



Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi

Journal of Research in Education and Teaching

ISSN: 2146-9199

Mayıs 2021

Cilt 10  
Sayı 2

<http://www.jret.org>

## İletişim

-

Elif Göze Yorulmaz

Tel: 05324023723

E. Posta: jret02@gmail.com

## Dizinlenme / İndekslenme

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



Scientific Indexing Services



Open Academic  
Journals Index



International Journal  
Impact Factor



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

## Editörler ve Kurullar

### Kurucu Editör

**Prof. Dr. Serçin Karataş**, Gazi Üniversitesi, Türkiye

**Doç.Dr. İlkur İstifçi**, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

### Yayın ve Danışma Kurulu Üyeleri

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

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

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

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

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

**Prof. Dr. Suzana Canhasi**, Priştine Üniversitesi, Kosova

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

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

### Editörler, Bilim ve Hakem Kurulu Üyeleri

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

**Prof. Dr. Altay Eren**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye

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

**Prof. Dr. Coşkun Bayrak**, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

**Prof. Dr. Emine Demiray**, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

**Prof. Dr. Emine Kolaç**, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

**Prof. Dr. Erkan Tekinarslan**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye

- Prof. Dr. Fatma Koç**, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Fatoş Silman**, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti  
**Prof. Dr. Feyzi Ulug**, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Gülay Ekici**, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Gürcü Koç Erdamar**, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Hacer Tor**, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Halil İbrahim Gürcan**, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Hasan Bacanlı**, Biruni Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Hasan Karal**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. H. İbrahim Yalın**, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti  
**Prof. Dr. Haşim Özudoğru**, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. İ. Hakki Mirici**, Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti  
**Prof. Dr. İsmail Demircioğlu**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Kürşat Yenilmez**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Mehmet Şişman**, Osman Gazi Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Melek Çakmak**, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Melek Demirel**, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Mohamed Abolgasem Artemimi**, Zawia Engineering College, Libya  
**Prof. Dr. Murat Ataizi**, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Mustafa Çakır**, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Müfit Kömleksiz**, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti  
**Prof. Dr. Nadir Çeliköz**, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Nedim Gürses**, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Nilgün Halloran**, Ankara Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Recep Demirci**, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Reha Recep Ergül**, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Salih Uşun**, Muğla Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Sedat Cereci**, Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Selahattin Gelbal**, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Semra Mirici**, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Serçin Karataş**, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Şeref Tan**, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Suzana Canhasi**, Priştine Üniversitesi, Kosova  
**Prof. Dr. Süleyman Çelenk**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Tuncay Yiğit**, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Türkan Argon**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Yavuz Erişen**, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Yıldız Özerhan**, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Ümmühan Aslan**, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Yücel Gelişli**, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Zehra Altınay Gazi**, Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti  
**Prof. Dr. Zekai Öztürk**, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Ali Murat Kırık**, Marmara Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Ayşe Derya Işık**, Bartın Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Bahadır Erişti**, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Başak Uysal**, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Beyhan Zabun**, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Cevdet Yiğit Özbek**, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Deniz Beste Çevik**, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Dilek Karışan**, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Emine Cabı**, Başkent Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Esed Yağcı**, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Fatih Gürbüz**, Bayburt Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Ferit Kılıçkaya**, Mehmet Akif Üniversitesi, Türkiye

