematik başarısını arttıracığına ve ayrıca öğrencilere farklı bakış açısı kazandıracığına yönelik düşünceye sahip olduğu sonucuna varmıştır.

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında elde edilen sonuçlara bakıldığında öğrencilerin MEDMÖ’ye ilişkin genel anlamda olumlu bir görüşe sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Uygulamanın onların düşünme, mantıklı düşünme ve muhakeme etme becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin verdiği cevaplardan elde edilen alıntılarda, uygulama ile düşünmeye, beynini kullanmaya ve yormaya başladıklarını bunun hoş olduğunu çünkü mantık gerektiren yeni nesil problemlerinin çözümüne etki ettiğini belirtmişlerdir. Alanyazında bu sonuçlara benzer nitel ve nicel çalışmaların olduğu görülmektedir. Özbay (2012) çalışmasında klasik sorulardan farklı problemlerden oluşan etkinlikler kullanarak öğrencilerin akıl yürütme süreçlerinin geliştiği sonucuna varmıştır. Türkoğlu (2016) çalışmasında Türk Beyin

Takımı'nın oyunlarını kullanmış ve çalışma sonunda uygulama grubunda 14 puanlık bir IQ artışı olduğunu gözlemlemiştir. Benzer sonuçlara Dauvergne (2000) de başka bir çalışmada ulaşmıştır. Bir akıl oyunu olan satrancın öğrencilerin IQ seviyesine ve problem çözme becerisine etki ettiğini ifade etmiştir. Kapıcıoğlu (2017), mantık oyunları, çeşitli matematik problemleri ve bulmaca gibi egzersizlerle öğrencilerin mantık kurma becerilerinin gelişebileceğini belirtmiştir. Reiter ve diğerlerinin (2014) yaptıkları çalışmada aslında bir "Sudoku" türü olan "Kenken" veya "Kendoku" oyunu ile akıl yürütme becerisini inşa etmeyi incelemiştir. Çalışmada, matematik sınıfında bir etkinlik olarak Kendoku kâğıtları kullanılmıştır. Bunun sonucunda mantıksal akıl yürütme becerisinde gelişimin olduğu ifade edilmiştir.

Öğrenciler MEDMÖ'de kullanılan etkinliklere yönelik olarak da olumlu görüş belirtmişlerdir. Görüşlerden elde edilen alıntılarda etkinlikleri eğlenceli, düşündürücü ve biraz zor olarak ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bazı öğrencilerin zorlanması etkinliklerin seçiminde kısmi eksikliklerin olduğunu göstermektedir. Öğrenci cevaplarına daha yakından bakıldığında en çok hoşlandıkları etkinliklerde bazı farklılıklar görülmüştür. Bununla birlikte alıntılarda öğrenciler, "Kurt, kuzu ve Ot", "Üç filozof", "Toplar ve Terazî" gibi etkinliklerden çok etkilendiklerini ve unutamadıklarını "Kendoku" etkinliğinde ise zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Orak ve diğerlerinin (2016) yaptıkları çalışmada zekâ ve strateji oyunları ile destekli matematik öğretiminin öğrencilerin matematiğe yönelik tutumu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Erdem (2015) çalışmasında mantıklı düşünmeyi geliştirmek için çeşitli tartışma ve üst düzey problem tipleriyle zenginleştirdiği matematik öğrenme ortamının öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada yapılan uygulama ve kullanılan etkinlikler ile geliştirmeye çalışılan beceriler, aslında hem 21. yüzyılda bireylerde olması gereken becerilerdir hem de Liselere giriş sınavı, Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA) ve Uluslararası matematik ve fen eğitimi araştırmaları (TIMSS) gibi sınavların ölçmeyi ve geliştirmeyi hedeflediği beceriler ile doğrudan örtüşmektedir (Erden, 2020). Bu gerçeklikten hareketle araştırmanın konusu, amacı ve sonuçları kapsamında ilgili alanlardaki araştırmacılara ve uygulayıcılara fayda sağlayacağı düşünülen bazı noktalara dikkat edilebilir. Örneğin matematik programı düşünme, aklını etkin kullanma ve muhakeme etme gibi becerileri doğrudan aktive edip geliştirecek şekilde çeşitli etkinlikler entegre edilerek hazırlanabilir. Matematik öğretimine entegre edilecek etkinlikler, akıl ve zekâ oyunları, çeşitli mantık soruları, sıra dışı problem türleri, felsefi düşündürücü problem durumları ve beyin gücünü geliştiren sorular gibi çok geniş bir yelpaze içerisinden seçilebilir. Matematik programına eklenecek etkinliklerin belirlenmesinde, alanla ilgili olan matematikçilerden, matematik eğitimcilerinden, mantık bilimcilerden, beyin gücü ve hafıza teknikleri uzmanlarından ve felsefecilerden de yararlanılabilir. Matematik programına eklenecek mantık etkinlikleri sınıfta öğretmenler tarafından yeterli zaman verilerek titizlikle ve sabırla gerçekleştirilmelidir.

Kaynaklar

- Altun, M. (2010). *Matematik öğretimi* (7.Baskı). Bursa: Alfa Aktüel.
- Attridge, N. & Inglis, M. (2013) Advanced mathematical study and the development of conditional reasoning skills. *PLoS One*, 8(7), 1-8. doi:10.1371/journal.pone.0069399
- Bacanlı, H. (2012). Dört katlı düşünme modeli. *Bilim ve Aklın Işığında Eğitim*, (146), 29-36. http://hasanbacanlı.com/docs/DKDM_Bilimin_ve_aklin_aydinliginda_egitim.pdf adresinden edinilmiştir.
- Bottino, M. R. & Ott, M. (2006). Mind games, reasoning skills, and the primary school curriculum. *Learning, Media and Technology*, 31 (4): 359-375. doi: 10.1080 / 17439880601022981
- Bottino, M. R., Ott, M. & Tavella, M. (2011). *Children's performance with digital mind games and evidence for learning behaviour*. Paper presented at the meeting of World Information Society Summit, Berlin.
- Bottino, M. R, Ott, M., Tavella, M. & Benigno, V. (2010). *Can digital mind games be used to investigate children's reasoning abilities?* Paper presented at the meeting of the 4th European Game Based Learning Conference. Aarhus, Denmark.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. M. Sözbilir (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W., Fetters, M. D., Plano Clark, V. L. & Morales, A. (2009). Mixed methods intervention trials. In S. Andrew & L. Halcomb (Eds.), *Mixed methods research for nursing and the health sciences* (pp. 161-180). Oxford, UK: Blackwell.
- Dauvergne, P. (2000). *The case for chess as a tool to develop our children's minds*. U Department Economics and Business of University of Sydney, Sidney, Australia.
- Devecioğlu, Y. & Karadağ, Z. (2014) Amaç, beklenti ve öneriler bağlamında zekâ oyunları dersinin değerlendirilmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 42-61.
- Duatepe, A., Akkuş-Çıklar, O. & Kayhan, M. (2005). Orantısal akıl yürütme gerektiren sorularda öğrencilerin kullandıkları çözüm stratejilerinin soru türlerine göre değişiminin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 73-81.
- Erdem, E. (2015). *Zenginleştirilmiş öğrenme ortamının matematiksel muhakemeye ve tutuma etkisi* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Erdem, E., Özçelik, A. & Gürbüz, R. (2018). 7. Sınıf öğrencilerinin yüzdeler konusunda yaşadığı zorluklar ve çözüm önerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 638-653

- Erden, B. (2020). Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 270-292.
- Frosch, C. & Simms, V. (2015). *Understanding the role of reasoning ability in mathematical achievement*. Paper presented at the EuroAsianPacific Joint Cognitive Science Conference, Torino, İtaly.
- Güler, H. K., (2013). Türk öğrencilerin PISA’da karşılaştıkları güçlüklerin analizi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 501-522.
- Güneş, D. & Yünkül, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin akıl ve zekâ oyunlarının ilkökulda kullanımına yönelik değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 3(5), 804-829. doi: 10.47994/usbad.893591
- Hyatt, K. J. (2007). Brain Gym(R): building stronger brains or wishful thinking?. *Remedial and Special Education*, 28(2), 117-124. doi: 10.1177 / 07419325070280020201
- Kama Yılmaz, Ş.(2019). *Seçmeli zekâ oyunları dersine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Kapıcıoğlu, B. (2017, 18 Ocak). *Mantık kurma becerisi nedir, nasıl geliştirilir?* <https://www.mentalup.net/blog/> adresinden edinilmiştir.
- Kazemi, F., Yektayar, M. & Abad, A. M. (2012). Investigation the impact of chess play on developing meta-cognitive ability and math problem-solving power of students at different levels of education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 32, 372 – 379. doi: 10.1016 / j.sbspro.2012.01.056
- MEB. (2016). *Düşünme eğitimi dersi (7 ve 8.sınıflar)öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Miles, M. & Huberman, A. M. (2019). *Nitel veri analizi* (3. Baskı). S. Akbaba Altun & A. Ersoy (Çev. Edt.) içinde (ss. 207-237). Ankara: Pegem Akademi.
- Niebaum, J. C. & Bunge, S. A. (2014, 24 Nisan). *Beyniniz kas gibi: kullanın ve güçlendirin*. <https://kids.frontiersin.org/article/10.3389/frym.2014.00005> adresinden edinilmiştir.
- Nunes, T., Bryant, P., Evans, D., Bell, D., Gardner, S., Gardner, A. & Carraher, J. (2007). The contribution of logical reasoning to the learning of mathematics in primary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(1), 147–166. doi: 10.1348/026151006X153127
- Orak, S., Karademir, E. & Artvinli, E. (2016). Orta Asya’daki zekâ ve strateji oyunları destekli öğretime dayalı uygulamaların akademik başarıya ve tutuma etkisi. *Eskişehir Os-mangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-18. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/estudamegitim/issue/45352/595979> adresinden edinilmiştir.

- Özby, S. (2012). İnfornel çıkarsamalı akıl yürütmede öğrencilerin örneklem hakkındaki akıl yürütme ve düşünme süreçleri (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Pamukkale.
- Özsoy, S. & Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *Elementary Education Online*, 12(2), 334-346. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden edinilmiştir.
- Plano Clark, V. L. & İvankova, N. V. (2018). *Karma yöntemler araştırması alana yönelik bir klavuz* (1.Baskı). Ö. Çokluk Bökeoğlu (Çev. Edt.) içinde (ss. 31-132). Ankara: Nobel.
- Reiter, H. B., Thornton, J. & Vennebush, G. P. (2014). Using kenken to build reasoning skills. *The Mathematics Teacher*, 107(5), 341-347. doi:10.5951/mathteacher.107.5.0341
- Sezen, N. & Bülbül, A. (2011). A scale on logical thinking abilities. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2476–2480. www.sciencedirect.com adresinden edinilmiştir.
- Şıvkın, S., Aksoy, V. C. & Erdoğan D. G. (2020). LGS‘ de sorulan pısa tarzı matematik sorularını doğru cevaplama ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 148-159. <https://dergipark.org.tr/pub/sakaefd/issue/57931/822257> adresinden edinilmiştir.
- Taşpınar, M. (2004). *Kuramdan uygulamaya öğretim yöntemleri* (1. Baskı). Ankara: Nobel.
- Türkoğlu, B. (2016). *Oyun temelli bilişsel gelişim programının 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimine etkisi* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Uğurel, I. (2003). Ortaöğretimde oyunlar ve etkinlikler ile matematik öğretimine ilişkin öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşleri (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.

The Effect of Mathematics Teaching Supported with Logic Activities on the Success of 7th Grade Students and Students' Views about the Application

Extended Abstract

Introduction

Over time, there have been some searches for the development of skills such as thinking, logical thinking, developing brain power and reasoning. These pursuits are often discussed under “thinking skills training”. In the related discussions, it is suggested to use some mind-intelligence games, various logic questions and problems that develop brain power in order to develop thinking skills. In this study, the effect of mathematics teaching, supported by activities consisting of some mind-intelligence games and logic questions, on the mathematics achievement of seventh grade students in ratio-proportion and percentages was investigated. In addition, students' opinions about the application were investigated.

Method

The nested design, which is one of the mixed methods research designs, was used in the study. The study group of the research consists of two different seventh grade students studying at a secondary school in a province belonging to the Eastern Anatolia Region in the 2018-2019 academic years. The application carried out in the study lasted for seven weeks. In the application, a total of 28 activities consisting of various mind and intelligence games, logic questions and problems that develop brain power were used. These activities were regularly sent to three relevant experts for checking and correction before implementation. After the corrections made in line with the suggestions and recommendations of the experts, the activities were implemented. Two data collection tools were used in the study. One of them is the 20-question mathematics achievement test (MAT), which consists of ratio-proportion and percentages. The other is a semi-structured interview form consisting of six questions. Mann Whitney U, dependent t test and independent t test were used in the analysis of quantitative data. Qualitative data were subjected to descriptive analysis.

Result and conclusion

Considering the quantitative findings of the study, it was concluded that CIMT had a statistically significant effect on the mathematics achievement of 7th grade students in the subjects of ratio-proportion and percentages. Because in the comparison between the groups and between the groups in the achievement test, it was seen that there was a statistically

significant difference in favor of the experimental group's post-test scores. It was seen that the qualitative results obtained in the study supported the quantitative results. Because, in the interview, the majority of the students responded positively to the effect of the application on mathematics achievement. A small part of the students gave a negative answer. It has been observed that the theme of "mathematics success" obtained from the answers focuses on behaviors such as "increase in mathematics grades", "development in processing skills" and new "look at new generation questions". It was seen that the students' opinions about the application were generally positive. In the interview, they stated that their thinking, logical thinking and reasoning skills improved with practice. They stated that they started to think, use and tire their minds with this practice, and they were more successful in solving new generation problems that require logic.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 12 / Sayı: 24 / Güz 2021

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 12 / No: 24 / Fall 2021

School Culture's Impact on School Effectiveness and Performance: Comparison of Teachers' and Administrators' Views

Okul Kültürünün Okul Etkililiğine ve Performansa Etkisi:
Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin Karşılaştırılması

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Mustafa ÖZGENEL
İsmail Eray DURSUN
Baran Barış YILDIZ
Pınar MERT

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

School Culture's Impact on School Effectiveness and Performance: Comparison of Teachers' and Administrators' Views

Mustafa ÖZGENEL¹

İsmail Eray DURSUN²

Baran Barış YILDIZ³

Pınar MERT⁴

Abstract: This study aims to compare the effect of school culture on school effectiveness and performance according to the opinions of teachers and administrators. The study sample consists of 3468 teachers and 425 administrators in Istanbul in the 2020-2021 academic year, determined by the convenience sampling method. A correlational survey model was used as the research model. The data were collected with the help of the "School Culture Scale," "School Effectiveness Index," and "Performance Scale." The data were analyzed by correlation and regression analysis. While the task culture and support culture positively affected the teachers' performance, respectively, bureaucratic culture and success culture do not affect teachers' performance. The support culture, task culture, and success culture affect the school effectiveness the most, respectively. In addition, teachers' performance affects school effectiveness positively. While the support culture and task culture positively affect the performances of the managers, success culture and bureaucratic culture do not affect the performances of the administrators. Most do not, while the support culture and bureaucratic culture affect school effectiveness, success, and task culture. In addition, the performance of administrators has a positive effect on school effectiveness.

Keywords: School culture, school effectiveness, teacher performance, correlational survey model

Makale Hakkında:

Geliş Tarihi: 18.04.2021; *Kabul Tarihi:* 27.05.2021

Kaynakça Gösterimi:

Özgenel, M., Dursun, I. E., Yıldız, B. B., & Mert, P. (2021). School Culture's Impact on School Effectiveness and Performance: Comparison of Teachers' and Administrators' Views. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(24), 245-273

1) İstanbul Sabahattin Zaim University, ORCID: 0000-0002-7276-4865, mustafa.ozgenel@izu.edu.tr

2) Bakırköy District Director of National Education, ORCID: 0000-0002-6420-7487, ismail.eray.dursun@gmail.com

3) Avcılar District Director of National Education, ORCID: 0000-0001-6186-4038, bbaris_yildiz@windowslive.com

4) İstanbul Sabahattin Zaim University, ORCID: 0000-0003-3633-7556, pinar.mert@izu.edu.tr

Introduction

Schools in the education system play a direct role in the success of the system. The success of the school is also related to its effectiveness. Studies on the effectiveness of the school go back to the report of Coleman et al. (1966). According to this report, the impact of schools on students' success is very low. Factors affecting student success are much more affected by the social environment and opportunities that students are born with and acquire later. However, contrary to this report, there are students who come from disadvantaged groups and social circles and are very successful (Edmonds, 1982; Hallinger & Heck, 1998; Lee et al., 2017). These discussions have continued until today and effectiveness is an important concept for every organization, although it has not been possible to define a clear, comprehensive, and theoretical definition for many years. While Hoy and Miskel (2012) defined school effectiveness as the level of achieving school goals and the ability to adapt to the environment, Balcı (2013) defined it as the level of meeting the needs of the organization and its members.

The characteristics of effective schools may change depending on where researchers and practitioners study. Some features are local and some are universally applicable. However, researchers reveal many similar features regarding the effectiveness of the school (Brophy, 2000; Hofman, Hofman & Gray, 2008; Kantamar, Hallinger & Jatiket, 2006). Generally accepted ones are; (i) good environment, (ii) instructional managers, (iii) goal approach (iv) stake-holders relationships, (v) monitoring student development, (vi) create a learning opportunities climate, and (vii) have a high expectancy for the success (Lezotte, 2001).

In effective schools, the aim is to identify successful schools. In effective schools, students have the opportunity to discover their cognitive, affective, and psychomotor skills (Arslan, Satıcı & Kuru, 2007; Özdemir, 2000). In schools where rich learning environments are created, organizational, managerial, and strategic goals are realized at the planned level (Başaran, 2000). According to Mortimore, Sammons, Stoll, and Ecob (1988), effective schools are institutions that can carry student attainment further.

It is seen that a lot of research has been done about school effectiveness. These are school effectiveness and organizational values (Beşir, 2019), supportive leadership behaviors and trust (Namlı, 2017), job satisfaction (Ololube, 2006; Turaç, 2017; Yıldırım, Akan & Yalçın, 2017), effective leadership (Bolanle, 2013; Cerit & Yıldırım, 2017), organizational learning and citizenship (Alanoğlu, 2014), transformational leadership (Tuncel, 2013), toxic leadership (Küçük, 2020), the effective school principal (Helvacı & Aydoğan, 2011; Hallinger & Heck, 1998; Hoffman & Hoffman, 2011; Laila, 2015), teacher morale/motivation (Tanrıögen, 1988); instructional leadership (Özdemir & Sezgin, 2002), school culture (Arslan, Satıcı & Kuru, 2007; Ayık & Ada, 2009), leadership style (Boonla & Treputtharat, 2014), student success (Kanmaz & Uyar, 2016; Okafor, 2012;), time management (Horng, Klasik & Loeb, 2010), learning perceptions of school administrators (Işık & Çetin, 2020), school climate (Özgenel, 2020a; Şenel & Buluç, 2016).

Effective schools have a versatile and strong school culture created among school staff. With the experience and mutual sharing of school employees, a new culture-specific to school emerges over time (Şişman, 1994, 2012). School culture depends on the communicative power of the student-teacher-manager triangle rather than the cultural structure and hardware features of schools. Accordingly, schools provide an independent and unique cultural structure. The academic success of the school, classroom management of teachers, reward-punishment, student responsibility, learning conditions, determination of teaching, and working groups in the school are the factors that make up the school culture (Celep, 2002). According to Mackey (2016) in a strong school culture; there is a strong belief that all students can learn, teachers' accountability and high expectations about student learning, programming learning according to students' capacity, and an equal approach to each student.

Generally, four sources of school cultures has been accepted. These are task-oriented culture, support-oriented culture, bureaucratic culture, success-oriented culture. *Task-oriented culture*: This type is dominant in business-centered organizations (Handy, 1981; Harrison, 1972). *Support-oriented culture*: This culture is based on human relationships and trust. There are mutual relationships and commitment between the members of the organization (Kilian, 1999; Pheysey, 1993; Saphier & King, 1985). *Bureaucratic culture*: Hierarchical authority is important. This culture has strict rules and regulations (Can, Aşan & Aydın, 2006). *Success-oriented culture*: The aims of the organization come to the forefront than the rules. It is important to take individual responsibility. Individual success is supported. (Cooke & Szumal, 1993; Pheysey, 1993). The search for a strong school culture stands out as a common goal. Transformational (Arifin, Troena, Djumahir, & Rahayu, 2014; Rochyadi, Hardhienata & Sunaryo, 2017; Veeriah, Piaw, Li & Hoque, 2017), instructional (Mackey, 2016; Sufean, 2014; Şahin, 2011), servant (Hill, 2007; Yalçın & Karadağ, 2013), paternalist (Özgenel & Dursun, 2020), distributive (Davis, 2014; Givens, 2013), spiritual (Karadağ, 2009; Özgenel & Ankaralıoğlu, 2020), processor (Maitland, 2017), charismatic (Özgenel, 2020b), visionary (Koçman, 2005) and ethical leadership (Toytok, 2014) behaviors affect school culture. In addition, school culture affects the teachers' self-efficacy (Davis, 2014), job satisfaction (Gli-gorovic, Nikolić, Terek, Glušac & Tasić, 2016; Sadeghi, Amani & Mahmudi, 2013), burnout (Leuschke, 2017; Park & Lee, 2005), organizational commitment (Ayık & Ataş, 2014; Çakır, 2007; Karadağ, Baloğlu & Çakır, 2011; Sezgin, 2010), job motivation (George & Sabhapathy, 2014; Yılmaz, 2009) and organizational trust (Şahmelikoğlu, 2013). On the other hand, there are studies examining the relationship between school effectiveness and school culture (Ali, Sharma & Zaman, 2017; Ayık & Ada, 2009; Kılıç, 2017).

The first task of the principal about school culture is to create a strong school culture with teachers within the framework of norms, values, and beliefs. This power can combine the formal and informal aspects of the school. While the school culture is planned and imple-

mented, this culture is adopted for the staff (Çelik, 2012). School administrators should definitely deal with performance management in order to increase school culture, policy, and the quality of teaching. Education managers should increase the professional skills of teachers and improve the quality of education in order to prepare an effective and qualified teaching environment (Cemaloğlu, 2002). It helps teachers to minimize the disadvantages of students from different social circles and backgrounds by revealing their own performances in the best way. In this sense, teacher performance is an important factor in an effective school and a strong school culture.

In Turkey, performance assessment studies are ongoing to increase transparency and an effective teaching environment in the field of educational management. The idea that the process not inspected in modern educational supervision can not take a healthy path continues widely. The expected and desired teacher performance in every understanding that benefits public welfare stands out as a prerequisite for increasing quality (Akşit, 2006). Performance is defined as the quantitative and qualitative demonstration of the extent to which employees can achieve the organization's goals. An objective evaluation of the efforts put forward by the employees is required. Performance is seen as the result of the stakeholders forming the institution with a joint effort (Kasnaklı, 2002). Performance evaluation is the management's measurement of employee performance according to pre-determined criteria. It can also be defined as the interpretation of current performance measures in terms of performance criteria or effectiveness levels (Aydın, 2005). According to Robbins, DeCenzo and Wolter (2015), an effective performance evaluation stages can be listed as follows: Determining performance criteria, linking demands and criteria, measuring performance, analyzing performance according to criteria, discussing evaluation, planning corrective and developer actions.

Fındıkcı (2009) stated that the process should contain some important standards in order to perform performance evaluation effectively and that the system should have fair, motivating, and developing features. Comprehensive, valid, and reliable evaluation and inclusion in the process of the teacher is considered important for evaluation. In addition, it is considered important that students and their parents participate in the process (Koçak & Arslan, 2018). The performance evaluation system applied different standards in many countries, in Turkey in the 1990s, the Ministry of National Education (MoNE, 2006) starting on-site, has gained momentum in recent years. After different trials and pilot applications in the MoNE, the desired model could not be reached. The necessity of the performance evaluation system included in the 9th and 10th Development Plans (State Planning Organization [SPO], 2006; Ministry of Development, 2013) in terms of gaining social status, career development and personal and professional development of teachers was also supported by studies conducted by MoNE (2006).

Today, when organizational structures change rapidly, it has been concluded that the formation of effective and efficient schools is directly linked to the performances of administrators and teachers (MoNE, 2006). In the literature, there are many studies in which teachers ‘and administrators’ opinions are taken regarding teacher performance (Alay, 2006; Çavuş, 2010; Dilbaz Sayın & Arslan, 2017; Koçak & Arslan, 2018; Oğuz, Yılmaz, & Taşdan, 2007). It is seen that these studies draw attention to the disruptive aspects and standards of the system and develop suggestions and opinions towards them. As a result, determining the aspects of the staff to be improved, teacher performance at the desired level for an effective and qualified teaching process is important for effective schools. Effective school research shows that there should be a strong culture that will contribute positively to the learning environment of the student. Unless a positive school culture is created, the expected teacher performances in schools with organizational and managerial effectiveness will not be seen at the desired level.

Teachers and administrators’ need work to demonstrate what kind of school culture is the best style for all schools or what level of performance affects school effectiveness. The aim of this study is to compare the effect of school culture on perceptions and performances of teachers and administrators on school effectiveness. In other words, it is to compare the effect of school culture on school effectiveness and performance according to administrators’ and teachers’ opinions. To achieve this basic goal, answers to the following questions were sought:

1. Is there a significant relationship between support-oriented culture, success-oriented culture, bureaucratic culture, and task-oriented culture, school effectiveness perceptions and performances of administrators and teachers?
2. Does support-oriented culture, success-oriented culture, bureaucratic culture, and task-oriented culture predict administrators’ and teachers’ perceptions of school effectiveness?
3. Does the support-oriented culture, the success-oriented culture, the bureaucratic culture, and the task-oriented culture predict the performances of the administrators and teachers?
4. Does the performance of administrators and teachers predict school effectiveness?

Method

Research model

The purpose of this study is to determine the level of predicting school culture on school effectiveness and teacher performance. For this purpose, the research was carried out according to the correlation survey model. Correlational research is performed for two main purposes to help explain human behavior or predict possible consequences. The primary goal of correlational research is to clarify our understanding of important phenomena by identifying relationships between variables. Its second purpose is to predict / predict: If there is a sufficiently large relationship between two variables, if a score on one variable is known, it becomes possible to predict a score on the other variable (Fraenkel & Wallen, 2006). The conceptual model of the research is given in Figure 1.



Figure 1. Conceptual Model of the Research

Study group

The research universe consists of 198.165 administrators and teachers working in state schools in Istanbul in the 2020-2021 academic year. While calculating the sample size of the study, 95% confidence interval and 5% margin of error determined as criteria, and the sample size was calculated as 383. During the data collection process, face-to-face data collection methods were avoided because of the Covid-19 pandemic rules. Participants were selected using the convenience sampling method. Data were collected using the researchers' social networks and social media platforms, and 425 administrators and 3468 teachers were reached.

Table 1. Demographics of Teachers

Variables	Groups	<i>f</i>	%	
Gender	Teacher	Woman	2393	69.0
		Man	1075	31.0
	Administrators'	Woman	108	25.4
		Man	317	74.6
Education Status	Teacher	Undergraduate	3079	88.8
		Graduate	389	11.2
	Administrators'	Undergraduate	221	52.0
		Graduate	204	48.0
Type of the school	Teacher	Primary school	1201	34.6
		Secondary school	1292	37.3
		High school	975	28.1
	Administrators'	Primary school	173	40.7
		Secondary school	122	28.7
		High school	130	30.6
Seniority	Teacher	5 years and under	893	25.7
		6-10 years	764	22.0
		11-15 years	482	13.9
		16-20 years	491	14.2
		21 years and above	838	24.2
	Administrators'	5 years and under	11	2.6
		6-10 years	60	14.1
		11-15 years	84	19.8
		16-20 years	95	22.4
		21 years and above	175	41.2
Numbers of teachers		3468	89.1	
Numbers of Administrators'		425	10.9	
Total		3893	%100.0	

As seen in Table 1, 3468 of the participants are teachers (89.1%) and 425 are administrators (10.9%).

Data collection tools

For this research, the approval of the Istanbul Sabahattin Zaim University Ethics Committee dated 28.11.2020 and numbered 2020/11, and necessary research permissions were obtained.

School Culture Scale: The scale was developed by Terzi (2005). The scale, which was developed to identify different types of culture in schools, consists of 29 items and 4 sub-dimensions, namely Support-Oriented Culture (SupOC), Success-Oriented Culture (SucOC), Bureaucratic Culture (BUC) and Task-Oriented Culture (TOC). School Culture Scale; It has a 5-point Likert-type rating system.

The School Effectiveness Index: The scale was developed by Hoy et al. and adapted to Turkish by Yıldırım (2015). The School Effectiveness Index measures how effective a school is in the areas of “quantity and quality of service, efficiency, adaptability, and flexibility”. The index is an 8-item 6-point Likert-type measurement tool that provides a subjective assessment of school effectiveness. The higher the score obtained, the higher the school’s effectiveness (Hoy, 2021).

Performance Scale: The 7-item and one-dimensional “Performance Scale” developed by Kirkman and Rosen (1999); It is adapted to Turkish by Erdoğan (2011) was used. The scale was rated as 5-point Likert, with no disagree = 1 and I totally agree = 5. Minimum 7 points and a maximum of 35 points are obtained from the scale. The high score obtained indicates that the performance is high.

Data analysis

The data obtained were analyzed with “IBM SPSS Statistics” and AMOS. Skewness, kurtosis, reliability, and fit values of the scales were calculated and given in Table 2.

Table 2. The Scale’s Kurtosis, Reliability and Fit Values

	N	Sk.	Kr.	Cronbach Alpha	χ^2/df	SRMR	GFI	AGFI	TLI	CFI	RMSEA
Performance (Perf)	3893	-.509	.342	.766	1.724	.006	.999	.996	.998	.999	.014
School Effectiveness (SE)	3893	-.321	-.302	.866	4.003	.011	.997	.991	.993	.997	.028
Support-Oriented Culture (SupOC)	3893	-.665	.560	.905	3.597	.007	.997	.992	.996	.998	.026
Success-Oriented Culture (SucOC)	3893	-.681	.793	.842	2.803	.007	.998	.995	.997	.999	.022
Bureaucratic Culture (BUC)	3893	.101	.137	.771	4.412	.016	.995	.989	.983	.990	.030
Task-Oriented Culture (TOC)	3893	-.464	.120	.777	4.296	.011	.998	.992	.992	.997	.029

When the values given in Table 2 are examined, it is seen that the data are normally distributed, valid, and reliable for analysis. The data were analyzed by correlation and regression analysis. While adding the estimation variables to the regression analysis, the stepwise method was chosen. The Stepwise method finds the prediction variable that most describes the change in the dependent variable, then the prediction variables that most describe the remaining change and adds them to the model. In the confirmatory factor analysis of the scales, it was seen that the model fit indices were at an “acceptable” level (Byrne, Shavelson & Muthen, 1989; Kline, 2011; Maydeu-Olivares & Garcia-Forero, 2010).

Results

The results of Pearson correlation analysis conducted to determine the relationship between school culture and teachers’ perceptions and performances of school effectiveness are given in Table 3.

Table 3. Results of Correlation Analysis Between Variables

	Variables	N	Mean	SD	1	2	3	4	5	6
Teachers	1-Perf.	3468	4.34	.448	1					
	2-SE	3468	4.76	.686	.596**	1				
	3-SupOC	3468	3.92	.682	.661**	.538**	1			
	4-SucOC	3468	3.91	.673	.614**	.495**	.837**	1		
	5-BuC	3468	3.32	.596	.128**	.108**	.063**	.121**	1	
	6-TOC	3468	4.24	.507	.577**	.568**	.530**	.536**	.272**	1
Administrator	1-Perf.	425	4.62	.668	1					
	2-SE	425	4.38	.431	.602**	1				
	3-SupOC	425	4.07	.614	.668**	.615**	1			
	4-SucOC	425	4.15	.566	.572**	.557**	.833**	1		
	5-BuC	425	3.08	.612	.097*	.044	-.028	.038	1	
	6-TOC	425	4.24	.518	.597**	.525**	.663**	.672**	.251**	1

According to the correlation analysis given in Table 3, there are a moderate and positive significant relationships among variables. The relationship among teachers' performances and perceptions of school effectiveness ($r=.596$; $p<.01$) support-oriented culture ($r=.661$; $p<.01$), success-oriented culture ($r=.614$; $p<.01$), task-oriented culture ($r=.577$; $p<.01$). Moderate and positive between school effectiveness and perceptions of support culture ($r=.538$; $p<.01$), success culture ($r=.495$; $p<.01$), task culture ($r=.538$; $p<.01$). It has been determined that there is a significant relationship. However, there is no low-level and positive significant relationship between bureaucratic culture and teacher performances ($r=.128$; $p<.05$) and school effectiveness ($r=.108$; $p<.05$).

According to the correlation analysis given in Table 3, administrators' performances and perceptions of school effectiveness ($r=.602$; $p<.01$), support-oriented culture ($r=.668$; $p<.01$), success-oriented culture ($r=.566$; $p<.01$), it is seen that there is a moderate and positive significant relationship between perceptions of task-oriented culture ($r=.597$; $p<.01$). Moderate and positive between school effectiveness and perceptions of support-oriented culture ($r=.615$; $p<.01$), success-oriented culture ($r=.557$; $p<.01$), task-oriented culture ($r=.525$; $p<.01$). It has been determined that there is a significant relationship. However, there was a low and positive relationship between bureaucratic culture and teacher performances ($r=.097$; $p<.05$); There is no significant relationship between bureaucratic culture and school effectiveness ($r=.044$; $p<.05$).

The results of the analysis regarding the regression analysis performed to determine whether the school culture predicts school effectiveness perceptions of administrators and teachers are given in Table 4.

Table 4. Simple Regression Analysis Results Regarding School Culture Predicting School Effectiveness Perceptions of Administrators and Teachers

Model		B	Std. Error	(β)	t	p	R	R ²	F	p	
Teachers	1	Constant	2.154	.051		42.240	.000	.661	.437	2695.469	.000
		SupOC	.665	.013	.661	51.918	.000				
	2	Constant	1,000	.070		14.280	.000	.714	.509	1797.273	.000
		SupOC	.497	.014	.494	35.221	.000				
		TOC	.427	.019	.316	22.499	.000				
	3	Constant	.976	.070		13.954	.000	.716	.512	1213.674	.000
		SupOC	.414	.022	.412	18.710	.000				
		TOC	.408	.019	.302	21.151	.000				
		SucOC	.109	.023	.107	4.829	.000				
Administrators	1	Constant	1.664	.162		10.253	.000	.668	.446	340.886	.000
		SupOC	.727	.039	.668	18.463	.000				
	2	Constant	1.260	.203		6.193	.000	.678	.460	179.475	.000
		SupOC	.731	.039	.671	18.752	.000				
		BuC	.126	.039	.116	3.232	.001				

Dependent Variable: School Effectiveness

According to Table 4, it is seen that teachers’ perceptions of school effectiveness are significantly predict ($p < .01$); to the support-oriented culture ($\beta = .412$), task-oriented culture ($\beta = .302$) and success-oriented culture ($\beta = .107$). Support-oriented culture, task-oriented culture and success-oriented culture predict 51% of the total variance in school effectiveness ($R = .714$; $R^2 = .512$). In other words, the culture of support, duty, and success, in turn, affects teachers’ perceptions of school effectiveness in a positive way and significantly. For example, it is estimated that when there is a unit improvement improvement in the support culture, it may cause the development of .412 units in school effectiveness.

It is seen that the school administrators’ perceptions of school effectiveness to support-oriented culture ($\beta = .671$) and bureaucratic ($\beta = .116$) culture significantly ($p < .01$). Support culture and bureaucratic culture predict 46% of the total variance in school effectiveness ($R = .678$; $R^2 = .460$). In other words, support culture and bureaucratic culture, in turn, affect positively and significantly the school administrators’ perceptions of school effectiveness. For example, one unit increase in support culture is also estimated to cause .671 unit increase.

The results of the analysis related to the regression analysis performed to determine whether the school culture predicted the performance of administrators and teachers are given in Table 5.

Table 5. Regression Analysis Results on Predicting School Culture's Performance of Teachers and Administrators

Model		B	Std. Error	(β)	t	p	R	R ²	F	p	
Teachers	1	Constant	2.216	.053		41.933	.000	.568	.322	1674.171	.000
		TOC	.501	.012	.568	40.585	.000				
	2	Constant	2.021	.051		40.010	.000	.633	.401	1158.050	.000
		SupOC	.347	.014	.393	25.322	.000				
Administrators	1	Constant	2.628	.111		23.676	.000	.615	.379	257.839	.000
		SupOC	.433	.027	.615	16.057	.000				
	2	Constant	2.287	.136		16.776	.000	.635	.403	142.532	.000
		SupOC	.174	.042	.209	4.159	.000				
		SupOC	.335	.035	.477	9.491	.000				

Dependent Variable: Performance

According to Table 5, it is seen that teachers' performances significantly predict task-oriented culture ($\beta = .393$) and support-oriented culture ($p < .01$). Task-oriented culture and support-oriented culture predict 40% of the total variance in teachers' performances ($R = .633$; $R^2 = .401$). In other words, the task-oriented culture and support-oriented culture in turn affect the performances of teachers positively and significantly. For example, one unit increase in task-oriented culture is estimated to cause .393 unit increase in school effectiveness.

It is seen that the school administrators' performance ($\beta = .477$) and task culture ($\beta = .209$) significantly predicted their performance in turn ($p < .01$). Support culture and task culture predict 40% of the total variance in managers' performance ($R = .635$; $R^2 = .403$). In other words, the task and support culture positively and significantly affect the performances of school administrators. For example, it is estimated that one unit increase in support culture may result in .393 unit increase in school effectiveness. The results of the analysis related to the regression analysis to determine whether the performance of school administrators and teachers predicted school effectiveness is given in Table 6.

Table 6. Regression Analysis Results about Predicting Teachers' and Administrators' Performances in School Effectiveness

		B	Std. Error	(β)	t	p	R	R ²	F	p
Teachers	Constant	.973	.093		10.423	.000	.569	.324	1663.288	.000
	Performance	.872	.021	.569	40.783	.000				
Administrators	Constant	.536	.265		2.020	.044	.602	.362	239.992	.000
	Performance	.932	.060	.602	15.492	.000				

Dependent Variable: School Effectiveness

When Table 6 is examined, it is seen that teachers' performances significantly predicted ($p < .01$) school effectiveness ($\beta = .569$). Teachers' performances predict 32% of the total variance in school effectiveness ($R = .569$; $R^2 = .324$). In other words, teachers' performances affect school effectiveness positively. For example, one unit increase in teacher performance is estimated to result in .569 units increase in school effectiveness.

However, school administrators' performances seem to predict ($p < .01$) school effectiveness ($\beta = .602$) significantly. The performances of the administrators predict 36% of the total variance in school effectiveness ($R = .602$; $R^2 = .362$). In other words, the performances of school administrators affect school effectiveness positively and positively. For example, one unit increase in administrators' performance is estimated to cause .602 unit increase in school effectiveness. The findings obtained from the regression analysis are shown in Figure 2 and Figure 3.

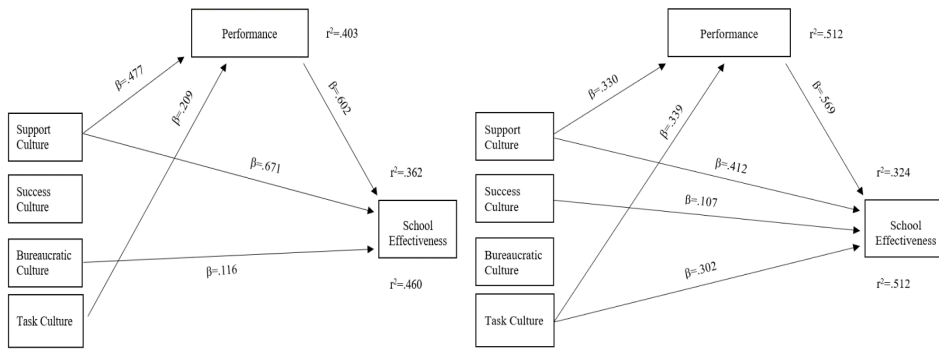


Figure 2. Teacher-Measurement Model **Figure 3.** Administrators -Measurement Model

According to Figure 2, while the task-oriented culture and support-oriented culture mostly affect the performance of teachers in order; bureaucratic culture and success culture do not affect teachers' performances. Support-oriented culture, task-oriented culture, and success-oriented culture affect school effectiveness, respectively. In addition, teachers' performance affects school effectiveness positively.

According to Figure 3, success-oriented culture and bureaucratic culture do not affect the performances of the managers, whereas the support-oriented culture and the task-oriented culture positively affect the performances. While the support-oriented culture and bureaucratic culture affect school effectiveness, respectively, success-oriented and task-oriented culture do not. In addition, the performance of administrators positively affects school effectiveness.

Discussion and conclusion

School effectiveness research findings suggest that research on school culture can undoubtedly be an exciting clue to explain further the “secret” of effective schools (Maslowski, 2001). Since the 1980s, both climate and organizational culture have been used to shed light on what is happening in schools and explain the relationship between certain school characteristics and specific educational outcomes (Hargreaves, 1995). These studies in school development show that a collaborative culture in a school will increase the quality of education and emphasize the importance of openness to change (Maslowski, 2001). In this context, the study tried to compare the perceptions and performance levels of school culture administrators and teachers to influence school effectiveness.