- Doç. Dr. Gülçin Sağdıçoğlu Celep**, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Gülgün Bangır Alpan**, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Hande Şahin**, Karabük Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Hatice Bekir**, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. İlker Cırık**, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. İlknur İstifci**, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. İrfan Yurdabakan**, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Kemalettin Deniz**, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Mehmet Arif Özerbaş**, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Mehmet Şahin**, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Merih Taşkaya**, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Mehmet Serkan Umuzdaş**, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Murat Hişmanoğlu**, Uşak Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. M. Zafer Balbağ**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Nuray Taştan**, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye  
**Doc. Dr. Nurten Sargın**, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Onur Koksall**, Selçuk Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Özgen Korkmaz**, Amasya Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Sabahattin Çiftçi**, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Şaban Çetin**, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Selami Eryılmaz**, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Sona H. İmanova**, Devlet Pedagoji Üniversitesi, Bakü, Azerbaycan  
**Doç. Dr. Suzan Duygu Erişti**, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Tarık Totan**, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
**Dr. Öğr. Üyesi. Ahmet Murat Ellez**, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye  
**Dr. Öğr. Üyesi. Ali Kürşat Erümit**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye  
**Dr. Öğr. Üyesi. Arzu Dursin**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye  
**Dr. Öğr. Üyesi. Aysel Güney**, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye  
**Dr. Öğr. Üyesi. Ayşegül Tural**, Bartın Üniversitesi, Türkiye  
**Dr. Öğr. Üyesi. Burcu Karaşar**, Amasya Üniversitesi, Türkiye  
**Dr. Öğr. Üyesi. Cihat Demir**, Dicle Üniversitesi, Türkiye  
**Dr. Öğr. Üyesi. Erdem Aksoy**, TED Üniversitesi, Türkiye  
**Dr. Öğr. Üyesi. Erinç Karataş**, Ankara Üniversitesi, Türkiye  
**Dr. Öğr. Üyesi. Gizem Saygılı**, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye  
**Dr. Öğr. Üyesi. Görkem Kutluer**, Giresun Üniversitesi, Türkiye  
**Dr. Öğr. Üyesi. Hatice Güngör Seyhan**, Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye  
**Dr. Öğr. Üyesi. Hilal Çelik Kazıcı**, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye  
**Dr. Öğr. Üyesi. Hüseyin Çakır**, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
**Dr. Öğr. Üyesi. Huseyin Kafes**, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye  
**Dr. Öğr. Üyesi. İsmail Seçer**, Atatürk Üniversitesi, Türkiye  
**Dr. Öğr. Üyesi. İsmet Şahin**, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye  
**Dr. Öğr. Üyesi. Kemal Baytemir**, Amasya Üniversitesi, Türkiye  
**Dr. Öğr. Üyesi. Leyla Ercan**, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
**Dr. Öğr. Üyesi. Mustafa Caner**, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye  
**Dr. Öğr. Üyesi. Necla Tuzcuoğlu**, Marmara Üniversitesi, Türkiye  
**Dr. Öğr. Üyesi. Nursel Yalçın**, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
**Dr. Öğr. Üyesi. Perihan Şara**, Uşak Üniversitesi, Türkiye  
**Dr. Öğr. Üyesi. Seda Ayvazoğlu**, Çukurova Üniversitesi, Türkiye  
**Dr. Öğr. Üyesi. Semai Tuzcuoğlu**, Marmara Üniversitesi, Türkiye  
**Dr. Öğr. Üyesi. Serpil Yalçınalp**, Başkent Üniversitesi, Türkiye  
**Dr. Öğr. Üyesi. Serpil Umuzdaş**, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye  
**Dr. Öğr. Üyesi. Serpil Pekdoğan**, Amasya Üniversitesi, Türkiye  
**Dr. Öğr. Üyesi. Seyithan Demirdağ**, Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye  
**Dr. Öğr. Üyesi. Süheyla Bozkurt**, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Türkiye  
**Dr. Öğr. Üyesi. Temel Topal**, Giresun Üniversitesi, Türkiye



Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi  
Journal of Research in Education and Teaching  
Mayıs 2021 Cilt: 10 Sayı: 2 ISSN: 2146-9199



**Dr. Öğr. Üyesi. Türkan Karakuş**, Atatürk Üniversitesi, Türkiye  
**Dr. Öğr. Üyesi. Yasin Aslan**, Selçuk Üniversitesi, Türkiye  
**Dr. Öğr. Üyesi. Yücel Kayabaşı**, Gazi Üniversitesi, Türkiye

## Editörlerden

### Değerli Meslektaşlarımız, Değerli Okuyucular,

Onuncu Cilt Üçüncü Sayımızda farklı kurumlarda görevli değerli meslektaşlarımızla 6 adet makaleyi yayınlamış bulunmaktayız. Kurullarda görevli meslektaşlarımız, daha önceki sayılarımızda olduğu gibi yayınlanan makaleleri büyük bir özveriyle ve titizlikle değerlendirmişlerdir. Dergimiz akademik yaşamda büyük bir ilgiyle karşılanmaya devam etmektedir. Değerlik üniversitelerden ve kurumlardan çok sayıdaki makalenin değerlendirme süreci devam etmektedir. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching) uluslararası hakemli bir dergidir. Makalelerin değerlendirilmesi görevini üstlenen meslektaşlarımıza, çalışmalarınızla destek veren yazarlara ve tüm okuyuculara içtenlikle teşekkür ederiz.

Mayıs 2021

Editörler

Prof. Dr. Serçin KARATAş  
Gazi Üniversitesi

Doç.Dr. İlknur İSTİFÇİ  
Anadolu Üniversitesi

**İÇİNDEKİLER... ..vi**

**001.UZAKTAN EĞİTİMDE 6.SINIF ALAN KONUSUNUN ÖĞRETİMİNDE İNTERAKTİF ETKİNLİKLER KULLANMANIN ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ.....07**

**002. THE EFFECT ON STUDENT SUCCESS OF USING INTERACTIVE ACTIVITY IN THE TEACHING OF THE 6TH GRADE AREA MEASUREMENT IN DISTANCE EDUCATION**

**Prof. Dr. Aytaç Kurtuluş, Elif Saygılı**

**002. 8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN PİSAGOR BAĞINTISINI YANSITARAK İKİ NOKTA ARASI UZAKLIĞI KEŞFETME SÜRECİNİN İNCELENMESİ.....18**

**002. MONITORING THE PROCESS OF DISCOVERING THE DISTANCE BETWEEN TWO POINTS BY REFLECTING THE PYTHAGOREAN RELATION OF 8TH GRADE STUDENTS**

**Prof. Dr. Aytaç Kurtuluş, Hilal Özcan**

**003. 6. VE 7. SINIFLAR DÜZEYİNDE BECERİ TEMELLİ TESTLER E-KİTAPLARININ ZİHNİN GEOMETRİK ALIŞKANLIKLARINA GÖRE İNCELENMESİ.....31**