According to the findings obtained from the research, while the primary cultural factors affecting teachers’ perceptions of school effectiveness are, in turn, the support-oriented culture, task-oriented culture, and success-oriented culture. On the other hand, support-oriented culture and bureaucratic culture affect the perceptions of the school effectiveness of the administrators. In addition, support-oriented culture, mission-oriented culture and success-oriented culture affect teachers’ perceptions of school effectiveness more than administrators. The findings revealed by Ayık and Ada (2009)’s research on teachers and administrators to determine their perceptions of school culture, and the researches that Arslan, Satıcı and Kuru (2007) investigated school culture and its effectiveness with teachers working on private and public have similar results. In a study by Heck and Marcoulides (1996), they reported that school culture positively affected the outcomes of the school. Duan, Du and Yu (2018) reported that school culture is related to teachers’ job satisfaction and school effectiveness. Based on these results, it can be said that schools that perform their jobs successfully and have high interactions benefit school effectiveness significantly.

According to another finding obtained from the research, the primary cultural factors affecting teachers’ performances are task culture and support culture, respectively. The cultural factors that affect the performances of the managers are the support-oriented culture and the task-oriented culture, in turn, unlike the teachers. In addition, the performances of the teachers and administrators are significantly affected by both cultures. When looking at the studies in the literature, they are similar to this research findings. While many studies have found that teacher performance may increase in schools where strong school culture is supported (Arifin, Afnan, Djumahir & Rahayu, 2014; Çıpa, 2014; Fatmawati, 2017; Hâkim, Sa’ud, Komariah, & Sunaengsih, 2018; Hartono & Zubaidah, 2017; Nasrun & Ambarita, 2017; Thoyib, Hadhienata & Sunaryo, 2017). It is concluded by Kılınç (2014) that bureaucratic culture negatively affects teacher specialization, and Sezgin (2010) concluded that teacher engagement is negatively affected by bureaucratic culture. Apart from the normative behaviors, the results have achieved in this research are evaluated positively in institutions

where the task-oriented culture and support-oriented culture is strong, which prioritizes cooperation with organizational purpose. It also supports the theoretical idea that school culture significantly affects teachers' job satisfaction and professional commitment (Anderman, 1991). However, it shows that students' academic achievement scores can be explained by their perceptions of the school's cultural environment (Marcoulides, Heck & Papanastasiou, 2005). On the other hand, the success levels of students aren't affected by the goal, success, collaborative, innovative and rule-oriented culture in school.

Finally, it was concluded that the performances of administrators and teachers are the factors that positively and significantly affect school effectiveness. Administrators and their performances affect school effectiveness a little more than teachers. In the research conducted by Özgenel and Mert (2019), which is similar to our research findings, it was concluded that the performance of teachers predicts the effectiveness of the school and affects it positively. In other words, when all the findings obtained from the study are evaluated together, it can be concluded that school culture is a very effective and important factor on school effectiveness and performance for both teachers and school administrators.

Recommendations

The research results are expected to increase the level of participation and performance of teachers and managers to overcome the difficulties in building effective schools and reach the school's primary goals in this process. Support-oriented culture and task-oriented culture, and teacher performance are among the leading factors that positively and significantly affect school effectiveness. It is seen that it is more possible to build school effectiveness according to the realization of standards in teacher performance, where communication is prioritized and communication is vital. In this sense, teachers in schools; should be combined under the umbrella of the norm, belief, value, and strong school culture. Findings obtained from the research presented that school culture is an integral indicator of the school's effectiveness teachers' and managers' performances representing values, assumptions, norms, values, beliefs, traditions, and rituals in a school.

School culture, school effectiveness, and teachers' performances are closely related concepts. It is essential for a school to achieve its goals, to have a strong culture, to have a strong culture of support and duty, and to have high performance. In this sense, improving teacher and managers' performances are related to solid school culture and creating an effective school. It should create a school environment that provides information about how to increase the effectiveness of all the desired teachers, provides administrators with the opportunity to think and improve the conditions for improving teaching conditions. In this way, the student will have the potential to provide the necessary conditions for learning.

References

- Akşit, F. (2006). Performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri (Bigadiç ilköğretim öğretmenleri örneği) [Teachers' views on performance evaluation (example of Bigadiç primary school teachers)]. *Journal of Social Sciences Researches*, 1(2), 76-101.
- Alanoğlu, M. (2014). *Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) [The effect of organizational learning levels of secondary education institutions on school effectiveness and organizational citizenship behavior (Unpublished master's thesis)]. Fırat University, Elâzığ.
- Alay, G. (2006). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin performans değerlendirme sistemine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) [The opinions of teachers working in primary and secondary education institutions on the performance evaluation system (Unpublished master's thesis)]. Gazi University, Ankara.
- Ali, N., Sharma, S. & Zaman, A. (2017). School culture and school effectiveness: Secondary schools in Pakistan. *MOJEM: Malaysian Online Journal of Educational Management*, 4(4), 50-65
- Anderman, E. M. (1991). Teacher commitment and job satisfaction: The role of school culture and principal leadership. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Chicago, IL, April 3-7, 1991).
- Arifin, F., Afnan, A., Djumahir, T. & Rahayu, M. (2014). Organizational culture, transformational leadership, work engagement and teacher's performance: test of a model. *International Journal of Education and Research*, 2(1), 1-14
- Arslan, H., Satici, A. & Kuru, M. (2007). Resmi ve özel ilköğretim okullarının kültür ve etkililik düzeylerinin karşılaştırılması [Comparison of the culture and effectiveness levels of public and private primary schools]. *Educational Administration: Theory and Practice*, 13(3), 371-394.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme [Inspection in teaching: Determination, evaluation, and development]*. Ankara: Pegem.
- Ayık, A. & Ada, Ş. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki [The relationship between the school culture created in primary schools and the effectiveness of schools]. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 8(2), 429-446
- Ayık, A. & Ataş, Ö. (2014). An Analysis of the relationship between high school teachers' organizational commitment levels and perceptions of school culture. *Mevlâna International Journal of Education*, 4(3), 69-82.

- Balcı, A. (2013). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram uygulama ve araştırma [Effective school and school development: Theory practice and research]*. Ankara: Pegem.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış [Organizational behavior]*. Ankara: Feryal.
- Beşir, F. H. (2019). *Örgütsel değerlerin okul etkililiğine etkisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi) [Investigation of the effects of organizational values on school effectiveness in terms of some variables (Master's thesis)]. Necmettin Erbakan University, Konya.
- Bolanle, A. O. (2013). Principals' leadership skills and school effectiveness: The case of South Western Nigeria. *World Journal of Education*, 3(5), 26-33.
- Boonla, D. ve Treputtharat, S. (2014). The relationship between the leadership style and school effectiveness in school under the Office of secondary education area 20. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 991-996.
- Brophy, D. R. (2000). Comparing the attributes, activities, and performance of divergent, convergent, and combination thinkers. *Creativity Research Journal*, 13(3-4), 439-455.
- Byrne, B. M., Shavelson, R. J. & Muthen, B. (1989). Testing for the equivalence of factor covariance and mean structures: The issue of partial measurement in variance. *Psychological Bulletin*, 105, 456-466.
- Can, H., Aşan, Ö. & Aydın, E. M. (2006). *Örgütsel davranış [Organizational behavior]*. İstanbul: Arıkan.
- Celep, C. (2002). İlköğretim okullarında öğrenme kültürü [Learning culture in primary schools]. *Educational Administration: Theory and Practice*, 8(3), 356-373.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü [The role of the school administrator in increasing teacher performance]. *Journal of National Education*, 153(154), 153-154.
- Cerit, Y. & Yıldırım, B. (2017). İlkokul müdürlerinin etkili liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişki [The relationship between primary school principals' effective leadership behaviors and school effectiveness]. *Journal of Bartın University Education Faculty*, 6(3), 902-914.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartlana, J., Mood, S. M., Weinfeld, F. D. & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Department of Health, Education & Welfare, Office of Education. National Center for Education Statistics.
- Cooke, R. & Szumal, J.L. (1993). Measuring normative beliefs and shared behavioral expectations in organizations. *Psychological Reports*. 72, 1299-1330.

- Çakır, A. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) [Examination of the relationship between the organizational commitment levels of teachers working in primary schools and their perceptions of school culture (Unpublished master's thesis)]. Yeditepe University, İstanbul.
- Çavuş, A. (2010). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin çoklu değişkenlere göre performans değerlendirmeye ilişkin görüşleri (Ankara ili Keçiören ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi) [Opinions of administrators, teachers, students and parents working in secondary education institutions on performance evaluation according to multiple variables (Ankara province Keçiören district sample) (Unpublished doctoral dissertation)]. Gazi University, Ankara.
- Çelik, V. (2012). *Okul kültürü ve yönetimi* [School culture and management]. Ankara: Pegem.
- Çıpa, D. (2014). *Örgüt kültürü ve dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmen performansına etkisi üzerine İstanbul ilinde yapılan deneysel bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) [An experimental study on the effect of organizational culture and transformational leadership characteristics on teacher performance in Istanbul (Unpublished master's thesis)]. Beykent University, İstanbul.
- Davis, M. D. (2014). *The relationship between distributed leadership, school culture, and teacher self-efficacy* (Doctoral dissertation). Grand Canyon University, Phoenix, Arizona.
- Dilbaz Sayın, S. & Arslan, H. (2017). Öğretmen ve okul yöneticilerinin öğretmen performans değerlendirme sürecindeki çoklu veri kaynakları ile ilgili görüşleri ve öz değerlendirmeleri [Opinions and self-evaluations of teachers and school administrators about multiple data sources in teacher performance evaluation process]. *International Turkish Literature Culture Education Journal*, 6(2), 1222-1241.
- Duan, X., Du, X. & Yu, K. (2018). School culture and school effectiveness: The mediating effect of teachers' job satisfaction. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(5), 15-25.
- Edmonds, R. (1982). On school improvement: A conversation with Ronald Edmonds. *Educational Leadership*, 40(3), 12-15.
- Erdoğan, E. (2011). *Etkili liderlik örgütsel sessizlik ve performans ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) [Effective leadership, organizational silence and performance relationship (Unpublished master's thesis)]. Gebze Institute of Technology, Gebze.
- Fatmawati, F. (2017). The contribution of school culture and job motivation to the performance of chemistry teachers. *Jurnal Inovasi Pendidikan IPA*, 3(1), 42-51.

- Fındıkçı, İ. (2009). *İnsan kaynakları yönetimi* [Human Resources Management]. İstanbul: Alfa.
- Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. Boston: McGraw Hill.
- George, L. & Sabhapathy, T. (2014). Work motivation of teachers: relationship with organizational culture. *European Journal of Educational Sciences* 1(2), 194-207
- Givens, K. L. (2013). *A new look at distributive leadership in Title I and non-Title I schools: Does distributive leadership impact student achievement and school culture?* (Doctoral dissertation). Florida Atlantic University, Boca Raton, Florida.
- Gligorović, B., Nikolić, M., Terek, E., Glušac, D. & Tasić, I. (2016). The impact of school culture on Serbian primary teachers' job satisfaction. *Hacettepe University Journal of Education*. 2(31), 231-248.
- Hâkim, D. L., Sa'ud, U. S., Komariah, A. & Sunaengsih, C. (2018). Teachers' teaching performance: Pedagogical competence, work motivation, school culture and profession allowance. In *Educational Administration Innovation for Sustainable Development: Proceedings of the International Conference on Research of Educational Administration and Management (ICREAM 2017)*, October 17, 2017, Bandung, Indonesia (p. 81). CRC Press.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995, school effectiveness and school improvement: *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 9(2), 157-191.
- Handy, C.B. (1981). *Understanding organization* (second edition). Aylesbury: Hazell Watson.
- Hargreaves, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School effectiveness and school improvement*, 6(1), 23-46.
- Harrison, R. (1972). Understanding your organization's character. *Harvard Business Review*, 119-128
- Hartono, B. D. & Zubaidah, (2017). The influence of leadership, organizational culture and work discipline on teacher performance regarding work motivation as intervening variable. *International Journal of Economics, Business and Management Research*, 1(1), 69-95.
- Heck, R. H. & Marcoulides, G. A. (1996). School culture and performance: Testing the invariance of an organizational model. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(1), 76-95.
- Helvacı, M. A. & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri [Teachers' views on effective school and effective school principal]. *Journal of Uşak University Social Sciences*, 4(2), 42-61.

- Hill, J. R. (2007). *Servant leadership characteristics of high school principals, organizational culture, and student performance: A correlational study* (Doctoral dissertation). University of North Dakota, United States.
- Hofman, R. H., Hofman, W. H. A. & Gray, J. M. (2008). Comparing key dimensions of schooling: Towards a typology of European school systems. *Comparative Education*, 44, 93-110.
- Hofman, W. H. A. & Hofman, R. H. (2011). Smart management in effective schools: effective management configurations in general and vocational education in the Netherlands. *Educational Administration Quarterly*, 47(4), 620-645.
- Horng, E. L., Klasik, D. & Loeb, S. (2010). Principal's time use and school effectiveness. *American Journal of Education*, 116(4), 491-523.
- Hoy, W. K. (2021). *School Effectiveness Index (SE-Index)*. <https://www.waynekhoy.com/school-effectiveness/> adresinden 18.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Işık, M. & Çetin, M. (2020). Analysis on learning perceptions of school administrators at different career phases. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(3), 83-100.
- Kanmaz, A. & Uyar, L. (2016). Okul etkililiğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi [The effect of school effectiveness on student achievement]. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 3(2), 123-136.
- Kantamara, P., Hallinger, P. & Jatiket, M. (2006). Scaling-up educational reform in Thailand: Context, collaboration, networks and change. *Planning and Changing*, 37(1), 5-23.
- Karadağ, E. (2009). Spiritual leadership and organizational culture: A study of structural equation modeling. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(3), 1391-1405.
- Karadağ, E., Baloğlu, N., & Çakir, A. (2011). A path analysis study of school culture and teachers' organisational commitment. *Policy Futures in Education*, 9(5), 573-584.
- Kasnaklı, B. (2002). Stratejiler ile performans göstergelerinin bütünlüğünü sağlayan bir model: dengeli puan kartı (Balanced Scorecard) [A model that ensures the integrity of strategies and performance indicators: balanced scorecard]. *Productivity Magazine*, 2, 131-152.
- Kılıç, F. (2017). *Bilim ve sanat merkezlerindeki öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri kurum etkililiği ve kurum kültürüne yönelik algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi) [The relationship between leadership competencies, institutional effectiveness and perceptions of institutional culture of teachers' administrators in science and art centers (Unpublished doctoral dissertation)]. Abant İzzet Baysal University, Bolu.

- Kılınç, A. Ç. (2014). Öğretmen profesyonelizminin bir yordayıcısı olarak okul kültürü [School culture as a predictor of teacher professionalism]. *Education and Science*, 39 (174): 105-118.
- Kilian, C. (1999). The two sides of the school culture coin. *Technos Quarterly*, 8/3. <http://www.technos.net/journal/volume8/3kilian.htm>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: The Guilford Press.
- Koçak, S., ve Arslan, S. Y. (2018). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin performans değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri [Opinions and suggestions of teachers working in secondary education institutions on performance evaluation practices]. *Journal of Ahi Evran University Kırşehir Education Faculty*, 19, 602-620.
- Koçman, E. A. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ve okul kültürü* (Yayımlanmamış doktora tezi) [Visionary leadership behaviors of primary school principals and school culture (Unpublished doctoral dissertation)]. Dokuz Eylül University, İzmir.
- Küçük, Ö. (2020). *Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkide örgütsel sinizm ve psikolojik sermayenin aracılık etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi) [The mediating effect of organizational cynicism and psychological capital on the relationship between school principals' toxic leadership behaviors and school effectiveness (Unpublished doctoral dissertation)]. Fırat University, Elâzığ.
- Laila, A. (2015). The effective school: The role of the leaders in school effectiveness. *Educational Research and Reviews*, 10(6), 695-721.
- Lee, E., Reynolds, K. J., Subasic, E., Bromhead, D., Lin, H., Marinov, V. & Smithson, M. (2017). Development of a dual school climate and school identification measure—student (SCASIM-St). *Contemporary Educational Psychology*, 49, 91-106. doi: 10.1016/j.cedpsych.2017.01.003
- Leuschke, E. E. (2017). *School culture and teacher change fatigue in Tennessee* (Master thesis). Middle Tennessee State University, United States.
- Lezotte, L. W. (2001). *Revolutionary and evolutionary: The effective school's movement*. Okemos, MI: Effective Schools Products.
- Mackey, K. H. (2016). *The relationships among instructional leadership, school culture, and student achievement in Kentucky elementary schools* (Doctoral dissertation). Western Kentucky University Bowling Green, Kentucky.

- Maitland, B. (2017). *Charter schools in Delaware: a comparison of transformational and transactional leadership practice and the relationship it has on school culture* (Doctoral dissertation). Gwynedd Mercy University, United States.
- Marcoulides, G.A., Heck, R.H. and Papanastasiou, C. (2005). Student perceptions of school culture and achievement: Testing the invariance of a model. *International Journal of Educational Management*, 19(2), 140-152. <https://doi.org/10.1108/09513540510582435>
- Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance* (Unpublished PhD thesis). Enschede, The Netherlands: University of Twente. Available at <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download>
- Maydeu-Olivares, A. & Garcia Forero, C. (2010). Goodness-of-fit testing. *International Encyclopedia of Education*, 7, 190-196.
- Ministry of Development [Kalkınma Bakanlığı] (2013). *Onuncu Kalkınma Planı [Tenth Development Plan] (2014-2018)*. Ankara.
- Ministry of National Education [MoNE] (2006). *Okulda performans yönetimi modeli [Performance management model in school]*. Ankara: MEB [MoNE].
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L. & Ecob, R. (1988). *School matters*. Univ of California Press.
- Namlı, A. (2017). *Lise müdürlerinin destekleyici liderlik davranışlarının ve kolektif güvenin okul etkililiği üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi) [The effect of high school principals' supportive leadership behaviors and collective trust on school effectiveness (Unpublished doctoral dissertation)]. Fırat University, Elâzığ.
- Nasrun, D. & Ambarita, F. P. (2017). The effect of organizational culture and work motivation on teachers performance of public senior high school in Tebing Tinggi. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, (118), 320-326.
- Oğuz, E., Yılmaz, K. & Taşdan, M. (2007). İlköğretim denetmenlerinin ve ilköğretim okulu yöneticilerinin denetim inançları [Supervisory beliefs of primary school supervisors and primary school administrators]. *Manas University Journal of Social Sciences*, 17, 39-51.
- Okafor, P.C. (2012). *Alternate route to school effectiveness and student achievement*. Universe Books, Bloomington, United States of America [<https://books.google.com.tr/boks>] 21.03.2020
- Ololube, N. P. (2006). *Teachers job satisfaction and motivation for school effectiveness: an assessment*. <http://eric.ed.gov/?id=ED496539>
- Özdemir, S. & Sezgin, A. G. F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği [Effective schools and teaching leadership]. *Kirgizistan Manas Journal of Social Sciences*, 2(3), 266-282.

- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme* [Organizational innovation in education]. Ankara: Pegem.
- Özgenel, M. & Ankaralıoğlu, S. (2020). The effect of school administrators spiritual leadership style on school culture. *Spiritual Psychology and Counseling (SPC)*, 5(2), 137-165.
- Özgenel, M. & Dursun, İ. E. (2020). Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarının okul kültürüne etkisi [The effect of school principals' paternalist leadership behaviors on school culture]. *Journal of Social, Human and Administrative Sciences*, 3(4), 284-302.
- Özgenel, M. & Mert, P. (2019). The role of teacher performance in school effectiveness, *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 4(10), 417- 434.
- Özgenel, M. (2020a). An organizational factor predicting school effectiveness: School climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(1), 38-50.
- Özgenel, M. (2020b). The Role of charismatic leader in school culture. *Eurasian Journal of Educational Research*, 86: 85-114.
- Park, J. & Lee, J. (2016). Measuring the impact of organizational culture on burnout and turnover intention among early childhood teachers. *International Information Institute (Tokyo). Information*, 19(4), 1077-1082.
- Pheysey D.C. (1993). *Organizational cultures: Types and transformations*. London: Routledge.
- Robbins, S. P., DeCenzo, D. A. & Wolter, R. (2015). *Supervision today*. India: Pearson
- Rochyadi, Y., Hardhienata, S. & Sunaryo, W. (2017). Sequential explanatory analysis of teachers' job satisfaction viewed from organizational culture, transformational leadership, and effectiveness of integrated quality management. *International Journal of Innovative Research in Science, Engineering and Technology*, 6(10), 20260-20264.
- Sadeghi, K., Amani, J. & Mahmudi, H. (2013). A structural model of the impact of organizational culture on job satisfaction among secondary school teachers. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 687-700.
- Saphier, J. & King, M. (1985). Good seeds grow in strong cultures. *Educational Leadership*, 42(6), 67-74.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü [School culture as a predictor of teachers' organizational commitment]. *Education and Science*, 35(156): 142-159.
- State Planning Organization [SPO] (2006). *Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013)* [Ninth Development Plan (2007-2013)]. Ankara.

- Sufean, H. (2014). School culture and instructional leadership of high-performing and low-performing schools: patterns of variation and relationship. *Journal of Humanities and Social Science*, 19(3), 138-144.
- Şahin, S. (2011). Öğretimsel liderlik ve okul kültürü arasındaki ilişki (İzmir ili örneği) [The relationship between instructional leadership and school culture (Izmir province example)]. *Educational Sciences in Theory and Practice*, 11(4), 1909-1928.
- Şahmelikoğlu, S. U. (2013). *Ortaöğretim öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel güven düzeyi ile örgütsel kültür düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul İli Pendik İlçesi örneği)* (Yüksek lisans tezi) [Investigation of the relationship between the organizational trust level perceived by secondary education teachers and the organizational culture level (Istanbul Province Pendik District example) (Master's thesis)]. Yeditepe University, İstanbul.
- Şenel, T. & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki [The relationship between school climate and school effectiveness in primary schools]. *TÜBAV Science Journal*, 9(4), 1-12.
- Şişman, M. (1994). *Örgüt kültürü* [Organization culture]. Eskişehir: Eskişehir: Anadolu University Publications.
- Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar* [The pursuit of excellence in education: Effective schools]. Ankara: Pegem.
- Tanrıoğen, A. (1988). *Okul müdürlerinin etkililiği ile öğretmen morali arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış doktora tezi) [Relationships between school principals 'effectiveness and teachers' morale. (Unpublished doctoral dissertation)]. Hacettepe University, Ankara.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü [Organizational culture in primary schools]. *Educational Sciences: Theory and Management*, 43, 423-442.
- Thoyib, M., Hadhienata, S. & Sunaryo, W. (2017). The correlation between work motivation, personality, and organizational culture to teachers' performance. *International Journal of Managerial Studies and Research*, 5(9), 37-42.
- Toytok, E.H. (2014). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının örgüt kültürü üzerine etkisi: Düzce ili örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi) [The effect of school administrators 'ethical leadership behaviors on organizational culture according to teachers' perceptions: Düzce province example (Unpublished doctoral dissertation)]. Abant İzzet Baysal University, Bolu.
- Tuncel, H. (2013). *Etkili okul oluşturmada okul müdürünün dönüştürücü liderlik rolü* (Yüksek lisans tezi) [The transformational leadership role of the school principal in creating effective schools (Master's thesis)]. Erciyes University, Kayseri.

- Turaç, C. (2017). *Okul etkililiğinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) [The effect of school effectiveness on teachers' job satisfaction (Unpublished master's thesis)]. Necmettin Erbakan University, Konya.
- Veeriah, J., Piaw, C. Y., Li, S. Y. & Hoque, K. E. (2017). Teachers' perception on the relationships between transformational leadership and school culture in primary cluster schools. *Malaysian Online Journal of Educational Management*, 5(4), 18-34.
- Yalçın, M. & Karadağ, E. (2013). Servant leadership and school culture: a structural equation modelling. *Inonu University Journal of the Faculty of Education* 14(2), 101-120
- Yıldırım, İ. (2015). *Okul yöneticilerinin kişilik ve denetim odağı özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumunu ve okul etkililiği açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi) [Examining the personality and locus of control characteristics of school administrators in terms of teachers' job satisfaction and school effectiveness (Unpublished doctoral dissertation)]. Atatürk University, Erzurum.
- Yıldırım, İ., Akan, D., & Yalçın, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu ve okul etkililiği algıları arasındaki ilişki [The relationship between classroom teachers' job satisfaction and school effectiveness perceptions]. *Journal of Erzincan University Faculty of Education*, 19 (1), 69-81.
- Yılmaz, F. (2009). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi) [The effect of organizational culture on teachers' job motivation in educational organizations (Master's thesis)]. Selçuk University, Konya.

Okul Kültürünün Okul Etkililiğine ve Performansa Etkisi: Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin Karşılaştırılması

Geniş özet

Giriş

Etkili okul çalışmalarında amaç, başarılı okulların tespitidir. Etkili okullarda öğrenciler bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini keşfetme imkânı bulur (Arslan, Satıcı & Kuru, 2007; Özdemir, 2000). Zengin öğrenme ortamlarının yaratıldığı okullarda örgütsel, yönetsel ve stratejik amaçlar planlandığı düzeyde gerçekleşmektedir (Başaran, 2000). Mortimore, Sammons, Stoll ve Ecob'a (1988) göre etkili okullar öğrenci kazanımlarını daha öteye taşıyabilen kurumlardır. Etkili okullarda, okul personeli arasında oluşturulan çok yönlü ve güçlü bir okul kültürü yer alır. Okul çalışanlarının tecrübeleri ve karşılıklı paylaşımları ile zamanla okula özgü yeni bir kültür ortaya çıkar (Şişman, 1994, 2012). Mackey'e (2016) göre güçlü okul kültüründe; tüm öğrencilerin öğrenebileceğine yönelik güçlü inanç, öğretmenlerin öğrenci öğrenmesine ilişkin hesap verme sorumluluğu ve yüksek beklentisi, öğrencilerin kapasitesine göre öğrenmeyi programlama ve her öğrenciye eşit yaklaşım yer almaktadır. Etkili okulların güçlü bir kültüre sahip olduğu ve çalışanların performansları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir. Performans, çalışanların örgütün amaçlarına ne ölçüde ulaşabildiğini nicel ve nitel olarak ortaya konulması olarak tanımlanmıştır. Sonuç olarak personelin geliştirilmesi gereken yönlerin tespiti, etkili ve nitelikli öğretim süreci için istenen seviyede öğretmen performansı, etkili okullar için önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı, okul kültürünün, öğretmen ve yöneticilerin okul etkililiği algılarına ve performanslarına etkisini karşılaştırmaktır. Bu temel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürü ile yönetici ve öğretmenlerin okul etkililiği algıları ve performansları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürü, yönetici ve öğretmenlerin okul etkililiği algılarını yordamakta mıdır?
3. Destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürü ile yönetici ve öğretmenlerin performanslarını yordamakta mıdır?
4. Yönetici ve öğretmenlerin performansları, okul etkililiğini yordamakta mıdır?

Yöntem

Bu araştırma, korelasyon araştırma modeline göre gerçekleştirilmiştir. Korelasyonel araştırma, insan davranışlarını açıklamaya veya olası sonuçları tahmin etmeye yardımcı olmak için iki temel amaç için gerçekleştirilir. Korelasyonel araştırmanın birinci amacı, değişkenler arasındaki ilişkileri belirleyerek önemli fenomenler hakkındaki anlayışımızı açıklığa kavuşturmadır. İkinci amacı yordamaktır: İki değişken arasında yeterli büyüklükte bir ilişki varsa ve bir değişken üzerindeki bir skor biliniyorsa, diğer değişken üzerindeki bir skoru tahmin etmek mümkün hale gelir. Araştırmada 425 yönetici ve 3468 öğretmen olmak üzere toplam 3893 kişiye ulaşılmıştır. Veriler, Terzi (2005) tarafından geliştirilen “Okul Kültürü Ölçeği”, Hoy ve arkadaşları tarafından geliştirilen ve Yıldırım (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okul Etkinliği Endeksi (The School Effectiveness Index)”, Kirkman ve Rosen (1999) tarafından geliştirilen ve Erdoğan (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan “Performans Ölçeği” yardımıyla toplanmıştır. Veriler korelasyon ve regresyon analizleri ile çözümlenmiştir.

Bulgular

Korelasyon analizine göre öğretmenlerin performansları ile okul etkililiği algıları, destek kültürü, başarı kültürü, görev kültürü algıları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Okul etkililiği ile destek kültürü, başarı kültürü, görev kültürü algıları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Ancak bürokratik kültür ile öğretmen performansları ve okul etkililiği arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkisi bulunmamaktadır.

Korelasyon analizine göre yöneticilerin performansları ile okul etkililiği algıları, destek kültürü, başarı kültürü, görev kültürü algıları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Okul etkililiği ile destek kültürü, başarı kültürü, görev kültürü algıları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Ancak bürokratik kültür ile öğretmen performansları arasında düşük düzeyde ve pozitif ilişki bulunurken; bürokratik kültür ile okul etkililiği arasında anlamlı ilişkisi bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin okul etkililiği algılarını sırayla destek, görev ve başarı kültürü pozitif yönde ve önemli ölçüde etkilemektedir. Okul yöneticilerinin okul etkililiği algılarını sırayla destek kültürü ve bürokratik kültürü pozitif yönde ve önemli ölçüde etkilemektedir.

Öğretmenlerin performanslarını sırayla görev kültürü ve destek kültürü pozitif yönde ve önemli ölçüde etkilemektedir. Okul yöneticilerinin performanslarını sırayla görev ve destek kültürü pozitif yönde ve önemli ölçüde etkilemektedir.

Öğretmenlerin performansları, okul etkililiğini pozitif/olumlu yönde ve önemli ölçüde etkilemektedir. Okul yöneticilerinin performansları da okul etkililiğini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir.

Bulgulara göre öğretmenlerin performansını sırayla en fazla görev kültürü ve destek kültürü olumlu yönde etkilerken; bürokratik kültür ve başarı kültürü öğretmenlerin performanslarını etkilememektedir. Okul etkililiğini sırasıyla en fazla destek kültürü, görev kültürü ve başarı kültürü etkilemektedir. Ayrıca öğretmenlerin performansı da okul etkililiğini olumlu yönde etkilemektedir.

Bulgulara göre yöneticilerin performanslarını sırayla en fazla destek kültürü ve görev kültürü olumlu yönde etkilerken, başarı kültürü ve bürokratik kültür yöneticilerin performanslarını etkilememektedir. Okul etkililiğini sırasıyla en fazla destek kültürü ve bürokratik kültür etkilerken, başarı ve görev kültürü etkilememektedir. Ayrıca yöneticilerin performansı da okul etkililiğini olumlu yönde etkilemektedir.

Tartışma ve sonuç

Okul etkililiği araştırma bulguları, okul kültürü üzerine yapılan araştırmaların, etkili okulların "sırrını" daha fazla açıklamak için kesinlikle ilginç bir ipucu olabileceğini düşündürmektedir (Maslowski, 2001). Özellikle 1980'lerden bu yana hem iklim hem de örgüt kültürü okullarda olup bitenlere ışık tutmak ve belirli okul özellikleri ile belirli eğitimsel sonuçlar/çıktılar arasındaki ilişkiyi açıklamak için kullanılmıştır (Hargreaves, 1995). Okul geliştirme alanında yapılan bu çalışmalar, bir okuldaki işbirlikçi bir kültürün öğretim kalitesini artıracağını ve değişime açıklığın önemini vurgulayacağını göstermektedir (Maslowski, 2001). Bu bağlamda araştırmada okul kültürünün yöneticilerin ve öğretmenleri okul etkililiği algılarını ve performanslarını etkileme düzeyleri karşılaştırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin okul etkililiği algılarını etkileyen öncül kültürel faktörler sırayla destek kültürü, görev kültürü ve başarı kültürü iken, yöneticilerin okul etkililiği algılarını destek kültürü ve bürokratik kültür etkilemektedir. Ayrıca destek kültürü, görev kültürü ve başarı kültürü öğretmenlerin okul etkililiği algılarını yöneticilere göre daha fazla etkilemektedir. Ayık ve Ada'nın (2009) öğretmenler ve yöneticiler üzerinde okul kültürü algılarını belirlemek amacı ile yaptıkları araştırma ve Arslan, Satıcı ve Kuru'nun (2007) özel ve devlet okullarında çalışan öğretmenler ile okul kültürü ve etkililiğini araştırdıkları araştırmalar ile ortaya konulan bulgular benzerlik taşımaktadır. Heck ve Marcoulides (1996) tarafından yapılan çalışmada okul kültürünün okulun çıktılarını olumlu yönde etkilediğini rapor etmişlerdir. Duan, Du ve Yu (2018) yaptığı araştırmada okul kültürü ile öğretmenlerin iş doyumunu/tatmini ve okul etkililiğinin ilişkili olduğunu bildirmiştir. Bu sonuçlardan hareketle işlerini başarıyla gerçekleştiren ve etkileşimi yüksek olan okulların, okul etkililiğine kayda değer ölçüde yarar sağladığı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre öğretmenlerin performanslarını etkileyen öncül kültürel faktörler sırasıyla görev kültürü ve destek kültürüdür. Yöneticilerin performanslarını etkileyen kültürel faktörler ise öğretmenlerin aksine sırayla destek kültürü

ve görev kültürüdür. Ayrıca her iki kültür öğretmenlerin ve yöneticilerin performanslarını önemli ölçüde ve aynı oranda etkilemektedir. Alanyazında yapılan çalışmalara baktığımızda bulgularımız ile benzerlik göstermektedir. Birçok çalışmada güçlü okul kültürünün desteklendiği okullarda öğretmen performansının artış gösterebileceğini saptarken (Arifin, Afnan, Djumahir & Rahayu, 2014; Çıpa, 2014; Fatmawati, 2017; Hâkim, Sa'ud, Komariah & Sunaengsih, 2018; Hartono & Zubaidah, 2017; Nasrun ve Ambarita, 2017; Thoyib, Hadhie-nata & Sunaryo, 2017); Kılınç (2014) bürokratik kültürün öğretmen uzmanlaşmasını, Sezgin (2010) ise bürokratik kültürün öğretmen bağlılığını negatif yönde etkilediği sonuçlarına ulaşmışlardır. Öğretmenlerin kuralcı davranışların dışında örgütsel amaç ile iş birliğini ön planda tuttuğu görev ve destek kültürünün güçlü olduğu kurumlarda, ulaştığımız sonuçlar olumlu olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca okul kültürünün öğretmenlerin iş memnuniyeti/tatmini ve mesleki bağlılığını önemli derecede etkilediği teorik fikrini desteklemektedir (Anderman, 1991). Bununla birlikte öğrencilerin akademik başarı puanlarının/düzeylerinin okulun kültürel ortamına ilişkin algıları ile açıklanabileceğini göstermektedir (Marcoulides, Heck & Papanastasiou, 2005). Ancak okulda hedef, başarı, işbirlikçi, yenilikçi ve kural yönelimli okul kültürü öğrencilerin başarı düzeylerini etkilememektedir (Maslowski, 2001).

Son olarak yöneticilerin ve öğretmenlerin performansları, okul etkililiğini olumlu yönde ve önemli ölçüde etkileyen faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilerin ve performansları, okul etkililiğini öğretmenlere göre biraz daha fazla etkilemektedir. Araştırma bulgularımız ile benzerlik gösteren Özgenel ve Mert'in (2019) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin performansının okulun etkililiğini öngördüğü ve olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları etkili okullar inşa etmek için süreç içerisinde öğretmenlerin zorlukların üstesinden gelmek ve okulun temel hedeflerine istenilen düzeyde ulaşmak için yüksek düzeyde katılımları ve performans göstermeleri beklenmektedir. Son olarak destek kültürü ve görev kültürü ile öğretmen performansı birlikte, okul etkililiğini olumlu yönde ve önemli ölçüde etkileyen öncül faktörlerindedir. Örgütsel hedeflerin ön planda tutulduğu, iletişimin güçlü, öğretmen performansında standartların gerçekleşme durumlarına göre okul etkililiğini inşa edebilmek daha mümkün görülmektedir. Bu anlamda okullarda öğretmenler; norm, inanç ve değer çatısı altında birleştirilebilir ve güçlü bir okul kültürü oluşturulabilir. Araştırmadan elde edilen bulgular bir okuldaki değerlerin, varsayımların normların, değerlerin, inançların, geleneklerin ve ritüellerin temsili olarak okul kültürünün, okulun etkinliğinin ve öğretmenlerin performanslarının ayrılmaz bir göstergesi olduğunu göstermiştir.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ
Teori ve Uygulama

Cilt: 12 / Sayı: 24 / Güz 2021

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES
Theory and Practice

Vol: 12 / No: 24 / Fall 2021

**Ortaokul Matematik Öğretiminde Karşılaşılan
Sorunları Belirleme Ölçeği Geliştirme Çalışması**

**A Scale Development Study on Determining the Problems
Encountered in Middle School Mathematics Teaching**

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Suzan DURAN
Şaban BERK

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Ortaokul Matematik Öğretiminde Karşılaşılan Sorunları Belirleme Ölçeği Geliştirme Çalışması¹

Suzan DURAN²

Şaban BERK³

Öz: Bu çalışma ile ortaokullarda matematik öğretiminde karşılaşılan sorunları belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Çalışmada kullanılan veriler 616 ortaokul matematik öğretmeninden toplanmıştır. Toplanan verilerin yarısı açımlayıcı faktör analizi (AFA), diğer yarısı doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) kullanılmıştır. Başta 157 farklı sorun (madde) ile başlanan çalışmada uzman görüşleri sonrası madde sayısı 78'e inmiştir. KMO ve Barlett Testi sonucuna göre veriler faktör analizine uygundur. Yapı geçerliliğini belirlemek için yapılan AFA sonrası madde sayısı 44'e inmiş ve ölçeğin beş faktörden oluştuğu saptanmıştır. Bunlar faktör yüklerine göre; Öğretmen, Okul ve Çevre, Öğrenci, Program ve Aile Kaynaklı Sorunlardır. Bu faktörler ortaokul matematik öğretiminde karşılaşılan sorunlardaki değişimin %51,738'ini açıklamaktadır. DFA ile aynı faktörler doğrulanmış ve uyum indeksleri "iyi" ve "kabul edilebilir" düzeyde çıkmıştır. Ölçeğin güvenilirliği iç tutarlık (cronbach α) katsayısı ile saptanmış ve tüm boyutları ile güvenilir olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin bütünü için $\alpha=0,925$ iken alt boyutlar için 0,684 ile 0,955 arası değişmektedir.

Anahtar kelimeler: Matematik sorunları belirleme ölçeği, Matematik öğretimi, Ortaokul matematik öğretiminde karşılaşılan sorunlar

Makale Hakkında:

Geliş Tarihi: 19.04.2021; *Kabul Tarihi* 08.07.2021

Kaynakça Gösterimi:

Duran, S. & Berk, Ş. (2021). Ortaokul Matematik Öğretiminde Karşılaşılan Sorunları Belirleme Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(24), 275-299

1) Bu çalışmanın yöntemine kadar olan kısmı birinci yazar tarafından, yöntemden sonraki kısım ikinci yazar tarafından hazırlanmıştır. Veriler ortak çalışmayla toplanmıştır.

2) MEB, Matematik Öğretmeni, İstanbul/Kartal, Hüseyin Saim Ekim Ortaokulu, suzan.yollu@hotmail.com, ORCID:0000-0003-1711-4891

3) Doç. Dr. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, saban.berk@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6821-5249

Giriş

Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler, matematiği işlevsel kullanabilen, problem çözme becerisine sahip ve matematiksel modelleme yapabilen bireylere ihtiyacı artırmıştır. Mühendislik, mimarlık, muhasebe, bankacılık, tıp ve havacılık gibi birçok kariyer alanı güçlü bir matematik temeli gerektirmektedir (Lindquist, Philpot, Mullis & Cotter, 2019). Matematiğin bu kadar yaygın kullanımı, matematik öğretiminin önemini artırmış ve matematik öğretimini toplumların teknolojik okuryazarlığını geliştirme ihtiyacının önemli bir bileşeni yapmıştır. Bu bağlamda tüm ülkeler matematik öğretimlerini geliştirmek, niteliğini artırmak ve öğrencilerin matematik kazanımları edinimini en üst düzeyde sağlamak için bu alanda etkili eğitim politikaları geliştirmeye çalışmaktadır. Bu çalışmalar kapsamında, yeni öğretim yöntemlerinin araştırılması ve eğitimde başarılı ülkelerin uygulamalarının incelenmesi yanında, eğitim sistemleri ve bileşenlerindeki sorunlar da incelenmektedir (Eurydice, 2011; MEB, 2018).

Öğrenmelerin doğru ve güvenilir ölçümü, eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasında ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilmesinde kritik öneme sahiptir. Bu nedenle öğretmenlerin, okulların ve eğitim sistemlerinin niteliğini değerlendirmek için ulusal, yerel ve okul düzeyinde öğrenci değerlendirme testlerini kullanmaya olan ilgi giderek artmaktadır (Gneezy vd., 2019). Eğitim sistemlerinin kıyaslanması ve karşılaştırılmasında uluslararası karşılaştırma sınavları aracılığıyla yapılan ölçmeler de önemli roller üstlenmektedir. Ulusal ölçekteki değerlendirmelerin yanı sıra uluslararası ölçekteki değerlendirme çalışmaları, ülkelerin hem genel olarak eğitim düzeylerini hem de belirli alandaki (matematik, fen vb) yeterliklerini diğer ülkelerle karşılaştırma fırsatı vermesi açısından önemli bir yere sahiptir (Çobanoğlu & Kasapoğlu, 2010). Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organization of Economic Cooperation and Development-OECD) tarafından düzenlenmekte olan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı – (Program Instrument for Student Assessment-PISA) bunlardan birisidir. PISA, öğrencilerin bilgiyi ne düzeyde hatırlayıp hatırlamadığını belirlemekle kalmaz; aynı zamanda öğrencilerin öğrendiklerinden ne kadar iyi sonuç çıkarabildiklerini ve bu bilgiyi okul içinde ve okul dışında farklı ortamlarda ne düzeyde uygulayabildiklerini de inceler. Bu yaklaşım, modern ekonomilerin bireyleri yalnızca sahip oldukları bilgiler için değil, bilgilerini yaratıcı bir şekilde kullanabildikleri için ödüllendirdiği gerçeğini yansıtır (OECD, 2017). Ayrıca sınava katılan öğrencilere uygulanan anketlerle, ailelerin sosyoekonomik altyapısı, ülkelerin ekonomik gelişmişlik düzeyi, uygulanan öğretim yöntemleri, cinsiyet ve öğrenci tutumları gibi değişkenlerin başarıya etkisi ölçülmeye çalışılmaktadır (Weatherby, 2016).