**003. SKILL-BASED TESTS AT 6th AND 7th GRADE LEVEL EXAMINING E-BOOKS ACCORDING TO THE GEOMETRIC HABITS OF THE MIND**

**Prof. Dr. Aytaç Kurtuluş, Sıla Kürtüncü**

**004. KRONİK BİR PROBLEM OLARAK ÖĞRETMEN ATAMALARI SORUNSALI.....41**

**004. THE PROBLEM OF TEACHER ASSIGNMENTS AS A CHRONIC PROBLEM**

**Doç. Dr., Adem BAYAR**

**005. OKULDA BENCİLLİK DAVRANIŞINA İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ.....49**

**005. REGARDING SELFISHNESS BEHAVIOR AT SCHOOL OPINIONS OF CLASS TEACHERS**

**Müdür Yardımcısı Ayşe YANIK, Doç. Dr. Bilgen KIRAL**

**006. OKUL ORTAMINDA KARŞILAŞILAN PROBLEMLERİN OKUL SOSYAL HİZMETİ EKSENİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ.....60**

**006. EVALUATION OF THE PROBLEMS ENCOUNTERED IN THE SCHOOL ENVIRONMENT WITHIN THE SCHOOL SOCIAL SERVICE AXIS**

**Dr. Sema SAĞLIK**



## UZAKTAN EĞİTİMDE 6.SINIF ALAN KONUSUNUN ÖĞRETİMİNDE İNTERAKTİF ETKİNLİKLER KULLANMANIN ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ

Elif SAYGILI, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, [esgkora@gmail.com](mailto:esgkora@gmail.com)

Prof. Dr. Aytaç Kurtuluş, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, [agunaydi@ogu.edu.tr](mailto:agunaydi@ogu.edu.tr)

### Özet

Çalışmanın amacı uzaktan eğitimde 6.sınıf alan ölçme konusunun öğretiminde interaktif etkinlikler kullanmanın öğrenci başarısına etkisini incelemektir. Bu amaçla alan ölçme konusu öğretiminde uzaktan eğitim süreci interaktif etkinliklerle desteklenerek öğretim ortamı tasarlanarak 2020-2021 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında İzmir ili merkezinde bulunan bir devlet okulunun 6.sınıfında öğrenim görmekte olan 13 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması ile yapılmıştır. Veriler, hazır bulunuşluk testi, canlı ders sırasındaki ekranın video kaydı, ders sonunda yapılan değerlendirme çalışmaları ve uygulama sonunda yapılan değerlendirme testi ile toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. İnteraktif etkinlikler öğrencilerde motivasyonu arttırmış, öğrenme ortamını zenginleştirmiş, canlı derslerde öğrenciyi çok daha aktif hale getirmiştir ve zamandan tasarruf sağlamıştır. Uzaktan eğitimde 5E öğrenme modeli ise öğretimi daha etkili hale getirmiş, öğrenme ortamını zenginleştirmiş ve öğrencilerde motivasyonu arttırmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** uzaktan eğitim, alan ölçme, 5e öğrenme modeli

## THE EFFECT ON STUDENT SUCCESS OF USING INTERACTIVE ACTIVITY IN THE TEACHING OF THE 6TH GRADE AREA MEASUREMENT IN DISTANCE EDUCATION

### Abstract

The purpose of the study is to examine the effect of the use of interactive activities in the teaching of the 6th grade field measurement subject in distance education on student success. For this purpose, the distance education process in the field measurement subject teaching was supported by interactive activities and the teaching environment was designed, and it was carried out with 13 students studying in the 6th grade of a public school in the province of İzmir in the second semester of the 2020-2021 academic year. The research was conducted with action research, one of the qualitative research methods. The data were collected by readiness test, video recording of the screen during the live lesson, evaluation studies at the end of the lesson and evaluation test at the end of the application. The obtained data were analyzed by descriptive analysis method. Interactive activities increased the motivation of the students, enriched the learning environment, made the students more active in the live lessons and saved time. The 5E learning model in distance education has made teaching more effective, enriched the learning environment and increased motivation in students.

**Keywords:** distance Learning, area measurement, 5e learning model

### GİRİŞ

MEB Matematik Dersi Öğretim Programı incelendiğinde Matematik dersinin Sayılar ve işlemler, Cebir, Geometri ve Ölçme, Veri İşleme, Olasılık olmak üzere 5 öğrenme alanına ayrıldığı; bu öğrenme alanlarından Geometri ve Ölçmenin ise 15 farklı alt öğrenme alanına ayrıldığı görülmektedir. Bu alt öğrenme alanlarından biri de Alan Ölçmedir(MEB,2018).

MEB'in yayınladığı TIMSS raporları incelendiğinde ise Türkiye'nin 8.sınıflar bazında girdiği tüm sınavlarda geometri ve ölçme alanında TIMSS ortalamasının altında kaldığı görülmüştür (MEB TIMSS raporları 1999, 2007, 2011, 2015,

**www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer 7 tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.**



2019). Uğur Arslan (2015), Türkiye'nin TIMSS geometri öğrenme alanındaki başarısızlık nedenlerini öğretim programlarına dayalı olarak araştırmış, programda geometride birbiri ile bağlantılı konuların bir arada yer almasında eksiklikler olduğu, bazı temel kavramların öğretiminde kavramsal düzeyde kalındığı ve somutlaştırma adına verilen örneklerin bazılarında hatalar olduğunu tespit etmiştir.

Gürefe (2018), ortaokul öğrencilerinin alan ölçmede kullandıkları stratejileri incelemiştir. Bu araştırma sonucunda öğrencilerin alan hesaplar kenar sayma, formül kullanma veya çok adımlı işlemler kullanma stratejilerine başvurduğunu görmüştür. Ancak öğrencilerin bu stratejilerden en çok formül kullanma stratejisine başvurduğu, formül kullananların çoğunun da kavramsal öğrenmeden uzak bir şekilde formülü ezberleyerek kullandığı sonucuna varmıştır.

Olkun ve diğ. (2014), öğrencilerin birim kare ve alan formülünü farklı durumlarda işlevsel olarak nasıl kullandıklarını araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin çoğunun birim kareyi alan birimi olarak kabul etmediğini, öğrencilerin alan ölçmede anlamlı öğrenmeden uzak kaldığını, formülleri ezbere dayalı kullandıklarını, alan hesabını günlük hayat durumlarına aktarmadıklarını tespit etmişlerdir.

Yorgancı (2014), web tabanlı uzaktan eğitim yönteminin öğrenci başarısı üzerine etkisini incelemiştir. Web tabanlı uzaktan eğitimin geleneksel yöntemlere kıyasla öğrenci başarısına olumlu katkı sağladığını tespit etmiştir. Ayrıca çalışmasının sonucunda web tabanlı uzaktan eğitim ortamının zengin öğrenme ortamı sağladığını, esneklik getirdiğini, bireysel öğrenmeye daha uygun ortam oluşturduğunu ve zaman bakımından da tasarruf sağladığını belirtmiştir.

“Uzaktan öğrenme, öğretim elemanı ile öğrenenlerin gerektiğinde aynı zaman ve mekânda buldukları, öğrenme hedeflerine ulaşmak, etkileşimsel uzaklığı azaltmak amacıyla teknolojinin sağladığı olanakların mümkün olduğunca kullanıldığı, yüz yüze eğitime göre daha esnek kriterler taşıyan, günümüz kurumlarının vazgeçilmezi olmaya aday bir eğitim şeklidir” (Yılmaz ve Karataş, 2020).

Günümüzde matematik öğretiminde de teknoloji kullanımı oldukça yaygınlaşmıştır. Matematik öğretiminde teknoloji kullanımı üç grupta ele alınabilir: teknoloji matematik yapmak için bir araç olması, öğrenilen matematik becerilerine öğrenme ortamı sağlaması ve kavramsal öğrenme için ortam sağlamasıdır. Teknolojik araçlar kullanılarak hazırlanan etkinlikler matematik öğretimine katkıda bulunmaktadır (Kazak, 2020).

Yapılan araştırmalara ve araştırmacının aynı zamanda öğretmen olarak kendi deneyimlerini göz önünde bulundurarak araştırma problemi “uzaktan eğitimde 6.sınıf alan ölçme konusunun öğretiminde interaktif etkinlikler kullanmanın öğrenci başarısına etkisi nedir?” olarak tanımlanmıştır. Araştırma problemine ait alt problemler şu şekildedir:

- Planlanan uygulamanın paralelkenarda bir kenara ait yüksekliği çizmede öğrenci başarısına etkisi nasıldır?
- Planlanan uygulamanın üçgende bir kenara ait yüksekliği çizmede öğrenci başarısına etkisi nasıldır?
- Planlanan uygulamanın paralelkenarın alanını ölçmede öğrenci başarısına etkisi nasıldır?
- Planlanan uygulamanın üçgenin alanını ölçmede öğrenci başarısına etkisi nasıldır?

Yapılan araştırmanın amacı, pandemi süreci nedeniyle devam eden uzaktan eğitimin getirdiği teknolojik imkânları da kullanarak interaktif etkinliklerle, 5E öğrenme modeline göre ders planı hazırlamak böylece öğretimi daha etkili kılacak eylem araştırması yapmaktır.

Alan ölçme konusunda yapılan araştırmalarda öğrencilerin alan ölçme ile ilgili zorluk yaşadıkları belirtilmiştir. Alan ölçme konusunun öğretimini daha etkili hale getirmek için farklı yaklaşımlar denemek gerektiği belirtilmiştir (Yakar ve Albayrak, 2019; Tolga ve Günhan, 2020; Olkun ve diğ. 2014). Araştırmacı aynı zamanda bir öğretmen olarak önceki deneyimlerinde öğrencilerin bu kazanımları edinmekte zorlandıklarını, özellikle alan hesaplamada alan bağıntısını ezberleyerek sadece formül kullanmaya dayalı düşündüklerini, kavrayarak öğrenme gerçekleştiremediklerini fark etmiştir.