Uluslararası araştırmaların sonuçları, eğitim çıktılarının öğrenci ailelerinin sosyoekonomik altyapısı yanında, eğitim sistemlerinin yapısal ve örgütsel özellikleriyle de ilgili olduğunu göstermektedir (Eurydice, 2011). Uluslararası işbirliği, fikir alışverişi ve rekabetin artması, eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasını sağlamış, reform çalışmaları hızlanmıştır. Matema-

tik başarısını artırmak için, eğitim sistemlerinde geleneksel yöntemlerin yanında, problem çözüme, keşfederek öğrenme ve drama yöntemi gibi öğreneni merkeze alan farklı öğretim yöntemleri de kullanılmaya başlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) da Türk Eğitim Sistemine uyarlama çalışmalarını sürdürdüğü (MEB, 2016) STEM Eğitimi, K-12 okul ortamında hayatta ilgili disiplinler arası bilgi ve becerileri geliştirmekte ve öğrencileri bilgiye dayalı bir ekonomiye hazırlamaktadır (National Research Council, 2011; akt. Corlu, Capraro & Capraro, 2014). Bunların yanında matematik eğitiminde teknolojik araçların stratejik kullanımının, matematiksel düşünme tarzının ve becerilerin öğretilmesinin yanı sıra problem çözüme, akıl yürütme ve gerekçelendirme gibi matematiksel yeterliliklerin geliştirilmesini de destekleyebileceği belirtilmektedir (NCTM, 2015).

Öğrencilerin daha iyi performans göstermesi hedefine ulaşmak için, akademik başarıya katkıda bulunabilecek faktörleri iyi anlamak gerekmektedir (Farooq, Chaudhry, Shafiq & Berhanu, 2011). Byrnes ve Miller (2007), Fırsat-Eğilim Başarı ismini verdikleri modellerinde; öğretmen, sınıf ortamı ve ders gibi etkenleri *Fırsat Faktörleri* (a), ön bilgiler, motivasyon, yetenek ve zeka gibi etkenleri *Eğilim Faktörleri* (b); sosyoekonomik durum, aile beklentisi ve önceki başarılar gibi etkenleri *Dış Faktörler* (c) olarak gruplamıştır. Zhao (2011), matematik öğretimini etkileyen faktörleri, matematik kaygısı (Brunye, Mahoney, Giles, Rapp, Taylor ve Kanarek, 2013), öz-yeterlilik inancı (Bandura, 1997; akt. Wigfield ve Eccles, 2000) gibi etkenleri *Bireysel Değişkenler* (a); ailenin sosyoekonomik durumu (Şirin, 2005) gibi etkenleri *Arka Plan Değişkenleri* (b); matematik öğretim yöntemi, eğitimsel müdahalelerin niteliği, öğretmen mesleki yeterliliği, zaman yatırımı, didaktik araçların kullanımı (Stigler, Gonzales, Kawanaka, Knoll ve Serrano, 1999) gibi etkenleri *Öğretim Ortamı Değişkenleri* (c) olarak gruplamıştır. Opendakker, Van Damme, De Fraine, Van Landeghem ve Onghena (2002), matematik öğretimini etkileyen faktörleri *Öğrenci, Sınıf ve Okul Düzeyindeki Değişkenler* olarak gruplayarak tanımlamışlardır.

Matematik öz yeterlilik inancının, öğrenme ve performans üzerinde bilişsel, motivasyonel, duygusal ve karar verme açısından çeşitli düzeylerde etkisi vardır (OECD, 2013). Matematik öz yeterlilik inancı, öğrencilerin kendilerini ne kadar iyi motive ettiklerini ve zorluklar karşısında ne kadar ısrar edebildiklerini belirler (Bandura, 1997; akt. Wigfield & Eccles, 2000). Matematik kaygısı yüksek öğrenciler hem günlük yaşamda hem de örgün eğitim derslerinde, matematiğe maruz kalmaktan kaçınır. Matematiğe daha az maruz kalmak ise, matematik ilkelerini kullanarak daha az alıştırmaya yapmaya ve daha az matematik yeterliliği elde edilmesine neden olur (Brunye vd., 2013).

Öğretmenlerin, öğretime yönelik bilgileri, öğrencilerin matematik performans ve kazanımlarını olumlu yönde etkilemektedir (Hill, Rowan ve Ball, 2005). Öğretmenlerin, seçtikleri öğretim stratejileri, öğrenciler ile kurdukları iletişim biçimi ve sınıf yönetimi becerileri de öğrenci başarısını etkilemektedir. PISA verilerine göre öğrenciler, iyi bir disiplin ortamı

(öğrenci odaklı stratejiler hariç) ve sınıf yönetimi varsa, öğretmenlerinin öğretim yöntemlerini daha iyi kullanabildiğini, öğretmenleri tarafından desteklendiklerini ve öğretmenleriyle iyi ilişkiler kurduklarını belirtmişlerdir (Echazarra, Salinas, Mendez, Denis & Rech, 2016). Ebeveynlerin sosyoekonomik konumları da öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkilidir. Ailenin sosyoekonomik durumu, sadece evdeki kaynakların etkisini yansıtmakla kalmaz, aynı zamanda sosyal sermayenin akademik başarı üzerindeki etkisini de yansıtabilir (Şirin, 2005). Hatta ailenin sosyoekonomik durumu, okul personeli ve veliler arasındaki ilişkinin kalitesini de etkilemektedir (Watkins, 1997).

Okullar, öğretmen motivasyonundaki etkileri, sundukları fiziksel ve teknolojik imkânları, sınıf mevcutları ve sınıflardaki öğrencilerin homojen yapıda olup olmamasıyla öğrenci başarısını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Öğrenci performansını artırmak isteyen okul yönetimleri, öğretmenleri, öğrencileri ve velileri arasındaki ilişkileri doğru kurarak okulun kültürünü geliştirmeye odaklanmaktadır (MacNeil, Prater & Busch, 2009). Matematik öğretim programının, yoğunluğu (Lew, Cho, Koh, Koh & Paek, 2012), sık değişmesi (Izalan & Yıldız, 2018; Özcan & Düzgünoğlu, 2017; Tekalmaz, 2019; Ural-Keleş, 2018), önerdiği teknik ve yöntemler (Weatherby, 2016) öğrenci performansı üzerinde etkili olabilmektedir. Ülkemizde de, öğrencilerin matematik çalışmalarına daha fazla ilgi göstermeleri, motive olabilmeleri ve yaratıcı aktivitelere daha fazla zaman ayırabilmeleri için, ulusal matematik öğretim programındaki içeriğin bir kısmını azaltmak için önlemler alınmıştır (İlhan & Aslaner, 2019).

Daha iyi eğitim sonuçları ekonomik büyümenin güçlü bir öngörücüsü olmakla birlikte, eğitime yapılan harcamalar daha iyi eğitim sonuçları için bir garanti değildir (OECD, 2010). PISA 2018 okuma becerileri performansında birinci olan Doğu Çin'deki dört eyaletin gelir düzeyinin OECD ortalamasının çok altında olması (Schleicher, 2019), iyi eğitim sonuçları için doğru yöntem ve çözümlerin uygulanmasının belirleyici olduğunu gösteren kanıtlardan bir tanesidir.

Bilimsel disiplinlerin öğretiminde, genel ve özel amaçlara ulaşmada bir takım sorunlar ile karşı karşıya kalınmaktadır. Matematik öğretiminde de başarılı sonuçlar alabilmek için alanda karşılaşılan sorunların tespit edilip giderilmesi için çalışmalar yapılmasına ihtiyaç vardır (Çalışkan & Türkmen, 2016). Başarıyı artıracak doğru çözüm ve yöntemlerin bulunarak uygulanabilmesi hedefine ulaşmada, matematik öğretiminde yaşanan sorunların doğru ve eksiksiz belirlenebilmesi önemlidir. Matematik, diğer disiplinler için bir araç olduğundan, matematik öğretimindeki sorunların belirlenmesi ile ilgili yapılacak çalışmalar, diğer akademik disiplinler için de faydalı olacaktır (Kiray, Gok & Bozkır, 2015).

Eğitim ve öğretim sistemleri, belirli kademelerden oluşmaktadır. Matematik öğretiminde yaşanan sorunların kademeler bazında ele alınması, ortak sorunlar yanında kademeler özelinde

yaşanan sorunların belirlenmesi açısından da anlamlı olacaktır. Bu çalışma kapsamında ortaokul düzeyine odaklanılmıştır. Ortaokul matematik öğretimi, problem çözme, akıl yürütme, ilişkilendirme gibi becerileri kazandırarak, matematiksel düşünme tarzını geliştirmeyi amaçlamaktadır. MEB, matematik öğretim programının özel amaçlar kısmında, matematiksel kavramların günlük hayatta kullanımı yanında, üstbilişsel bilgi gelişimine, araştırma yapmaya, bilgi üretmeye ve öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmesine de vurgu yapmaktadır (MEB, 2018). Ortaokul matematik öğretimi, amaç ve kazanımları kapsamında lise matematik öğretimine temel olmakla birlikte, öğrenciyi gelecek yaşantısına ve toplumda edineceği mesleğe hazırlamayı da amaçlamaktadır.

Her ne kadar ortaokul düzeyinde matematik öğretiminde karşılaşılan sorunları belirlemeye yönelik bireysel çalışmalar olsa da (Ayhan, 2006; Dağdelen, 2016; Dede & Barkatsas, 2019; Demirtaş, 2007; Gunaseelan & Pazhanivelu, 2016; Panthi & Belbase, 2017; Singha, Goswami & Bharali, 2012; Tüfekci, 2019), bu eğitim kademesinde matematik öğretiminde karşılaşılan sorunları belirlemeye yönelik kapsamlı bir ölçek bulunmamaktadır. Bu çalışmanın problemini ortaokul matematik öğretiminde karşılaşılan sorunları belirlemeye yönelik kapsamlı bir ölçeğin olmaması oluşturmaktadır.

Çalışmanın amacı matematik öğretiminde karşılaşılan öğrenci, öğretmen, veli, program, okul, çevre vd. kaynaklı sorunların belirlenmesinde kullanılabilecek bir ölçek geliştirmektir.

Yöntem

Ortaokul matematik öğretiminde karşılaşılan sorunları belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek için yapılan çalışmanın bu bölümünde verilerin toplanmasında görüşlerine başvurulmuş katılımcılar ve ölçek geliştirme süreci hakkında bilgiler bulunmaktadır.

Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcılarını 2020-21 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel ortaokullarda görev yapan ortaokul matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Yaşanan pandemi dolayısıyla veriler yüz yüze toplanamamış, uluslararası bir arama motorunun anket özelliğinden yararlanılmıştır. Bir tanesi ortaokul matematik öğretmeni olan araştırmacıların iletişimde olduğu matematik öğretmenleri ile meslek gruplarının oluşturduğu sosyal paylaşım sitelerinden ulaşılan ortaokul matematik öğretmenleri araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Ankete katılmaları için link gönderilen katılımcılardan 616 tanesi değerlendirmeye alınabilecek yeterlikte anketi doldurmuşlardır. Doğan, Soysal & Karaman (2017) ile Koyuncu ve Kılıç'ın (2019) önerileri dikkate alınarak katılımcı sayısı ikiye bölünerek yarısı ile açılımlayıcı faktör analizi (AFA), diğer yarısı ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

Ölçek geliştirme süreci ve kapsam ve görünüş geçerliği

Ölçekler, doğrudan gözlemlenemeyen örtülü/gizli yapıları/kavramları bir grup somut ifade ile açıklamaya/betimlemeye çalışan araçlardır. Başka bir ifadeyle, herhangi bir araçla doğrudan ölçülemeyen ya da gözlemlenemeyen kuramsal yapıların/değişkenlerin düzeylerini dolaylı olarak ortaya çıkarmayı amaçlayan toplam bir puanda birleştirilen öğelerden oluşan ifadeler bütünüdür (Carpenter, 2018). Bu ölçeği geliştirmeye başlamadan önce aynı amaç için bir ölçek olup olmadığı araştırılmış, yerli ve yabancı alanyazın taraması yapılmış ve bu kapsamda bir ölçeğe rastlanmamıştır. Böyle bir boşluğun olması araştırmacılar için bu ölçeği geliştirmede itici güç olmuştur. Ölçek geliştirmenin ilk aşamasında 100 tane ortaokul matematik öğretmeninden ortaokullarda matematik öğretimi yaparken karşılaştıkları sorunların neler olduğunu, bir sınıflandırmaya gitmeden önem derecesine göre, maddeler halinde yazmaları istenmiştir. Gelen cevaplar düzenlenmiş ve 157 farklı sorunun rapor edildiği saptanmıştır. Bu çalışma ile ölçeğin kapsamı ve sınırları saptanmıştır. Bu sorunlardan benzer olanlar ya da aynı anlama gelenler birleştirilmiş ve bu işlemden sonra ifade sayısı 78'e inmiştir. 78 madde konularına göre gruplandırılmış ikisi matematik öğretiminde, üçü eğitim programları ve öğretim alanında öğretim üyesi olan en az doktor unvanına sahip beş akademisyen ile en az beş yıllık deneyime sahip beş ortaokul matematik öğretmenine gönderilmiştir. Toplam on uzmandan ölçek maddelerinin; ölçülmek istenen kapsama uygunluğu, açık ve anlaşılır olup olmadığı, ifadelerin ölçülmek istenen alanla ilgili görünüp görünmediği vb gibi noktalardan değerlendirmeleri istenmiştir.

Değerlendirilen her ölçek maddesi için değerlendiricilere üç seçenek sunulmuştur; (1) madde kesinlikle çıkarılmalı, (2) madde düzeltilmeli, (3) madde aynen kalmalı. Madde düzeltilmeli diyen değerlendiriciler için ilgili maddenin nasıl düzeltilmesi gerektiği noktasından önerileri istenmiştir. On değerlendiriciden çok değerli öneriler gelmiştir. Bir maddenin kalmasına ya da çıkarılmasına karar verilirken “salt çoğunluk kuralı” uygulanmıştır. Değerlendiricilerin yarısından fazlasının (6 kişi) *aynen kalmalı* ya da *kesinlikle çıkarılmalı* dediği madde aynen kalmış ya da çıkarılmıştır. Bir madde için eğer bir uzman dahi düzeltilmeli demiş ise o madde düzeltilmiş ve ölçekte kalmıştır. Maddelerin yeniden nasıl düzenleneceği konusunda yapılan farklı önerilere göre madde düzenlenirken her alandan en az bir kişinin bulunduğu beş uzmandan oluşan odak grup görüşmesine başvurulmuştur. Odak grup görüşmesinde uzmanların uzlaştığı ifade tarzı ölçeğe dahil edilmiştir. Gerek on kişilik uzman grupta gerekse de odak grupta matematik öğretmenlerinin bulundurulmasına, dolayısıyla ölçeğin hedef kitlesinin görüşlerinin alınmasına özen gösterilmiştir. Bu işlem sonrası ölçekte 53 madde kalmış ve açılımlayıcı faktör analizi bu maddeler ile yapılmıştır. Maddeler “1-Nadiren” ile “5-Çok sık” olarak derecelendirilmiştir.

Taslak ölçek uygulanmaya başlanmadan önce Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan etik kurul izni alınmıştır.

Bulgular

Ölçeğin yapı geçerliği ve güvenilirliğine ilişkin bulgulara geçmeden önce toplanan verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı saptanmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunun test edilmesi amacıyla iki işlem yapılmıştır. Birincisi veriler üzerinde faktör analizi yapabilmek için örneklem büyüklüğünün (sample size) yeterli olup olmadığının saptanması; ikincisi ise faktör analizi için *örneklem yeterliğinin/uygunluğunun* (adequacy) saptanmasıdır.

Örneklem büyüklüğü hem Purcu ve Berk'in (2019) örneklem büyüklüğüne ilişkin yaptıkları ayrıntılı analizlerden vardıkları sonuca göre hem de MacCallum, Widaman, Zhang ve Hong'ın (1999) önerdiği yönteme göre yeterlidir. Maccallum ve diğerleri (1999) örneklem büyüklüğünde sayıdan çok Ortak Etken Varyansın (communality) önemli olduğunu vurgulamaktadır. Adı geçen yazarlar, ölçek maddelerinin Ortak Etken Varyanslarının 0,6'dan büyük olmasının örneklem büyüklüğü açısından gayet iyi olduğunu ifade etmektedirler. Bu çalışmada madde eksiltme sonrası kalan 44 maddeden tümünün Ortak Etken Varyansı 0,6'dan büyüktür. Dolayısıyla çalışma *örneklem büyüklüğü* bakımından faktör analizi yapabilmek için uygundur.

Örneklem uygunluğunu belirlemede Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi ile Barlett's Küresellik Testi'nde (Barlett's test of sphericity) kullanılmıştır. KMO değerinin 0,5'ten büyük, Barlett's Küresellik Testi p değerinin de 0,05'ten küçük olması örneklem yeterliğini/uygunluğunu göstermektedir (Williams, Onsmann ve Brown, 2010). KMO ve Barlett's Küresellik Testi sonuçları Tablo 1'de gösterilmiştir. Tablo 1'e göre örneklem faktör analizi için uygundur.

Tablo 1. Örneklem Uygunluğunu Belirlemek için Yapılan KMO ve Bartlett's Testi Sonucu

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem uygunluğu		0,895
	Ki_kare (χ^2)	7785,476
Bartlett's Küresellik Testi	Serbestlik derecesi	1035
	p	0,000

Bu aşamada veriler hakkında incelenmesi gereken başka bir husus ise testi oluşturan tüm maddelerin ayrı ayrı faktör analizine uygunluğunun saptanmasıdır. Ölçeği oluşturan her maddenin ayrı ayrı faktör analizine uygunluğu Anti-Image Korelasyon Matrisi ile belirlenmiştir. Anti-Image Korelasyon Matrisinden elde edilen sonuçlar sıfır ile bir arasında değişebilir. Değerin bire yakın olması ilgili maddenin faktör analizine uygunluğunun yüksek olması anlamına gelmektedir. Bu çalışmada herhangi bir faktör altına girmeyen (tek başına faktör oluşturan) ya da birden çok faktör altında birbirine yakın faktör yükü gösteren maddeler çıkarıldıktan sonra geriye kalan 44 maddenin Anti-Image Korelasyon Matrisi değerleri 0,716 ile 0,952 arasında değişmektedir. Dolayısıyla her bir maddenin faktör analizine uygunluğu da ayrı ayrı yeterli durumdadır.

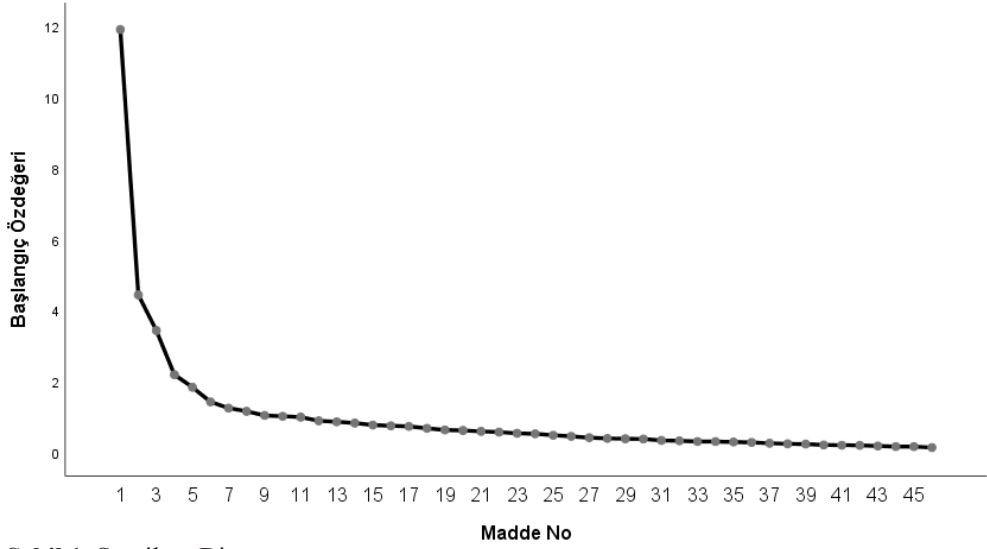
Yapı geçerliği çalışması

Ölçek geliştirme çalışmasının bu aşamasında geçerlik türlerinden yapı geçerliği incelenmiştir. Daha önce kapsam ve görünüş geçerliği yapılan ölçeğin kaç faktörden oluştuğunun (faktör sayısı), oluşan faktörlerin ölçekle açıklanmaya çalışılan nitelikteki değişimin ne kadarını açıklayabildiğinin (açıklanan toplam varyans) saptanması ve faktörleri oluşturan maddelerin saptanması amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaokul matematik öğretiminde karşılaşılan sorunları belirleme ölçeğinin faktörleri ve bu faktörlerin açıklayabildiği toplam varyans Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ölçeği Oluşturan Faktörler ve Bu Faktörler Tarafından Açıklanan Varyanslar ile Açıklanan Toplam Varyans

Faktörler	Başlangıç Özdeğerleri			Faktörlerin oluşması sonrası varyanslar			Faktörlerin döndürülmesi sonrası oluşan varyanslar		
	Toplam	Açıklanan Varyans (%)	Toplamı varyans (%)	Toplam	Açıklanan Varyans (%)	Toplamı varyans (%)	Toplam	Açıklanan Varyans (%)	Toplamı varyans (%)
1	11,910	25,891	25,891	11,910	25,891	25,891	10,092	21,940	21,940
2	4,436	9,643	35,534	4,436	9,643	35,534	3,898	8,474	30,414
3	3,431	7,460	42,993	3,431	7,460	42,993	3,753	8,159	38,574
4	2,189	4,758	47,751	2,189	4,758	47,751	3,607	7,841	46,415
5	1,834	3,988	51,738	1,834	3,988	51,738	2,449	5,323	51,738

Tablo 2’de görüldüğü üzere ölçek beş faktörden oluşmuştur. Çalışmada başlangıç özdeğeri birden büyük olan faktörler, bağımsız bir faktör olarak kabul edilmiştir. Yapılan ilk analizde açıklanan toplam varyans 64,535, faktör sayısı ise 12 olarak bulunmuş. Ancak bazı maddelerin faktör yüklerinin birden çok faktör altında yakın değer aldığı, bazı maddelerin tek başına faktör oluşturdukları saptanmış ve bu maddeler çıkarılarak işlem tekrar edilmiştir. Tekrar sonucu bazı maddeler için yine benzer durum gözlenmiş ve bu maddeler de çıkarılarak işlem tekrarlanmıştır. Üçüncü işlem sonunda toplam beş faktörden oluşan ve ilgili nitelikteki değişimin %51,738’i açıklayabilen Tablo 2’de görülen mevcut yapı ortaya çıkmıştır. Toplam üç işlemde sonra anılan nedenlerle ölçekten çıkarılan maddeler şunlardır: 10, 11, 12, 13, 26, 31, 34, 46 ve 47. Açıklanan toplam varyans miktarı bu konuda kapsamlı çalışmaların analizi yapan Williams, Onsman ve Brown’a (2010) göre yeterlidir. Anılan yazarlar çalışmalarında sosyal bilimler için geliştirilen ölçeklerde açıklanan varyansın %50-60 olmasının yeterli olduğu sonucuna varmışlardır. Bu yaklaşıma göre beş faktörün açıkladığı toplam varyans (%51,738) ortaya çıkan ölçeğin ilgili niteliği ölçmek için yeterli olduğunu ortaya koymaktadır. Faktör sayısını belirlemede kullanılan diğer bir yöntem olan serpilme diyagramının (Scree Plot), ölçeğin faktör yapısını bozan altı madde çıkarıldıktan sonraki hali, Şekil 1’de



Şekil 1. Serpilme Diyagramı

Şekil 1’de görüldüğü gibi başlangıç öz-değeri birden büyük olan beş faktör oluşmuştur. Beş faktörden sonra grafik X ekseninde doğrusal bir seyir izlemektedir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktörlerin hangi maddelerden oluştuğu ve bu maddelerin faktör yükleri Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Faktörleri Oluşturan Maddeler ve Faktör Yükleri

Maddeler	Faktörler				
	1	2	3	4	5
M22	,835				
M24	,822				
M29	,809				
M19	,807				
M20	,800				
M23	,790				
M27	,766				
M18	,762				
M25	,761				
M30	,752				
M21	,750				
M28	,733				
M16	,700				
M14	,695				
M15	,663				
M17	,635				
M42		,776			
M37		,739			
M36		,622			
M44		,612			
M45		,588			
M40		,585			
M41		,524			
M39		,512			
M43		,423			
M38		,406			
M02			,822		
M01			,803		
M03			,771		
M08			,720		
M07			,687		
M09			,560		
M06			,539		
M05			,529		
M04			,465		
M48				,798	
M50				,752	
M49				,752	
M51				,672	
M52				,587	
M53				,527	
M33					,805
M32					,761
M35					,552

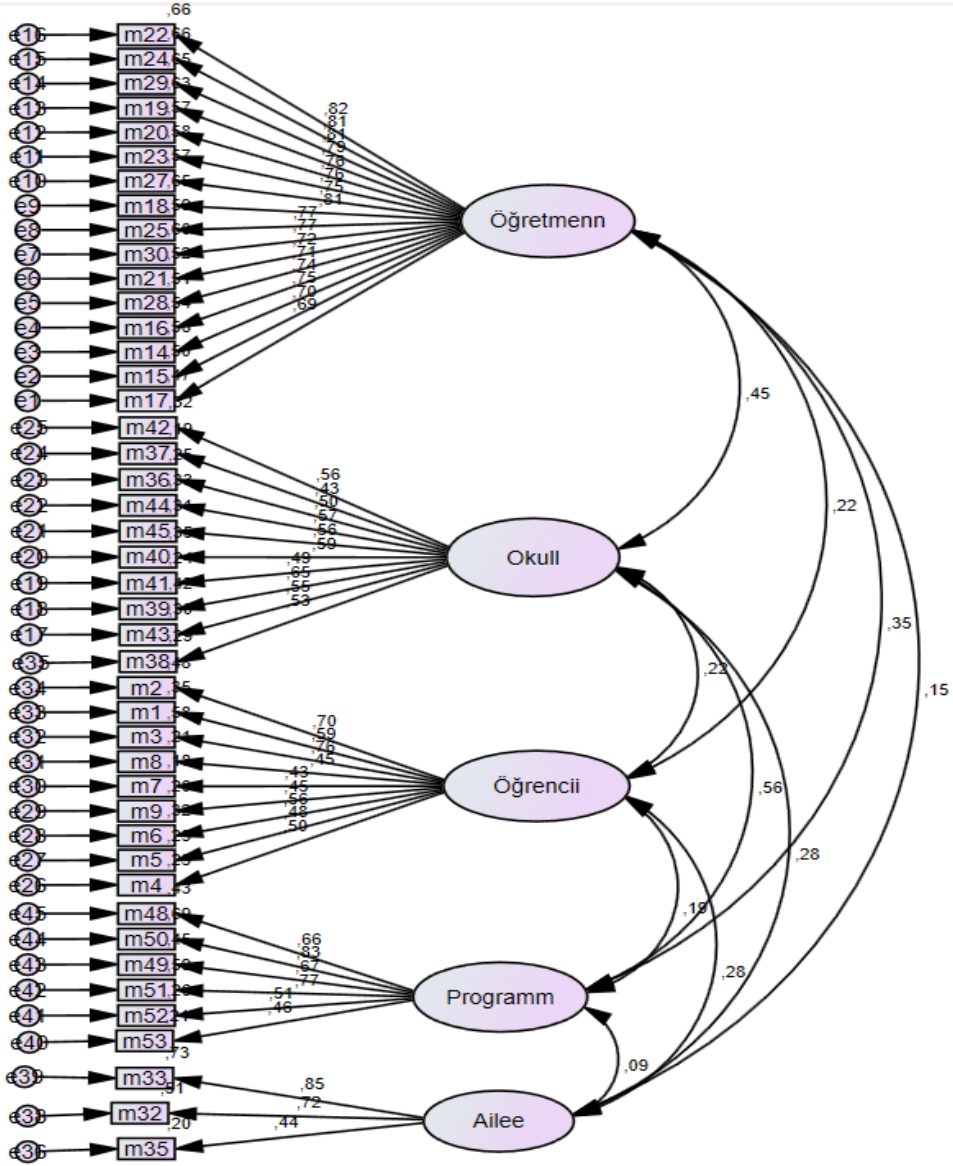
Tablo 2 ve Tablo 3 birlikte değerlendirildiğinde birinci faktör 16 maddeden oluşmakta ve maddelerin faktör yükleri 0,635 ile 0,835 arasında değişmektedir. Birinci faktör toplam varyansın %25,891'ini açıklamaktadır. 10 maddeden oluşan ikinci faktördeki maddelerin faktör yükleri 0,406 ile 0,776 arasında değişmekte olup toplam varyansın %9,643'ünü açıklamaktadır. Üçüncü faktör 9 madde olup, faktör yükleri 0,465 ile 0,822 arasında değişmekte ve toplam varyansın %7,460'ını açıklamaktadır. Dördüncü faktör 6 maddeden oluşmakta, faktör yükleri 0,527-0,798 arasında değişmekte ve toplam varyansın 4,758'ini açıklamaktadır. Son faktör olan beşinci faktör ise, yükleri 0,552 ile 0,805 arasında değişen 3 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın 3,988'ini açıklamaktadır. Sonuç olarak, beş faktörden oluşan ölçeğin maddelerinin faktör yükleri 0,406 ile 0,835 arasında değişmekte olup bu değerler Comrey ve Lee'nin (1992) sınıflandırmasına göre "kabul edilebilir" (0,55'e kadar) ile "mükemmel" (0,71 ve üzeri) arasında değişmektedir. Dolayısıyla her bir ölçek maddesi ilgili faktörler altında yeterli faktör yüküne sahiptir. Faktörlerin isimlendirilmesinde, faktörleri oluşturan maddelerin içeriği ve kapsamı göz önünde bulundurulmuş ve faktör isimleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir. Faktörler ve bu faktörleri oluşturan maddeler Ek-1'de verilmiştir.

Birinci Faktör	:	Öğretmen Kaynaklı Sorunlar
İkinci Faktör	:	Okul ve Çevre Kaynaklı Sorunlar
Üçüncü Faktör	:	Öğrenci Kaynaklı Sorunlar
Dördüncü Faktör	:	Program Kaynaklı Sorunlar
Beşinci Faktör	:	Aile Kaynaklı Sorunlar

Açımlayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan beş faktörün doğrulanıp doğrulanmayacağını belirlenmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi

Açımlayıcı faktör analizi ile saptanan faktörlerin doğrulanması, tekrar test edilmesi, için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA kapsamında hem ortaya çıkan faktörlerin doğrulanması için *yol (path) diyagramı* çıkarılmış hem de elde edilen değerlerin iyi uyum standartlarıyla karşılaştırması yapılmıştır. Ortaokul Matematik Öğretiminde Karşılaşılan Sorunları Belirleme Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin ortaya çıkan yol diyagramı Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Ölçeğin Yol Diyagramı

Şekil 2’de görüldüğü gibi açımlayıcı faktör analizi sonucu ölçeğin belirlenen beş faktörlü yapısı test edilmiş ve doğrulanmıştır. Şekil 2’den anlaşıldığı üzere, Yapılan analizler sonucu elde edilen uyum iyiliği değerleri ile standart uyum iyiliği değerlerinin karşılaştırılması Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 4. Standart Uyum İyiliği Ölçütleri ile Ölçeğin Uyum İndekslerinin Karşılaştırılması

Uyum Ölçüleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Araştırmada Elde Edilen Uyum Değerleri
χ^2/sd	$0 \leq c2/df \leq 2$	$2 \leq c2/df \leq 3$	2.049
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	0.058
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0.094
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	0.903
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$	0.947
GFI	$0.90 \leq GFI \leq 1.00$	$0.85 \leq GFI \leq 0.90$	0.869
IFI	$0.90 < RFI < 1.00$	$0.85 < RFI < 0.90$	0.948

Tablo 4'te görüldüğü gibi ölçek için doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyilik değerleri, Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003) tarafından uygun görülen değerler arasında yer almaktadır. Dolayısıyla, ölçeğin uyum iyilik değerleri standart değerler arasında olup beş faktörlü bir ölçektir. Geçerlik çalışması için yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonrası ölçeğin güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Güvenirlik analizi

Ölçme ve değerlendirme alanyazınında güvenilirlik yaygın olarak her ne kadar *kararlılık*, yani aynı niteliğin aynı koşullarda birden çok ölçümünde benzer/yakın sonuçlar elde etme, anlamında kullanılsa da, ölçek geliştirmede daha çok *tutarlık* anlamında kullanılmaktadır. Bu bağlamda güvenilirlik, ölçeği oluşturan maddelerin birbirleriyle ve ölçeğin bütünüyle tutarlı olması, ya da başka bir ifadeyle ölçeği oluşturan maddelerin ölçekle ölçülmeye çalışılan özellik için uygunluğu gibi anlamlara gelmektedir. Güvenirlik ölçümlerinde birden çok yöntem vardır. Bu yöntemlerin bazıları aynı ölçeğin birden çok uygulanmasını, bazıları aynı özellik için hazırlanan birden çok ölçeğin mevcudiyetini gerektirir (Ercan ve Kan, 2004). Bu iki yöntem de mevcut durumda kullanışlı değildir. Bu çalışmada aynı ölçeğin tek uygulamasına dayalı *iç tutarlık katsayısı* (Cronbach Alpha) ve *iki yarıya bölme* ile güvenilirlik analizi yapılmıştır. Ölçek iki yarıya bölünürken tek numaralı maddeler ve çift numaraları maddeler olarak ayrılmıştır. Bunun temel nedeni DeVellis (2016) tarafından vurgulanan ilk yarı ve ikinci (son) yarıya bölmenin oluşturacağı mahzurlardan kaçınmak içindir. DeVellis (2016), ölçeği oluşturan maddelerin niteliğinde bir sorun olmasa da, cevaplayıcılarda ikinci yarıyı cevaplarken yorgunluk ve/veya sıkılma gibi nedenlerden kaynaklı hatalar olabileceğini, bu hataların da iki yarı arasındaki gerçek ilişkinin ortaya çıkmasını maskeleyebileceğine dikkat çekmektedir. İç tutarlık katsayısı hem ölçeğin bütünü için hem de ölçeği oluşturan faktörler için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Değerler şöyledir:

Ölçeğin toplamının iç tutarlık güvenirlik katsayısı 0,925

Birinci faktörün iç tutarlık güvenirlik katsayısı 0,955

İkinci Faktörün iç tutarlık güvenirlik katsayısı 0,802

Üçüncü faktörün iç tutarlık güvenirlik katsayısı 0,786

Dördüncü faktörün iç tutarlık güvenirlik katsayısı 0,815

Beşinci faktörün iç tutarlık güvenirlik katsayısı 0,684

Ortaya çıkan ölçeğin güvenirliğini saptamak için iç tutarlık katsayısına ek olarak ölçeğin *iki yarıya bölünmesi* ile yapılan analizde; birinci yarının güvenirliği 0,913, ikinci yarının güvenirliği 0,863 bulunmuştur. İki yarı arasındaki korelasyon ise 0,717 olarak hesaplanmıştır. Güvenirliği belirlemek için yapılan hem iç tutarlık katsayısı hem de iki yarıya bölme yöntemlerinden elde edilen sonuca göre ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Güvenirlik analizi kapsamında incelenmesi gereken diğer bir özellik ise faktörlerin ölçeğin bütünüyle ve birbirleriyle olan ilişkisine bakmaktır. Ölçeği oluşturan faktörlerin kendi aralarındaki ve ölçeğin bütünüyle olan ilişkisini ortaya çıkarmak için yapılan Pearson Çarpım Momentler Korelasyonu sonucu Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 5. Faktörlerle Ölçeğin Bütünü ile Faktörler Arası İlişki

Faktörler	1.Öğretmen	2.Okul ve Çevre	3.Öğrenci	4.Program	5. Aile	Toplam
1.Öğretmen	1					
2.Okul ve Çevre	,423**	1				
3.Öğrenci	,187**	,191**	1			
4.Program	,268**	,494**	,180**	1		
5.Aile	,289**	,464**	,235**	,215**	1	
Toplam	,853**	,743**	,442**	,568**	,522**	1

(**) p<0.01

Tablo 5'te görüldüğü gibi ölçeğin alt boyutları (faktörler) ile ölçeğin bütünü arasında pozitif yönde güçlü ve manidar ($p<0.01$) ilişki mevcuttur. Ölçeğin bütünü ile faktörler arasındaki ilişki düzeyi en düşük $r=0,442$ (öğrenci) ile en yüksek $r=0,853$ (öğretmen) arasında değişmektedir. Benzer şekilde ölçeğin faktörleri arasındaki ilişki de pozitif yönde ve manidardır. Manidar ilişkilerin tümü, ölçeğin hem bütün olarak hem de alt boyutlar olarak aynı yapıyı ölçtüğünün diğer bir kanıtıdır.

Sonuç ve tartışma

Ortaokullarda matematik öğretiminde karşılaşılan sorunları saptamak için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek için yapılan bu araştırmanın temel veri kaynağını ortaokul matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Matematik öğretimi sadece Türkiye’de (Dağdelen ve Ünal, 2017; Demirtaş, 2007; Özkan ve Kara, 2016) değil dünyada da (*Darkis, 2020*; Ganal ve Guibab, 2014) sorunlu bir alandır. Bu sorunlara çözümler üretebilmek için matematik öğretiminde karşılaşılan sorunların geçerli ve güvenilir bir ölçekle saptanabilmesi son derece önemlidir. Bu çalışmanın çıkış noktasını tam olarak bu ihtiyaç oluşturmaktadır.

Ölçek geliştirmede ilk basamak olarak 100 ortaokul matematik öğretmenine mesleklerini icra ederken karşılaştıkları sorunları yazmaları istenmiştir. Gelen geri bildirimler sonucu bir kısmı aynı bir kısmı benzer olan 157 tane sorun saptanmıştır. Gerekli redaksiyon (78) ve uzman görüşleri sonrası madde sayısı 53’e indirilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi 53 madde ile yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi yapmadan önce verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı saptanmaya çalışılmış ve verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir (KMO=0,895 ve Barlett’s Küresellik Testi p değeri 0.000). Bu işlemin ardından açıklayıcı faktör analizine geçilmiştir.

Açıklayıcı faktör analizi sonunda 44 maddeden oluşan beş faktörlü ölçek yapısı ortaya çıkmıştır. Sekiz madde ölçekten çıkarılmıştır. Faktörlerin tamamının başlangıç özdeğeri birden büyük ve toplam beş faktör ölçekle açıklanmaya çalışan nitelikteki değişimin %51, 738’ini açıklayabilecek yeterlidir. Ortaya çıkan faktörler doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuş ve bu analizde de beş faktörlü yapı doğrulanmış ve uyum indeklerinin de kabul edilebilir düzeyde olduğu saptanmıştır.

Ölçeğin güvenirlik analizinde ise hem ölçeğin tümü ve alt boyutları (faktörler) için iç tutarlık güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha), hem de ölçeğin iki yarı güvenirliği hesaplanmıştır. Her iki güvenirlik analizinde de ölçeğin güvenirliğinin “iyi” düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca ölçeği oluşturan faktörler arasındaki korelasyonda $p=0,001$ manidarlık düzeyinde ilişkili çıkmıştır.

Yapılan geçerlik ve güvenirlik analizlerine göre, ortaokul matematik öğretiminde karşılaşılan sorunları belirlemek amacıyla oluşturulan bu ölçeğin ilgili sorunu belirlemek için geçerli ve güvenilir olduğu düşünülmektedir.

Ölçeği oluşturan faktörler incelendiğinde *öğretmen kaynaklı sorunların* ortaokul matematik öğretiminde karşılaşılan sorunlardaki değişimin %25,891’ini açıkladığı görülmektedir. Bu sonuç, matematik öğretiminde karşılaşılan sorunların temelinde, yaygın inanın aksine (öğrenci, aile vd), öğretmenlerin olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, diğer alanlarda olduğu gibi, matematik alanında da öğretmen eğitiminin bütüncül bir yaklaşımla yeniden

ele alınması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Matematik öğretmenlerinin eğitiminde hem ilgili lisans programına giriş koşulları, hem hizmet-öncesi eğitimin içeriği ve niteliği hem de hizmet-içi (sürekli mesleki gelişimleri) eğitim imkânlarıyla yeniden ele alınmalı ve yukarıdaki oran düşürülmelidir. Bu sonuç Ganal ve Guitab (2014) sonuçlarıyla tam olarak örtüşürken, Dağdelen ve Ünal'ın (2017) sonuçlarıyla kısmen (yazarlar öğretmen kaynaklı sorunları üçüncü sırada önemli olarak saptamışlardır) örtüşmektedir.

Ölçeğin açıkladığı varyansın ikinci önemli kısmını (%9,643) *okul ve çevre kaynaklı sorunlar* oluşturmaktadır. Bu sorun da önceki çalışmalarda (Demirtaş, 2007; Tüfekci, 2019) değişik başlıklar altında incelenirse de genelde matematik öğretiminde karşılaşılan önemli sorunlardan ilk sıralardaki yerini korumaktadır.

Diğer çalışmalarda genelde matematik öğretiminde temel sorun kaynağı olarak görülen öğrenciler, bu çalışmada ölçekle saptanmaya çalışılan sorunlardaki değişimin sadece %7,460'ını açıklayarak üçüncü sırada kendine yer bulabilmiştir. Bu yönüyle diğer birçok çalışmadan (Ayhan, 2006; Dağdelen ve Ünal, 2017) farklılaşmaktadır.

Ortaokul matematik öğretiminde karşılaşılan sorunların kaynağı olarak ortaya çıkan program ve aile kaynaklı sorunlar da önem sırası farklı olmakla birlikte başka araştırmacılar tarafından yapılan araştırmalarda ortaya konmuştur. Sonuç olarak ölçek daha önce bu alanda yapılan çalışmalarını doğrular sonuçlar ortaya koymaktadır.

Kaynakça

- Ayhan, G. G. (2006). *İlköğretim II. Kademedeki Matematik Öğretmenlerinin Matematik Öğretimiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Brunye, T. T., Mahoney, C. R., Giles, G. E., Rapp, D. N., Taylor, H. A. & Kanarek, R. B. (2013). Learning to relax: Evaluating four brief interventions for overcoming the negative emotions accompanying math anxiety. *Learning and Individual Differences*, 27, 1-7.
- Byrnes, J. P. & Miller, D. C. (2007). The relative importance of predictors of math and science achievement: An opportunity-propensity analysis Source. *Contemporary Educational Psychology*, 32(4), 599-629.
- Carpenter, S. (2018). Ten steps in scale development and reporting: A guide for researchers. *Communication Methods and Measures*, 12(1), 25-44.
- Comrey, A. L. & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. New York: Psychology Press.
- Corlu, M. S., Capraro, R. M. & Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: Implications for educating our teachers in the age of innovation. *Education and Science*, 39(171), 74-85.
- Çalışkan, E. F. & Türkmen, M. R. (2016). Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde yaşadığı güçlükler, *Türkiye sosyal araştırmalar dergisi*, 4, 16-26.
- Çobanoğlu, R. & Kasapoğlu, K. (2010). PISA'DA Fin Başarısının Nedenleri ve Nasılları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 39, 121-131.
- Dağdelen, S. (2016). *Ortaokul Düzeyi Matematik Öğrenim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerilerinin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Dağdelen, S. & Ünal, M. (2017). Matematik öğrenim ve öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 483-510.
- Darkis, J. M. (2020). Views and challenges in teaching mathematics of elementary teachers in rural and urban school districts. *Journal of Critical Reviews*, 7(4), 107-112.
- Dede, Y. & Barkatsas, T. (2019). Türk öğrencilerin matematiksel değer ve tercihlerini değerlendirmek için bir ölçeğin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(4), 1142-1163.

- Demirtaş, T. (2007). *İlköğretim okullarında matematik dersinin öğretiminde ve öğreniminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri (Bitlis ili Tatvan ilçesinde bir araştırma)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (Vol. 26). London: Sage Publications.
- Doğan, N., Soysal, S. & Karaman, H. (2017). Aynı örnekleme açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanabilir mi?. *Pegem Atıf İndeksi*, 373-400. DOI:10.14527/9786053188407.25
- Echazarra, A., Salinas, D., Mendez, I., Denis, V. & Rech, G. (2016). *How teachers teach and students learn: Successful strategies for school*. OECD Education Working Papers, No. 130. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5jm29kpt0xxx-en>.
- Ercan, İ. & Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216.
- Eurydice (2011). *Avrupa'da matematik eğitimi: Temel zorluklar ve ulusal politikalar*, 9. DOI: doi:10.2797/18385. http://publications.europa.eu/resource/cellar/3532f22d-eea2-4bb2-941b-959ddec61810.0004.03/DOC_1 adresinden 4.4.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Farooq, M. S., Chaudhry, A. H., Shafiq, M. & Berhanu, G. (2011). Factors affecting students' quality of academic performance: a case of secondary school level, *Journal of Quality and Technology Management*, 7(2), 1 - 14.
- Ganal, N. N. & Guiab, M. R. (2014). Problems and difficulties encountered by students towards mastering learning competencies in mathematics. *Researchers World*, 5(4), 25-37.
- Gneezy, U., List, J. A., Livingston, J. A., Qin, X., Sadoff, S. & Xu, Y. (2019). Measuring Success in Education: The Role of Effort on the Test Itself. *AER: Insights*, 1(3), 291–308. <https://doi.org/10.1257/aeri.20180633>
- Gunaseelan, B. & Pazhanivelu, G. (2016). Identifying factors affecting the mathematics achievement. *International Journal of Development Research*, 6(7), 8804-8809.
- Hill, H. C., Rowan, B. & Ball, D. L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371-406.
- İlhan, A. & Aslaner, R. (2019). 2005'ten 2018'e Ortaokul matematik dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 394-415.
- Izalan, Z. & Yıldız, D. G. (2018). A comparative study of classroom teachers' educational beliefs and metaphorical perceptions of curriculum. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(4), 199–214.

- Kiray, S. A., Gok, B. & Bozkır, A. S. (2015). Identifying the factors affecting science and mathematics achievement using data mining methods. *Journal of Education in Science Environment and Health*, 1(1), 28-48.
- Koyuncu, İ. & Kılıç, A. F. (2019). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanımı: Bir doküman incelemesi. *Eğitim ve Bilim*, 44, 361-388. doi: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7665>.
- Lew, H., Cho, W., Koh, Y., Koh, H. & Paek, J. (2012). New challenges in the 2011 revised middle school curriculum of South Korea: mathematical process and mathematical attitude. *ZDM* 44(2):109–119, doi:10.1007/s11858-012-0392-3.
- Lindquist, M., Philpot, R., Mullis, I. V. S. & Cotter, K. E. (2019). *TIMSS 2019 mathematics framework*. Boston College, TIMSS PIRLS International Study Center. <https://timss2019.org/wp-content/uploads/frameworks/T19-Assessment-Frameworks-Chapter-1.pdf> adresinden 4.4.2021 tarihinde erişilmiştir.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S. & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological methods*, 4(1), 84-99.
- MacNeil, A. J., Prater, L. D. & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement, *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84, doi: 10.1080/13603120701576241
- MEB (2016). *STEM eğitim raporu*. Ankara: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. https://yegitek.meb.gov.tr/STEM_Egitimi_Raporu.pdf adresinden 4.4.2021 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (2018). *Matematik dersi öğretim programı* (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Yazar. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-MATEMAT%C4%B0K%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%202018v.pdf> adresinden 4.4.2021 tarihinde erişilmiştir.
- National Research Council (2011). *Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics*. Washington, DC: National Academy Press.
- NCTM (2015). Strategic use of technology in teaching and learning mathematics. https://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards_and_Positions/Position_Statements/Strategic%20Use%20of%20Technology%20July%202015.pdf adresinden 4.4.2021 tarihinde edinilmiştir.
- OECD (2010), *PISA 2009 results: What students know and can do: student performance in reading, mathematics and science (Volume I)*. Paris: PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264091450-en>.

- OECD (2013). *Mathematics self-beliefs and participation in mathematics-related activities. PISA 2012 Results: Ready to learn: students' engagement, drive and self-beliefs Volume III*. <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012-Vol3-Chap4.pdf> adresinden 4.4.2021 tarihinde edinilmiştir.
- OECD (2017). *PISA 2015 assessment and analytical framework: science, reading, mathematical, financial literacy and collaborative problem solving, revised edition*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264281820-en>.
- Opendakker, M. C., Van Damme, J., De Fraine, D. F., Van Landeghem, G. & Onghena, P. (2002). The effect of schools and classes on mathematics achievement. *School Effectiveness and school improvement*, 13(4), 399-427.
- Özcan, H. & Düzgünoğlu, H. (2017). Fen bilimleri dersi 2017 taslak öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Active Learning (IJAL)*, 2(2), 28-47.
- Özkan, S. & Kara, A. (2016). Ortaokul 5. Sınıf matematik öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 319-331.
- Panthi, R. K. & Belbase, S. (2017). Teaching and learning issues in mathematics in the context of Nepal. *European Journal of Educational Social Sciences*, 2(1), 1-29. doi: 10.20944/preprints201706.0029.v1
- Purcu, S. S. & Berk, Ş. (2019). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretmen öz-yeterlilik inancı ölçeği geliştirme çalışması. *Turkish Studies, Educational Sciences*, 14(2), 19-39. doi: 10.7827/TurkishStudies.15190.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research - Online*, 8(2), 23-74.
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and Interpretations*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf> adresinden 4.4.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Singha, K. G., Goswami, M. & Bharali, R. K. (2012). Study of various problems faced by the students and teachers in learning & teaching mathematics and their suggestive measures. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*, 1(2), 195-201.
- Stigler, J. W., Gonzales, P., Kawanaka, T., Knoll, S., & Serrano, A. (1999). The TIMSS videotape classroom study: Methods and findings from an exploratory research project on eighth-grade mathematics instruction in Germany, Japan, and the United States. *Education Statistics Quarterly*, 1(2), 109-112.

- Şirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Tekalmaz, G. (2019). Revize edilen ortaöğretim matematik öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 35-47. <http://dx.doi.org/10.33400/kuje.548562>
- Tüfekci, E. (2019). *Öğretmenlerin Ortaokul Matematik Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Ural-Keleş, P. (2018). 2017 Fen bilimleri dersi öğretim programı hakkında beşinci sınıf fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 121-142. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s6m.
- Watkins, T. J. (1997). Teacher communications, child achievement, and parent traits in parent involvement models. *Journal of Educational Research*, 91(1), 3-14.
- Weatherby, K. (2016). *Ten questions for mathematics teachers... and How PISA can help answer them*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264265387-en>.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy - value theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
- Williams, B., Onsmann, A. & Brown, T. (2010). Exploratory factor analysis: A five-step guide for novices. *Australasian Journal of Paramedicine*, 8(3), 1-13.
- Zhao, N. (2011). *Mathematics learning performance and mathematics learning difficulties in China*. (Unpublished dissertation). Ghant University, Ghant.

A Scale Development Study on Determining the Problems Encountered in Middle School Mathematics Teaching

Extended abstract

Introduction

Mathematics is the skill which is not only applied merely at schools or workplaces but also is sought for in daily life. Today, rather than the ones who only have the knowledge in Mathematics or who can solve mathematics problems in the exams, individuals who can use mathematics actively in order to solve the problems encountered in every sphere of life are appreciated. Hence, the real skill lies beneath the fact of applying mathematics in the solutions of real life problems. Although there are typical studies related to the identification of the problems and their possible solutions in teaching Mathematics, there is no thorough study regarding the identification of the problems encountered at middle school (grade 5 to 8) level. However, along with the common problems, identifying the problems which are specific to the levels and offering solutions related to them is more effective. The fact that there is not a study regarding the identification of the problems encountered in teaching mathematics at middle school level determines the problem of this research. The aim of the researchers, on the other hand, is to develop a valid and reliable scale which is qualified to become a solution to these problems and covering different dimensions including the problems occurring while teaching mathematics at middle school level.

Method

At the first stage, 100 mathematics teachers working in middle school were required to write down the problems that are faced while teaching mathematics without being subjected to any classification. It was determined that 157 different problems were reported. The number of the statements decreased to 78 when the ones which were similar or the same in meaning were combined. According to their contents, these 78 items were classified and sent to 5 academicians who have doctorate titles at least, two of them are in the field of teaching mathematics and the rest is from the field of curriculum and instruction, along with the mathematics teachers working in middle school. 10 specialists in total were requested to evaluate the scale items in terms of the points such as their convenience to the ratio to be measured, their clarity and comprehensibility and their relevance to the field to be measured etc. With 53 items left after the feedback, the application of the survey was conducted. Because of the pandemic, the survey was sent to the participants online and the data was collected remotely. 616 of the participants filled out the survey enough to be evaluated. Within one half of this number EFA and within the other half CFA was applied.

Findings

As a result of Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Test and Barlett's Test of Sphericity (BTS), which is conducted in order to measure of sampling adequacy for factor analysis, $KMO=0,895$ and $BTS p<0,05$. The convenience of each statement in the scale was determined by the Anti-Image Correlation Matrix. The Anti-Image Correlation Matrix values of the items change between 0,716 and 0,952. Thus, both scale as a whole and the items creating the scale are convenient for factor analysis separately.

As a result of the explanatory factor analysis, it was identified that Total Initial Eigenvalues of the scale is made up of five factors which are bigger than one. Both in the beginning and after the rotation, these five factors are able to explain 51,738% of the variance such as to the one tried to be explained with the scale. The number of the factors were verified by scree plot. Considering the contents of the items making up of the factors, they are named as follows: The first factor includes teacher-based problems; the second factor includes school and environment-based problems; the third factor includes student-based problems; the fourth factor includes program-based problems; and the fifth factor includes Family-based problems.

The dimensions obtained as a result of the explanatory factor analysis were also verified by confirmatory factor analysis. The fit indices obtained are as followed: $\chi^2/sd=2,049$; $p<,001$; $RMSEA=0,058$; $SRMR=0,094$; $NFI=0,903$; $CFI=0,947$; $GFI=0,869$; $IFI=0,948$.

On the other hand, the reliability of the scale was determined by the internal consistency coefficient (Cronbach Alfa; α) and split-half methods. The Cronbach Alfa value of the whole scale is 0,925 while the internal consistency coefficients of five factors are 0,955; 0,802; 0,786; 0,815 and 0,684 respectively. Within the analysis done by splitting the scale in half it was found out that the reliability of the first half is 0,913 and the second one's is 0,863. The correlation between the two halves is counted as 0,717. The correlation among the factors making up the scale and their correlation with the scale as a whole was identified as positive and significant at the level of $p<0,01$. The level of correlation between the whole scale and the factors changes between the least $r=0,442$ (student) and the most $r=0,853$ (teacher).

As a result, all the analysis done shows that the scale emerged is valid and reliable in terms of revealing the problems encountered while teaching mathematics at secondary school.

Ek-1: Ölçek Maddeleri

Madde No	Alt Boyut	Ölçek Maddeleri
1	Öğretmen	Öğrencileri eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kullanmaya teşvik edememe
2		Öğrenciye etkili geri bildirim verememe
3		Öz değerlendirme yapamama
4		Öğrencilerin kendi matematik öğrenme yolunu geliştirmesine yardımcı olamama
5		Öğretimde öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almama
6		İş-birlikli çalışma yöntemine yer vermeme
7		Öğrenci ile etkili iletişim kuramama
8		Öğrencilerin ihtiyaçları ve yetenekleri için uygun öğretim stratejisi kullanamama
9		Ölçme-değerlendirme konusundaki beceri eksikliği
10		Öz yeterlilik inancı düşüklüğü
11		Özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate almama
12		Derse öğrenci katılımını sağlayamama
13		Dersi günlük yaşam ile ilişkilendirememe
14		Yenilikleri/gelişmeleri takip edemeyerek mesleki bilgileri güncel tutamama
15		Sınıf yönetimi becerisinin yetersizliği
16		Matematik öğretiminde teknoloji kullanımının yetersizliği
17	Okul ve Çevre	Dersin etkin işlenmesine mani olacak davranış sergileyen öğrenciler
18		Matematik ders saatinin /öğretim zamanının yetersizliği
19		Matematik öğretmeni eksikliği
20		Teknolojik donanım eksikliği (Bilgisayar donanımı/ yazılımı, çoklu ortam vb)
21		Olumsuz arkadaş/akran etkisi
22		Kalabalık sınıflar
23		Sınıftaki öğrencilerin matematik yetenek/bilgi seviye farkı
24		Ders kesintileri (duyurular, toplantılar ve diğer okul faaliyetleri)
25		Okul yönetiminin öğretmen üzerindeki başarı baskısı
26		Matematik öğretmenleri arasındaki işbirliği eksikliği
27	Öğrenci	Matematiğe karşı olumsuz tutum, önyargı
28		Matematiğe ilgi eksikliği
29		Öz yeterlik inancı düşüklüğü
30		Günlük yaşamda matematiği kullanamama
31		Anadil becerisinin yetersizliği
32		Geleceğe yönelik akademik beklenti eksikliği
33		Hazır bulunuşluk düzeyinin yetersizliği
34		Verimsiz ders çalışma
35		Matematik dersinde başarısız olma kaygısı
36	Program	Öğretim programının yoğun olması
37		Dersin işlenişi ile ilgili programda önerilen yöntem ve tekniklerin yetersizliği
38		Sınıf seviyesi için uygun olmayan öğretim programı
39		Ders materyallerindeki eksiklikler, yetersizlikler
40		Merkezi sınav odaklı öğrenme beklentisi
41		Merkezi sınavlarla öğretim programının uyumsuzluğu
42	Aile	Öğrencinin yaşadığı düşük sosyokültürel ortam
43		Ekonomik imkânsızlıklar
44		Okul ile iletişim ve etkileşim yetersizliği

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ
Teori ve Uygulama

Cilt: 12 / Sayı: 24 / Güz 2021

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES
Theory and Practice

Vol: 12 / No: 24 / Fall 2021

Okul Yöneticilerinin Görüşleri Bağlamında Eğitim Sendikaları

In the Context of School Administrators' Views Education Unions

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Ahmet GÖK
Fatih BOZBAYINDIR

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Okul Yöneticilerinin Görüşleri Bağlamında Eğitim Sendikaları¹

Ahmet GÖK²

Fatih BOZBAYINDIR³

Özet: Bu çalışmanın amacı; ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticilerinin görüşleri bağlamında eğitim sendikalarının yapmış olduğu çalışmaları belirlemektir. Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul yöneticilerinin; sağlık, kültür, mesleki gelişim, özlük ve mali haklar, eğitim-öğretim, din eğitimi ve değerler, çalışma yerlerinin fiziki iyileştirmesi ve sendikalar arası işbirliği sağlama alanlarında çalışmalarının olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Eğitim, Sendika, Eğitim sendikaları, Okul yöneticileri

Makale Hakkında:

Geliş Tarihi: 12.08.2021; *Kabul Tarihi:* 07.09.2021

Kaynakça Gösterimi:

Gök, A. & Bozbayındır, F. (2021). Okul Yöneticilerinin Görüşleri Bağlamında Eğitim Sendikaları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 12(24),301-327

- 1) Bu çalışma devam etmekte olan “Eğitim Yöneticilerinin, Öğretmenlerin ve Genel İdare Hizmetleri Personelinin Sendikalardan Beklentileri” adlı tezden üretilmiştir.
- 2) Doktora Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ahmetgok.27@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9515-4368
- 3) Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, fatihbozbayindir@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5393-0955

Giriş

İnsanın en önemli özelliği sosyal bir varlık olmasıdır. Bu özelliğin etkisiyle gruplar, örgütler ve toplumlar meydana gelmekte ve insanlar yaşamlarının büyük bir çoğunluğunu bu yapılar içerisinde geçirmektedir. Bireyler bu yapılar sayesinde tek başına gerçekleştiremediği amaçlarına ulaşmakta ve haklarını daha etkin bir şekilde arayabilmektedir. Bireylerin gönüllü olarak ortak amaçlarını gerçekleştirmek için bir araya geldikleri, topluluk olarak seslerini daha çok çıkarabildikleri, ortak kararlar alabildikleri, örgütlü şekilde hareket edebildikleri böylece daha etkili olabildikleri yerler sivil toplum kuruluşlarıdır. Sendikalar, çalışma ortamlarında çalışanların mesleki anlamda örgütlenmelerine imkân veren, sosyalleşmelerine katkı sağlayan ve çalışma hayatında en yaygın olarak görülen sivil toplum kuruluşları arasında yer almaktadır.

İnsanlık tarihi incelendiğinde insanların bakış açılarını ve yaşam biçimlerini değiştiren yazının icadı, sanayi devrimi, teknoloji alanındaki ilerlemeler ve İnternet gelişimi gibi önemli gelişmeler göze çarpmaktadır. Bireysel, toplumsal, örgütsel, ekonomik ve yönetsel alanlarda insanlık tarihindeki en önemli gelişmelerden birisi sanayi devrimidir. Sanayi devrimiyle birlikte köylerden sanayisi gelişmiş şehirlere göçlerin başlaması kentleşmeyi hızlandırmıştır. Zamanla sanayide çalışan ile işveren arasında çatışmalar yaşanmaya başlamış ve bu gruplar arasındaki dengeyi kuracak kuruluşlar ve yasalar ortaya çıkmıştır. Sendikalar bu bağlamda, çalışan ve işveren arasındaki bağı ve dengeyi oluşturan en önemli kuruluşlar arasında yer almıştır. Gül'e (2007) göre sanayi devriminden önce, sadece maddi gereksinimleri karşılamak için doğa ile ya da başka uluslarla yapılmış olan mücadelenin şekli ve yapıldığı kimseler Sanayi Devrimi ile birlikte değişerek, yerini aynı ulustan ve ülkeden işçi ve işveren arasındaki mücadeleye bırakmıştır. Bu dönemlerde, sendikacılık akımının da temelleri atılmaya başlanmıştır. İşçi sendikacılığı İngiltere'de, ilk memur sendikacılığı ise ABD'de ortaya çıkmış daha sonra tüm dünyada yaygınlaşmıştır (İnceoğlu, 2010). Yirminci yüzyılın ortalarından itibaren hızla ivme kazanan katılımcı demokrasi anlayışının ve bilgi birikiminin etkisi ile sivil toplum örgütleri ortaya çıkmıştır (Çankaya, 2005). Demokratik devlet anlayışının gereği olarak devletler halkın sosyal ve ekonomik ihtiyaçlarının farkına varmaya başlamıştır. Çok sayıda insanın devlette istihdam olanağına sahip olmasıyla çalışanların sendika hakkı gündeme gelmiştir (Baydar, 2016).

Demokrasi kültürünü oluşturmuş toplumlarda sendikalar vazgeçilmez hale gelerek, sosyal ve siyasal alanlarda baskı grubu olma işlevini üstlenmiştir (Çınar, 2008). Sendikaların üstlendikleri işlevler; toplu eylem, pazarlık, çalışma koşullarını koruma ve geliştirme (Taylor, 1989), çalışanların endüstrinin kontrolünü ellerinde bulundurabilmelerine yardımcı olma, üyelerini koruma ve çıkarlarını ilgilendiren tüm konularda onlara yardım etmektir (Rao, 2010:294-295).

Bu önemli işlevleri üstlenen sendikalar; kamu görevlilerinin ortak ekonomik, sosyal ve mesleki hak ve menfaatlerini korumak ve geliştirmek için oluşturdukları tüzel kişiliğe sahip kuruluşlar olarak tanımlanmaktadır. Yoder'in (1974) üyelerin çıkarlarını koruma amacı için oluşturulan ve çalışanların uzun vadeli birliği olarak gördüğü sendikalar, Çilek'e (2016) göre üyelerinin özlük, sosyal, mesleki ve ekonomik haklarını korumak ve geliştirmek gibi amaçlarını gütmektedirler. Khan ve Khan'a (2011) göre ise işçiler, daha yüksek ücret, sosyal haklar, iş güvenliği, güvenli çalışma koşulları ve işyeri ilişkilerine katılma hakkı gibi menfaatler için sendikalara katılırlar (akt.: Mwathe, 2018). Bir alanda sendika kurmak ile beraber örgütlenme, toplu pazarlık ve grev yapabilme hakları oluşmuş olur (Erdem, 1996).

İşçi grubundaki örgütlenme anlayışı, kamu görevlilerinin aralarında yer aldığı diğer meslek gruplarına da yansımıştır. Kamu görevlileri içinde sayı bakımından en kalabalık grubu öğretmenler oluşturmaktadır. Bu nedenle öğretmenler kamu görevlilerinin örgütlenmesinde önder rolü üstlenmişlerdir (Güneş Kahraman, 2016). Eğitimin amaçları ve yapısı devlet politikası tarafından şekillendirildiği için (Arıcan, 2019), genel olarak amacı üyelerinin mesleki, sosyal, ekonomik ve özlük haklarını korumak ve geliştirmek olan eğitim sendikaları (Eraslan, 2012), eğitim sektöründeki çalışanların çıkarlarını korumayı ve kaygılarını gidermeyi amaç edinmektedirler (Stevenson, Milner & Winchip, 2018). Eğitim sendikaları, okullarda mesleki eğitim ve öğretim gibi işle ilgili politikaların oluşturulmasında aktif rol alabilmektedir (Yasukawa, Brown & Black, 2011). Eğitim ile ilgili politikaların belirlenmesinde eğitim çalışanlarının görüş ve beklentilerinin dikkate alınması ve kararlarda söz sahibi olmaları önem arz etmektedir. Çünkü taban tarafından kabullenilmeyen ve benimsenmeyen politikaların başarıya ulaşması güçtür. Bu bağlamda eğitim sendikaları, eğitim politikalarının belirlenmesinde eğitim çalışanlarının görüş ve beklentilerini üst yönetime ulaştırmada önemli bir rol oynamaktadır.

Türkiye'de 1960'lara kadar kamu görevlilerinin örgütlü mücadelesinden söz edilmesi mümkün değildir. Bunun sebebi ise kamu görevlilerinin ve özellikle memurların toplum içinde iyi bir statüye sahip olması, maaşların ve çalışma koşullarının iyi olması ve dünyadaki gelişmelerin etkileridir (Faydalı, 2009). 27 Mayıs 1960 darbesi Türk sendika hareketinde bir dönüm noktası olmuş, sendikaların gelişmesine imkân sağlamıştır. Ancak sendikayı sendikal hareketten yoksun kılan toplu sözleşme ve grevsiz memur sendikacılığı denemesi uzun sürmemiş ve 1971 yılında memurların sendikalara üye olamayacakları hükme bağlanmıştır (Türkoğlu, 1999). Eğitim örgütlenmeleri 1960'lı yıllardan sonra eğitim örgütlerinde artış olmasına karşın 1980 darbe süreci bu örgütlenmeyi olumsuz etkilemiştir (Söylemez, 2019). 1982 Anayasa'sında memurların sendika hakkıyla ilgili olumlu ya da olumsuz bir madde bulunmadığından memurlar bu hakkın olduğunu savunarak 1990'dan sonra sendika kurmaya başlamışlardır (İnceoğlu, 2010). 1982 öncesinde "Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu", "Türkiye İlkokul Öğretmenleri Sendikası" ve "Türkiye Öğretmenler Sendikası"

öğretmen sendikaları olarak kurulmuştu. 1990 sonrası ilk kurulan eğitim sendikası da 14 Şubat 1992’de kurulan Eğitimciler Birliği Sendikasıdır (Eğitim-Bir-Sen). 2020 yılı verilerine göre eğitim, öğretim ve bilim hizmet kolunda 45 adet sendika faaliyet göstermektedir. Bu sendikaların toplam üye sayısı ise 1.227.562’dir (31234 sayılı Resmî Gazete). Bu sendikalardan üye sayısı en fazla olan dört sendika sırasıyla; Eğitim-Bir-Sen, Türk Eğitim-Sen, Eğitim-Sen ve Eğitim-İş’tir.

Eğitim sisteminde öğretmen ve öğrencinin yüz yüze geldiği ve öğretimin gerçekleştiği en önemli yerler okullardır. Okul ile ilgili tüm eğitim-öğretim süreçlerinin sağlıklı ve verimli bir şekilde sürdürülmesinden ve okuldaki insan kaynakları başta olmak üzere tüm kaynakların eğitim amaçları doğrultusunda kullanımından birinci derece sorumlu olanlar okul yöneticileridir. Eğitim sendikaları; üyeleri ve ilgili olduğu alan ile ilgili çalışmaları hem eğitim politikacılarının hem de uygulayıcıların karar ve eylemlerini etkilemektedir. Bu bakımdan eğitim sendikalarının var olan çalışmalarını eğitim paydaşlarının en önemli ögesi olan okul yöneticilerinin görüşleri bağlamında değerlendirmek önem arz etmektedir. Eğitim politikalarını belirleme, sorunları belirleme ve çözüm önerisi sunma, çalışanların haklarını koruma ve geliştirme, çalışanlar arasında birlikteliği sağlama gibi birçok konuda etkili olan sendikaların mevcut durumunu, okul yöneticilerinin görüşlerine göre ortaya koymak önem arz etmektedir. Yöneticilerin okulun amaçlarını gerçekleştirmede birinci derecede sorumlu olması, bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Bu kapsamda gerçekleştirilen mevcut çalışmada ilkökul, ortaokul ve liselerde görevli okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda eğitim sendikalarının mevcut durumu ortaya konmuştur. Eğitim sendikalarının mevcut durumunu ortaya koymak amacıyla okul yöneticilerinden eğitim sendikalarının bu durumuna ilişkin görüşleri betimlenmiş ve yorumlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Çalışmada; ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticilerinin görüşleri bağlamında eğitim sendikalarının yapmış olduğu çalışmaların belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için gelişen ve değişen dünyamızı, oluşan yeni anlayışları ve beraberinde gelen sorun ve mücadeleleri detaylı bir şekilde anlamamıza olanak sağlayan (Seggie & Bayyurt, 2017) nitel araştırma yaklaşımı tercih edilmiştir. Çalışmada araştırmacılar yaşantıları ve bu yaşantılar içinde bireylerin bizzat elde ettikleri deneyimleri süreç içinde anlamaya ve açıklamaya çalıştığı (Gedik, 2016) için bu çalışma olgubilim çalışmasıdır. Çalışmanın olgubilim özelliği, yöneticilerin eğitim sendikalarının yapmış olduğu çalışmaları deneyim ve yaşantıları ile nasıl anlamlandırdığını ortaya koymasından kaynaklanmaktadır. Olgubilim yaklaşımı insanların deneyimi nasıl anlamlandırdığı ve hem bireysel hem de paylaşılan anlam olarak deneyimi bilince nasıl dönüştürdüklerini keşfetme üzerine odaklanmaktadır (Patton, 2018). Elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili merkez ilçelerinde görevli 17 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmaya dayanak olan veriler Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 09/07/2021 tarih ve 63974 sayılı yazısı ekinde gelen 02/07/2021 tarih ve 09 nolu yazısı ile onaylanmıştır. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışmada örnekleme çeşitliliği; cinsiyet, branş, hizmet yılı ve okul türü değişkenleri ile sağlanmaya çalışılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç problemin tarafı olabilecek her kesimden temsilcinin örnekleme katılımını sağlamak, farklı çeşitlilikleri belgelemek ve önemli genel geçer kalıpları tanımlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2011; Miles & Huberman, 2015). Çalışmaya katılan okul yöneticilerine ait demografik özellikler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Okul Yöneticilerine Ait Özellikler

Kod	Cinsiyet	Hizmet Yılı	Mezun Olduğu Bölüm	Sendika	
				Üyelik Durumu	Okul Türü
Y1	Erkek	10-20 yıl	Türk Dili ve Edebiyatı	Üye	Lise
Y2	Erkek	10-20 Yıl	Coğrafya	Üye Değil	Lise
Y3	Erkek	10-20 yıl	İngilizce	Üye	Lise
Y4	Erkek	10-20 yıl	Bilişim Teknolojileri	Üye	Lise
Y5	Kadın	21 ve üstü	Tarih	Üye	Lise
Y6	Erkek	1-9 Yıl	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Üye	Ortaokul
Y7	Erkek	1-9 Yıl	Fen ve Teknoloji Öğretmenliği	Üye Değil	Ortaokul
Y8	Erkek	21 ve üstü	Sınıf Öğretmenliği	Üye	İlkokul
Y9	Erkek	10-20 Yıl	Sınıf Öğretmenliği	Üye	İlkokul
Y10	Kadın	21 ve üstü	Sınıf Öğretmenliği	Üye	İlkokul
Y11	Erkek	21 ve üstü	İngilizce Öğretmenliği	Üye	Lise
Y12	Erkek	21 ve üstü	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Üye	Ortaokul
Y13	Erkek	10-20 Yıl	İngilizce Öğretmenliği	Üye	Lise
Y14	Erkek	21 ve üstü	Sınıf Öğretmenliği	Üye	İlkokul
Y15	Erkek	21 ve üstü	Türk Dili ve Edebiyatı	Üye	Lise
Y16	Kadın	21 ve üstü	Biyoloji	Üye	Lise
Y17	Erkek	21 ve üstü	Biyoloji	Üye	Lise

Veri toplama aracı

Araştırmada okul yöneticilerinin demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacıların hazırladığı kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu form ile katılımcıların; mezun olduğu bölüm, sendika üyelik durumu, hizmet yılı, cinsiyeti ve çalıştığı okul türü belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin eğitim sendikalarının mevcut durumuna ilişkin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formu oluşturulurken ilgili alanyazın ta-

ranmış, Türkçe eğitimi ve eğitim bilimleri alanında uzmanların görüşüne sunulduktan sonra düzenlemeler yapılmıştır. En son düzenlenen görüşme formu ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamadan sonra yapılan düzenlemeler sonucunda görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formunda okul yöneticilerine; eğitim sendikalarının eğitim-öğretim, çalışanlarının temel haklarını, milli ve manevi değerleri koruma, din öğretimi, emeklilere, çalışma ortamının düzenlemesine, kadın çalışanlara, kültür ve sosyal yaşama, fırsat ve imkân eşitliğini sağlama, özlük ve mali hakları koruma ve iş birliğini sağlamada yaptıkları çalışmaların neler olduğu sorulmuştur.

Verilerin toplanması ve analizi

Görüşmeler yapılmadan önce görüşmeye katılacak kişilere araştırma ile ilgili bilgi verilmiş ve görüşme için randevu alınmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde araştırmacının ve katılımcının rahat edebileceği ortamlar tercih edilmiştir. Katılımcılara toplanan verilerin sadece bilimsel araştırma için kullanılacağı belirtilerek güvenli bir ortam sağlanmıştır. Gerçekleştirilen görüşmelerde elde edilen veriler yazı ve/veya ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Yapılan görüşmeler 35-52 dakika sürmüştür.

Veriler bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Verilerin analizinde bilgisayar programları araştırmacıya kodlama, sınıflandırma, verileri analiz etme ve rapor yazmada kolaylık sağlamaktadır (Güçlü, 2019). Bu amaçla çalışmada nitel verilerin analizi için ATLAS.ti 6 yazılımı kullanılmıştır. Çalışmada veriler analiz edilmeden önce her bir katılımcıdan elde edilen dosyalara “Y1, Y2, Y3” şeklinde kodlar verilmiştir. Araştırmada veriler betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Görüşmede okul yöneticilerinin eğitim sendikalarının mevcut durumuna ilişkin görüşleri temalar şeklinde belirlenmiştir. Veriler tamamen okunduktan sonra kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Veri kümelerinden anlamlar çıkartılarak bu anlamlara birer kod verilmiştir. Kodlar, bir çalışmada toplanan tanımlayıcı ve yoruma dayalı bilgilere anlam birimleri atamak için kullanılan künye ve etiketlerdir (Miles & Huberman, 2015). Kodlama yapıldıktan sonra benzer kodlar birleştirilmiştir. Geniş kapsamlı ve yığın haline gelen kodların içinden farklı yeni kod listesi oluşturulmuştur. En son olarak benzer anlam ve konuyu içeren kodlar bir araya getirilerek temalar altında toplanmıştır.

Bu çalışmada inanırılığı sağlamak için görüşme formunun hazırlanma sürecinde ilgili literatür incelenmiş ve alan uzmanlarından görüş alınmış, görüşme formu taslak olarak hazırlandıktan ve pilot uygulamasından sonra gerekli olan düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca sağlıklı veri toplamak amacıyla katılımcılara kendilerini rahat ifade edebileceği uygun zaman ve yer seçilerek görüşmenin sağlıklı bir ortamda gerçekleşmesi sağlanmıştır. Verilerin analizi farklı araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Veri analizi sonucu elde edilen yorum ve sonuçlar katılımcılar tarafından incelenmiş ve teyit edilmiştir. Araştırmanın aktarılabirliğini sağlamak için araştırma süreci yöntem bağlamından ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Araştırmada tutarlılığı sağlamak amacıyla katılımcıların söylemlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca verilerin analizinde ve incelenmesinde, Miles & Huberman tarafından ortaya konulan yöntem kullanılarak, bir uzman ile beraber bağımsız kodlamalar yapılmıştır.

Görüş Birliği

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$$

Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı

Yapılan değerlendirmeler sonucunda, verilerin incelenmesi ve analizindeki kodlamaların güvenirliliği %94 olarak bulunmuştur. “Hesaplanan sonucun %90’ı geçmesi halinde, veri toplama aracı güvenilir olarak kabul edilir” (Miles & Huberman, 2015). Araştırmada okul yöneticilerinin eğitim sendikalarının mevcut durumuna ilişkin görüşleri tema olarak belirlenmiştir. Verilerin analizi sonucunda bu tema altında on bir kategori oluşmuştur.