### 5E Öğrenme Modeli

Yapılandırmacı öğretim süreci genelde keşfetme, kavram oluşturma ve uygulama olmak üzere üç ana yapıdan oluşur. Bu ana yapılar çerçevesinde geliştirilen öğrenme modellerinden biri de 5E öğrenme modelidir. 5E öğrenme modeli adını aldığı beş aşamadan oluşmaktadır (Akinoğlu, 2020). Senemoğlu (2020), bu aşamaları şu şekilde açıklamıştır:

**Giriş:** Bu aşamada öğretmen, öğrencilerin hem konuya dikkatlerini çekecek hem de zihinlerinde konuyla ilgili düşünme sağlayacak, aynı zamanda konuyla ilgili ön öğrenmelerini uyandırıcı nitelikte öğrenme ortamı tasarlamalıdır.

**Keşfetme:** Öğrenmenin bu aşamasında öğrenciler belli bir sorunu çözmek için bir araştırma içerisine girerler, çeşitli varsayımlar ve denemelerde bulunur, gözlem yapar, bilgi elde ederler.

**Açıklama:** Açıklama aşamada öğretmen öğrencilerin ürettiği bilgileri düzenlemesine ve bir sonuç çıkarmasına rehberlik eder, öğrencinin kendi keşfetme sürecinin sonuçlarını dersin temel kavramlarıyla birleştirmesini sağlar.

**Derinleştirme:** Bu aşamada öğrenciler farklı durumlarla karşı karşıya bırakılarak öğrencilerin, öğrendiği bilgileri yeni durumlara aktarması sağlanır. Böylece öğrenci edindiği bilgi ve becerileri yeni durumlarla ilişkilendirmiş olur.

**Değerlendirme:** Bu modelde değerlendirme hem süreç boyunca hem de sürecin sonunda yapılabilir (Senemoğlu, 2020).

### **Kullanılan Araç-Gereçler**

Open Board programı, 2003 yılında İsviçre'deki Lozan Üniversitesinde bir uzman ekip tarafından, okullarda öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitim-öğretimde kullanmaları için tasarlanmıştır. Programın içinde diğer beyaz tahta uygulamalarında var olan kalem aracının dışında birçok farklı alt uygulamalar ve araç gereçler mevcuttur. Bu araç-gereçlerden öğretim aşamasında kullanılmış olanlar şunlardır:

- Çizgi aracı
- Kareli arka plan seçeneği
- Otomatik çizilen geometrik şekiller,
- Cetvel, iletke, gönye gibi somut araç-gereçlerin dijital versiyonları
- Bir şekli seçme, kopyalama, sürükleme ve döndürme özellikleridir.

Socratic, öğrencilerin akıllı telefon ya da tabletlerini kullanarak, önceden oluşturulan sınavlara dahil olabilecekleri ve bu süreçte verdikleri cevaplara anlık geri bildirim sunan bir sınav ortamını öğretmenlerin kolaylıkla hazırlamalarına olanak veren öğretici ve eğlenceli bir web 2.0 aracıdır (Tatlı ve Çelenk, 2020).

Mathgames matematik konularını temel alan interaktif oyunların ve etkinliklerin yer aldığı bir web sitesidir. Web sitesinde yer alan oyunlar; beceriler, oyunlar, standartlar ve oyun makinesi sekmeleri bulunmaktadır. Beceriler sekmesinden herhangi bir sınıf kademesi seçildiğinde ise MEB matematik programının öğrenme alanlarına paralel olacak şekilde konular kategorize edilmiştir. Konuların altındaki etkileşimli etkinlikler genelde

10 adet çoktan seçmeli soru şeklindedir. Öğrenci herhangi bir seçeneği işaretlediği anda geri dönüt alıp sonraki soruya geçebilmektedir. Etkileşimli etkinlikler dışında oyunlar ve başka çalışmalar da mevcuttur.

Eğitim Bilişim Ağı (EBA), Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, zengin ve eğitici içerikler sunmak, bilişim teknolojilerinin eğitimde kullanılmasını desteklemek amacıyla kurulan bir platformdur. EBA'da yer alan içeriklerden biri olan interaktif etkinlikler öğrenciye anında geri dönüt sağlamaktadır. Ayrıca öğrenciyi kısa sürede farklı durumlarla karşı karşıya getirmektedir. Tüm bunlar öğrenme ortamını daha nitelikli hale getirmektedir.

### **YÖNTEM**

Araştırmacı aynı zamanda öğretmen olduğu için öğretimi daha etkili hale getirmeyi amaçlamıştır. Ayrıca çalışmanın kendi doğal ortamında küçük bir grup üzerinde uygulanması planlanmıştır. Bu nedenle araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması ile yapılmıştır. Eylem araştırmasında, uygulayıcı sürecin bir parçası olarak doğal ortamda yer alır, mesleğiyle ilgili olarak kendini geliştirme adına yeni bir çalışmayı dener, süreç boyunca karşılaşıcağı sorunlara çözüm aramaya çalışır (Yıldırım, Şimşek, 2018).

### **Katılımcılar**

Araştırmanın katılımcıları İzmir ilinin Çiğli ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulundaki 6.sınıfta öğrenim gören 13 adet öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerden dördü düşük başarılı, beşi orta seviyede ve dördü başarılıdır.

### Uygulama Süreci

Yapılan araştırmanın uygulama sürecine dair aşamalar eylem araştırmasının işleyişi de dikkate alınarak aşağıdaki gibi planlanmaktadır.