Bulgular

Okul yöneticilerinin eğitim sendikalarının mevcut durumlarına ilişkin görüşleri teması altında yer alan temalar, kodlar ve frekanslar Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Okul yöneticilerinin eğitim sendikalarının mevcut durumuna ve çalışmalarına ilişkin görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
Sağlık, kültür, sosyal yaşam ve mesleki gelişimlerine katkı sağlama	Sosyal faaliyetlerin yapılması	7
	Özel kurumlar ile protokol yaparak üyelere indirim	6
	Öğretmenlik meslek kanununun çıkartılmasına yönelik çalışma	5
	Mesleki gelişimi destekleyici çalışmalar	4
	Özel eğitimlerle mesleki gelişime destek sağlama (yöneticilik sınavı vb.)	4
	Yüksek lisans yapmaya destek	3
	Sosyal ve kültürel etkinlikler yetersiz	1
Mesleki gelişime yönelik çalışmalar yetersiz	1	
Toplam		31
Fırsat ve imkân eşitliğini artırma	Fırsat ve imkân eşitliği sağlayıcı çalışmalar	9
	Öğretmenlikte statü farkını kaldırma	9
	Hukuki destek sağlama	4
	Talepleri yetkililere iletme	3
	Yöneticilikte statü farkını kaldırma	1
	Toplam	
Kadın eğitim çalışanları	Kadın çalışanların sorunlarına yönelik çözüm üretme	7
	Serbest kıyafet uygulaması	6
	Çalışan kadınların izinlerine yönelik çalışma	6
	Esnek çalışma sağlama	1
	Kadın çalışanların emekliliği ile ilgili çalışma	1
	Kadın çalışanlarına yönelik yetersiz çalışma	1
Toplam		22
Eğitim, öğretim ve müfredat	Müfredat değişikliği veya yeni müfredat hazırlanmasında önemli role sahip olma	7
	Eğitime yönelik politika geliştirme	4
	Desteğin istenen düzeyde olmaması	2
	Komisyon çalışmaları yaparak raporlar sunma	2
	Bilimsel çalışmalar ile destek	1
	Uygulayıcılar ile bürokratlar arasındaki bağı kurma	1
	Ders saatlerinin azaltılması	1
	İkili öğretimi kaldırma	1
Toplam		19
Özlük, sosyal ve mali haklar ile ilgili yasa ve yönetmeliklerin hazırlanması ve geliştirilmesi	Toplu sözleşmelerin iyi yönetilmesi	5
	Yeterli düzeyde çalışma yapılmakta	4
	İl dışı atamada hakları koruma	3
	Beklentileri ilgililere iletme	3
	Mali haklar ile ilgili çalışmalar yetersiz	2
	Sendikal birlik yoktur	2
	Toplam	
Temel Hak ve Özgürlükler	Temel hak ve özgürlüklerde üyeleri destekleyici çalışmalar	7
	Hukuki destek sağlama	4
	Yönetici atama yönetmeliğinde devamlılık	4
	Siyasi gücün etkisinden kurtulamama	2
	Emeklilik ile ilgili çalışmalar	2
Toplam		19
Eğitim çalışanı emeklilerine yönelik çalışmalar	Emeklilere yönelik çalışma yeterli düzeyde değildir	11
	Emeklilerin haklarını iyileştirici çalışmalar	4
	Sendikalardan gelen taleplerin dikkate alınmaması	2
	Toplam	
Milli, manevi ve kültürel değerler	Değerlerin benimsenmesini sağlayan çalışmalar yapma	8
	Birlik ve beraberliği sağlayıcı çalışma	2
	Eğitim ile ilgili kurumlarla işbirliği yapma	2
	Sendikalarda birlik oluşmaması	2
	Bazı sendikaların olumsuz çalışmaları	1
	Yeterli düzeyde çalışmanın yapılmaması	1
	Toplam	

Tablo 2. Okul yöneticilerinin eğitim sendikalarının mevcut durumuna ve çalışmalarına ilişkin görüşleri (Devam)

	Müfredat ve seçmeli dersler ile ilgili çalışmalar	3
	Din eğitiminde politikaların belirlenmesi ve sorunlara çözüm üretme	3
	Toplumun beklentisine uygun din eğitimine destek	2
	Sadece belli sendikaların çalışma yapması	2
Din eğitimi	Yeterli düzeyde çalışma yoktur	1
	Din ve vicdan hürriyeti sağlama	1
	İmam hatip okulları ile ilgili çalışmalar	1
	Sendikaların iş birliği içinde olmaması	1
	Toplam	14
	Üst yönetimi bilgilendirme ve öneride bulunma	7
Çalışma ortamlarının fiziki ve sosyal açıdan iyileştirilmesi	Yeterli düzeyde çalışmalar yapılmakta	2
	Yetersiz düzeyde çalışma yapılmakta	2
	Teknolojik gelişmelere uygun çalışma ortamı hazırlanmasına destek verme	1
	Eğitim çalışanlarına şiddeti önlemek için okulda güvenlik ya da polis ihtiyacı	1
	Üst yönetimin sendikaların taleplerini önemsememesi	1
	Toplam	14
	Farklı veya aynı sendika üyeleri arasında iş birliği sağlama	5
	Sendikalar arasında iş birliğinin olmaması	2
	Sendika üyeliğinde bilinçlendirme	2
Birlik, beraberlik ve iş birliği sağlanması	Sosyal ve kültürel faaliyetler	1
	Ortak sorunlarla ortak mücadele verme	1
	Sendikalar arası iş birliği	1
	Toplam	12

Eğitim sendikalarının mevcut durumuna ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri Tablo 2’de verilmiştir. Okul yöneticilerinin eğitim sendikalarının mevcut durumuna ilişkin görüşlerinin analiz edilmesi sonucunda 11 tema oluşmuştur. Bu temalar toplam frekans sayısına göre sırasıyla: sağlık, kültür, sosyal yaşam ve mesleki gelişimlerine katkı sağlama; fırsat ve imkân eşitliğini artırma; kadın eğitim çalışanları; eğitim, öğretim ve müfredat; özlük, sosyal ve mali haklar ile ilgili yasa ve yönetmeliklerin hazırlanması ve geliştirilmesi; temel hak ve özgürlükler; eğitim çalışanı emeklilerine yönelik çalışmalar; milli, manevi ve kültürel değerler; din eğitimi; çalışma ortamlarının fiziki ve sosyal açıdan iyileştirilmesi ve birlik, beraberlik ve iş birliği sağlanması şeklindedir. Sağlık, kültür, sosyal yaşam ve mesleki gelişimlerine katkı sağlama hususunda sendikaların mevcut durumu ile ilgili görüş bildiren okul yöneticilerinin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Sağlık, kültür ve sosyal anlamda sendikalar etkinlikler ve kampanyalar düzenlemektedirler. Ayrıca mesleki gelişim ve görevde yükselme kursları da düzenleyerek çalışanların gelişimine katkı sağlanmaktadır.” (Y-2)

“Sendikalar bu bağlamda genel olarak etkinler. Üyelerine yönelik bir takım sosyal etkinlikler düzenlemekte ve üyelerin bu faaliyetlere katılmaktan memnuniyet duydukları göz-

lemlemekte, önemli ve özel günlerde bir takım kutlama programları, ziyaretler, hediye takdimleri, ayrıca üyelerine yönelik taziye ziyaretleri, yeni doğan çocuk ziyaretleri, hasta ziyaretleri yapılmakta. Gezi ve piknik organizasyonları, kahvaltılı ya da yemekli toplantılar, işyeri ziyaretleri bu anlamda yapılan faaliyetlerdir.” (Y-13)

“Sendikaların öğretmenlik mesleğinin bir kariyer mesleğine dönüşebilmesi için öğretmenlik meslek kanunu çıkarılması ile ilgili çalışmalar vardır. Burada ilk atamadan görevde yükselmeye, uzman öğretmenlik, başöğretmenlik gibi kariyer basamaklarından okul yöneticiliğine, şube müdürlüğünden bakanlık bürokrasisine kadar şekillenecek ve liyakati esas alacak bir sistem için mücadele yürütülmelidir.” (Y-13)

“Sendikalar hastane, benzin istasyonu, market, kitapevleri vb. kuruluşlar ile anlaşma yapmaktadır. Bu sayede sendika üyeleri bu kuruluşlardan özel indirim almaktadır. Eğitim sendikalarının tertiplediği mesleki gelişim anlamında konferanslar ve çalıştaylar var ancak sayısı artırılmalı. Kendi bünyelerinde çeşitli kişisel gelişim kursları düzenlemektedirler. (İngilizce, Arapça, vb.). Ayrıca mesleki gelişim anlamında görevde yükselmeye yönelik yayın çalışması, sınav uygulaması ve kurslar düzenlemektedirler.” (Y-11)

“Okul yöneticiliğinde yüksek lisans ve doktora önemlidir. Bundan dolayı eğitim sendikaları her türlü lisansüstü eğitimi teşvik edici çalışmalar yapmaktadır.” (Y-8)

Eğitim sendikalarının fırsat ve imkân eşitliğini sağlamada da çalışmalarının olduğunu belirten okul yöneticileri bu görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

“Öğrenci, öğretmen ve okul yöneticisi avantajlı veya dezavantajlı yerlerde bulunabilmektedir. Sendikalar fırsat ve imkân eşitliğini sağlamak için dezavantajlı kişilere veya kurumlara destek olmaktadır.” (Y-1)

“Eğitim çalışanları arasında statüden kaynaklı birtakım adaletsizlikler var. Bu olumsuz duruma sendikalar zaten karşı ve bunun düzeltilmesi için çaba göstermektedirler.” (Y-9)

“Kadrolu ve sözleşmeli öğretmen ayrımı ister istemez öğretmenler arasında fırsat ve imkân eşitsizliğine sebep olmaktadır. Bu durum öğretmenin performansını veya kuruma bağlılığını da olumsuz şekilde etkileyebilmektedir. Eğitim sendikaları bu olumsuz durumun ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmalar yapmaktadır.” (Y-12)

“Eğitim çalışanları arasında fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanmasında sendikaların hukuki mücadeleleri ve kazanımları var. Ayrıca sendikalar üyelerine mağduriyetlerinin giderilmesi konusunda hukuki destek de sağlamaktadırlar.” (Y-5)

“Sendikaların fırsat ve imkân eşitliği bağlamında tespitleri ve demeçleri var ancak fiili çalışmaları yoktur. Sendikalar sahadaki bu konu ile ilgili sorunları ilgili birimlere iletmektedirler.” (Y-11)

Okul yöneticileri eğitim sendikalarının kadın eğitim çalışanlarına yönelik çalışmalar yaptığını belirtmektedirler. Bununla ilgili görüş bildiren okul yöneticilerinin ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

“Kadın öğretmenlerin yaşadığı problemler genel anlamda çözüme kavuşturuldu. Bu süreçte sendikalar kadın öğretmenlere hem destek oldular hem de hukuki mücadele sürecinde onları yalnız bırakmadılar.” (Y-9)

“Kadın öğretmenlerin en çok sıkıntı yaşadıkları konuların başında kılık kıyafet uygulaması ve izinlerin kullanımı vardı. Bunlar sendikalar aracılığıyla gündeme getirilerek çözüme kavuşturuldu.” (Y-6)

“Kadınların çalışma şartlarının iyileştirilmesine ve ihtiyaç duyulan (izinler vb.) konularda kolaylık sağlanmasına yönelik eğitim sendikaları girişimlerde bulunarak çeşitli düzenlemeler yapılmasını sağladılar” (Y-7)

“Kadınlara erken emeklilik hakkı tanınmadı ve bu kapsamda yeni düzenlemeler yapılması bağlamında çalışmalar mevcuttur. Ayrıca iş yerlerinde çocuk bakım odaları ve kreşin zorunlu kılınmasına yönelik çalışmalarda yapılmalıdır.” (Y-12)

“Kadın okul yöneticileri doğum sonrası 8 haftalık doğum iznini ve süt iznini yetersiz görmekte ve sendikaların bu hususta çalışmaları devam etmektedir.” (Y-2)

Eğitim sendikalarının eğitim, öğretim ve müfredat alanında çalışmalarının olduğunu belirten okul yöneticileri bu görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

Eğitim sisteminin önemli bir paydaşıdır sendikalar. Millî Eğitim Bakanlığı ve ilgili diğer Bakanlıkların yapacağı çalışmalarda sendikalar ile iş birliği yapmaları gerekmektedir. Örneğin sendikalar eğitim ile ilgili müfredatın oluşturulmasında ve geliştirilmesinde önemli bir role sahiptir.” (Y-6)

“Sendikalar eğitim-öğretim politikaları ve uygulamaları, mevzuat çalışmaları ve müfredat hazırlama çalışmalarında ve bu alanlarda uygulamada karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri konularında Millî Eğitim Bakanlığı ile iş birliği yapmaktadır. Bu açıdan değerlendirdiğimizde sendikalar eğitim politikalarının oluşturulmasında ve uygulanmasında rol oynamaktadır.” (Y-7)

“Sendikaların yapmış olduğu çalışmalara bakıldığında eğitim, öğretim ve müfredat konularında yeterince çaba sarfetmediklerini sadece bürokratik işleyiş gereği, sorulduğunda görüş bildirdiklerini düşünüyorum.” (Y-4)

Okul yöneticileri eğitim sendikalarının özlük, sosyal ve mali haklar ile ilgili yasa ve yönetmeliklerin hazırlanması ve geliştirilmesi konusunda çalışmalarının olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumu okul yöneticileri aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

“Sendikalar gerek toplu görüşmelerde ve toplu sözleşmelerde gerekse diğer zamanlarda eğitim çalışanlarının özlük ve mali haklarına yönelik ciddi mücadele vermekteler ve önemli kazanımlar elde etmekteler. Bence sendikaların en etkin ve en başarılı olduğu alan burası diye düşünüyorum. Bu konuda yasal düzenlemeler ile ilgili olarak sendikaların ciddi anlamda bir bilgi ve deneyim birikimi de söz konusu. Dolayısıyla ilgili makamların bu birikimden faydalanması gerekir.” (Y-13)

“Sendikalar mücadele ettikçe öğretmenlerin hakları iyileşiyor. Sendikalar, her alanda hakların arttırılması ve iyileştirilmesi konusunda üyelerine hem bireysel destek veriyorlar hem de toplu görüşme ve sözleşmelerde bu konuları talep ediyorlar.” (Y-8)

“Okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki ek ders adaletsizliğine son verecek çalışmalar yapılıyor. Örneğin; müdür yetkili öğretmenlerin ek ders alamama çok az ek ders alma durumunu düzelterek çalışmalar yapılıyor. Bu çalışmalara ağırlık verilmelidir.” (Y-1)

“Okul yöneticileri okul türüne göre farklı ek ders ücreti almaktadır. Bu durum adaletsizliğe sebep olmaktadır. Sendikalar bu durumu düzenleyici çalışmalara yer vermektedir.” (Y-7)

“3600 Ek gösterge için mücadele edilmeli ki öğretmenlik kariyer mesleği haline gelebilsin ve emekli öğretmenler hayatının son deminde rahat edebilsinler. Sendikalar bu duruma yönelik çalışmada olumlu sonuçlar alırsa çok güzel olur.” (Y-12)

“İl dışı tayinlerde okul yöneticileri sıkıntılar yaşamaktalar il dışına tayin isteyen bir okul yöneticisi öğretmen olarak atanmakta ve sıfırdan başlamaktadır. Sendikaların bu konu gündemindedir. Okul yöneticileri idari hizmetler sınıfı benzeri bir gruba dahil edilip her türlü tayin ve yer değişikliğinde mağdur edilmeden yöneticilik görevleri devam etmelidir.” (Y-16)

“Okul yöneticilerine muhakkiklik görevi veriliyor olması iş yoğunluğunda asli işinden vakit çalmasına yol açmaktadır. Ayrıca muhakkiklik görevinden dolayı hiçbir ücret ödemediği gibi yol masrafı da okul yöneticisine ekstra yüküdür. Eğitim sendikaları bu olumsuz durumun çözümüne yönelik çalışmaları var ama çok kısıtlıdır. Eğitim sendikaları bu iş yükünün azaltılmasına yönelik çalışmalara ağırlık vermelidir.” (Y-14)

“Gelir vergisi matrahının yüksekliğinden dolayı maaşlar daha altıncı aya varmadan vergi dilimi yüzünden azalıyor sendikaların bu hususta çalışmaları var ama çok kısıtlıdır. Sendikalar memura büyümeden pay verilmesi noktasında çalışmalara ağırlık vermelidir.” (Y-4)

“İş sağlığı ve güvenliği mevzuatı kapsamında eğitim kurumu yöneticilerinin işveren ve işveren vekili olarak belirlenmesi adil ve doğru değildir. Müdür okulun sahibi değil ki. Bu olumsuz duruma yönelik eğitim sendikalarının var olan çalışmalarını arttırması önem arz etmektedir.” (Y-15)

“Çalışma sürecinde sorunların ortaya çıkması ve bu sorunları sendikaların takip ederek çözüme kavuşturması önemlidir. Bu anlamda sendikaların eğitim çalışanlarının maaş, ücret, kademe, derece terfi, ödül ve ceza, sosyal yardımlar, izin hakkı vb. konularda elde ettikleri kazanımlar var.” (Y-10)

Okul yöneticileri eğitim sendikalarının temel hak ve özgürlükler bağlamında çalışmalarının olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren okul yöneticilerinin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Eğitim sendikaları Anayasa’da tanımlı hakların ve özgürlüklerin en üst düzeyde kullanılması konusunda çalışmalar yapmaktadır. Bir olumsuz durum ile karşılaşıldığında tepki verilmekte ve bunun düzeltilmesi ile ilgili çalışmalar yapılmaktadır.” (Y-14)

“Sendikaların tümü kendi sendikalarının üyelerine yönelik çalışıyorlar. Eğer örgütlenme doğru olursa örgütlü toplum güçlü toplumdur. Sendikalar tarafından yıllardır sınıf öğretmenlerinin ek ders ücreti ile ilgili çalışmalar, promosyon anlaşmaları, kendi üyelerine yönelik indirim uygulamaları, öğretmen tayin işlemleri gibi çalışmalar yapılmaktadır.” (Y-11)

“Ülkemizde gerek vatandaşlarımızın gerekse devlet memurlarının içerisinde önemli yer tutan öğretmenlerin Anayasa’da tanımlı hak ve özgürlüklerinin kullanımında engeller yaşadıklarında sendikalar hukuki destek vermekte, ilgili kurum ve kuruluşlar ile istişareler yaparak çözüm odaklı çalışmaktadırlar.” (Y-1)

“Eğitim sendikaları yönetici atamaya yönelik çalışma yapıp öneri sunmaktadır. Örneğin; sendikaların yönetici atama ve görevlendirme konusunda Millî Eğitim Bakanlığı ile çalışma yaparak kurumsallaşacak bir yönetmelik geliştirmesine yönelik girişimleri mevcuttur. Müdürler yönetici atama yönetmeliğinin sürekli değişmesinden rahatsızlar. Her bakan yeni bir yönetmelik yayınlıyor hatta bazı bakanlar kendi yönetim süresinde bile birden fazla yönetmelik yayınlatabiliyor.” (Y-12)

“Memura siyaset yasağının kaldırılması yönünde çalışmalar yapılmaktadır. Bu durum memurun en doğal hakkı olmalıdır. Fakat mevcut durumda buna izin verilmemektedir.” (Y-3)

“Sendikalar çalışanların ortak çıkarları için bile bir araya gelemiyorlar bunun en önemli sebebi de siyasi ideolojilerini çalışanların menfaatinin önüne koyuyor olmaları. Sendikalar hiçbir siyasi ideolojinin güdümüne girmemeli. Siyasetten emir almamalı tam tersi ona yön verip çalışanlar adına doğru olan kararları alıp doğru olanı yapabilmesi için siyasete yardımcı olmalıdır. Bu şekilde çalışanların haklarını daha iyi bir şekilde savunabilir.” (Y-6)

Okul yöneticileri eğitim çalışanı emeklilerine yönelik eğitim sendikalarının çalışmalarını genel anlamda yetersiz bulmaktadırlar. Buna karşın emeklilerin hakkını arama ve sendikaların bu çalışmalarda karşılaştığı durumlar ile ilgili de görüş bildiren okul yöneticileri mevcuttur. Emeklilere yönelik eğitim sendikalarının mevcut durumuna ilişkin görüş bildiren okul yöneticilerinin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Emeklilere yönelik pek bir çalışmalarının olmadığını düşünüyorum. Halbuki eğitim sendikaları eğitimde tecrübe ve deneyime sahip emeklilerin kazanılması noktasında çalışmalar yapmalıdır.” (Y-4)

“Emeklilere yönelik pek bir çalışma söz konusu değil. Çünkü emekli olunca sendika üyeliği sona erdiğinden sendika kesintisi yapılmıyor. Emeklilere yönelik sendika bünyesinde komisyon ve birimler oluşturularak emeklilerin yaşadığı sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri geliştirilip üst yönetime sendikalar aracılığıyla iletilebilir.” (Y-13)

“Mevcut durumda emekli eğitimciler tamamen ortamlardan soyutlanarak tecrübelerinden yararlanma ihtimali ortadan kalkmaktadır. Sendikaların ufak çapta da olsa emekliler ile ilgili istekleri ve çalışmaları vardır. Bu çalışmalar emeklileri sosyal hayatın içinde tutabilmek için projeler geliştirme şeklinde de olursa daha etkili olur.” (Y-16)

“Emekliliğin cazip hale gelmesi için özellikle mali konularda düzenlemeler yapılması gerekmektedir. Eğitim sendikaları bununla ilgili talepleri dikkate alıp ilgililere iletmelidir.” Gerçi bu durum gerçekleşse dahi şu anda mevcut durum değerlendirildiğinde bunun pek işe yaramadığını görmekteyiz.” (Y-7)

Okul yöneticilerinin milli, manevi ve kültürel değerler alanında eğitim sendikalarının mevcut durumuna ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Sendikalar milli, manevi ve kültürel değerlerin korunması konusunda hassasiyet göstermektedirler. Değerler eğitimi adı altında yapılan eğitim çalışmalarına destek olmaktadır.” (Y-2)

“Eğitim sendikalarının milli birlik ve beraberliği önemsediklerini ve hassasiyet gösterdiklerini ve bunu yaptıkları çalışmalar ile gösterdiklerini düşünüyorum. Ülkenin ve milletin karşı karşıya kaldığı bazı olaylar karşısında sivil inisiyatif alabiliyorlar.” (Y-4)

“Bazı sendikalar faaliyetlerini yürütürken milli, manevi ve kültürel değerlerin önemine hassasiyet göstermekte iken sayıları az da olsa bazı sendikaların bu anlamda duyarsız kalmaları ya da bu değerlere zarar verebilecek söylemler geliştirmeleri ya da eylemlerde bulunmaları söz konusu olmaktadır.” (Y-13)

Okul yöneticilerinin din eğitimi alanında eğitim sendikalarının mevcut durumu ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“...Kur'an-ı Kerim ve Peygamberimiz Hz. Muhammed'in hayatı ve Temel Dini bilgiler, isteğe bağlı seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Yani eğitim var ama bunun niteliği tartışılır. Bu anlamda sendikaların din eğitimini destekleyici açıklamaları ve müfredat değişikliği gibi konularda çalışmaları vardır. (Y-12)

“Din öğretimi konusunda bazı sendikalar güzel ve etkili çalışmalar yapmaktadır. Bu alanda seçmeli derslere Kur'an-ı Kerim, Peygamber Efendimizin Hayatı, Temel dini bilgiler derslerinin eklenmesinde bazı sendikalar etkili olmuştur ve bu düzenleme kamuoyunda memnuniyetle karşılanmıştır.” (Y-15)

“Din öğretiminin önündeki engellerin aşılmasında ve okullarda din öğretiminin kalitesinin arttırılmasında sendikaların da katkısı olmuştur nihayetinde eğitim-öğretimden toplumun beklentileri vardır. Bu beklentilerden biri de din eğitimidir. Bu noktada sendikalar buna destek vermektedir.” (Y-1)

“Din öğretimine bazı sendikalar olumlu bakmaktadırlar. Bundan dolayı din eğitimi konusunda tamamı değil belli sendikalar faaliyetler gerçekleştirmektedir.” (Y-2)

Okul yöneticileri eğitim sendikalarının çalışma ortamlarının fiziki ve sosyal açıdan iyileştirilmesi ile ilgili görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

“Okulların personele sunduğu fiziki ve sosyal imkânların geliştirilmesinde işyeri temsilcileri etkin rol oynamakta ve okul yönetimleri ile sorunları çözmeye çalışmaktadırlar. Bu temsilciler bilgiyi sendikaya aktarmakta, sendika da daha üst kurumlara bu durumu iletmektedir.” (Y-8)

“Bu hususta sendikaların çok bir hareket alanı yok. Çünkü eğitim kurumlarının fiziki ve teknik alt yapılarının geliştirilmesi ağırlıklı olarak devlet imkânları ile mümkün olabilmektedir. Yani sendikaların buna kaynak ayırması çok mümkün değil. Ancak kurumlarda bu alanda görülen eksiklerin ilgili birimlere iletilmesinde ve ülke genelinde genel olarak yaşanan sorunların çözümü için bakanlığa ve ilgili diğer kurumlara sorunları iletme noktasında etkin olabilir.” (Y-13)

“Eğitim kurumlarının şartlarının iyileştirilmesi ile ilgili konular sendikaların pek gündeminde olmuyor. Çok az düzeyde bazen destek olabilmekte. O da okul bazlı sorunlar yaşandığında okul idaresi ile görüşülerek çözülüyor” (Y-10)

“Fiziki ortamın güvenliği önemlidir. Okulda güvenlik ya da polis bulunmaması da bu açıdan bir sorun. Çünkü son zamanlarda eğitimcilere şiddet olayları oluyor. Bunu önlemek için sendikalar çalışma yapmaktadır. Özellikle güvenli bölgelerde bulunmayan okullara güvenlik ya da polis gönderilmelidir.” (Y-15)

Okul yöneticileri sendikaların genel anlamda çalışanlar arasında birlik, beraberlik ve iş birliği sağladığını belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili görüş bildiren okul yöneticileri bunu aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

“Sendikalar hem üyeleri arasındaki iletişimi ve iş birliğini arttıracak çalışmalar yapmalı hem de sendikalar arası iş birliğini geliştirmeli bunu başardıkları zaman eğitim çalışanlarının gerçek anlamda sesi olmuş olurlar. Fakat şu andaki durum belirttiğimin tam tersidir.” (Y-3)

“Sendikaların birbirlerinin siyasi ve kültürel aidiyetlerini tanımaları ve birbirlerinin varlıklarını tartışmak yerine ortak menfaatler konusuna yoğunlaşıp asgarilerde birleşip azami birliktelikler üretmeye çalışmaları gerekmektedir.” (Y-12)

“Sendikalar birbirini ötekileştirmemelidir. Maalesef şu anda durum bu şekildedir. Hâlbuki sendikalar farklılıklara saygı duyma özelliğini ön plana çıkararak birbirleri ile iş birliği sağlamalıdır.” (Y-9)

“Üyeler arasında mesleki birlikteliği ve dayanışmayı teşvik etmekte ve zaman zaman diğer sendikalar ile görüşerek ortak hareket edebilmektedirler.” (Y-5)

“Üyeler arasında ayırım yapmaksızın birliği, beraberliği, dayanışmayı, ortak hareket etmeyi teşvik ediyorlar.” (Y-10)

Eğitim sendikaları üyeleri arasında birlik ve beraberliği pekiştirecek faaliyetler ve uygulamalar yapmaktadırlar. Örneğin sosyal faaliyetler; bilimsel etkinlikler ve eğitim çalışanlarının hakları için eylem yapma gibi konularda birliği sağlamaktadırlar.” (Y-2)

Tartışma, sonuç ve öneriler

Bu çalışmada eğitim sendikalarının mevcut çalışmalarını okul yöneticilerinin görüşlerine göre belirlemek amaçlanmıştır. Okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerde elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuş ve bulgular ortaya konmuştur. Araştırma sonucunda okul yöneticilerine göre eğitim sendikalarının; sağlık, kültür, sosyal yaşam ve mesleki gelişimlerine katkı sağlama; kadın eğitim çalışanları; eğitim çalışanı emeklilerine yönelik çalışmalar; eğitim, öğretim ve müfredat; fırsat ve imkân eşitliğini artırma; özlük, sosyal ve mali haklar ile ilgili yasa ve yönetmeliklerin hazırlanması ve geliştirilmesi; milli, manevi ve kültürel değerler; din eğitimi; çalışma ortamlarının fiziki ve sosyal açıdan iyileştirilmesi; temel hak ve özgürlükler ve birlik, beraberlik ve işbirliği sağlama konularında çalışmalarının olduğu saptanmıştır.

Çalışmada sağlık, kültür, sosyal yaşam ve mesleki gelişimlerine katkı sağlama bağlamında eğitim sendikalarının; eğitim çalışanlarına yönelik sosyal faaliyetler gerçekleştirdiği, özel kurumlar ile protokol yaparak üyelerine destek olduğu, mesleki gelişimi destekleyici çalış-

malar yaptığı ve özel eğitimlerle mesleki gelişime destek sağladığı saptanmıştır. Güneş Kahraman (2016) yaptığı çalışmada sendikaların üyelerin kişisel gelişimlerine yönelik söyleşiler, koro ve kurslar ve atölye çalışmaları yaptıkları aynı zamanda üyelerin bir araya gelmesini sağlayan sosyal faaliyetler gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada üyeler sendikaların sosyal faaliyetlerinin yetersizliğini belirtmiştir. Psikolojik gereksinimlere ve mesleki eğitime yönelik sivil toplum kuruluşları hizmet verebilmektedir (Can, 2012). Sendikalar çalışanların yararlanacağı kültürel faaliyetlerin yapılabileceği kurumların açılmasına rehberlik etmesi beklenmektedir (Baydar, 2016). Zaten okul yöneticileri; kendilerini geliştirebilecekleri, arkadaş ve mesleki ortam oluşturacağı için örgütlenmektedirler (Tok, 1996).

Araştırmada okul yöneticilerinin eğitim sendikalarının mesleki gelişimi sağlayıcı çalışmalar yaptığını düşündüğü sonucuna ulaşmıştır. Sendikalar üyelerini bilgi ve tecrübe yönüyle geliştirmek için akademik kariyer yapmaya teşvik etmekte ve bu bağlamda üniversiteler ile yapılan indirim protokolleriyle üyelerine uygun imkânlarla akademik çalışmalarda bulunmalarını sağlamaktadır (Baydar, 2016). Benzer şekilde Akar ve Ersü (2020) yaptıkları çalışmada, okul yöneticilerinin mesleki ve kişisel gelişim ihtiyacını karşılamak amacıyla sendikal örgütlenmede buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmada sendikaların özel kurumlar ile protokol yaparak üyelere indirim yaptırdıkları saptanmıştır. Bu faaliyet sağlık, kültür, sosyal ve mali yaşam bakımından üyelere avantajlar sağlamaktadır. Bu amaçla günümüzde sendikalar üyelerinin sosyal ve ekonomik alanda menfaatine olacak şekilde bankalarla anlaşma yapabilmektedir. Bu tür uygulamalarla sendika üyelerinin sosyal ve ekonomik açıdan ellerinin güçlendiği söylenebilir (Baydar, 2016). Okul yöneticilerine göre eğitim sendikaları kadın çalışanların sorunlarına (kılık-kıyafet, esnek çalışma vb.) yönelik faaliyette bulunmaktadır. Berkant & Gül (2017) yaptıkları çalışmada öğretmenlere göre sendikalar özgürlük ve özlük bağlamında kıyafet özgürlüğünün oluşmasında etkili olmuşlardır.

Çalışma sonucunda eğitim sendikalarının eğitim çalışanı emeklilerine yönelik yeterli düzeyde çalışma yapmadığı saptanmıştır. Salman (2004) emeklilere, emeklilik döneminde karşılaçıkları sorunların çözümüne yönelik ve verimli bir emeklilik dönemi geçirebilmesi için konferans, seminer ve sistemli hazırlık programları düzenlenmesi beklentilerin olduğunu ortaya koymuştur. Şahin (2006) emeklilikle gelen sosyal statü kaybı nedeniyle emeklileri bir boşluğa düşüklerini, ekonomik koşullarının kötüleştiğini ve devletten ekonomik koşullarının iyileştirilmesi isteğinde bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Emekli öğretmenlerin yaşadıkları ekonomik sıkıntıları gidermek amacıyla kazançlarının iyileştirilmesi yönünde adımlar atılması ve kazanç politikalarının yeniden gözden geçirilmesi, emekli öğretmenlerin boş zamanlarını değerlendirebilecekleri sosyo-kültürel faaliyetler düzenlenmesi ve sosyal ilişkilerini geliştirebilecekleri ortam sağlanması beklenmektedir (Şimşek & Büyükkıdık, 2015).

Çalışmada eğitim sendikalarının eğitim-öğretim bağlamında müfredat hazırlama, müfredat değişikliği ve eğitime yönelik politika geliştirme sürecinde çalışmalarının olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Benzer şekilde Güneş Karaman ve Erdoğan (2016) yaptığı çalışmada okul yöneticileri ve öğretmenlere göre sendikaların eğitimin kalitesini artırması, içeriğini düzeltmesi, eğitim politikasının yenilenmesi ve eğitim sorunlarının çözümüne katkı sağlaması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Çilek (2016) yaptığı çalışmada; okul yöneticilerine göre eğitimin niteliği ile ilgili olarak sorunlar ortaya çıkmadan sisteme yönelik düzenlemeler konusunda sendikaların girişimlerde bulunmakta olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gül (2017) yaptığı çalışmada sendikaların çoğunun eğitim programları hazırlık süreçlerine davet edilmediği, sadece milli eğitim şuralarına usulen çağrıldıkları sonucuna ulaşmıştır. Eğitim sendikalarının eğitim-öğretime üyeleri ile birlikte etki etmeleri, eğitim programları hazırlanmasında daha aktif olmaları beklenmektedir (Berkant & Gül, 2017). Ayrıca eğitim, öğretim ve bilim hizmetlerinin planlanmasına, yönetilmesine programlanmasına ve denetimine taraf olarak katılmalı ve bu konuda projeler üretmeleri beklenmektedir (Eraslan, 2012). Bu alanda eğitim sendikalarının daha aktif olması için sendikalar başta olmak üzere, eğitim seviyesi yüksek, gönüllü katılımlar yolu ile oluşan sivil toplum örgütlerinin, eğitim sistemi içerisinde daha aktif rol almalarına yönelik yasal düzenlemeler yapılabilir (Çankaya, 2005).

Eğitim sendikalarının fırsat ve imkân eşitliği sağlamaya yönelik çalışmalarının olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okul yöneticilerine göre eğitim sendikaları fırsat ve imkân eşitliği sağlayıcı çalışmalar ile üyelerine hukuki destek sağlama ve eğitim çalışanlarının taleplerini yetkililere iletme hususlarında etkili olmaktadır. Benzer şekilde Söylemez (2019) sendikaların üyelerinin hukuki meselelerinde etkin bir çaba içerisinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Baydar (2016) sendikaların eğitim çalışanlarına hak arama konusunda yol gösterdiği ve ast üst arasında köprü vazifesini sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Böylelikle sendikalar üyelerinin hak ve menfaatleri doğrultusunda sonuçlanacak hukuki süreçlerin karmaşıklığı karşısında yaşayacağı güçlüklerin de önüne geçmiş olurlar. Sendikaların amacı üyelerinin mesleki sendikal hak ve özlük, sosyal ve ekonomik çıkarlarını koruyup geliştirmek ve üyelere daha saygın bir yaşam düzeyi sağlamaktır (Çilek, 2016).

Okul yöneticilerine göre eğitim sendikaları özlük, sosyal ve mali haklar ile ilgili yasa ve yönetmeliklerin hazırlanması ve geliştirilmesinde çalışmalar yapmaktadır. Sendikaların toplu sözleşme süreçlerini yönetme hususunda kötü bir performans sergilemedikleri; özlük, sosyal ve mali haklar ile ilgili çalışmalar yaptıkları ve bu alanlardaki beklentileri ilgililere ilettikleri sonucuna ulaşmıştır. Eğitim sendikalarının amaçları üyelerinin kültürel, sosyal, ekonomik ve meslekî haklarını, menfaatlerini geliştirmek ve korumak (Eraslan, 2012) olduğundan eğitim çalışanları haklarını elde etmek için örgütlü mücadeleyi tercih etmektedirler (Cerev, 2013). Mevcut eğitim örgütleri, tüm eğitim çalışanlarının söz sahibi olabileceği, özlük haklarında daha fazla kazanımlar elde etmek için mücadele eden yapılanmaya dönüşmelidirler (Aküzüm, 2016). Sendikacılığın temel işlevi çalışanların genel çıkarlarını korumak, özlük haklarını aramak, maddi ve manevi yünden daha iyi koşullarda çalışmalarını sağlamak ve

statülerini korumaktır (Çilek, 2016). Pala Kaplan (2015) Türkiye’de sendikaların eğitim politikalarına belli başlı konularda etkilerinin yanı sıra çalışmalarında daha çok öğretmenlerin maddi kazanım, atama ve yer değiştirmeler (özlük hakları) ile ilgili kazanımlara yoğunlaştığı sonucuna ulaşmıştır. Tok (1996) öğretmen ve yöneticilerin örgütlenme gerekçesi olarak özlük haklarıyla ilgili sorunların daha kolay çözülmesi olduğunu tespit etmiştir. Eğitim sendikalarının özlük, sosyal ve mali haklar ile ilgili çalışmalarının yeterli olmadığını belirten okul yöneticileri de mevcuttur. Benzer şekilde Akar ve Ersü (2020) öğretmen ve yöneticilerin haklarını koruyamadıkları için sendikaya üye olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Bu araştırmada eğitim sendikalarının milli, manevi ve kültürel değerlerin kazandırılması ve milli birliği sağlamaya yönelik çalışmalarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Baydar’a (2016) göre eğitim sendikaları milli-manevi değerlerle yoğrulmuş, insanı merkeze alan bir sistem kurulması için çalışmalı, farklı düşüncelere değer vererek toplumsal barışın tesisi için mücadele etmelidir. Çalışmada milli, manevi ve kültürel değerlerin kazandırılması ve milli birliği sağlamada sendikal bir birliğin olmadığı sonucuna da ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre eğitim sendikalarının bölünmüş olarak faaliyet yürütmeleri sendikaların işlevselliğini olumsuz yönde etkilemekte ve güçlerini zayıflatmaktadır (Güneş Kahraman, 2016). Eğitim sendikaları “ortak amaçları” gerçekleştirebilmek için birlikte hareket etmelidirler (Erdem, 1996).

Çalışma sonucunda eğitim sendikalarının din eğitimi ile ilgili müfredat politikalarının belirlenmesi ve sorunlara çözüm üretmede çalışmalarının olduğu tespit edilmiştir. Örneğin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ile ilgili Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi’nin gerekçeli kararında Türkiye’deki bir Sivil Toplum Kuruluşunun çalışmasına atıfta bulunulmuştur (Arıcan, 2019). Eğitim sendikaları, insanların dini inanç ve ibadetlerini daha iyi öğrenmeleri ve geleceğe aktarmalarına, ahlak ve karakter eğitiminin yerleşmesine, toplumun dini eğitime olan ihtiyacına cevap verecek çalışmalara destek vermelidir (Baydar, 2016). Kara’nın (2016) araştırmasına göre öğretmenler sendikaların dini değerlere saygılı olmasını beklemektedirler. Ayrıca eğitim sendikaları yayınladıkları çalışma ve raporlar (Türkiye’de Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi Raporu, Türkiye’de Din Eğitimi Çalıştayı, Komisyon Raporları, Eğitimin Dinselleştirilmesi ve Şura Kararları vb.) ile din eğitimi politikalarının belirlenmesinde etkili olmaktadır.

Araştırma sonucunda eğitim sendikalarının eğitim kurumlarında çalışma ortamlarının fiziki ve sosyal açıdan iyileştirilmesine yönelik üst yönetimi bilgilendirici çalışmalarının olduğu fakat bu çalışmaların yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güneş Karaman ve Erdoğan (2016) okulların fiziki şartlarının iyileşmesinde sendikaların katkı sunması gerektiğini ileri sürmektedir. Okul yöneticilerine göre çalışma şartlarının düzeltilmesi sendikaların amaçlarından bir tanesidir (Aksoy & Günbayı, 2016). Eğitim-Bir-Sen (2009) “Öğrenme Ortamlarının İyileştirilmesi Araştırması” isimli araştırmasına göre; öğretmenler öğrenme ortamlarını kısmen yeterli görmektedir. Öğretmenler okullarda çok amaçlı salonlar, spor tesisleri,

kütüphane, laboratuvar, kantin ve eğitim araç-gereçlerini yetersiz olarak görmektedir (Akt: Baydar, 2016).

Çalışmada eğitim sendikalarının temel hak ve özgürlüklerde üyeleri destekleyici çalışmalarının olduğu ve üyelerine bu konuda hukuki destek sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerine göre sendikaların eğitimdeki öncelikleri; özlük haklarının ve ekonomik olanaklarının iyileştirilmesi ve eğitimcilerin sosyal güvencelerinin artırılmasıdır (Güneş Karaman & Erdoğan, 2016). Yöneticilerin örgütlenme gerekçelerinden biri iş ve yaşam güvenliğini elde etmektir (Tok, 1996). Sendikaların amacı üyelerinin ekonomik, sosyal, özlük, mesleki sendikal hak ve çıkarlarını koruyup geliştirmek ve onlara daha saygın bir yaşam düzeyi sağlamaktır (Çilek, 2016). Bu bağlamda eğitim sendikaları üyelerinin temel hak ve özgürlüklerini savunmada etkin rol almalıdır.

Çalışma sonucunda eğitim sendikalarının eğitim çalışanları arasında iş birliğini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat bazı yöneticiler sendikalar arası iş birliğinin olmadığını belirtmiştir. Berkant ve Gül (2017) sendikaların sendikal birlik ve güven duygusu sağlama açısından etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kayıkcı (2013) öğretmenlerin ve yöneticilerin sendikalarından sendikal birlik ve üyeleri geliştirme konusunda yüksek beklenti içinde olduğunu saptamıştır. Sendikalar bir mesleğin mensupları arasında iletişim kurma ve genellikleri ve farklılıkları dikkate alarak bağ kurma ve bağı güçlendirme işlevi görme yeteneğine sahiptir (Çilek, 2016). Sendikalar belli amaçlar etrafında toplanarak, bölünmeden ve ayrışmadan uzak, ortak amaçları” gerçekleştirebilmek için birlikte hareket ederek, ortak paydalarda bir araya gelerek tüm eğitim çalışanlarının örgütlenmesini sağlayan güçlü bir ses haline gelmelidirler (Erdem, 1996; Aküzüm, 2016). Öğretmen ve okul yöneticilerine göre ideal bir sendika eğitim çalışanları arasında birlik ve beraberliği sağlamalıdır (Akar & Ersü, 2020). Çalışma sonuçlarına göre uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Eğitim sendikaları iş birliği içinde hareket ederek çalışanların haklarını (mali, özlük, çalışma koşulları) elde etmede daha etkin olmalıdır.
2. Eğitim-öğretim alanında (Müfredat oluşturma, kitap hazırlama, din eğitimi) eğitim sendikaları bilimsel çalışma ve projeler ile aktif rol almalıdır.
3. Eğitim sendikaları üyeler ve sendikalar arasında eğitim çalışanlarının mesleki ve sosyal gelişimi ve milli ve manevi değerlerin benimsenmesini sağlayacak etkinliklere yer vermelidir.
4. Eğitim sendikaları eğitim çalışanı emeklilerinin ve kadın çalışanların özlük ve mali hakları ile ilgili politikaların oluşturulmasında yaptıkları çalışmalar ile öncü olmalıdır.
5. Eğitim sendikalarının eğitim çalışanlarına yönelik yaptığı çalışmaların neler olduğunu ortaya koymak amacı ile sendika yöneticilerinin görüşleri alınabilir ve sendikaların yayınladığı çalışmalar incelenebilir.

6. Eğitim sendikalarını yapmış olduğu çalışmaları sendika yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirecek çalışmalar yapılabilir.
7. Eğitim sendikalarının mevcut durumunu diğer eğitim paydaşlarının görüşleri doğrultusunda değerlendirecek nicel ve nitel çalışmalar yapılabilir.

Bu araştırma için Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 09/07/2021 tarih ve 63974 sayılı yazısı ile onaylanmıştır.

Kaynakça

- Akar, H., & Ersü, A. A. (2020). Eğitimcilerin sendikal örgütlenme nedenlerinin incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 50-67.
- Aksoy, B., & Günbayı, İ. (2016). Eğitim-Sen üyesi öğretmenlerin sendikalarından beklentilerine ilişkin görüşleri. *Eğitim, Bilim, Toplum Dergisi*, 14(54), 8-24.
- Aküzüm, C. (2016). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitim, öğretim ve bilim hizmetleri kolundaki sendikalara ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 225-245.
- Arıcan, S. (2019). *Türkiye'deki sivil toplum kuruluşlarının örgün din eğitimine yaklaşımları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Baltacı, I.K., Bölükbaş, S., Ateş, E., & Yıldırım, B. (2020). *Kadın öğretmenlerin çalışma hayatı tespitler ve öneriler* (Rapor no. 107). Eğitim-Bir-Sen Yayınları.
- Baş Aldatmaz, E. (2002). *Türkiye'de eğitim sendikaları ve etkinliklerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baydar, F. (2016). *Eğitim Politikalarının oluşturulmasında sendikaların rolü üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Berkant, H. G., & Gül, M. (2017). Sendika üyesi öğretmenlerin sendikalara yönelik algıları ve sendikalardan beklentileri. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 6(1), 419-442.
- Can, N. (2012). Öğretmenlerin örgütlenmeye aktif katılımının engelleri. *Turkish Journal of Education*, 1(1), 12-20.
- Cerev, G. (2013). Geçmişten günümüze öğretmenlerin sendikal örgütlenme mücadelesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(2), 203-216.
- Çankaya, İ. (2005). *Sivil toplum örgütlerinin eğitim amaçlı faaliyetleri (Elâzığ ili sendika örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Çınar, G. (2008). *İlköğretim okullarında sendikalaşma faaliyetlerinin öğretmenler ve yöneticiler üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çilek, A. (2016). *Türkiye'de eğitim sendikalarının etkililiği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Eraslan, L. (2012). Günümüz öğretmen sendikacılığının değerlendirilmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 59-72.

- Erdem, A.R. (1996). *İlkokul öğretmenlerinin ve yöneticilerinin eğitim sendikalarından beklentileri (Ankara ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gedik, N. (2016). Olgubilim (Fenomenoloji). M. Y. Özden, & L. Durdu (Eds.), *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güçlü, İ. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güneş Kahraman, H. (2016). *Türkiye’de faaliyet gösteren eğitim sendikalarının işleyişi ve sorunlarına yönelik sendika üyelerinin ve yöneticilerinin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Güneş Karaman, H., & Erdoğan, Ç. (2016). Türkiye’deki eğitim sendikalarına yönelik bir inceleme: Amaçlar, beklentiler ve sorunlar. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 123-140.
- Gül, M. H. (2007). *Eğitim çalışanlarının eğitim sendikalarına bakışı, beklentileri ve sendikaların eğitim çalışanlarına yönelik faaliyetleri ve beklentileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- İnceoğlu, E. (2010). *Türkiye’de 1960 sonrası öğretmen sendikacılığı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Kara, M. (2016). Öğretmenlerin sendikalara üye olmama nedenleri ve sendikalardan beklentileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 423-440.
- Kayıkcı, K. (2013). Türkiye’de kamu ve eğitim alanında sendikalaşma ve öğretmen ile okul yöneticilerinin sendikalardan beklentileri. *Amme İdaresi Dergisi*, 47(1), 99-126.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. A. Akbaba Altun, ve A.Ersoy (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Mwathé, J. W. (2018). *Influence of trade unions on productivity of technical and vocational education training institutions in Kenya*. (Doctor of Philosophy) Omo Kenyatta University.
- Pala Kaplan, S. (2015). *Eğitim sendikalarında toplumsal cinsiyet politikaları: kadın öğretmenlerde toplumsal cinsiyet* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme süreci*. (Bütün, M., & Demir, S. B. Çev. Edit). Ankara: Pegem Akademi.

- Resmî Gazete. (2001). *Kamu görevlileri sendikaları ve toplu sözleşme kanunu*, Sayı: 24460.
- Salman, S. (2004). *Öğretmenlerin emeklilik dönemine uyumları ve yaşam tatminleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Seçer, B. (2009). Kadınların sendikalara yönelik tutumları ile cinsiyet ayrımcılığı algılarının sendika üyesi olma isteğine etkisi. *Çalışma ve Toplum*, 4(23), 27-60.
- Seggie, F. N., & Bayyurt, Y. (2017). Nitel araştırma yöntemi, F. N. Seggie, & Y. Bayyurt, (Eds.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Söylemez, M. (2019). *Eğitim çalışanlarının sendikalara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Stevenson, H., Milner, A. L., & Winchip, E. (2018). *Education Trade Unions for the Teaching Profession: Strengthening the capacity of education trade unions to represent teachers' professional needs in social dialogue*. European Trade Union Committee for Education (ETUCE).
- Şahin, J. (2006). *Emekliler ve sorunları üzerine sosyolojik bir araştırma Şanlıurfa örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Şimşek, A., & Büyükkıdık, S. (2015). Emekli öğretmenlerin yaşam doyumlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6), 19-40.
- Taylor, A. J. (1989). *Trade Unions and Politics: A comparative introduction*. Macmillan.
- Tok, T. N. (1996). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki örgütlenmeye ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(4), 609-629.
- Toksöz, G. (1994). Kadın çalışanlar ve sendikal katılım. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 49(03), 439-454
- Türk Dil Kurumu (2020). Güncel Türkçe Sözlük.
- Türkoğlu, H. (1999). *Kadın öğretmenler ve sendikal katılım Eğitim-Sen örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yasukawa, K., Brown, T., & Black, S. (2011). *Exploring the role of Australian trade unions in the education of workers*. Sydney, Australia: Avetra Organization Australia.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

In the Context of School Administrators' Views Education Unions

Extended abstract

Introduction

Education trade unions are the non-governmental organizations that enable employees to organize in the professional sense in their work environment, contribute to their socializing and are one of the most common seen. The aims of the education trade unions are to lead the Turkish National Education System to enhance and improve by determining drawbacks, flaws and errors appearing in practice and to make suggestions and present opinions (Eraslan,2012).

In education system, the most important places where the actions take place and the output observed are schools. School administrators have primarily ability on maintaining efficiently and vigorously all the education and training process about the school and using all the resources, especially human resources, in accordance with educational purposes. It is important to put forward the current situation of education trade unions which are determinant for a lot of subjects such as determining educational policies, identifying problems occurring in the education-training process and proposing solutions, protecting and improving the rights of the education workers that are the most important resource of education, solving the members' problems, making common purpose between members and providing unity, according to the opinions of the school administrators who are primarily responsible for achieving schools' goals. Within this framework, in this study, it is aimed to reveal the current situation of education trade unions in accordance with the opinions of primary and secondary school administrators.

Method

In this study, qualitative research method was used. This is a phenomenology study because, in this study, researchers tries to understand and explain life and the experiences that individuals get in the life in the process (Gedik, 2016). The sample of the study was 17 school administrators working in the central districts of Gaziantep, Turkey, in the academic years of 2018-2019. In the study, the sample group was composed by means of maximum range (diversity) sampling method, one of the purposive sampling methods. In the study, the data were gathered by using the interview form developed by the researchers in addition to demographic information. The data gathered by interviews were typed out and were analyzed using ATLAS.ti 6 software. In the study, the data were analyzed using descriptive analysis method.

Findings

11 categories were formed as a result of analyzing the school administrators' opinions about the current situation of education trade unions. These categories in order of the amount of their frequency are: health, culture, contribution to their social life and Professional development; women education workers; the actions for the retirees of education workers, education; training and curriculum; increasing opportunity and feasibility; the preparation and improvement of the laws and regulations about entity, social and financial rights; national, moral and cultural values; religious education; the physical and social improvement of work environment; basic rights and liberties and unity, togetherness and providing cooperation.

Proposals

According to the results of this study, the proposals below about the implementers and researchers are brought forward.

1. Education trade unions should be more active to get the rights (financial, entity, working conditions) of workers by taking action in cooperation.
2. Education trade unions should take an active part in education and training field (designing curriculum, preparing book, religious education) with scientific studies and projects.
3. Education trade union should give place to the activities' between members and education trade unions that provide education workers professional and social improvements and help the memberance national and moral values.
4. Education trade unions should pioneer in establishing policies about entity and financial rights of educational retirees and women workers with its studies.
5. In order to reveal the studies of education trade unions about educational workers, the administrators of education trade unions' opinion can be taken and the education trade unions' published works can be studied.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ
Teori ve Uygulama

Cilt: 12 / Sayı: 24 / Güz 2021

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES
Theory and Practice

Vol: 12 / No: 24 / Fall 2021

**Anlama-Anlatma Becerilerinin Geliştirilmesi Süreçlerinde Kullanılan
Not Alma Yöntemleri Üzerine Yapılan Çalışmalara Yönelik Değerlendirme**

Evaluation of Studies on Note-Taking Methods Used in the
Development of Comprehension-Expression Skills

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Mehmet FİDAN

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Anlama-Anlatma Becerilerinin Geliştirilmesi Süreçlerinde Kullanılan Not Alma Yöntemleri Üzerine Yapılan Çalışmalara Yönelik Değerlendirme

Mehmet FİDAN¹

Özet: Eğitim süreçlerinde aktarılan veya araştırma sonucunda ulaşılan bilgilerin kavranmasında ve hatırlanmasında öğrencilerin kullandıkları not alma yöntemleri önemli konumda bulunur. Öğrencilerin eğitim süreçlerinde dersin, konunun vb. niteliklerine göre kullandıkları not alma yöntemleri etkili öğrenmeye de katkı sağlamaktadır. Not alma yöntemlerinin bu niteliğinden dolayı ilgili konu alanında birçok araştırmacının bu alana yöneldiği ve yöntemlerin etkililiği konusunda çeşitli verilere, tespitlere ulaştığı görülmektedir. Bu açıdan ilgili araştırmalara ait verilere bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşmak, durum tespiti açısından gereklidir. Bu araştırmada öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi süreçlerinde kullanılan not alma yöntemleri üzerine yapılan çalışmalar değerlendirilmiştir. Çalışmalar bilim alanı, konu alanı ve tespitler yönünden analiz edilmiştir. Bu araştırmada nitel yöntemlerden yararlanılmıştır. Araştırma sürecinde not alma yöntemlerine yönelik lisansüstü tezler ve makaleler incelenmiştir. Verilerin elde edilmesinde ve analizinde doküman incelemesi ve içerik analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre not alma yöntemlerine yönelik en çok çalışmanın genelde Türkçe eğitimi, yabancı dil eğitimi ve eğitim bilimleri alanlarında olduğu tespit edilmiştir. Not alma yöntemlerinin dinleme becerilerine etkisi ve not alma yöntemlerine yönelik özel stratejiler ise araştırmalarda ön plana çıkan konu alanlarıdır.

Anahtar kelimeler: Not alma, Not alma yöntemleri, Anlama-anlatma becerileri

Makale Hakkında:

Geliş Tarihi: 16.03.2021; *Kabul Tarihi:* 18.06.2021

Kaynakça Gösterimi:

Fidan, M. (2021). Anlama-Anlatma Becerilerinin Geliştirilmesi Süreçlerinde Kullanılan Not Alma Yöntemleri Üzerine Yapılan Çalışmalara Yönelik Değerlendirme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama* 12(24), 329-351

1) Doç. Dr.; Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü; fidanm3838@gmail.com; ORCID: 0000-0002-9347-2992

Giriş

Akademik ve kişisel yaşantılarında bireylerin olguları, durumları, olayları doğru şekilde kavramaları; aynı doğrultuda kendi duygu ve düşüncelerini de etkili bir biçimde ifade etmeleri önemli konumda bulunmaktadır. Bu durum hem kişisel gelişimin hem de toplumsal uyumun gereklilikleri arasında yer almaktadır. Anlama ve kendini doğru ifade etmenin bu önemli özelliği eğitim süreçlerinde bu becerilerin geliştirilmesi konusuna özel hassasiyetle yaklaşımını beraberinde getirmiştir. Bu süreçte doğru anlama ve etkili ifade edebilme becerileri akademik başarının ön koşulları arasında görülmüştür. Bu doğrultuda öğrencilerin anlama, anlatma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla çeşitli öğrenme stratejileri, yöntem ve tekniklerinin uygulandığı görülmektedir. Bu yöntemler arasında yer alan “not alma, not tutma”, ağırlıklı olarak anlama becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra anlatma becerilerinin geliştirilmesinde de tercih edilen bir yöntem olmuştur.

Not kavramı genel olarak ele alındığında “bir şeyi hatırlamak için yazılan kısa yazı” şeklinde tanımlamanın olduğu görülmektedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2021). Bu tanımdan yola çıkarak not almanın genel kullanım amacının kavramları; sözlü, yazılı, görsel ifadeleri gerektiğinde kullanabilmek için hatırlatıcı görevle kaydetme olduğu söylenilebilir. Ancak bu süreçte kullanılan yöntemin niteliği hatırlatma sürecine doğrudan etkide bulunabilmektedir. Nitekim not alma becerisi, eğitim süreçlerinin niteliğini öğrenci başarısı açısından da etkilemektedir. Bu konuda Aktaş ve Gündüz (2017) dinleme etkinliklerinde, not alan öğrencilerin not almayan öğrencilere göre daha başarılı olduklarını belirtmektedir. Bu sebeple not alma becerisi öğrenme stratejileri açısından ele alındığında, konunun özelliği, öğrencinin bireysel nitelikleri gibi etkenler de kullanılacak not alma yöntemi açısından önemlidir.

Not alma yöntemlerinin eğitsel süreçlerdeki etkililiğinin yansımaları öğretim programlarında görmek mümkündür. Bu açıdan Türkçe Dersi Öğretim Programındaki birçok kazanımda “Dinlerken/izlerken hoşuna giden cümleleri, önemli bilgileri vb. not almaları konusunda teşvik edilir” (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019, s.30) gibi açıklamalarla not alma yöntemine yer verildiği görülmektedir. İlgili programda not alma yöntemleri dinleme ve okuma alanlarının yanı sıra yazma alanında da bulunmaktadır. Bu yöndeki kazanımları dinleme alanında “Katılımlı, katılımsız, grup hâlinde ve not alarak dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır” (MEB, s.39); okuma alanında “Sesli, sessiz, tahmin ederek, not alarak, soru sorarak, okuma tiyatrosu ve hızlı okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır” (MEB, s.40); yazma alanında ise “Not alma, özet çıkarma, eleştirel, yaratıcı, serbest, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden ve duyulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır” (MEB, s.50); şeklinde örneklendirmek mümkündür. Ayrıca Türkçe Dersi Öğretim Programındaki ilgili kazanımlardan (MEB) hareketle not alma yöntemlerinin 4-8. sınıf düzeylerinde kullanılmasının uygun görüldüğü söylenilebilir.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında dinleme, okuma ve yazma dil becerileri alanlarındaki öğretim süreçlerinde not alma yöntemlerinin uygulama şekilleri incelendiğinde, dinleme alanında, dersin amaçları doğrultusunda metinlerde önemli görülen bölümlerin not alınması gerektiği konusunda öğretmenlerin yönlendirmelerde bulunması istenmektedir (MEB, 2006). Nitekim dinlenenlerin not alınması sırasında motamot bir biçimde aktarma yapılması mümkün olamayacağı için ana düşünce, ana tez, anahtar ifadeler gibi bölümlerin olabildiğince sade, ilerideki çalışmalar için anlaşılır şekilde kaydedilmesi gerekmektedir (Aktaş & Gündüz, 2017).

Dinleme becerisi alanında yapılan etkinliklere benzer uygulamaların olduğu okuma alanında sesli ve sessiz okuma sırasında öğrencilerin metnin niteliklerine göre not alma yöntemlerini kullanmaları gerektiği konusunda bilgilendirilmeleri ve etkinliğin sonunda tutulan notların değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2006). Yazma alanında not almanın ise özellikle öğrencilerin düşünce becerilerinin gelişmesinde ve “sistemli çalışma becerisi kazanmalarında” etkili olduğu görülmektedir (MEB, s. 70). Alınan notların değerlendirilmesi sırasında sınıfça katılım da etkili bir uygulama şekli olarak ön plana çıkmaktadır (Gündüz & Şimşek, 2016).

Not almanın öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerine etkileri

Türkçe dersleri bütüncül açıdan ele alındığında yapılan uygulamaların birbiri üzerine temellenen bir yapıda olduğu söylenilebilir. Türkçe eğitimi süreçlerinde kullanılan yöntemler, öğrencilerin bu alanlarla ilgili becerilerinin gelişmesini de etkilemektedir. Bu durum alan çalışmalarını da yönlendirmektedir. Örneğin, ilk okuma yazma sürecinde kullanılan yazı tiplerinin etkililiğinin araştırmacıların odaklandıkları konular arasında yer aldığı görülmektedir (Şeref, Karagöz & Ateş, 2020). Bu durum not alma yöntemleri açısından değerlendirildiğinde kullanılacak yöntemlerin, öğrencilerin ilerleyen dönemlerdeki akademik başarılarını etkilemesi muhtemeldir.

Dil becerilerinin gelişiminin bütüncül olduğunu vurgulayan Karagöz ve Şeref (2019), düzenli okuma becerisine sahip bireylerin kendilerini ifade etme becerilerinin de gelişeceğini belirtmiştir. Bu durumun sağlanmasında okuma çalışmalarının etkililiğinin artırılabilmesi için çeşitli yöntemlerin kullanılması önemlidir. Bu yöntemlerden biri olan not alma vasıtasıyla öğrencilerin anlama becerilerinin ve -gerektiğinde bu bilgilerin ifadesi şeklinde de belirtilebilecek olan- anlatma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamak amaçlanır. Bu durum anlama becerileri yönünden ele alındığında dinleme/izleme ve okuma beceri alanlarının bulunduğu görülür. Bu dil becerilerinin Türkçe derslerinin temelinde bulunması, derse özgü çeşitli uygulamaları da beraberinde getirmiştir.

Not alma yöntemini dinleme eğitimi açısından ele alan Ceran (2015), araştırmasında seçici dinlemenin, not alma tekniğine göre okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi konusunda

daha etkili olduğunu tespit etmiştir. Ceran (2015) bu açıdan dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesi sürecinde seçici dinleme yeteneğinin geliştirilmesinin, not alarak dinleme yeteneğinin geliştirilmesine de katkısının olacağını ifade etmiştir. Dinleme etkinliklerinde kendine özgü not alma formları aracılığıyla bilgilerin kaydedildiği bir not alma yöntemi olan Cornell not almanın, dinlenen metne yönelik çeşitli bilgileri, anahtar kelimeleri, kısa özetleri içerdiğini belirten Kurudayıoğlu ve Soysal (2016), bu yöntemin bilişsel becerilerin geliştirilmesi yönünden olumlu etkilerinin olduğunu ve sınavlara hazırlıkta kullanılabilecek bir yöntem olduğunu belirtmektedir. Durukan ve Maden (2010, s.65) dinleme etkinlikleri sürecinde “İleriye bak-Fikirler-İşaretler-Katıl-Araştır-Not tut” (İFİKAN) ve “Excite-Listen-Visualize-Extend-Savor” (ELVES) yöntemlerinin sıklıkla kullanıldığını belirterek bu tekniklerin genel olarak anlamlandırma ve hatırlama süreçlerinde etkili olduğunu ifade etmektedir. Karatay ve Uzun (2019) dinleme etkinliklerine yönelik araştırmalarında öğrencilerin not alma ve özetleme becerilerini öğrenim süreçlerinde kullanmalarının dinlenenlerin anlamlandırılmasında olumlu yönde etkilerinin olduğunu tespit etmiştir.

Dinleme alanına ek olarak bir anlama becerisi olan “okuma” ve anlatma becerisi olan “yazma” alanlarında da not alma yöntemlerinin kullanımının öğrencilerin akademik gelişimlerine olumlu katkılarının olduğu çeşitli araştırmalarla gösterilmiştir. Belet ve Yaşar (2007) araştırmalarında özetleme ve kavram haritasıyla birlikte bir diğer öğrenme stratejisi olan not almanın Türkçe derslerinde kullanıldığında okuma-yazma becerileri alanlarında ve derse karşı olumlu tutum geliştirmede öğrencilere katkılarının bulunduğunu tespit etmiştir. Bir diğer araştırmada Çıkrıkçı (2008, s.23-24) not alma tekniğinde, içeriksel bölüm olarak tanımlanan metnin, paragrafın ana ve yan düşüncelerinin belirlenmesi; mantıksal bölüm olarak tanımlanan “üstdilsel kavramların” belirlenmesi şeklindeki uygulamaların yapılmasının olumlu etkisine değinmektedir. Gelişen teknolojinin sağladığı imkânlar ve kolaylıklar, eğitim süreçlerinde de bu imkânlardan yararlanılmasını beraberinde getirmiştir. Bu durum elektronik kaynaklardan okuma yapıldığı durumlarda da edinilen bilgilerin kaydedilmesi açısından not almayı gerektirebilmektedir. Maden (2012) bu şekilde alınan notların anlaşılabilirlik ve kullanım yönünden olumlu etkilerinin olduğunu ifade etmektedir.

Türkçe eğitimi süreçlerinde genel olarak ders kitaplarında yer alan okuma ve dinleme metinleri vasıtası ile dersler yürütülmektedir. Ders kitapları okuma ve dinleme metinlerinin dağılımı yönünden ele alındığında, okuma metinlerinin %75’lik bir bölümü oluşturduğu görülmektedir (MEB, 2019). Okuma metinlerinin eğitim süreçlerinde yoğun kullanımı, öğrencilerin bu metinlere yönelik anlama, hatırlama, yorumlama gibi bilişsel becerilerinin de gelişmiş olmasını gerektirmektedir. Okuma metinlerine yönelik bilişsel becerilerin gelişmesinde not alma yönteminin kullanılmasının da önemli etkileri bulunur. Bu konuda önemli bir yöntem stratejik not almadır. Epçaçan (2009, s.216) bu yöntemin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında da kullanılabileceğini ifade eder ve bireylere “tahmin etme”, “düşün-

celer arasında bağ kurma”, “metne yönelik genel bakış sağlama” gibi katkılarının olacağını belirtmektedir. Okunan metinlerin ana hatları ile yorumlanması şeklinde uygulanan ve bir not alma yöntemi olarak da nitelendirilmesi mümkün olan özetleme; anlaşılabilirlik ve hatırlama üzerinde etkilidir. Nitekim Karatay ve Uzun (2019) not alma ile özetlemenin benzer niteliklerinin olduğunu belirtmektedir. Alana yönelik bazı araştırma sonuçları şu şekildedir:

Şahin, Aydın ve Sevim (2011, s.5) araştırmalarında “Cornell tekniği ile not almanın, klasik not alma tekniklerine göre daha etkili olduğunu” tespit etmiştir. Durukan ve Maden (2010) dinleme etkinlikleri sürecinde kavram haritaları vasıtasıyla not almanın, geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Tok ve Beyazıt’ın (2007) araştırma sonuçlarında da not alma ve özetlemenin okuma metinlerini anlama ve hatırlamada geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu görülmektedir. Konuya öğretmen eğitimi açısından yaklaşan Eyüp, Stebler ve Uzuner Yurt (2012) araştırmalarında öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini kullanma yönünden yeterli olmadıklarını tespit etmiştir.

Not alma yöntemlerini etkili kullanabilme becerisi, doğru anlama, hatırlama, uygulama gibi bilişsel süreçleri içerdiği için yalnızca Türkçe derslerinde değil diğer disiplinlerde de etkili kullanılması gereken bir beceridir. Bu yöndeki araştırmalarında Çetingöz ve Açıkgöz (2009) not alma stratejisinin öğrenilmesinin, öğrencilerin Tarih derslerindeki başarılarına olumlu yönde etkide bulunduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Tok (2008), not almanın Fen ve Teknoloji dersinde öğrencilerin başarılarının artırılmasında olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmasında Çetingöz (2006, s. 26), not alma becerisinin kazanılmasının, öğrencilerin “dikkat, dinleme, kavrama ve hatırlama tutma” şeklinde sıralanan bilişsel becerilerinin gelişmesinde de etkili olduğunu belirtmiştir. Bu durum eğitim süreçlerinde not alma becerisinin kullanılmasının, öğrencilerin kavrama, hatırlama, uygulama gibi bilişsel yeteneklerine doğrudan etkisinin bulunduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Öğrenme stratejileri öğrencilerin bireysel yeteneklerinin eğitim sürecine yansıtılmasına katkı sağlamaktadır. Bu açıdan öğrencilerin eğitim süreçlerinde, kendi bilişsel, duyuşsal ve devinimsel özelliklerine uygun stratejileri kullanmaları hedeflenen kazanımlara ulaşılmasında etkilidir. Bu durum not alma yöntemlerinin kullanılması açısından da önemlidir. Özer (1998, s. 154) bu açıdan “yineleme stratejileri, anlamlandırma stratejileri, örgütleme stratejileri, anlamayı izleme stratejileri, duyuşsal stratejiler” şeklinde sıraladığı öğrenme stratejileri içerisinde not almayı da incelemektedir. Özer (1998), bu doğrultuda aynı sözcüklerle not almayı bir yineleme stratejisi, üretici not almayı ise anlamlandırma stratejisi olarak nitelendirmektedir. Üretici not almanın metinlerle ilgili bilişsel süreçleri içermesi (Özer, s. 156) nedeniyle bu yönde daha etkili olduğu söylenilebilir.

Araştırmanın önemi

Türkçe eğitimi alanında yapılan araştırmaların farklı yönleri ile değerlendirildiği çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Cin Şeker, 2020; Eyüp, 2020; Şeref & Karagöz, 2019). Bu araştırmalarda özellikle Türkçe eğitimi alanındaki çalışmaların konu alanı, yöntem vb. özellikler açısından değerlendirildiği ve incelenen çalışmaların alanları yönünden araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunduğu görülmektedir. Konu bu yönde ele alındığında dinleme/izleme, okuma beceri alanlarını doğrudan ilgilendiren bir yöntem olan not alma, gelişmeye açık bir alan olarak ön plana çıkmaktadır. Nitekim konu alanı yönünden araştırmalar incelendiğinde birçok yenilikçi not alma yöntemlerine araştırmacıların vurgu yaptıkları görülmektedir (Kurdayıoğlu & Soysal, 2016; Şahin, Aydın & Sevim, 2011). Bu duruma ek olarak not alma yöntemlerinin anlama-anlatma becerileri üzerindeki etkilerinin belirlenmesine ve farklı not alma yöntemlerinin karşılaştırılmasına yönelik araştırmalar da bulunmaktadır (Akbaşrak, 2019; Aydın, 2010; Ceran, 2015).

İlgili konu alanı Türkçe eğitimi ve diğer bilim alanları açısından ele alındığında, yapılan çalışmaların bütüncül açıdan analiz edilerek araştırmaların genel çerçevesinin belirlenmesi gerekli görülmektedir. Not alma yöntemlerine yönelik çalışmaların genel özelliklerinin, alanda yoğunlaşan konuların ve daha az araştırma yapılan konuların belirlenmesi vasıtasıyla araştırmacılara bu yönde katkı sağlayabilmek hedeflenmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı anlama, anlatma süreçlerinde kullanılan not alma yöntemlerine yönelik çalışmaların analiz edilmesidir. Bu vasıta ile not alma yöntemlerine yönelik çalışmalara bütüncül açıdan yaklaşılması ve not alma yöntemleri açısından gerekli çalışma alanlarına değinilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma sürecinde not alma yöntemleri konusundaki çalışmalar, bilim ve konu alanları, ulaşılan sonuçlar (tespitler) yönünden değerlendirilmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Fazla sayıda örneklemeden edinilen bilgileri içermesi bu modelin olumlu özellikleri arasında yer almaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2019). Araştırma sürecinde anlama-anlatma becerilerinin geliştirilmesi süreçlerinde kullanılan not alma yöntemleri üzerine yapılan çalışmalar derlenerek konu alanı, bilim alanı ve tespitler açısından incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırma sürecinde cevapları aranan sorular şu şekilde sıralanabilir:

1. Anlama-anlatma becerilerinin geliştirilmesi süreçlerinde kullanılan not alma yöntemleri üzerine yapılan çalışmaların konu alanları açısından nitelikleri nedir?
2. Anlama-anlatma becerilerinin geliştirilmesi süreçlerinde kullanılan not alma yöntemleri üzerine yapılan çalışmaların bilim alanları açısından nitelikleri nedir?
3. Anlama-anlatma becerilerinin geliştirilmesi süreçlerinde kullanılan not alma yöntemleri üzerine yapılan çalışmaların tespitler açısından nitelikleri nedir?

Verilerin toplanması

Bu araştırmada anlama-anlatma süreçlerinde kullanılan not alma yöntemlerine yönelik çalışmaların analizinin yapılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu rnekleme yöntemi “bilgi açısından zengin durumlar” belirlenmesine ve belirlenen durumlar üzerinde “derinlemesine araştırma yapılmasına” imkân sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2019, s.92). Bu doğrultuda not alma yöntemlerine yönelik bilimsel çalışmaları değerlendirebilmek için ilgili araştırmalar derlenmiştir. Bu süreçte yapılan literatür taraması sonucunda araştırmaların genel olarak lisansüstü tez, bildiri ve makalelerden oluştuğu grlmştir.

Bu araştırmada verilerin toplanması aşamasında doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Bu inceleme yöntemi özellikle nitel araştırmalarda “tek başına bir veri toplama yöntemi” olarak da kullanılabilmekte ve araştırmacılara “yazılı materyallerin analizi” konusunda katkı sağlamaktadır (Yıldırım & şimşek, 2008, s.187). Not alma yöntemlerine yönelik lisansüstü tez çalışmalarının belirlenmesi aşamasında YK Ulusal Tez Merkezi’nden yararlanılmıştır. Burada konu alanına yönelik tezler taranırken “not, not alma, not tutma” gibi anahtar kelimeler kullanılmıştır. Ayrıca araştırmanın temel alanı ile uyum sağlanması açısından konu alanı yönünden “Eğitim ve ğretim = Education and Training” olan çalışmalar seçilmiştir. Lisansüstü tezlerin seçilmesi aşamasında 2000-2020 yılları aralığı şeklinde sınırlandırma yapılmıştır. Bu aşamada araştırmacı tarafından not alma yöntemlerine yönelik tezler belirlenerek örnekleme olarak seçilmiştir. Tezlerin rnekleme olarak seçiminde erişim izni olan çalışmalar araştırma sürecine dâhil edilmiştir. Bu doğrultuda toplamda 15 yüksek lisans tezi ve 2 doktora tezi belirlenerek araştırma sürecine dâhil edilmiştir.

Araştırmada makale ve bildirilerin belirlenmesi sürecinde çeşitli dizinlerden yararlanılmıştır. Bu vasıta ile Google Scholar, Sobiad, TR Dizin kaynaklarından tarama yapılmıştır. Bu dizinlerde de benzer şekilde “not, not alma, not tutma” anahtar kelimeleri aracılığıyla ilgili çalışmalara erişilmiştir. Dizinler aracılığıyla makale ve bildirilerin taramasının yapılması sonucunda 14 çalışmaya erişilmiştir. Bu doğrultuda bildirilerin sayısının az olması sebebiyle, bildiri araştırma verilerinin analizi aşamasında makale alanı içerisine dâhil edilmiştir. Araştırmada kullanılan tezlerin türüne ve sayısına, makalelerin sayısına yönelik veriler Tablo 1’de yer almaktadır:

Tablo 1. İncelenen alışmaların Dağılımı

	Yüksek lisans	Doktora	Makale
İncelenen çalışmaların tür açısından dağılımı	15	2	14

Verilerin analizi

Araştırma sürecinde çeşitli kaynakların taranması sonucunda elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi yönteminde aynı konu alanı içerisinde yer alan kavramlar ve temalar sırasıyla belirleme, düzenleme ve yorumlama süreçlerinden geçirilir (Yıldırım & Şimşek, 2008). “Sistemati” olma ve “yinelenebilirlik” gibi durumlar içerik analizinin öne çıkan özellikleri arasındadır (Büyüköztürk vd., 2019, s.259). Araştırmada öncelikli olarak tez ve makaleler ayrı başlıklar altında incelenmiştir. Not alma yöntemlerine yönelik çalışmalar, içinde bulunduğu bilim alanı, konu alanları ve bu çalışmalardaki tespitler yönünden analiz edilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen veriler tablolar şeklinde sunulmuştur. Daha sonra tablolar frekans ve yüzdelik oranlar yönünden yorumlanmıştır. Bu aşamada verilerin analiz edilmesinde bir paket programdan yararlanılmıştır. Tez ve makalelerin ayrı başlıklar şeklinde incelenmesindeki amaç, çıkan sonuçlar vasıtası ile bu iki çalışma türünün karşılaştırılmasıdır.

Araştırmada tez ve makalelerin belirlenmesi sürecinde çalışmalarda not alma, özetleme, kavram haritası ve grafik düzenleyici gibi çeşitli konulara yer verilmesi temel öncelik olmuştur. Bu doğrultuda ilgili çalışmaların başlıkları ve içerikleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda çalışmalarda not almaya yönelik uygulamalara yer verilme durumu gözetilmiştir. Ayrıca bu araştırmanın temel konu alanı anlama-anlatma süreçlerine yani eğitsel süreçlere yönelik olduğu için incelenecek çalışmaların eğitim-öğretim alanında olmasına dikkat edilmiştir. Ele alınan çalışmaların konu ve bilim alanlarının belirlenmesi için yöntem bölümleri değerlendirilmiştir. Bu çalışmalardaki tespitlerin belirlenmesi için ise bulgular ve sonuç bölümleri analiz edilmiştir. Konu alanlarına ve tespitlere yönelik temaların isimlendirilmesinde çalışmalardaki bu yöndeki ifadelerden yararlanılmıştır. İlgili çalışmaların yer aldığı bilim alanlarının sınıflandırılmasında ise Üniversitelerarası Kurul Başkanlığı'nın Eğitim Bilimleri Temel Alanı içerisinde yer verdiği bilim alanları dikkate alınmıştır. Araştırma sürecinde incelenen bazı çalışmaların konu alanı ve tespitler yönünden birden fazla temaya dâhil olması nedeniyle çalışma sayısı ile bu ögeler (konu alanı, tespitler) arasında sayısal yönden farklılık oluşmuştur. İncelenen çalışmalardaki tespitlerin belirlenmesi aşamasında özellikle bu araştırmanın konu alanı ile bağlantılı tespitlere (sonuçlar) yer vermeye çalışmıştır. Tespitler belirlenirken ilgili çalışmalardaki not alma yöntemlerine yönelik belirgin sonuçlar incelenmiştir. Bu aşamada amaç, not alma yöntemlerine yönelik çalışmaları bütüncül bir çerçeveden analiz ederek konu alanına yönelik genel değerlendirmelerde bulunabilmektir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümüne not alma yöntemlerine yönelik çalışmalardan elde edilen veriler bilim alanı, konu alanı, tespitler açısından analiz edilmiştir. Bu aşamada lisansüstü tezler ve makaleler farklı tablolar şeklinde sunularak yorumlanmıştır.

Araştırmaların bilim alanı yönünden değerlendirilmesi

Araştırma sürecinde incelenen not alma yöntemlerine yönelik lisansüstü tezlerin bilim alanlarına ait dağılımlarını içeren Tablo 2 aşağıda yer almaktadır:

Tablo 2. Lisansüstü Tezlerin Bilim Alanı

Lisansüstü tezlerin bilim alanı	Yüksek lisans (f)	Doktora (f)	Toplam (f)
Sosyal Bilimler Eğitimi		1	1
Matematik ve Fen Eğitimi	1		1
Yabancı Dil Eğitimi	6		6
Türkçe Eğitimi	5	1	6
Eğitim Bilimleri	1		1
Özel Eğitim	1		1
Temel Eğitim	1		1

Bu araştırma kapsamında incelenen, not alma yöntemlerine yönelik lisansüstü tezler bilim alanları yönünden değerlendirildiğinde yedi farklı alanda on yedi çalışmanın bulunduğu görülmüştür. Not alma yöntemlerine yönelik bu çalışmalar sırasıyla değerlendirildiğinde yabancı dil eğitimi alanında altı yüksek lisans tezinin; Türkçe eğitimi alanında beş yüksek lisans, bir doktora tezinin; sosyal bilimler eğitimi alanında bir doktora tezinin; temel eğitim, özel eğitim, eğitim bilimleri, matematik ve fen eğitimi alanlarında ise birer yüksek lisans tezinin olduğu tespit edilmiştir. İncelenen çalışmaların çoğunluğunun (f: 15) yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir. Ayrıca not alma yöntemlerine yönelik bu çalışmaların geneli dil eğitimi alanlarında (Türkçe eğitimi [f: 6], yabancı dil eğitimi [f: 6]) yer almaktadır.

Bu araştırma sürecinde veri elde etmek için incelenen not alma yöntemlerine yönelik makalelerin bilim alanlarına ait dağılımları Tablo 3'te yer almaktadır:

Tablo 3. Makalelerin Bilim Alanı

Konu alanı	Toplam (f)
Eğitim Bilimleri	3
Türkçe Eğitimi	10
Sosyal Bilimler	1

Araştırma sürecinde veri toplamak amacıyla incelenen not alma yöntemlerine yönelik makaleler bilim alanları yönünden analiz edildiğinde toplamda on dört çalışmanın olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmaların kapsamında buldukları bilim alanları ise Türkçe eğitimi (f: 10),

eğitim bilimleri (f: 3) ve sosyal bilimler (f: 1) şeklinde sıralanabilir. Bu durum not alma yöntemlerine yönelik makalelerin genelde Türkçe eğitimi alanında olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu çalışmada veri toplamak için incelenen makaleler ve lisansüstü tezler sayı bakımından birbirine yakın olmasına karşın, not alma yöntemlerine yönelik makalelerin kapsamında buldukları bilim alanlarının (f: 3), lisansüstü tezlerin kapsamında buldukları bilim alanlarına (f: 7) göre sayıca daha az olduğu görülmektedir.

Araştırmaların konu alanı yönünden değerlendirilmesi

Araştırma sürecinde incelenen not alma yöntemlerine yönelik lisansüstü tezlerin konu alanlarına dair bilgiler Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4. Lisansüstü Tezlerin Konu Alanı

Konu alanı	Yüksek lisans (f)	Doktora (f)	Toplam(f)
Not almanın bilişsel becerilere etkisi		1	1
Not almanın akademik becerilere etkisi		1	1
Not almaya yönelik özel stratejilerin etkileri	2		2
Kelime defterlerinin öğrenim süreçlerinde kullanımı	3		3
Not almanın dinleme becerilerine etkisi	5	1	6
Not almanın yazma becerilerine etkisi	1		1
Not almaya yönelik genel değerlendirme	2		2
Sözlük kullanımı - not alma ilişkisi	1		1
Not almanın özel eğitimde kullanılması	1		1

Not alma yöntemlerine yönelik lisansüstü tezler konu alanları yönünden değerlendirildiğinde çalışmaların genel olarak dokuz başlık altında yer aldığı görülmektedir. İlgili çalışmalar sayısal açıdan değerlendirildiğinde toplamda on beş yüksek lisans tezinin ve üç doktora tezinin not alma yöntemlerine yönelik olduğu görülmektedir. Araştırma incelenen doktora tezi sayısı iki iken konu alanları açısından toplam doktora tezi sayısının üç çıkmasının sebebi bir doktora tezinin hem “bilişsel” hem “akademik becerilere etki” konu alanlarında olmasından kaynaklanmaktadır.

“Not almanın dinleme becerilerine etkisi” konu alanında beş yüksek lisans tezi (f: 5) ve bir doktora tezi (f: 1) bulunmaktadır. “Kelime defterlerinin öğrenim süreçlerinde kullanımı” konu alanında üç yüksek lisans tezinin yer aldığı tespit edilmiştir (f: 3). “Not almaya yönelik özel stratejilerin etkileri” ve “not almaya yönelik genel değerlendirme” konu alanlarında ise ikişer yüksek lisans tezi bulunmaktadır (f: 2). “Not almanın bilişsel becerilere etkisi” ve “not almanın akademik becerilere etkisi” konu alanlarında bir doktora tezi yer almaktadır (f: 1). “Not almanın yazma becerilerine etkisi”, “sözlük kullanımı - not alma ilişkisi” ve “not almanın özel eğitimde kullanılması” konu alanlarında da birer yüksek lisans tez çalışmasının bulunduğu tespit edilmiştir (f: 1).

Bu araştırma sürecinde incelenen not alma yöntemleri alanındaki makalelerin konu alanlarına yönelik veriler Tablo 5’te yer almaktadır:

Tablo 5. Makalelerin Konu Alanı

Konu alanı	Toplam (f)
Not almaya yönelik özel stratejilerin etkileri	5
Ölçek geliştirme çalışmaları	1
Not almanın dinleme becerilerine etkisi	2
Not almanın bilişsel becerilere etkisi	1
Not almanın akademik becerilere etkisi	2
Not alma alışkanlıkları	2
Not almanın okunulanları anlamaya etkisi	1
Not almanın yazma becerilerine etkisi	1

Not alma yöntemlerine yönelik makaleler konu alanları yönünden değerlendirildiğinde toplamda sekiz konu alanı tespit edilmiştir. Bu konu alanlarına not alma yöntemlerine yönelik makalelerin dağılımları incelendiğinde en yüksek sayının “not almaya yönelik özel stratejilerin etkileri” başlığında olduğu görülmektedir (f: 5). “Not almanın dinleme becerilerine etkisi”, “not almanın akademik becerilere etkisi” ve “not alma alışkanlıkları” konu alanlarında ise ikişer makale bulunmaktadır (f: 2). Not alma yöntemlerine yönelik “ölçek geliştirme çalışmaları”, “not almanın bilişsel becerilere etkisi”, “not almanın okunulanları anlamaya etkisi” ve “not almanın yazma becerilerine etkisi” konu alanlarında ise birer makale yer almaktadır (f: 1). Toplam konu alanı sayısının araştırmada incelenen makalelerin sayısından fazla olmasının sebebi bir makalenin iki konu alanında bulunmasından kaynaklanmaktadır.

Not alma yöntemlerine yönelik lisansüstü tezlerde frekansı en yüksek konu alanı “not almanın dinleme becerilerine etkisi” (f: 6) iken, not alma yöntemlerine yönelik makalelerde ise frekansı en yüksek konu alanının “not almaya yönelik özel stratejilerin etkileri” (f: 5) olduğu görülmektedir. “Not almanın bilişsel becerilere etkisi”, “not almanın yazma becerilerine etkisi” konu alanlarında lisansüstü tezler ve makaleler sayısal dağılım olarak benzerdir (f: 1). “Not almanın akademik becerilere etkisi” konu alanında makalelerin lisansüstü tezlere göre (f: 2/1); “not almanın dinleme becerilerine etkisi” konu alanında ise lisansüstü tezlerin makalelere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir (f: 6/2).

Araştırmaların tespitler yönünden değerlendirilmesi

Bu araştırmada not alma yöntemlerine yönelik lisansüstü tezlerde ve makalelerde bulunan tespitler (sonuçlar) belirlenerek, not alma yöntemleri konu alanındaki çalışmalar bütüncül bir çerçevede değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla lisansüstü tezlere ve makalelere yönelik veriler tablolar şeklinde sunulmuştur. Tespitlerin belirlenmesi aşamasında not alma yöntemlerine yönelik belirgin sonuçlara yer verilmiştir. Araştırma sürecinde incelenen not alma yöntemleri alanındaki tezlerdeki tespitlere yönelik veriler Tablo 6’da yer almaktadır:

Tablo 6. Lisansüstü Tezlerdeki Not Almaya Yönelik Tespitler

Tespitler	Frekans
Kelime defterlerinin öğrenme süreçlerine olumlu etkide bulunması	3
Not almanın hatırd tutmaya olumlu etkide bulunması	2
Not almanın akademik başarıya olumlu etkide bulunması	2
Not almanın dinleme becerilerinin gelişimine olumlu etkide bulunması	2
Not almaya yönelik özel stratejilerin (zihin haritalama) geleneksel yöntemlere göre daha avantajlı olması	1
Dinlenenlerin özetlenmesi açısından yetersizlik	1
Not almanın yazma becerilerine olumlu etkide bulunması	1
Seçici dinleme stratejisinin not alma ve özetleme becerilerine olumlu etkisi	1
Katılımsız dinleme yöntemi ile not alarak dinleme yönteminin dinlenenleri anlama yönünden benzer nitelikte olması	1
Not Al-Yaz tekniğinin dil bilgisi öğretiminde olumlu etkisi	1
Sözlük biçiminde not almanın kelime hazinesinin gelişimine olumlu etkisi	1
Braille not alma cihazının öğrenme süreçlerine olumlu etkisi	1
Stratejik not almanın okuduğunu anlamaya olumlu etkisi	1

Not alma yöntemlerine yönelik lisansüstü tezlerde, bu çalışmanın konu alanı kapsamında toplamda on sekiz tespit belirlenmiştir. Bazı çalışmalarda konu alanı ile bağlantılı birden fazla genel tespit bulunması sebebiyle incelenen lisansüstü tez sayısı ile toplam tespit sayısı arasında sayısal açıdan farklılık oluşmuştur. Tablo 6’da yer alan veriler değerlendirildiğinde lisansüstü tezlerde en çok değinilen tespit “kelime defterlerinin öğrenme süreçlerine olumlu etkide bulunması” (f: 3) olduğu görülmektedir (Bozkurt, 2007; Özdemir, 2016; Zengin Ünal, 2015). Kelime defterlerine ait tespitler genel olarak yabancı dil öğretim süreçlerinin etkililiğinin geliştirilmesine yöneliktir. “Not almanın akademik başarıya olumlu etkide bulunması” (Çetingöz, 2006; Türk, 2016), “not almanın hatırd tutmaya olumlu etkide bulunması” (Çetingöz, 2006; Türk, 2016), “not almanın dinleme becerilerinin gelişimine olumlu etkide bulunması” (Bozkurt, 2009; Kocaadam, 2011) tespitlerine ise ikişer çalışmada yer verilmiştir (f: 2). Bu tespitlerin genel olarak not almanın akademik başarıdaki, öğrenmedeki, dinleme becerilerinin geliştirilmesindeki etkililiği konularında olduğu söylenilebilir.