Tablo 1: *Uygulama sürecine ilişkin adımlar*

Uygulanacak Adım	Açıklama
1.adım: Problem durumunu belirleme	6.sınıf alan ölçme konusunun öğretimini daha etkili hale getirmek için hangi yöntemler kullanılabilir?
2.adım: İlgili çalışmaların incelenmesi	6.sınıf alan ölçme öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalar, alternatif öğrenme ortamları, öğrencilerin yaşadığı öğrenme eksiklikleri, kavram yanlışları ve araştırmacıların önerileri bağlamında incelendi. Öğretimi daha etkili kılacağı öngörülen noktalar belirlendi.
3.adım: Hazır bulunuşluk testinin hazırlanması ve uygulanması	Hazır bulunuşluk testi, ilgili araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin yaşadığı öğrenme eksiklikleri ve kavram yanlışları ile önceki yıllara ve 6.sınıf alan ölçme konusuna ait kazanımlar da dikkate alınarak hazırlandı ve sonuçlar analiz edildi.
4.adım: Ders planlarının hazırlanması	Ders planları hazır bulunuşluk testinin sonuçları dikkate alınarak hazırlandı. Öğrencilerde tespit edilen eksik öğrenmeleri giderecek çalışmalara, ders planlarında kazanımlara uygun olarak yer verildi.
5.adım: Ders planlarının uygulanması	Hazırlanan ders planları 12 ders saati sürecek şekilde uygulandı. Uygulama sırasında gerekli yerlerde ekran görüntüsü video şeklinde alınarak veriler desteklendi.
6.adım: Sonuçların değerlendirilmesi	Uygulamayı değerlendirme amacıyla kazanımlar dikkate alınarak değerlendirme testi hazırlandı ve öğrencilere uygulandı.

Hazır bulunuşluk testi ve değerlendirme testi uzman görüşüne başvurularak revize edilmiştir. Eylem planları hazırlanmadan önce hazır bulunuşluk testi öğrencilere uygulanmış ve analiz edilmiştir. Buna göre; öğrenciler dikme inşa edebilmişlerdir, paralelkenarın özellikleri ve açılarına göre üçgen çeşitleri hakkında yeterli bilgiye sahiptirler, birim kareleri kullanarak alan hesaplaması yapmada zorlanmışlar, önemli bir kısmı dikdörtgenin alanını hesaplayamamıştır, aynı alana sahip paralelkenar ve dikdörtgen arasında ilişki kuramamışlardır, alan ile ilgili bilgilerini problem durumuna aktarmakta yetersiz kalmışlardır. Öğrencilerin bu eksikliklerinde dikkate alınarak hazırlanan eylem planlarının uygulamasından elde edilen veriler alt problemlere paralel olarak ele alınmıştır.

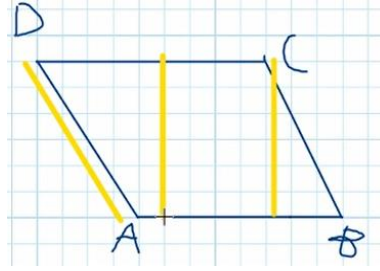
### BULGULAR

Çalışmada elde edilen bulgular alt problemlere de paralel olacak şekilde paralelkenarın yüksekliği, paralelkenarın alanı, üçgenin yüksekliği, üçgenin alanı ve değerlendirme testinden elde edilen bulgular başlığında ele alınmıştır. Ayrıca bulgular hazırlanırken 5E öğrenme modeline göre hazırlanan ders planları da dikkate alınmıştır.

#### 1. Paralelkenarın Yüksekliğini İnşa Etmeye İlişkin Bulgular

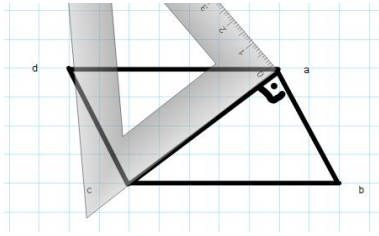
Hazırlanan ders planlarında dikkat çekme aşamasında kullanılan ilk etkinlik dikme inşa etme ile ilgili ön bilgileri hatırlatmaya yönelik, ikinci etkinlik de yükseklik kavramını hissettirmeye yöneliktir. Her iki etkinlik de öğrencilerin konuya dikkatini çekmiş, ön bilgilerini uyandırmış ve farklı yöntemler kullanarak yeni kavrama ilişkin fikir yürütmelerini sağlamıştır.

Dersin keşfetme aşamasında öğrencilere geometrik şekillerin yüksekliklerini nasıl gösterebilecekleri sorulmuş, ardından verilen bir ABCD dikdörtgenine ait yükseklikleri göstermeleri istenmiştir. Bu aşamada öğrencilerin zorlansa da sonuç olarak dikdörtgenin yüksekliğini gösterebilmiştir. Sonrasında öğrencilerden Open Board programında bir paralelkenar çizerek yükseklikleri inşa etmeleri istenmiştir. Öğrenciler programdaki çizgi aracını kullanarak yükseklik çizme denemeleri yapmış ve sonuçta bu aracın yardımıyla çizdiği doğru parçasını sağa-sola hareket ettirerek yüksekliği inşa edebilmiştir. Örnek öğrenci çizimi aşağıdaki şekilde verilmiştir.