“Not almaya yönelik özel stratejilerin (zihin haritalama) geleneksel yöntemlere göre daha avantajlı olması” (Yaşar, 2006), “not alma yöntemlerine yönelik çalışmaların yöntemlerinin çeşitlendirilmesi gerekliliği” (Sarıkoç, 2010), “dinlenenlerin özetlenmesi açısından yetersizlik” (Özçakmak, 2015), “not almanın yazma becerilerine olumlu etkide bulunması” (Babalaban, 2017), “seçici dinleme stratejisinin not alma ve özetleme becerilerine olumlu etkisi” (Uzun, 2018), “katılımsız dinleme yöntemi ile not alarak dinleme yönteminin dinlenenleri anlama yönünden benzer nitelikte olması” (Akbayrak, 2019), “Not Al-Yaz tekniğinin dil bilgisi öğretiminde olumlu etkisi” (Polat, 2019), “sözlük biçimine not almanın kelime hazinesinin gelişimine olumlu etkisi” (Taşkın, 2019), “Braille not alma cihazının öğrenme

süreçlerine olumlu etkisi” (Gür, 2019) ve “stratejik not almanın okuduğunu anlamaya olumlu etkisi” (Bayraktar, 2019) tespitlerine ise birer çalışmada yer verildiği görülmüştür (f: 1). Bu sonuçlar çalışmalardaki tespitlerin konu alanı yönünden çeşitlilik sağladığını göstermektedir.

Bulgular not almaya yönelik özel stratejiler bağlamında değerlendirildiğinde, zihin haritalama, kelime defterleri, Not Al – Yaz, sözlük biçiminde not alma, stratejik not alma gibi yöntemlerin etkili olduğunun araştırmacılar tarafından tespit edildiği görülmektedir (Bayraktar, 2019; Bozkurt, 2007; Özdemir, 2016; Polat, 2019; Taşkın, 2019; Yaşar, 2006; Zengin Ünal, 2015). Ayrıca not almanın dinleme, yazma dil becerilerinin gelişimine ve akademik başarıya, hatırlamaya olumlu etkisinin bulunduğu da araştırmacılar tarafından tespit edilmiştir (Balaban, 2017; Bozkurt, 2009; Çetingöz, 2006; Kocaadam, 2011; Türk, 2016). “Seçici dinleme stratejisinin not alma ve özetleme becerilerine olumlu etkisi”nin (Uzun, 2018) yanı sıra, “katılımsız dinleme yöntemi ile not alarak dinleme yönteminin dinlenenlerin anlaşılması yönünden benzer nitelikte olduğu” (Akbayrak, 2019) araştırmacıların tespitleri arasındadır. Braille not alma cihazının olumlu niteliği de bir araştırmada vurgulanmıştır (Gür, 2019).

Araştırma sürecinde incelenen not alma yöntemleri alanındaki makalelerdeki tespitlere yönelik veriler Tablo 7’de yer almaktadır:

Tablo 7. Makalelerdeki Not Almaya Yönelik Tespitler

Tespitler	Toplam
Not alma stratejilerinin akademik gelişime olumlu etkisi	2
Örgütleyici yapı iskelesi tekniğinin not alma becerilerine olumlu etkisi	1
Not alma alışkanlıkları ölçeği geliştirilmesi	1
Seçici dinlemenin, not alarak dinlemeye göre daha etkili olması	1
Seçici dinlemenin not alma ve özetleme becerilerini geliştirmesi	1
Cornell not almanın anlama süreçlerinde olumlu etkisinin olması	1
Not almaya yönelik özel stratejilerin (Cornell not alma) geleneksel yöntemlere göre daha avantajlı olması	1
Kavram haritası ile not almanın dinleme becerilerine olumlu etkisi	1
Not alma stratejilerinin hatırlamaya olumlu etkisi	1
Türkçe öğretmeni adaylarının not alma stratejilerine yönelik olumlu tutumları	1
Not alma ve özetlemenin geleneksel yöntemlere göre okuduğunu anlama ve hatırlamaya olumlu etkisi	1
Not alan öğrencilerin akademik açıdan daha başarılı olmaları	1
Not alarak dinlemenin, yazma becerilerine olumlu etkisi	1
Not almaya yönelik özel stratejilerin (zihin haritalama) geleneksel yöntemlere göre daha avantajlı olması	1

Bu araştırma kapsamında incelenen not alma yöntemlerine yönelik makalelerde konu alanı çerçevesinde toplamda on beş tespit değerlendirilmiştir. “Not alma stratejilerinin akademik gelişime olumlu etkisi” (Çetingöz & Açıkgöz, 2009; Tok, 2008) (f: 2) dışındaki diğer tespitlere birer çalışmada yer verildiği görülmüştür (f: 1). Bu tespitleri not alma yöntemlerine yönelik özel stratejilerin etkililiği bağlamında “örgütleyici yapı iskelesi tekniğinin not alma

becerilerine olumlu etkisi” (Aslandağ & Çetinkaya, 2019), “Cornell not almanın anlama süreçlerinde olumlu etkisinin olması” (Şahin, Aydın & Sevim, 2011), “not almaya yönelik özel stratejilerin (Cornell not alma) geleneksel yöntemlere göre daha avantajlı olması” (Kurudayıoğlu & Soysal, 2016), “kavram haritası ile not almanın dinleme becerilerine olumlu etkisi” (Durukan & Maden, 2010), “not alma stratejilerinin hatırlamaya olumlu etkisi” (Çetingöz & Açıkgöz, 2009), “not almaya yönelik özel stratejilerin (zihin haritalama) geleneksel yöntemlere göre daha avantajlı olması” (Aydın, 2010) şeklinde sıralamak mümkündür. Toplam tespit sayısının, araştırmada incelenen makalelerin sayısından fazla olmasının sebebi bir makaledeki tespitlerin iki alanda bulunmasından kaynaklanmaktadır.

Not almanın dinleme, okuma, yazma gibi dil becerilerinin gelişimine (Tok & Beyazıt, 2007; Şahbaz & Çevik, 2018) ve akademik başarının artmasına (Dinçel, 2016) olumlu etkide bulunduğunu tespit eden çalışmaların yanı sıra; seçici dinlemenin not alarak dinlemeye göre daha etkili olduğunu (Ceran, 2015), seçici dinlemenin not alma ve özetleme becerilerini geliştirdiğini (Karatay & Uzun, 2019) belirten çalışmalar da bulunmaktadır. Not alma alışkanlıkları yönünde ölçek çalışması (Aydın & Doğan, 2018), Türkçe öğretmeni adaylarının not alma stratejilerine yönelik olumlu tutum sergilemeleri (Bayat & Çetinkaya, 2019) ise diğer tespitler arasında yer almaktadır.

Sonuç ve tartışma

Bu araştırmada anlama-anlatma becerilerinin geliştirilmesi süreçlerinde kullanılan not alma yöntemleri üzerine yapılan çalışmalar bilim alanı, konu alanı ve tespitler yönünden değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler vasıtasıyla ulaşılan sonuçların şu şekilde sıralanması mümkündür:

- Lisansüstü tezlerde not alma yöntemlerine yönelik çalışmaların en çok Türkçe eğitimi ve yabancı dil eğitimi bilim alanlarında yapıldığı,
- Makalelerde not alma yöntemlerine yönelik çalışmaların en çok Türkçe eğitimi ve eğitim bilimleri bilim alanlarında yapıldığı,
- Lisansüstü tezlerde not alma yöntemlerine yönelik çalışmaların en çok bir anlama becerisi olan, not almanın dinleme becerilerine etkisi konu alanında olduğu,
- Makalelerde not alma yöntemlerine yönelik çalışmaların en çok not almaya yönelik özel stratejilerin etkileri konu alanında olduğu,
- Lisansüstü tezlerde ve makalelerde not alma yöntemlerine yönelik tespitler incelendiğinde çalışmaların sonuçları açısından çeşitliliğin olduğu,
- Lisansüstü tezlerde en çok ulaşılan tespit “kelime defterlerinin öğrenme süreçlerine olumlu etkide bulunması” konusunda olduğu,

Makalelerde en çok ulaşılan tespitin ise “not alma stratejilerinin akademik gelişime olumlu etkisi” konusunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Not alma becerisi öğrencilerin akademik gelişimlerine katkı sağlamanın yanında bireylerin araştırma, problem çözme becerilerinin gelişmesi gibi alanlar açısından da önemli konumda bulunmaktadır. Bu sebeple not alma yöntemleri sadece dil eğitimi süreçlerinde değil diğer disiplinlerde de öğretim uygulamalarının niteliğinin artırılmasına katkı sağlayabilmektedir. Not alma yöntemlerinin bu önemli özelliği sebebiyle araştırmacıların bu konu alanına ilgi gösterdikleri görülmektedir. Araştırmaların içeriği incelendiğinde not alma yöntemlerinin öğretim uygulamalarındaki etkililiği, bu yöntemlerin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi gibi konulara değinildiği görülmektedir.

Not alma yöntemlerinin verimli ve doğru kullanımı öğrencilerin eğitim yaşantılarını etkileyecek bir konumda bulunmaktadır. Bu durum not almaya yönelik akademik çalışmaları da etkilemektedir. Bu araştırmanın konu alanıyla benzer doğrultudaki araştırmasında Sarıkoç (2010), not alma yöntemlerine yönelik çalışmaların genelde eğitim alanında yoğunlaştığını belirtmektedir. Nitekim öğrencilerin eğitim yaşantılarında kazacakları bu becerilerin sadece eğitsel süreçlerde değil diğer alanlarda da olumlu etkilerinin olması beklenen bir durumdur. Bu sebeple not alma yöntemlerine yönelik araştırmaların içeriğinin eğitim süreçlerinin tasarlanmasında önemli rolü bulunmaktadır. Konu, bilim alanı ve tespitler yönünden araştırma sonuçlarının bütüncül açıdan yansıtılmasının eğitim-öğretim süreçlerinin tasarlanmasına katkılarının olacağı söylenilebilir.

Eğitim-öğretim süreçleri bütüncül açıdan ele alındığında okuldaki eğitim faaliyetlerinin yanı sıra, öğrenciler çeşitli araştırma, gözlem gibi uygulamalarla okul dışında da bu faaliyetlerini sürdürmektedirler. Her uygulamanın konu alanı, yöntem, amaç vb. yönlerden niteliklerinin değişebilir olması sebebiyle, uygulamalarda kullanılacak not alma yöntemlerinin de bu nitelikler dikkate alınarak seçilmesi gerektiği söylenilebilir. Hartley ve Marshall (1974) araştırmalarında not alma yönteminin herhangi bir talimat olmasa da öğrencilerin geneli tarafından uygulandığını belirtmektedir. Bu durum sınıf seviyesi yönünden değişkenlik gösterebilse de araştırmacıların bu görüşü genel öğretim süreçleri açısından geçerlidir. Ancak konu alanı açısından düşünüldüğünde hangi yöntemin kullanıldığında bireysel düzeyde öğrenci, genel düzeyde ise sınıf için daha uygun olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Araştırmacıların bu düşünce üzerine not alma yöntemlerini öğretim stratejileri yönünden değerlendirdikleri görülmektedir. Nitekim bu araştırmanın makalelerle ilgili bölümü ele alındığında en fazla çalışmanın not almaya yönelik stratejiler alanında olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin dil becerileri olan anlama ve anlatma yeteneklerinin geliştirilmesi, akademik yeterliliklerinin geliştirilmesi açısından not alma stratejilerinin rolleri yönünden önemli veriler sunmaktadır.

Özel stratejiler çeşitli açılardan ele alındığında Kardaş (2020), not alma tekniklerini genel olarak İFİKAN (İleriye bak, fikirler, işaretler, katıl, araştır, not tut), Cornell not alma, kavram haritası, zihin haritası, artı-eksi-ilginç, taslak çıkarma, başlıkları altında incelemiştir. Çetingoöz (2006), grafik düzenleyici oluşturma, anahat düzenleme ve Cornell not alma yöntemlerini farklı not alma yaklaşımları şeklinde nitelendirerek bu yöntemlerin öğrencilerin not alma becerilerinin geliştirilmesi açısından etkili olduğunu ifade etmiştir. Katayama ve Robinson (2000) ise araştırmalarında grafik düzenleyicilerin not alma süreçlerinde kullanılmasının eğitsel açıdan avantajlarının olabileceğini belirtmiştir. Bu durum not alma yöntemlerinin çeşitliliğinin sergilenmesi açısından önemlidir. Nitekim farklı disiplinlere ve aynı disiplinlerdeki farklı konu alanlarına uygunluk yönünden not alma yöntemlerinin çeşitli olmasının eğitimciler, öğrenciler açısından olumlu yansımalarının olması mümkündür.

Bu çalışmada incelenen çalışmaların genelinin dil eğitimi alanında olması beklenen bir durumdur. Nitekim anlama ve anlatma süreçlerinde önemli bir rolde bulunan dil eğitiminde not alma yöntemlerinden sıklıkla yararlanılmaktadır. Bu duruma ek olarak diğer disiplinlerde de not alma yöntemlerinin dersin kavranmasında ve öğrencinin kendisini etkin bir biçimde ifade etmesinde önemli rolü vardır. Bu doğrultuda diğer disiplinlerde de not alma yöntemlerine yönelik özel stratejiler alanlarında çalışmaların yapılması önemli görülmektedir.

Araştırma sürecinde incelenen çalışmaların tespitler yönünden çeşitlilik sağlaması, not alma yöntemlerine yönelik alan uzmanlarının, eğitimcilerin önemli verilere ulaşmasına imkân sağlamaktadır. Bu araştırmaların konu alanı yönünden de çeşitlendirilmesinin, tespitler açısından da olumlu gelişmelere imkân sağlaması muhtemeldir. Nitekim çalışmaların konu alanının çeşitlendirilmesinin, ulaşılan tespitlere ve bu durumun da öğretim süreçlerine olumlu etkilerinin olacağı düşünülmektedir.

Not alma yöntemleri açısından araştırmalar ele alındığında, anlama süreçlerine yönelik birçok çalışma bulunmasına karşın, anlatma olarak ifade edilen konuşma ve yazma alanlarındaki çalışmaların sayısının daha az olduğu görülmüştür. Nitekim konuya akademik yazma açısından yaklaşan Karagöz ve Şeref (2020), akademik yazma alanındaki çalışmaların geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Dil eğitimi süreçlerinin bütüncül yapısından kaynaklı niteliğinden dolayı not alma yöntemlerinin anlatma becerilerine yönelik etkilerini içeren araştırmalara konu alanı açısından ihtiyaç duyulduğu söylenilebilir.

Kaynakça

- Akbayrak, İ. (2019). *Katılımsız dinleme ile not alarak dinleme yöntemlerinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Aktaş, Ş. & Gündüz, O. (2017). *Yazılı ve sözlü anlatım okuma-dinleme konuşma-yazma.* Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aslandağ, B. & Çetinkaya, G. (2019). Örgütleyici yapı iskelesi tekniğinin öğretmen adaylarının not alma becerilerine ve akademik başarılarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 190-210.
- Aydın, G. (2010). Zihin haritalama tekniğinin dinlenen anlamaya ve kalıcılığa etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 47-62.
- Aydın, Y. & Doğan, Y. (2018). Not alma alışkanlıkları ölçeği geliştirme çalışması. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 159-175. DOI: 10.7822/omuefd.437396
- Balaban, S. (2017). *A comparison of shadowing and note-taking as two while-listening strategies and their effects on efl learners.* (Unpublished Master's Thesis). Yeditepe University, İstanbul.
- Bayat, N. & Çetinkaya, G. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının not alma yönelimleri üzerine bir inceleme. *I. Uluslararası Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Sempozyumu*, (s. 1863-1871), İzmir, 2-4 Mayıs 2019.
- Bayraktar, R. (2019). *Stratejik not almanın 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Belet, D. & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, Ş. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.
- Bozkurt, N. (2007). *The effect of vocabulary notebooks on vocabulary acquisition.* Unpublished Master's Thesis, Bilkent University, Ankara.
- Bozkurt, Z. (2009). *The effect of language of note taking on successful task completion.* (Unpublished Master's Thesis). Bilkent University, Ankara.
- Ceran, D. (2015). Seçici dinleme ile not alarak dinleme yöntemlerinin altıncı sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine etkisi. *ZfWT*, 7(1), 205-219.

- Çetingöz, D. (2006). *Not alma stratejisinin öğretimi, tarih başarısı, hatırda tutma ve başarı güdüsü*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çetingöz, D. & Açıkgöz, K. (2009). Not alma stratejisinin öğretiminin tarih başarısı ve hatırda tutma üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 577-600.
- Çıkrıkçı, S. S. (2008). İlköğretim öğrencilerinde özetleme becerisinin gelişimi. *Dil Dergisi*, 141, 19-35.
- Dinçel, Ö. (2016). Yabancı uyruklu öğrencilerin not tutma alışkanlıkları ile ders başarıları arasındaki ilişki. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 1(1), 79-97.
- Durukan, E. & Maden, S. (2010). Kavram haritaları ile not tutmanın ilköğretim öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerine etkisi. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 63-70.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6) 207-223.
- Eyüp, B., Stebler, M. Z. & Uzuner Yurt, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının özetleme stratejilerini kullanmadaki eğilimleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 22-30.
- Eyüp, B. (2020). Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin eğilimleri: bir içerik analizi (2000-2019). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 536-558. DOI: 10.29000/rumelide.843489.
- Gündüz, O. & Şimşek, T. (2016). *Uygulamalı yazma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Gür, R. (2019). *Görme engelli öğrencilere Braille okuma ve not alma cihazını kullanma becerisinin kazandırılmasında eşzamanlı ipucu yöntemiyle yapılan öğretimin etkililiği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Hartley, J. & Marshall, S. (1974). On notes and note-taking. *UQ, Spring*, 225-235.
- Karagöz, B. & Şeref, İ. (2019). Okuma alanındaki araştırmaların bibliyometrik özellikler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 781-799.
- Karagöz, B. & Şeref, İ. (2020). Yazma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir inceleme: Web of Science veri tabanında eğilimler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 67-86.
- Karatay, H. & Uzun, O. (2019). Seçici dinleme stratejisi öğretimi ile 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini not alma ve özetleme becerilerinin geliştirilmesi. *Millî Eğitim*, 48(1), 9-30.
- Kardaş, M. N. (2020). Dinlerken not tutmanın önemi ve not tutma teknikleri. M. N. Kardaş (Ed.), *Dinleme eğitimi içinde* (s. 269-305). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Katayama, A. D. & Robinson, D. H. (2000). Getting students “partially” involved in note-taking using graphic organizers. *The Journal of Experimental Education*, 68(2), 119-133, DOI: 10.1080/00220970009598498
- Kocaadam, D. (2011). *Not alarak dinleme eğitiminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M. & Soysal, T. (2016). Cornell not alma tekniğinin 6. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama düzeylerine etkisi. 9. *Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı*, (ss. 243-254), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, 6-8 Ekim 2016.
- Maden, S. (2012). Ekran okuma türleri ve Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okumaya yönelik görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 1-16.
- MEB. (2006). İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Özçakmak, H. (2015). *Türkçe öğretmeni adaylarının not alarak dinlemede özetleme stratejilerini kullanma becerileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, P. (2016). *Activating elt students' vocabulary in their academic writing through vocabulary notebooks*. (Unpublished Master's Thesis). Muğla Sıtkı Koçman University, Muğla.
- Özer, B. (1998). Öğrenmeyi öğretme. A. Hakan (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler içinde* (s. 147-164). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Polat, A. A. (2019). *The effect of the use of dictogloss technique on the acquisition of passive voice*. (Unpublished Master's Thesis), Gaziantep University, Gaziantep.
- Sarıkoç, G. (2010). *Elektronik ortamda not alma stratejileriyle ilgili yayımlanmış çalışmaların incelenmesi 1999–2009*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Şahbaz, N. K. & Çevik, B. (2018). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde not alarak dinleme etkinliğinin yazma becerisine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 201-218.
- Şahin, A., Aydın, G. & Sevim, O. (2011). Cornell not alma tekniğinin dinlenen metni anlamaya ve kalıcılığına etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 1-6.
- Cin Şeker, Z. (2020). Ana Dili Eğitimi Dergisi'nde yayınlanan makalelerin anahtar kelimeleri üzerine betimsel bir analiz. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 797-811.

- Şeref, İ. & Karagöz, B. (2019). Türkçe Eğitimi Akademik Alanına İlişkin Bir Değerlendirme: Web of Science Veri Tabanına Dayalı Bibliyometrik İnceleme. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 213-231.
- Şeref, İ., Karagöz, B. & Ateş, H. (2020). Türkiye’de bitişik eğik yazı konusunda en çok atıf alan 50 makale. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(2), 807-833.
- Taşkın, S. (2019). *Sözlüğüm defterde uygulamasının ortaokul öğrencilerinin söz varlığına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- TDK (2021). Türk Dil Kurumu Sözlükleri. Not tutma. <https://sozluk.gov.tr/>
- Tok, Ş. & Beyazıt, N. (2007). İlköğretim 3. sınıf Türkçe dersinde özetleme ve not alma stratejilerinin okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerindeki etkileri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 28, 113-122.
- Tok, Ş. (2008). Not tutma ve bil-iste-öğren (BİÖ) stratejilerinin tutum ve akademik başarıya etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 244-253.
- Türk, E. (2016). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin not alma alışkanlıklarının ve stratejilerinin değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Uzun, O. (2018). *Seçici dinleme stratejisinin iki dilli beşinci sınıf öğrencilerinin not alma ve özet çıkarma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yaşar, I. Z. (2006). *Fen eğitiminde zihin haritalama tekniğiyle not tutmanın kavram öğrenmeye ve başarıya etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zengin Ünal, Ö. (2015). *Investigating the use of mobile-based vocabulary notebooks on students' vocabulary achievement in English language learning*. (Unpublished Master's Thesis). Middle East Technical University, Ankara.

Evaluation of Studies on Note-Taking Methods Used in the Development of Comprehension-Expression Skills

Extended abstract

Introduction

It is important for individuals to understand the facts, situations and events correctly in their academic and personal lives. In the same direction, it is important for individuals to express their own feelings and thoughts effectively. This situation is among the requirements of both personal development and social adaptation (adaptation to the environment). This important feature of understanding and explaining has brought with it a special sensitivity to the development of these skills in educational processes. In this process, correct comprehension and expression skills were seen as prerequisites for academic success. In this direction, it is seen that various learning strategies, methods and techniques are applied in order to improve students' comprehension and expression skills. Among these methods, note-taking has been a preferred method for developing comprehension skills as well as expression skills.

The concept of note is generally defined as "short text written to remember something"(Türk Dil Kurumu [TDK], 2021). Based on this definition, it can be said that the general purpose of taking notes is to record the concepts and verbal, written and visual expressions when necessary, with a reminder aim. The quality of the technique used in this process can have a direct effect on the reminder process. As a matter of fact, note-taking skill affects the quality of educational processes in terms of student achievement. On this subject Aktaş & Gündüz (2017), they stated that students who took notes in listening activities were more successful than students who did not. For this reason, when the note-taking skill is considered in terms of learning strategies, factors such as the feature of the subject and the individual characteristics of the student are important in terms of the note-taking method to be used.

Method

In this study, it was aimed to analyze the studies on note taking methods used in comprehension-expression processes. For this purpose of the research, purposeful sampling method was used. This sampling method allows to identify "information-rich situations" and to "make in-depth research" on determined research (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2019, p.92). In this direction, relevant researches have been compiled in order to evaluate scientific studies on note taking methods. As a result of the literature review carried out in this process, it was seen that the researches generally consisted of postgraduate theses and articles. In this direction, a total of 15 master's theses and 2 doctoral theses and 14 articles were determined and included in the research process.

Document analysis, one of the data collection methods, was used in this study. Content analysis was used to evaluate the data obtained as a result of scanning various sources during the research process. Thesis and articles were primarily examined under separate headings in the research. Studies on note-taking methods were analyzed in terms of the field of science, subject areas and the findings in these studies. The data obtained in this direction are presented in the form of tables. Then the tables were interpreted in terms of frequency and percentage rates.

Conclusion

In this research process, the studies on note-taking methods used in the development of comprehension-expression skills were evaluated in terms of field of science area, subject area and findings. The results achieved through these evaluations can be listed as follows:

Studies on note-taking methods in postgraduate theses are mostly conducted in the fields of Turkish education and foreign language education,

Studies on note-taking methods in articles are mostly conducted in the fields of Turkish education and educational sciences,

Studies on note-taking methods in postgraduate theses are mostly in the subject area of “the effect of taking notes on listening skills”, which is an understanding skill,

Most of the studies on note-taking methods in the articles are in the subject area of “the effects of special strategies for taking notes”,

There is a variety in terms of the results of the studies when the determinations about the methods of taking note in postgraduate theses and articles are examined,

The most common determination reached in postgraduate theses is that “vocabulary notebooks have a positive effect on learning processes”,

It was concluded that the most common determination reached in the articles is about “the positive effect of note-taking strategies on academic development”.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ
Teori ve Uygulama

Cilt: 12 / Sayı: 24 / Güz 2021

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES
Theory and Practice

Vol: 12 / No: 24 / Fall 2021

**Drama ile Eğitimin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine
Yönelik Motivasyonlarına ve Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi**

**Investigation of the Effect of Drama and Education on the Motivation and
Attitudes of the Fourth Grade Students towards Social Studies Lesson**

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Erdal ZENGİN
A. Halim ULAŞ

Drama ile Eğitimin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyonlarına ve Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi¹

Erdal ZENGİN²

A. Halim ULAŞ³

Öz: Bu araştırmanın amacı, drama etkinliklerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine yönelik motivasyonları ve tutumları üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda karma araştırma yöntemlerinden açılımlı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırma Elazığ İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir ilkökulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada verileri elde etmek amacıyla öğrencilere “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği” ve “Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin elde edilmesi amacıyla ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Nitel verilerin elde edilmesi için ise, deney grubu öğrencileri ile uygulama sonucunda yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla görüş alınmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin drama yöntemi ile sosyal bilgiler dersini işlemeleri; yapılan analizler sonucunda gruplar arası ön test ve son test puan ortalamalarında sosyal bilgiler dersine ilişkin tutum puan ortalamalarında deney grubu lehine anlamlı fark ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, sosyal bilgiler dersi motivasyon puan ortalamalarında deney grubunun lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Nitel bulgulardan elde edilen sonuçlar nicel sonuçlar ile örtüşmektedir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Sosyal bilgiler dersi, Drama yöntemi, Tutum, Motivasyon.

Makale Hakkında:

Geliş Tarihi: 08.08.2021; *Kabul Tarihi:* 29.09.2021

Kaynakça Gösterimi:

Zengin, E. & Ulaş, H. (2021). Drama ile Eğitimin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyonlarına ve Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(24), 353-376

1) Bu makale Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde Prof. Dr. A. Halim ULAŞ danışmanlığında Erdal ZENGİN tarafından hazırlanan ve kabul edilen “Drama etkinliklerinin ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki motivasyonuna, akademik başarısına, tutumuna ve bilgilerin kalıcılığına etkisinin incelenmesi” başlıklı doktora tezinden türetilmiştir.

2) Arş. Gör., Erdal ZENGİN, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ezengin@firat.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4771-0160

3) Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, halimulas@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9457-1554

Giriş

Eğitim kurumlarında yapılan ve yapılacak olan eğitim ve öğretim faaliyetleri önceden belirlenmiş olan hedeflere ulaşmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen eğitsel faaliyetleri bireylerin motivasyonu artırmayı amaç edinir. Yeteri kadar motive olmamış ve yapacağı işe karşı olumlu bir tutum geliştirmemiş olan bireyin, hangi eğitim yöntemi ve metoduyla olursa olsun istendik bir davranış geliştirmesi olası bir durum olmadığı düşünülmektedir. Dolayısıyla bireyin eğitim öğretim faaliyetleri sürecinde motive olması ve bu sürece ilişkin olumlu bir tutum geliştirmesi ve derslerine ilgi duyması hedeflenir. Bu derslerden biri olan sosyal bilgiler dersi bireylerin hayata hazırlanması ve içinde yaşadığı toplumun kültürel özelliklerini kazanması açısından da ayrıca bir önem arz etmektedir.

Öğrenme sürecinde önemli bir yer teşkil eden motivasyon, ulaşılmak istenen amaçlara dönük etkinliklerin aktifleştirilmesi ve bu aktifliğin bir süreklilik içinde devam etmesi olarak tanımlanabilir (Güney, 2011). Eğitim süreci içinde öğrencilerin başarı ve başarısızlıkları üzerinde ciddi bir etkisi olan motivasyon, eğitim programlarının hazırlık aşamasında göz ardı edilmektedir (Çetin, 2007; Acat & Yenilmez, 2004). Başarı konusunda sorun yaşamamış öğrenciler dahi, gördükleri eğitime karşı olumlu bir tutum geliştirmedikleri ve bu eğitime karşı motive olamadıkları için öğrendikleri beceri ve davranışların kısa zamanda unutulması durumu ile karşı karşıya kalırlar. Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde öğrencileri gerekli şekilde motive edememiş ve dersin özelliklerini dikkate alarak zengin materyallerle desteklemedikleri için öğrencilerin dersi sıkıcı ve soyut olarak düşünmeleri bu duruma en önemli kanıt olarak verilebilir (Güven, 2005).

Bireyi aktifleştirecek olan motivasyon, sosyal bilimlerde çok fazla araştırılması yapılmış olan bir konu olarak önümüzde durmaktadır (Akioka & Gilmore, 2013; Güney, 2011; Stover vd., 2012; Robbins & Judge, 2012; Mobrand vd., 2013). Motivasyon bireyi hayata karşı olumlu bir yere taşıyan ve yaşamı boyunca hayata karşı başarılar elde etmesini sağlayan önemli bir etkidir. Araştırmalar farklı kuramsal temellere uygun tanımlama yaptıklarından motivasyon kavramının bir çok tanımı ortaya çıkmıştır (Mobrand vd., 2013). Kimine göre bireyi amacına yönelik harekete geçirmek için etkileme ve isteklendirme işlemi (Güney, 2011); kimine göre motivasyon bir hedefe ilerlemek için ortaya konulan gayret (Robbins & Judge, 2012) olarak tanımlanır.

Bireyi ortaya koyduğu davranışa iten sebepler, bireyin oluşturmuş olduğu hedefler ve bu davranışı sürdürmeye olanak tanıyan durumlar tanımlanmadan motivasyon süreci tam anlamıyla ifade edilmiş olmaz (Ergün, 2011). Bundan dolayı motivasyonun iki boyutu olan; içsel ve dışsal motivasyonların doğru bir şekilde tanımlanması bu sürece katkı sağlayacaktır. İçsel motivasyon, içsel kaynağı bireyin kendisi olan (Ergün, 2011; Akbaba, 2006), bireysel ihtiyaçların giderilmesini sağlayan bir iç enerji (Akbaba, 2006), dış uyarıcıların herhan-

gi bir etkisi olmadan bireyin kendi içinde yapacağı işe dönük kendini harekete geçirmesi, ulaşmak istediği hedefe varmak için aktif olarak bu süreçte rol alması olarak tanımlanabilir. İçsel motivasyonun devamlılığı bireyin kendisinde saklı olan bir enerjidir. Dışsal etkenlerin ve ödüllerin motivasyon dinamiğini ortadan kaldırdığını, özellikle içsel motivasyona engel oluşturduğunu söylemek mümkündür (Ryan, Koestner & Deci, 1999). Dışsal motivasyon içsel motivasyonun aksine dışarıdan bir etki ile bireyin harekete geçmesini ifade etmektedir. Sonu gelecek olan etkinlikler birey için bir anlam ifade ettiği durumlarda ortaya çıkan bir olgudur (Vallerand, Fortier & Guay, 1997). Ceza ve ödüller ile devamlılığın sağlandığı bu motivasyon türünde kişi, mevki ve makam için bir çaba harcama durumunda olur. Yükselme ve terfi etme bu tür durumların başında gelen bir süreçtir. Birey buradaki odağı ortaya konan eylemden ziyade kazanılacak olan ödül olduğundan dolayı, buradaki çeldirici ve vazgeçirici durumlar süreçte aktif rol almaktadır (Deci, Koestner & Ryan, 1999; Hoy & Miskel, 2010). Motivasyon her ne kadar öğrencinin derse yönelik başarısını ve ilgisini arttırmada önemli bir etken olsa da tek başına bunları sağlamaya yeterli değildir. Bunun ile birlikte öğrencilerin derse ilişkin tutumları da bu konuda bir diğer önemli etken olarak gösterilebilir.

Tutum, kişiyi herhangi bir duruma ve olaya karşı durumunu tetikleyen içsel bir durum (Senemoğlu, 2009) veya bu olay ve olgulara karşı geliştirmiş olduğu olumlu veya olumsuz davranışlar (Demirel ve Turan, 2009) olarak tanımlanabilir. Sosyal bilgiler dersine karşı öğrencilerin geliştirmiş olduğu olumsuz tutum ve davranışların, bu dersteki başarılarını ve motivasyonlarını etkilediği söylenilebilir. Genel anlamda, sosyal bilgiler dersinin bir ezber dersi olarak görülmesi, öğrencilerin dersi anlama ve kavramaları önünde çok ciddi bir engel olarak gözükmektedir (Samancı & Coşkun 2012; Tay, 2004).

Sınıfta öğrencilerin fikir üretkenliğini arttıran, derse ilişkin tutumlarında olumlu yönlü etkiye sahip olan ve ders ile ilgili belirgin sonuçlara ulaşmasını sağlayan yapılandırmacı eğitim anlayışı (Geçit, 2009), drama yöntemi ile tam bir uyum içinde çalışmasını sağlayacak bir alt yapıya sahiptir (Önder, 2006). Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanmış olan eğitim-öğretim müfredatı, öğrenciyi merkeze alan bir eğitim anlayışına sahiptir. Bu eğitim anlayışına göre, öğrencinin derse olan ilgisinde, tutumunda, başarısında ve motivasyonunda ilerlemenin olması için öğrencinin kendi öğrenmelerinden sorumlu olacak şekilde eğitim sürecine dahil edilmesi gerekmektedir. Bu amaca ulaşmak için eğitim-öğretim süreci içerisinde birçok yöntem işe koşulmaktadır. Bu yöntemlerden biri de drama yöntemidir. Drama yöntemi, gerçek hayatta yaşamış veya yaşanması olası olan olayların bir uzman liderliğinde oyun ve tiyatro tekniklerinin işe koşularak eğitim amaçlı kullanılması yöntemidir (Okvuran, 2003). Bir diğer deyişe göre drama, yazılı herhangi bir dokümana bağlı kalınmadan kişinin kendi bilgi ve becerileri yoluyla kendisinden istenilen rolü eğitsel bir amaçla oyunlaştırılmış etkinliklerin canlandırılmasıdır (San, 2006; Winston, 2002). Bu bağlamda drama en genel anlamda; soyut-somut, düş-gerçek, var olan-yeniden yaratılan, pratik-teorik, öz-biçim diyalektik ilişkisi

bağlamında bir dramatik an ya da durumu yeniden kurgulayarak aktarmaktan oluşmaktadır (Tekerek, 2007). Drama yönteminin, öğrenci merkezli bir eğitim yöntemi olması, dersin oyunlaştırılarak işlenmesi, ders işleme sürecinin öğrenciler açısından eğlenceli bir hale getirilmesi sebebiyle öğrencilerin derslere ve okula ilişkin tutumlarında ve motivasyonlarında olumlu bir etkiye sahip olduğu alanyazında yer alan bilimsel araştırmalarda mevcuttur (Erdogan, Erdoğan & Uzuner, 2018; De Naeghel & Van Keer, 2013; Monteiro, 2013). Drama yönteminin motivasyon ve tutuma ilişkin etkisini inceleyen çalışmalar alanyazında olmakla birlikte yeterli seviyede olmaması bu çalışmanın bir diğer önemli yanını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, drama yöntemi ile öğretimin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin derse ilişkin tutum, motivasyonlarına etkisini ve öğrencilerin bu sürece ilişkin görüşlerini elde etmektir. Bu amaç doğrultusunda, sosyal bilgiler dersinde bulunan “birey ve toplum” temasına yönelik drama etkinlikleri hazırlanarak bu etkinlikler ile eğitim yapıldıktan sonra öğrencilerin tutumuna ve motivasyonuna etkisi incelenmiştir. Drama yöntemi ile ilgili alanyazında birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların çoğunluğunda dramanın bir veya iki değişken üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ayrıca dramanın bazı değişkenler üzerindeki etkisine de neredeyse hiç bakılmadığı saptanmıştır. Etkisine çok az bakılan değişkenlerden biri de motivasyondur. Derse karşı motive edilmemiş bir öğrencinin o dersten verim alması ve istenilen başarıya ulaşması konusunda sıkıntılar yaşandığı görülmektedir. Bu amaç ve gerekeçe doğrultusunda, drama yöntemi ile öğretimin öğrencileri birçok açıdan destekleyeceği düşünüülerek böyle bir çalışma yapılmasına karar verilmiştir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Drama yöntemi ile öğretimin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi tutumuna etkisi nedir?

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin;

- a. Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - b. Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına ait son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Drama yöntemi ile öğretimin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi motivasyonuna etkisi nedir?

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin;

- a. Sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarına ait gruplar arası ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- b. Sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarına ait gruplar arası son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubu öğrencilerinin drama etkinlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bir bilimsel araştırmanın yöntemine karar verilmesinde, araştırmacının hipotezleri, araştırmanın soruları ve katılımcıların durumu belirleyicidir. Nitel araştırmalar ve nicel araştırmalar ulaşmayı hedefledikleri sonuçlar ve bunların nasıl ifade edileceği konusunda farklılıklara sahiptirler (Ocak & Olur 2019). Nitel araştırma, problemin anlamlandırılması ve yorumlanması yönüne ağırlık verirken; nicel araştırmalar, elde edilen sayısal verilerden yola çıkarak nesnel genellemelere ulaşmayı hedefler (Büyüköztürk vd., 2015; Clark & Ivanka, 2015; Ocak & Olur, 2019). Bu iki araştırma yönteminin sahip olduğu avantajları birleştirerek daha güçlü sonuçlara ulaşmayı hedefleyen ve dezavantajlarını da yine sahip oldukları güçlü yönleri ile kapatmayı amaç edinen karma yöntem araştırmaları, son yıllarda birçok araştırmacı için cazip hale gelmiştir (Creswell, 2020).

Bu çalışmada, nicel veri boyutunun baskın olarak kullanılması ve nitel verilerin ise nicel verileri destekleyici olarak kullanılmasından dolayı, karma araştırma yöntemi açıklayıcı sıralı desen tercih edilmiştir. Sıralı desen, nicel veri araçlarından elde edilen sonuçların nitel veri araçlarıyla desteklenerek daha güçlü, güvenilir ve geçerli genellemelere ulaşmak için kullanılan bir karma yöntem tekniğidir (Creswell, 2020). Araştırmanın yönteminin karma yöntem olarak belirlenmesinin sebebi, bu yöntemde hem nicel hem de nitel veri kaynaklarının bir arada kullanılarak, her iki yöntemin zayıf yönlerinin yine kendileri tarafından telafi edilmesini sağlamaktır. Karma araştırma yöntemlerinin en önemli avantajlarından biri budur. Elde edilen bulguların güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmaya yönelik olan bu seçimin çalışmanın genellenebilirliğini de etkileyeceği düşünülmektedir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Elazığ il merkezine bağlı bir ilkokulda okumakta olan 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. İlkokulda eğitim görmekte olan öğrencilerin oluşturduğu mevcut sınıflardan ikisi seçilerek araştırma yürütülmüştür. Araştırmaya dayanak olan Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 21.08.2020 tarih ve 11 sayılı Etik Kurul Onayının ve gerekli araştırma izinlerinin alınmasından sonra toplanmıştır. Deney grubunda 12 kız ve 14 erkek olmak üzere toplam 26 kişi bulunmaktadır. Kontrol grubunda ise 13 kız ve 12 erkek olmak üzere toplam 25 kişi bulunmaktadır. Araştırmada 25 kız ve 26 erkek olmak üzere toplam 51 öğrenci bulunmaktadır.

Bu çalışmada nitel verileri elde etmek için kullanılacak olan nitel veri toplama araçları, belli bazı hedeflere ulaşmaya hizmet edeceğinden dolayı öğrencilerin seçiminde örneklem

olarak, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Seçkisiz olmayan örnekleme, araştırmanın amacı doğrultusunda çalışmaya dâhil edilecek olan katılımcıların amaçlı olarak seçilmesini ifade eder. Seçkisiz olmayan örnekleme türlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak gruplar oluşturulmuştur. Seçkisiz olmayan örnekleme desenlerinden biri olan amaçlı örnekleme, ulaşılmaya amaçlanan hedefe bağlı kalarak zengin verilere ulaşmaya imkan sağlayan bir örnekleme türüdür (Büyüköztürk vd., 2016).