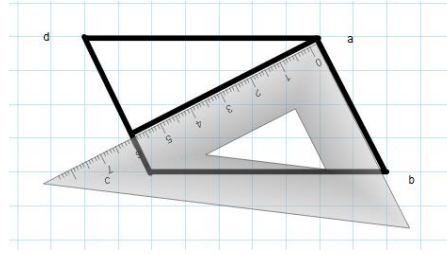


Şekil 1. Bir öğrencinin çizimi

Sonrasında paralelkenarın BC kenarına ait yüksekliği inşa etmeleri istemiştir. Öğrenciler bu noktada gönye aracını kullanarak çizim yapmışlardır. Bu sayede sadece şekilsel algıyla yapılan, hataya yol açan ve de sık karşılaşılan öğrenci yanlışlarına düşmekten kurtulmuşlardır. Aşağıdaki şekilde bir öğrencinin gönyeyi yanlış kullanması sonucu yaptığı hatalı yükseklik çizimini ve gönyeyi doğru kullandığındaki doğru yükseklik çizimini görmekteyiz.



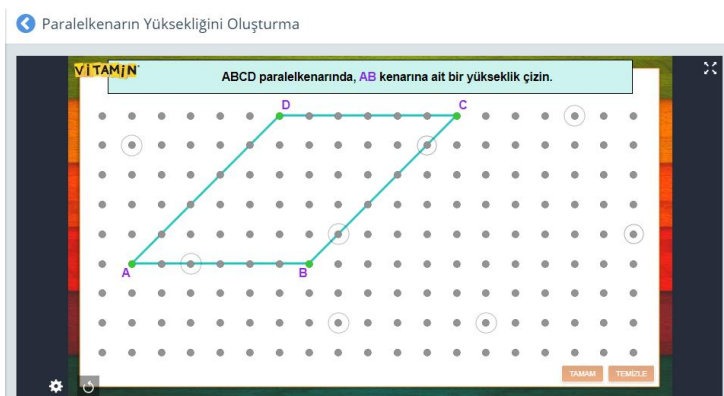
Şekil 2. Bir öğrencinin yanlış yükseklik çizimi



Şekil 3. Aynı öğrencinin doğru yükseklik çizimi

Öğrenciler gönyeyi etkileşimli tahtada kullanmakta başlangıçta zorlanmış, çoğu öğrenci gönyeyi yanlış kullanmıştır. Sonrasında yapılan uygulamalarla hatalı kullanımlar düzeltilmiştir. Bu nedenle çizim yapmaları uzun zaman almıştır. Gönye kullanmak paralelkenarın eğik olan kenarına ait yüksekliği çizmede özellikle şekilsel algıya dayalı yapılan yanlış çizimleri ortadan kaldırmada etkili olmuştur.

Dersin derinleştirme aşamasında öğrencilerden EBA'da yer alan "Paralelkenarın Yüksekliğini Çizme" etkinliğini açmaları ve tamamlamaları istenmiştir. Etkinliğe ait görsele şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Paralelkenarın Yüksekliğini Çizme

Bu etkinlik ile farklı paralelkenarlara ait yükseklikler çizilmiş ve etkinliğin etkileşimli olması sayesinde öğrenciler anında geri dönüt alabilmişler, hata yaptıklarını fark edip düzeltme imkânı bulmuş ve yükseklik kavramı ile ilgili öğrendikleri pekiştirilmiştir.

Değerlendirme aşamasında Socrative uygulamasında paralelkenarın yüksekliğini inşa etmeye yönelik sınav başlatıldı. Öğrenciler ders esnasında uygulamaya giriş yapıp soruları yanıtlayıp anda geri dönüt alırken, öğretmenin ekranına da

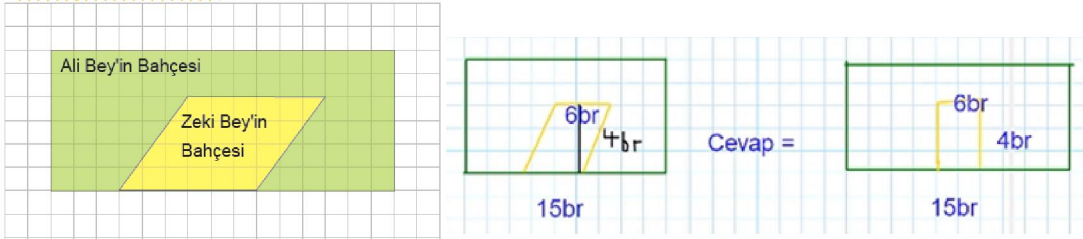
her öğrencinin sorulara verdiği yanıtlar yansıdı. Böyle ders sırasında kısa sürede etkili bir değerlendirme yapılmış oldu. Bu uygulamayı kullanmak öğrencilerin motivasyonunu arttırmış, zamandan da tasarruf edilmiştir. Ayrıca uygulamanın sınav sonunda soruların cevaplama yüzdelerini hesaplaması hızlı bir analiz yapılmasını sağlamış oldu. Öğrenciler, birinci sorunun %70'ini, ikinci sorunun %80'ini, üçüncü sorunun %70'ini doğru cevaplamışlardır. Değerlendirmenin sonunda soruların doğru cevapları öğrencilerle paylaşmıştır.