Veri toplama araçları

Araştırmanın veri toplama araçları üç tanedir. Bunlardan biri öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarını ölçmek için geliştirilmiş olan Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği, diğeri ise sosyal bilgiler dersine ilişkin öğrenci motivasyonlarını ölçmek için geliştirilmiş olan Sosyal Bilgiler Motivasyon Ölçeğidir.

Sosyal bilgiler tutum ölçeği

Gömlüksiz ve Kan (2013) tarafından geliştirilen Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği, uygulamadan önce ön test ve uygulamadan sonra son test olarak uygulanmıştır. Ölçeğe ait istatistiksel veriler şu şekildedir: Çalışma grubu 651 altıncı sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Ölçek geliştirme süreci, ilgili literatürün taranması, görüşmeler yoluyla uzman görüşlerinin alınması, madde havuzunun oluşturulması ve ön analiz işlemi aşamalarından oluşmaktadır. Maddelerin faktör analizine uygunluğu için KMO (.96) ve Bartlett's test (8.990) değerleri hesaplanmış ve chi-square değeri ($p=0.000$) anlamlı bulunmuştur. Analiz sonucunda sevmeye ($\alpha=.87$), yarar ($\alpha=.88$), ilgi ($\alpha=.77$), istek ($\alpha=.76$) ve güven ($\alpha=.74$) olarak isimlendirilen beş faktör belirlenmiştir. Beş faktörlü ölçeğin açıkladığı toplam varyans yüzde 55.95'tir ve maddelerin faktör yükleri .48 ile .78 arasında değişmektedir. Ölçek 14'ü olumlu, 15'i olumsuz tutumları ölçen toplam 29 maddeden oluşmaktadır. Bu istatistiksel veriler dikkate alındığında Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği'nin uygulama için yeterli derecede güvenilir ve geçerli olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler motivasyon ölçeği

Gömlüksiz ve Kan (2012) tarafından geliştirilen Sosyal Bilgiler Motivasyon Ölçeği, ön test ve son test olmak üzere iki defa öğrencilere uygulanmıştır. Bu durumun sebebi: "Öğrencilerin drama yöntemi ile öğretimden ne kadar etkilendikleri, motivasyonlarına etkisi nasıl olmuştur" türü sorulara cevap aramak için kullanılacaktır. Ölçek ile ilgili yapılan istatistiksel analiz sonuçları şöyledir: Elazığ ilinde 14 farklı okuldan 705 öğrenciye ulaşılarak faktör analizinde kullanılacak veriler toplanmıştır. Faktör analizi sonucunda üç faktörlü bir motivasyon ölçeği elde edilmiştir. Faktörler içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve önemseme olarak adlandırılmıştır. Beşli Likert tipindeki ölçek 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .79 olarak belirlenmiştir. Her bir faktörün Cronbach Alpha değeri şöyle hesaplanmıştır: İçsel motivasyon: .80 dışsal motivasyon: .74, önemseme: .82 olarak hesaplanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, önceden belirlenmiş soru ve cevapların olmadığı, görüşülen her bireyden kendine özgü bakış açısını yansıtan fikirlerin alındığı, esnek ve açık uçlu sorulardan oluşan bir formdur (Merriam, 2013; Ocak, 2019). Bu formun hazırlanması araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Öncelikle form için ön hazırlık çalışması yapıldıktan sonra beş alan uzmanının görüşü doğrultusunda görüşme sorularından bazıları çıkarılmıştır ve görüşme formu revize edilmiştir. Revize edilen form, son şekli verilme için yeniden alan uzmanlarına gönderilmiştir. Forma son şekli uzman görüşlerinin dönütleri doğrultusunda ve verilerek öğrencilere uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Görüşme formunda, drama etkinliklerinin uygulama sürecine ilişkin genel bir soru, motivasyonlarının değişimini tespit etmek için bir soru, derse karşı tutumlarındaki değişimi ölçmek için bir soru, sosyal bilgiler dersindeki başarı durumlarına ilişkin görüşlerini almak için bir soru ve drama etkinliklerinin öğrencilerin arkadaşları ile sosyalleşmesine etkisini ölçmek için iki soru olmak üzere toplamda altı sorudan oluşmaktadır.

Geçerlik ve güvenilirlik

Araştırmacı tarafından araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini etkileyebilecek bazı noktaların bertaraf edilmesi için bu durumlara dikkat edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın nicel veri kaynağını temsil eden ölçeklerin seçilmesinde, başarı testinin geliştirilmesi sürecinde ve bu testlerin öğrencilere ön test, son test ve başarı testinin kalıcılığa etkisinin ölçülmesi aşamasında titizlikle davranılmış, objektif olarak veri analizleri yapılmıştır. Nesnelliğin baskın olması için veri alınan her bir öğrenci kodlanarak ön test, son test ve kalıcılık testlerinde her bir öğrencinin kendi notlarının her aşamasındaki puanları doğrudan yazılmıştır. Ayrıca öğrencilerin ölçekteki maddeleri samimi ve dış etkenlerden bağımsız bir şekilde cevaplamaları için, araştırmacı tarafından ölçekler sınıf ortamında uygulanmıştır. Bu durum aynı zamanda veri kaybının olmasını engellemek için yapılmıştır. Araştırmacı tarafından toplanmış olan ham veriler, başka araştırmacılar ve uzmanlar tarafından da analiz edilebilecek şekilde korunmaya alınmıştır. Deney ve kontrol gurubuna etki edebilecek, uygulama sürecinin güvenilirliğini azaltacak bağımsız değişkenlerin etkisi azaltılmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırma verileri araştırmacı tarafından ve doğal ortamda toplanmıştır. Bunun sebebi ise araştırmacının tarafsızlığına etki edebilecek dış etkenlerin etkisini azaltma durumundan kaynaklanmaktadır. Bu önlem, nitel verilerin geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmaya dönüktür. Araştırmanın nitel boyutu için elde edilen verilerin doğruluğu için, alan uzmanları, katılımcı teyidi ve başka önlemler ile sağlanabilir. Bu aşamada bu durumu mümkün kılmak amacıyla uzman teyidine başvurulmuştur. Ayrıca, araştırmanın güvenilirliği için meslektaş (sınıf öğretmenleri) görüşlerine de başvurulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan ve öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler araştırmanın amacına uygun bir şekilde analiz

edilmiştir. Araştırmacı nitel verileri analiz ettikten sonra, başka bir araştırmacı tarafından da verilerin analiz edilmesi sağlanmıştır. Bunun amacı, farklı araştırmacılardan elde edilen kodların uyuşup uyuşmadığını ortaya çıkararak araştırmanın objektifliğini ortaya koymaktır. Veriler farklı araştırmacılar tarafından analiz edildiğinde, karşılaştırma sonucunda %92 uyuşum yüzdeliği elde edilmiştir. Bu bulgu araştırmanın güvenilirlik ve geçerliliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

Uygulama süreci

Uygulama 2020-2021 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde Ekim ve Kasım aylarında gerçekleştirilmiştir. Uygulama, 4. sınıf öğrencilerine dört hafta boyunca haftada üç saat olacak şekilde yapılmıştır. Uygulamanın planı aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Dersi Drama Etkinlikleri Uygulama Planı

Ay	Hafta	Tarih	Saat	Kazanımlar	
Ekim	1.	Hafta	14 Ekim	3 saat	SB.4.1.1. Resmî kimlik belgesini inceleyerek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.
Ekim	2.	Hafta	21 Ekim	3 saat	SB.4.1.2. Yaşamına ilişkin belli başlı olayları kronolojik sıraya koyar.
Ekim	3.	Hafta	28 Ekim	3 saat	SB.4.1.3. Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanıır.
Kasım	4.	Hafta	4 Kasım	3 saat	SB.4.1.4. Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar.
Kasım	5.	Hafta	11 Kasım	3 saat	SB.4.1.5. Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar.

Tablo 1 incelendiğinde beş haftalık program gözükmektedir. Bu kazanımların hangi ay ve günde yapıldığı, her etkinliğin kaç saat sürdüğü ve hangi kazanımın ne zaman yapıldığı tabloda belirtilmiştir.

Deney grubuna uygulanmış olan drama etkinlikleri Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) yıllık planına göre hazırlanmıştır. Ders kitabına ek olarak yardımcı kitaplardan yararlanılarak ders içeriğinin zenginleştirilmiştir. Dersler araştırmacı tarafından hazırlanmış olan drama etkinlikleri ile işlenmiştir.

Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan günlük drama etkinlik planları drama alanında uzman kişilere gönderilmiş, alan uzmanlarının önerileri doğrultusunda etkinliklere son şekli verilmiştir. Sonraki günlük drama etkinlik planları da uygulaması yapılmadan önce alan uzmanlarına gönderilerek onların önerileri doğrultusunda düzenleme yapılarak uygulamalar yapılmıştır. Uzmanların öneri ve tavsiyeleri doğrultusunda haftalık planlar tekrar gözden geçirilip düzenlendikten sonra uygulanmıştır. Süreç boyunca bütün etkinlik planları bu şekilde alan uzmanlarının onayı ile uygulama konulmuştur.

Veri analizi

Araştırmanın nicel kısmını oluşturacak olan Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği ve Sosyal Bilgiler Motivasyon ölçeği uygulanmış, elde edilen veriler lisanslı bir paket programında analiz edilmiştir. Nicel verilerin analizinin yapılmasının bir ön koşulu olarak her test verisinin ön ve son testlerine normallik testleri uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen puanların normal dağılıma sahip olup olmadıklarını belirlemek amacıyla Shapiro-Wilk normallik testi, merkezi eğilim ölçüleri ve çarpıklık-basıklık katsayısı değerleri hesaplanmıştır. Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrenci sayıları 50'den az olduğu için Shapiro-Wilk testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Shapiro-Wilk testinin literatürde 50 kişinin altında olan az sayıdaki gruplara normallik varsayımının hesaplanması için kullanılması tavsiye edilmektedir (O'Donoghue, 2012; Rovai, Baker & Ponton, 2014). Bunlarla birlikte merkezi eğilim ölçüleri de hesaplanmış ve birbirlerine yakınlığına bakılmıştır. Ayrıca veri analizleri ile birlikte çarpıklık ve basıklık değerleri de hesaplanmıştır. Alanyazında çarpıklık ve basıklık değerleri konusunda farklı değerlerden söz edilmektedir. Genel anlamda bu değerlerin -2 ile +2 değerleri arasında olması gerektiği vurgulanmıştır (Tabachnick & Fidell, 2013). Belirtilen kriterler doğrultusunda veriler incelenmiş ve elde edilen verilere göre puanların normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Normalliğin sağlandığı verilere parametrik testlerden bağımsız örneklemelerde bağımsız gruplar t testi ve bağımlı örneklemelerde bağımlı gruplar t testi uygulanmıştır (Özsoy & Balcı, 2013).

Araştırmanın nitel verilerin analizi kısmında ise, verilerin çözümlenmesi için nitel veri analizi yöntemlerinden biri olan içerik analizi kullanılmıştır. Nitel veri analizinin çözümlenmesinde kullanılan farklı teknikler vardır. Farklı tekniklerin olmasına rağmen verilerin daha kolay çözümlenmesini sağlayan ve ölçme aracının hizmet ettiği amaca ulaşmasını sağlayacak bir yöntem olduğundan dolayı, içerik analizi tercih edilmiştir.

İçerik analizi, okuyucunun anlayacağı şekilde nitel verilerin aşağıdan yukarıya doğru kodlar yardımıyla çözümlenerek verilerin hizmet ettiği amacı daha kolay ve anlaşılır bir şekilde ulaşmasını sağlayan bir nitel veri analiz tekniğidir (Creswell, 2020; Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi ile araştırmacılar, veriler arasında saklı veya açık olan kavramlara veya genel ifadelere ulaşmayı hedefler. Dolayısıyla içerik analizi, elde olan verilerden elde mevcut olmayan verilere ulaşmayı amaçlar (Gökçe, 2019).

Bulgular

Bu bölümde, araştırma sorularına ilişkin elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, araştırma sorularının durumuna uygun olarak ve sırasıyla verilmiştir. Bulgulardan elde edilen sonuçlar ile birlikte tartışma ve öneriler kısmında yorumlanmıştır.

Drama Etkinliklerinin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersindeki Tutumuna Etkisine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın “Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarına ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 2’de görüldüğü gibidir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol grupları Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının İlişkili Ölçümler t-Testi Sonuçları

Gruplar	Testler	N	X	ss	sd	t	p
Deney Grubu	Ön test	26	53.84	9.61	25	10.123	.000*
	Son test	26	72.84	9.33			
Kontrol Grubu	Ön test	25	50.92	9.42	24	-11.765	.000*
	Son test	25	59.48	10.41			

* $p < .01$

Tablo 2’de görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin tutum ölçeği ön test-son test ortalamalarında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [$t(26) = 10.123$; $p < .05$]. Tablo incelendiğinde tutum ölçeği son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarına göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu da deney grubunda işe koşulan drama etkinliklerinin öğrencilerin tutumu üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ve öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı olumlu bir tutum geliştirmelerini sağladığı görülmektedir. Yine Tablo 2 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeği ön test ve son test ortalamalarında istatistiksel olarak son test lehine anlamlı bir fark bulunmuştur [$t(24) = -11.765$; $p < .01$].

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının t- Testi Sonuçları

Testler	Gruplar	n	X	ss	sd	t	p
Ön Test	Deney Grubu	26	53.84	9.61	49	1.474	.147
	Kontrol Grubu	25	50.92	9.42			
Son Test	Deney Grubu	26	72.84	9.33	49	4.830	.000*
	Kontrol Grubu	25	59.48	10.41			

* $p < .01$

Tablo 3’te görüldüğü gibi, deney gurubu ile kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeği ön test ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t(49) = 1.474$; $p > .05$]. Fakat son test puan ortalamaları incelendiğinde, deney gurubu ile kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeği ön test-son test ortalamalarında istatistiksel olarak deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t(49) = 4.830$; $p < .01$]. Tablo 3’e göre, deney grubunda işe koşulan dram etkinliklerinin kontrol grubunda işe koşulmuş olan müfredata uygun öğretim yöntemine göre puan ortalamalarında ciddi bir değişim olduğu ve bunun deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

Drama Etkinliklerinin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersindeki Motivasyonuna Etkisine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın “Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik motivasyonlarına ait ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4’te görüldüğü gibidir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının İlişkili Ölçümler t-Testi Sonuçları

Gruplar	Testler	N	X	ss	sd	t	p
Deney Grubu	Ön test	26	54.23	7.66	25	-10.72	.000*
	Son test	26	73.80	9.69			
Kontrol Grubu	Ön test	25	49.92	9.40	24	-10.59	.000*
	Son test	25	55,56	10,94			

* p < .01

Tablo 4’te görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin motivasyon ölçeği ön test-son test ortalamalarında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [$t(26) = -10.72$; $p < 0.05$]. Tablo incelendiğinde tutum ölçeği son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarına göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu da deney grubunda işe koşulan drama etkinliklerinin öğrencilerin motivasyonları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ve öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı olumlu bir motivasyon geliştirmelerine ciddi bir katkı sağladığı görülmektedir. Yine Tablo 4 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin motivasyon ölçeği ön test ve son test ortalamalarında istatistiksel olarak son test lehine anlamlı bir fark bulunmuştur [$t(24) = -10.59$; $p < 0.05$].

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının t- Testi Sonuçları

Testler	Gruplar	n	X	ss	sd	t	p
Ön Test	Deney Grubu	26	54.23	7.66	49	1.79	.800
	Kontrol Grubu	25	49.92	9.40			
Son Test	Deney Grubu	26	73.80	9.69	49	4.192	.000*
	Kontrol Grubu	25	61.88	10.40			

Tablo 5’te görüldüğü gibi, deney gurubu ile kontrol grubu öğrencilerinin motivasyon ölçeği ön test ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t(49) = 1.79$; $p > .05$]. Tablo incelendiğinde deney ve kontrol grupları sosyal bilgiler motivasyon ölçeği ön test-son test puanları ortalamalarına göre anlamlı şekilde bir farklılık görülmemektedir. Fakat yine Tablo 5 incelendiğinde, deney gurubu ile kontrol grubu öğrencilerinin motivasyon testi ön test-son test ortalamalarında istatistiksel olarak deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t(49) = 4.192$; $p < .05$]. Tabloya göre deney grubunda işe koşulan dram

etkinliklerinin kontrol grubunda işe koşulmuş olan müfredata uygun öğretim yöntemine göre puan ortalamalarında ciddi bir değişime sebep olduğu ve bunun deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

Sosyal Bilgiler Dersinde Dramanın Bir Eğitim Yöntemi Olarak Kullanılmasına İlişkin Nitel Bulgular

Araştırmanın son soru “Deney grubu öğrencilerinin drama etkinlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?” biçimindedir. Araştırmanın sekizinci sorusuna ilişkin bulgular elde etmek için sosyal bilgiler dersinin drama etkinlikleri ile işlenmesine ilişkin araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Sosyal Bilgiler Dersinin Drama Yöntemi ile İşlenmesi Sınıf Ortamında Öğrencilerin Kendini Daha Rahat Hissetme Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinin drama yöntemi ile işlenmesi sınıf ortamında öğrencilerin kendini daha rahat hissetme durumuna ilişkin elde edilen bulgular ve verdikleri cevaplar aşağıda Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6. Drama Yöntemi ile Dersin İşlenmesi Sınıf Ortamında Öğrencilerin Kendini Daha Rahat Hissetmelerini Sağlamalarına İlişkin Bulgular

Kategori	Kodlar	f
Drama Yöntemine İlişkin Olumlu Görüşler	Drama yöntemi sınıf ortamında benim daha rahat hissetmemi sağladı	15
	Sosyal bilgiler dersinde kendimi rahat hissettiğim için, drama yöntemi bende bir değişikliği yol açmadı	5
Drama Yöntemine İlişkin Olumsuz Görüşler	Sosyal bilgiler dersinde kendimi hala rahat hissetmiyorum, o yüzden drama yöntemi bende bir değişiklik yaşatmadı	4
Görüş Beyan Edilmedi	Fikir beyan edilmedi	2

Tablodaki veriler incelendiğinde, katılımcı öğrencilerin sınıf sosyal bilgiler dersinin drama yöntemi ile işlenmesi öğrencilerin kendilerini sınıf ortamında daha rahat hissetme durumuna ilişkin elde edilen cevaplara ilişkin görüşlerinin dört farklı kod altında toplandığı görülmektedir. Bu kodların en çok vurgulananı “Drama yöntemi sınıf ortamında benim daha rahat hissetmemi sağladı, Sosyal bilgiler dersinde kendimi rahat hissettiğim için, drama yöntemi bende bir değişikliği yol açmadı ve Sosyal bilgiler dersinde kendimi hala rahat hissetmiyorum, o yüzden drama yöntemi bende bir değişiklik yaşatmadı” cevapları olmuştur. Bu temalara ilişkin öğrencilerin görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

“Drama yöntemi sosyal bilgiler dersinde kendimi daha rahat hissetmemi sağladı. Çünkü daha önce dersin ne zaman biteceğini düşünürdüm. Ama drama yöntemi ile derste kendimi rahat hissetmeye ve dersin sonunun gelmemesini istemeye başladım” (Ö11).

“Aslında sosyal bilgiler dersini severim. Ama bazen dersin bir an önce bitmesini isterdim. Ama drama yöntemi ile dersi işlemeye başladığınızdan beri derste çok daha ra-

hatım” (Ö21). “Sosyal bilgiler dersi benim en sevdiğim ders zaten. O yüzden kendimi çok rahat hissediyorum. Drama yöntemi de güzel bir yöntem aslında. Ama ben rahatım zaten” (Ö4).

“Öğretmenim ben zaten sosyal dersini çok seviyorum demiştim. O yüzden derste kendimi çok rahat hissettiğim için bende bir değişme olmadı.” (Ö3).

“Sosyal bilgiler dersini de diğer dersleri de hiç sevemem. Ailem beni zorla okula gönderdiği için geliyorum. O yüzden derste kendimi hiç rahat hissetmiyorum”(Ö2).

“Drama yöntemi bu derste kendimi rahat hissetmemi sağlamadı. Çünkü bu dersi sevmiyorum öğretmenim (Ö19).

Sosyal Bilgiler Dersinin Drama Yöntemi ile İşlenmesinin Öğrencilerin Derse Karşı Olan İlgisini Etkileme Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinin drama yöntemi ile işlenmesi öğrencilerin derse karşı olan ilgisini etkileme durumuna ilişkin elde edilen bulgular ve verdikleri cevaplar aşağıda Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7. Drama Yöntemi ile Dersin İşlenmesi Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Karşı İlgisini Arttırmasına İlişkin Temalar ve Alt Temalar

Kategori	Kodlar	f
Drama Yöntemine İlişkin Olumlu Görüşler	Ben zaten sosyal bilgiler dersini çok seviyordum ama drama yöntemi ilgimi daha da arttırdı	11
	Sosyal bilgiler dersine karşı ilgim yoktu, ama drama yöntemi ile ilgimi arttırdı	7
Drama Yöntemine İlişkin Olumsuz Görüşler	Sosyal bilgiler dersine karşı ilgim hiç değişmedi	4
	Sosyal bilgiler dersini hiç sevmiyorum ve bu derse karşı olan ilgimde de bir değişme olmadı	2
Görüş Beyan Edilmedi	Fikir beyan edilmedi	2

Tablo 7’deki veriler incelendiğinde, katılımcı öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin drama yöntemi ile işlenmesi öğrencilerin derse karşı olan ilgisini etkileme durumuna ilişkin elde edilen cevaplara ilişkin görüşlerinin 5 farklı kod altında toplandığı görülmektedir. Bu kodların en çok vurgulananı “Ben zaten sosyal bilgiler dersini çok seviyordum ama drama yöntemi ilgimi daha da arttırdı, Sosyal bilgiler dersine karşı ilgim yoktu, ama drama yöntemi ile ilgimi arttırdı ve Sosyal bilgiler dersine karşı ilgim hiç değişmedi” cevapları olmuştur. Bu alt temalara ilişkin öğrencilerin görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

“Ben kitap okumayı çok seviyorum. Sosyal bilgiler dersinin kitaplarında bir sürü yazı ve güzel hikâyeler var. Bu yüzden zaten sosyal bilgiler dersine karşı ilgim vardı. Siz bize oyunlar oynattınız. Bu oyunlar ile derse karşı olan ilgim daha da arttı. Çok teşekkür ediyorum.” (Ö15).

“Derste oynadığımız oyunlar beni çok mutlu etti. Ama keşke biraz daha fazla bizimle ders işleyeseydiniz. Bütün dersleri bu şekilde işleyeseydik, sosyal bilgiler dersine karşı olan ilgim nasıl arttıysa diğer derslere de ilgim artardı. Zaten sosyal bilgiler dersini çok seviyordum gerçi” (Ö5).

“Ben sosyal bilgiler dersini pek fazla sevmedim. Yani ilgim yoktu öğretmenim. İlgim artmaya başladı sanki. Aslında ben oyun olan her yere ilgi veriyorum. Bu yüzden oyunlarla dersi işlemek ilgimi arttırdı. Oyun oynamak beni çok mutlu ediyor. Sizi çok seviyorum□” (Ö14).

“Öğretmenim ben sosyal bilgiler dersini çok fazla takip etmiyorum. Ama dersi bu şekilde işlemeniz hoşuma gitti. Derse karşı olan ilgim sanki arttı gibi. Çünkü dün akşam ilk defa sosyal bilgiler dersinin ödevine baktım” (Ö12).

“Öğretmenim zaten sosyal bilgiler dersini çok seviyorum. İlgim zaten vardı. O yüzden ilgim hala var.”(Ö21).

“Ben hiçbir zaman bu dersi sevmedim ve hiç ilgim de olmadı. O yüzden bu derse karşı ilgimi hiçbir şey arttırmaz bence” (Ö7).

Sonuç ve tartışma

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler dersinin drama etkinlikleri ile öğretiminin öğrencilerin motivasyonuna ve tutumuna etkisini ortaya koymaktır. Araştırma sonucuna göre, Sosyal Bilgiler dersinin drama etkinlikleri ile öğretiminin öğrencilerin tutumu üzerinde etkilidir. Deney grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test puan ortalamaları incelendiğinde, son-test lehine anlamlı farkın ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Öte yandan kontrol grubu öğrencilerin ön-test ve son-test puan ortalamalarında anlamlı bir farkın ortaya çıkmadığı görülmüştür. Ayrıca, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test tutum ölçeği puanlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmazken, son-test puan ortalamalarında deney grubu lehine anlamlı bir fark meydana geldiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında drama etkinlikleri ile öğretimin öğrencilerin tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılabilir. Özellikle kontrol gurubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında herhangi bir farkın olmayışı bu sonucu destekler niteliktedir. Ayrıca, hem grup içi hem de gruplar arası ön test analizlerinde anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiş olması ve son testler neticesinde anlamlı bir farkın ortaya çıkması, dram etkinliklerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutum ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin görüşlerinden elde edilen sonuçlarda bunu destekler niteliktedir. Öğrenciler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler incelendikten sonra, öğrencilerin drama etkinlikleri ile sosyal bilgiler dersi öğretim süreci sonucunda, derse karşı tutumlarında ve ilgilerinde olumlu değişiklikler meydana getirdiği öğrencilerin düşüncelerinden anlaşılmaktadır. Sosyal bilgiler dersini çok sevmesine rağmen drama yöntemi ile derse ilgisi artan öğrenciler olduğu

ve sosyal bilgiler dersine karşı ilgisi olmadığı halde drama yöntemi ile birlikte derse ilgisi ve tutumu aratan öğrenciler olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, nicel verilerin analizinden sonra elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Nitel verilerin içerik analiz ile analiz edilmesinden sonra, öğrencilerin drama yöntemi ile sosyal bilgiler dersinin öğretiminin gerçekleşmesi sonucunda derse karşı olan ilgi ve tutumlarında olumlu yönde önemli bir değişme meydana geldiği tespit edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde, yapılan araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte birçok çalışmanın aynı sonuçlara ulaştığı görülmüştür. İlkokul dördüncü sınıf drama ile öğretimin öğrencilerinin sosyal bilgiler dersini ilişkin tutumlarının ölçüldüğü çalışmada Sarı (2018), deney grubu lehine olumlu sonuçlar elde etmiştir. Benzer şekilde; Malbeleş (2011), Ütkür (2012), Zengin Erdem (2014), Saraç (2015), Makas (2017) ve Şentürk'ün (2020) yaptıkları çalışmalar drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, literatürde drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ve diğer derslere ilişkin tutumlarında herhangi bir etkiye sahip olmadıklarını gösteren çalışmalar da mevcuttur. Özer'in (2004) yaptığı çalışmada, drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarına olumlu bir etki yapmadığı sonucuna varmıştır. Bunun sebebi olarak ise, drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarını değiştirecek bir yeterliliğe sahip olmadığını, drama etkinlik sürelerinin buna imkân sağlamadığı ile açıklamaktadır.

Araştırmadan elde edilen başka bir bulguda drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin motivasyonlarına olumlu yönde etki ettiği tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test verileri analiz edilmiş ve bu analiz sonucunda; puan ortalamalarında son-test lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca deney ve kontrol gurubu öğrencilerinin ön-test ortalamalarında herhangi bir farklılık gözlenmezken, son-test ortalamalarının analizi sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir fark meydana geldiği görülmüştür. Hem deney grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test ortalamalarındaki anlamlı farklılığın son-test lehine oluşması hem de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son-test ortalamalarında deney grubu lehine anlamlı farkın oluşması, drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin motivasyonları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu yorumunda bulunulabilir. Elde edilen bu sonucu desteklemek amacıyla öğrenciler ile yapılan görüşme verileri analiz edilmiştir. Öğrencilere uygulanmış olan görüşme formunda yer alan sorulardan biri de motivasyona ilişkindir. Veriler incelendikten sonra; öğrencilerin çoğunluğu drama etkinlikleri ile dersin işlenmesi sayesinde derse çok daha rahat bir şekilde girdiğini ifade etmişlerdir. Daha önce dersin bitirmesini bekleyen öğrencilerin drama etkinlikleri ile dersin işlenmeye başlaması ile birlikte bu durumdan kurtulduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca sosyal bilgiler dersini çok sevdiklerini ve bu dersle alakalı herhangi bir sorun yaşamadıklarını ifade eden öğrenciler drama etkinliklerini eğlenceli bulduklarını da ifade etmişlerdir.

Nicel verilerden elde edilen sonuçları destekler nitelikte ve bezer şekilde nitel verilerden de sonuçlar elde edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde, drama etkinlikleri ile öğretimin öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine ilişkin motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği ile örtüşen araştırmalar mevcuttur. Söz konusu çalışmalardan biri olan Ormancı ve Özcan'nın (2014) drama temelli etkinliklerin ilköğretim fen ve teknoloji dersine ilişkin öğrenci motivasyonları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Erdoğan vd. (2018) yaratıcı drama yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada drama etkinliklerinin öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varmışlardır. Kadan (2013), drama yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarı, tutum ve motivasyonlarına etkisi konulu yüksek lisans tezinde drama etkinliklerinin öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır. Borlat (2018) tarafından yapılan “Yaratıcı Drama Yönteminin Matematik Kaygısı ve Motivasyonuna Etkisi” isimli araştırmasında dram etkinliklerinin öğrencilerin matematik dersine ilişkin motivasyonlarına etkisi incelenmiştir. Bu çalışma neticesinde, drama etkinliklerinin öğrencilerin matematik dersine ilişkin motivasyonlarında olumlu yönde etkilediğini bildirmiştir. Bu çalışmalar dışında; Borlat ve Evin Gencel (2018) ve Bedak'ın (2019) drama etkinliklerinin öğrencilerin motivasyon durumunu etkileyip etkilemediğini ortaya koymak yaptıkları çalışmalar neticesinde, drama etkinliklerinin öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı ve derse karşı motive ettiği sonucuna varmışlardır.

Öneriler

Araştırmaya ilişkin elde edilen sonuçlara göre şu önerilerde bulunulabilir:

1. Araştırma sonunda drama etkinlikleri ile sosyal bilgiler dersinin öğretiminin öğrencilerin motivasyonu üzerinde olumlu yönde bir etki yaptığı ve derse karşı öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığı görülmüştür. Bu nedenle öğrencilerin derslerine karşı motivasyonlarının yüksek olmasını sağlayan drama yönteminin sosyal bilgiler dersi dışında farklı derslerde de kullanılması önerilmektedir.
2. Öğrencilerin drama etkinlikleri ile dersin işlenmesini çok eğlenceli buldukları ve derslerin nasıl bittiğini anlamadıklarına ilişkin araştırma sonucuna yönelik olarak öğretmenlerin öğrencileri derste öğrenirken eğlenmelerini sağlamak için drama etkinliklerinden daha fazla yararlanmaları önerilmektedir.
3. Öğrencilerin somut işlem döneminden soyut işlemler dönemine geçişinin sağlandığı süreçte öğrencilerin yaparak yaşayarak ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olacak tarzda bir eğitim sürecinden geçmeleri kritik bir döneme işaret etmektedir. Bundan dolayı öğrencilerin dersleri ile ilgili kavramları somut olarak algılamalarını sağlayacak ve soyut olarak düşünmelerine geçişi kolaylaştıracak drama yönteminin eğitim-öğretim sürecinde daha fazla kullanılması önerilmektedir.
4. Oyun ile öğrenmenin en yoğun olduğu ilkökul dönemde, öğrencilerin oyun oynayarak öğrenmesini sağlayacak özelliklere sahip drama yönteminin eğitim-öğretim faaliyetlerine entegre edilmesi önerilmektedir.

Araştırma için Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 21.08.2020 tarih ve 11 sayılı Etik Kurul Onayının ve gerekli araştırma izinleri alınmıştır.

Kaynakça

- Acat, B. & Yenilmez, K. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri ve sorunları. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akioka, E. & Gilmore, L. (2013). An intervention to improve motivation for homework. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 23(1), 34-48.
- Bedak, S. (2019). Kurumlarda iş verimliliğini artırmak için verilen drama eğitiminin motivasyona etkisinin incelenmesi. *Bankacılık ve Finansal Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 21-28.
- Borlat, G. (2018). *Yaratıcı drama yönteminin matematik kaygısı ve motivasyonuna etkisi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., & Kılıç, E. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Clark, V. L. P., & Ivankova, N. V. (2015). *Mixed methods research: A guide to the field* (Vol. 3). Sage publications.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, (Çev. Edt: Bütün, M. & Demir, S.B.). 5. Baskı, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çetin, U. (2007). *ARCS motivasyon modeli uyarınca tasarlanmış eğitim yazılımı ile yapılan öğretimle geleneksel öğretimin öğrencilerin başarıları ve öğrenmenin kalıcılığı açısından karşılaştırılması* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668.
- Demirel, O. ve Turan, S. (2009). Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin tutum ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim (Education and Science)*, 34(152), 15-28.
- De Naeghel, J., & Van Keer, H. (2013). The relation of student and class-level characteristics to primary school students' autonomous reading motivation: A multi-level approach. *Journal of Research in Reading*, 36(4), 351-370. <http://dx.doi.org/10.1111/jrir.12000>
- Erdogan, T., Erdoğan, Ö., & Uzuner, F. G. (2018). Yaratıcı drama yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 297-313.

- Ergün, M. (2011). Sınıfta motivasyon, E. Karip (Edt.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 119-135). Ankara: Pegem Akademi.
- Geçit, Y. (2009). Trabzon merkez ortaöğretim öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda yeni (2005) coğrafya öğretim programı ve yapılandırmacı kuram ilişkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 19, 30-54.
- Gökçe, O. (2019). *Klasik ve nitel veri analizi* (1. Baskı). Çizgi Kitabevi.
- Gömlüksiz, N. & Kan, A. Ü. (2013). Sosyal bilgiler dersi tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 139-148.
- Güney, S. (2011). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güven, İ. (2005). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin meslekî gelişim ve yeterlikleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 60(10), 113-135.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi* (S. Turan Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kadan, F. Ö. (2013). *Yaratıcı drama yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin ingilizce dersindeki başarı, tutum ve motivasyonlarına etkisi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Makas, S. F. (2017). *Yaratıcı drama yönteminin dördüncü sınıf matematik dersinde başarı, tutum ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Malbeği, F. (2011). *Drama yönteminin sosyal bilgiler dersi başarısına bilinçli tüketicilik üzerine etkisi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Mobrand, K. A., Turns, J. & Mobrand, L. M. (2013, July). Revealing and enhancing engineering undergraduate students' motivation for the communication of professional practice through creation of communication preparedness portfolios in a studio setting. *Professional Communication Conference (IPCC), 2013 IEEE International*. pp. 1-10
- Monteiro, V. (2013). Promoting reading motivation by reading together. *Reading Psychology*, 34, 301-335. <http://dx.doi.org/10.1080/02702711.2011.635333>
- Ocak, İ., & Olur, B. (2019). Neden karma yöntem araştırma alanına yönelik bir kılavuz? (Ocak, G. Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (1. baskı) içinde (ss.3-30). Ankara: Pegem Akademi.
- O'Donoghue, P. (2012). *Statistics for sport and exercise studies: An introduction*. New York, NY: Routledge.
- Okvuran, A. (2003). Drama öğretmeninin yeterlilikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36 (1-2), 81-87

- Ormancı, Ü., & Özcan, S. (2014). İlköğretim fen ve teknoloji dersinde drama yöntemi kullanımının öğrenci tutum ve motivasyonu üzerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(4), 23-40.
- Özcan, H. (2004). İlköğretim 5.sınıf sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde drama yönteminin kullanılması (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Önder, A. (2006). *İlköğretimde eğitici drama, temel ilkeler, uygulama modelleri ve örnekleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Özer, M. (2004). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde yaratıcı drama yönteminin demokratik tutumlara ve ders başarısına etkisi (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özsoy, S., & Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *Elementary Education Online*, 12(2), 334-346.
- Rovai, A.P., Baker, J.D., & Ponton, M.K. (2014). *Social science research design and statistics: A practitioner's guide to research methods and IBM SPSS analysis* (2nd ed.). Chesapeake, VA: Watertree.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2012). *Örgütsel davranış* (Erdem, İ. Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Samancı, O. ve Coşkun, N. (2012). İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda sosyal beceri düzeyi ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies in The World*, 2(1), 32-41.
- San, İ. (2006). Türkiye'de yaratıcı drama çalışmalarının dünü ve bugünü, H. Ö. Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı drama 1985-1998 yazılar içinde (ss.433-444)*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Saraç, A. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde drama yöntemi kullanılmasının tutum, başarı ve kalıcılığa etkisi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Sarı, D. (2018). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yöntemi kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve öğretimin kalıcılığına etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(3), 586-605.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.

- Stover, J. B., Iglesia, G., Boubeta, A. R. & Liporace, M. F. (2012). Academic motivation scale: Adaptation and psychometric analyses for high school and college students. *Psychology Research and Behavior Management*, 5, 71-83.
- Şentürk, A. (2020). *4.sınıf sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Tay, B. (2004). Sosyal bilgiler dersinde anlamlandırma stratejilerinin yeri ve Önemi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(2), 1-12.
- Ütkür, N. (2012). *Yaratıcı Drama Yönteminin Hayat Bilgisi Derslerinde Kullanılmasının Öğrencilerin Başarı Ve Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans) İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson Education.
- Tekerek, N. (2007). Yaratıcı dramanın özgürlüğü, alışkanlıkların kalıpları ve bir uygulama örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 189-219.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zengin Erdem, E. (2014). *Yöntem olarak yaratıcı drama kullanımının ilkökul 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programındaki değerlere etkisi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Winston, J. (2002). Drama, spirituality and the curriculum. *International Journal of Children's Spirituality*, 7(3), 241-255.

Investigation of the Effect of Drama and Education on the Motivation and Attitudes of the Fourth Grade Students towards Social Studies Lesson

Extended abstract

Introduction

Education and training activities that are done or will be done in educational institutions aim to reach predetermined goals. Another aim of the educational activities carried out in line with this purpose should be to increase the attitude and motivation of the individual towards these activities. Because the prerequisite for the individual to enter the education process and to pass each easy-difficult stage patiently during this process is possible if he adopts a meaning to the education he has received and develops a positive attitude towards it. An individual who has not been sufficiently motivated and has not developed a positive attitude towards his work is unlikely to develop a desired behavior no matter what training method is used. Therefore, it should be aimed for the individual to be motivated during the educational activities, to develop a positive attitude towards this process and to be interested in his lessons. Social studies course, which is one of these courses, is also important in terms of preparing individuals for life and gaining the cultural characteristics of the society they live in.

Method

The purpose of this research is to examine the effects of drama activities on the motivation and attitudes of primary school fourth grade students towards the social studies lesson. For this purpose, exploratory sequential design, one of the mixed research methods, was used. While the pretest-posttest control group design, which is one of the experimental designs, was used to obtain quantitative data, a semi-structured interview form, which is one of the interview types, was used to obtain qualitative data. The research was carried out in a primary school affiliated to the Elazig Provincial Directorate of National Education. The research process took 7 weeks in total. In this process, a total of 15 drama activities were used to increase the attitudes and motivations of the students towards the social studies course. Before the implementation, support was received from 3 drama experts during the creation of these activities and the activities were finalized in line with their suggestions. In order to obtain quantitative data in the research, "Social Studies Lesson Attitude Scale" and "Social Studies Lesson Motivation Scale" were applied to the students. These scales were applied as a pre-test at the beginning of the research and as a post-test at the end of the research. In order to obtain qualitative data, opinions on the process were obtained through a semi-structured interview form with the experimental group students as a result of the application.

Result and conclusion

As a result of the research, there was a significant difference between the pre-test results obtained in the social studies course attitude scale of the students in the experimental group and the post-test results in favor of the post-test. In addition, when the social studies course attitude scale pre-test and post-test scores of the experimental and control group students were analyzed, a significant difference was found in favor of the experimental group. Furthermore, as a result of the analysis of the pre-test and post-test scores of the experimental group students obtained from the social studies course motivation scale, a significant difference was obtained in favor of the post-test. Another result obtained is that when the social studies course motivation scale pre-test and post-test scores of the experimental and control group students were analyzed, a significant difference was obtained in favor of the experimental group. When the results obtained from the qualitative data are examined, the results that overlap with the quantitative data were obtained. As a result of the interview, the students expressed opinions such as “drama method increased my interest in social studies lesson, drama method made social studies lesson fun, drama method eliminated my reluctant attitudes in social studies lesson”.

24.Sayı Hakem Listesi

Prof. Dr. Asım ÇOBAN	Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Murat BAŞAR	Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Erol KOÇOĞLU	İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Fatma ÇOBANOĞLU	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Faysal ÖZDAŞ	Mardin Artuklu Üniversitesi
Doç. Dr. Salih AKYILDIZ	Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Aysel KIZILKAYA NAMLI	Munzur Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İzzet ŞEREF	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ÖZENÇ	Gaziantep Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Muhammed ZİNCİRLİ	Fırat Üniversitesi
Dr. Muhammet İbrahim AKYÜREK	Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Mustafa DEMİRER	Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Hüsnü ERGÜN	Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Öğr. Üyesi Nesrullah OKAN	Fırat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nurullah YAZICI	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Orkun COŞKUNEL	Mersin Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Osman Tayyar ÇELİK	İnönü Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selahattin YAKUT	Yozgat Bozok Üniversitesi
Dr. Semih ÇAYAK	Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Öğr. Üyesi Semra ÇİNEMRE	Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tayfun TUTAK	Fırat Üniversitesi



EGİTİM-BİR-SEN
EGİTİMCİLER BİRLİĞİ SENDİKASI