## 2. Paralelkenarın Alanını Hesaplamaya İlişkin Bulgular

Dikkat çekme aşamasında öğrencilere, dikdörtgenin çevresini ve alanını hesaplama ile ilgili ön bilgilerini hatırlatıcı bir etkinlik verildi. Öğrenciler çevre hesaplamayı hatırlayıp hesaplayabildiler, ancak alan hesaplamayı hiçbir öğrenci hatırlayamadı. Bunun üzerine etkinliğe ara verilip öğrencilere birim ve birim kare kavramları açıklanmış, birim kareden faydalanarak alan ölçmeye ilişkin sorular çözülmüş, daha sonra dikdörtgenin alan formülü öğrencilerle beraber oluşturulmuştur. Devamında dikdörtgenin alanını hesaplamaya yönelik, verilen bir alana sahip farklı kenar uzunluğundaki dikdörtgenler oluşturma, alanı ve bir kenar uzunluğu verilen dikdörtgenin diğer kenar uzunluğunu bulma sorularına da yer verilmiştir. Sonrasında etkinliğe geri dönülüp tamamlanmıştır.

Dikkat çekme aşamasının ikinci etkinliği öğrencilerde alanın korunumuna bilgilerini canlandırmaya yönelik hazırlanmıştır. Öğrenciler tartışıp beraber fikir yürüterek bir şeklin parçalara ayrılıp yeniden birleştirildiğinde alanının değişmeyeceği sonucuna ulaştı.

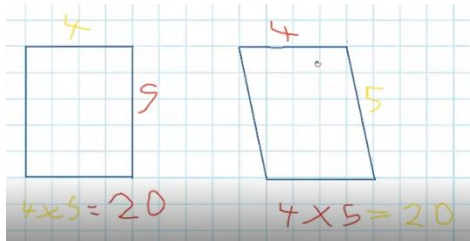
Keşfetme aşamasında öğrencilere şekil 5'teki görsel verilmiş ve "Zeki Bey tarlasını daha rahat sürmek istemektedir. Bunun için tarlasının şeklini öyle değiştirsin ki her ikisi de alan kaybına uğramasın. Siz olsaydınız nasıl bir değişikliğe giderdiniz?" sorusu yöneltilerek çözümlerini Open Board'ta göstermeleri istendi. Bir öğrencinin çözüm adına yaptığı çizim şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. Probleme ilişkin görsel ve bir öğrencinin çözümü

Etkinlikteki soruların cevaplanması aşamasında öğrenciler bir tartışma ortamı içerisinde fikir yürütmüş ve geneli paralelkenarı dikdörtgene dönüştürmeye yönelik sonuca ulaşabilmıştır. Sonrasında dikdörtgenin alanıyla paralelkenarın alanının aynı olduğu, paralelkenarın alanının dikdörtgenin alanından faydalanılarak bulunabileceği çıkarımında bulunulmuştur.

Derinleştirme aşamasında öğrencilerden Open Board programında tabanı ve yüksekliği aynı olan paralelkenarlar oluşturulması ve alanlarının hesaplanarak karşılaştırılması istenmiştir. Örnek öğrenci çizimi şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. Bir öğrencinin yaptığı çizim ve cevaba yönelik işlemler

Derinleştirme aşamasına EBA'da yer alan "paralelkenarın alanını gözlemleyelim" adlı etkileşimli etkinlik ile devam edildi. Etkinlikte verilen paralelkenarın taban uzunluğu ve yüksekliği istenilen miktarda değiştirilebilmekte ve şeklin yanında da alan ölçümüne ait değer otomatik olarak hesaplanmaktadır. Etkinliğin sonunda öğrencilerle



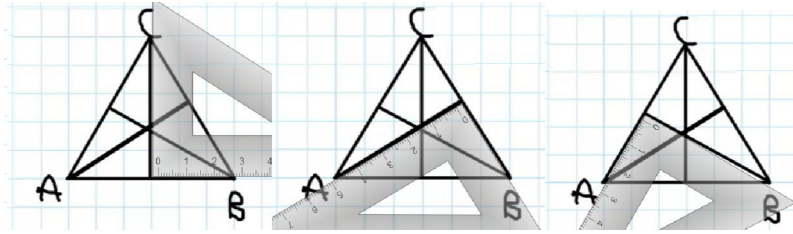
paralelkenarın yüksekliği veya tabanındaki değişimin alanı nasıl etkilediği tartışıldı. Yüksekliğin veya tabanın uzunluğunun artmasının alanı arttırdığı, azalmasının da alanı azalttığı sonucuna varıldı.

Değerlendirme aşamasında Socrative’de yer alan sınav uygulandı. Bir önceki derste öğrenciler uygulama sırasında yaşadıkları bazı sorunlar nedeniyle sınavı yarıda bırakıp çıkmak sonra yeniden giriş yapma durumunda kalmıştır. Önceden işaretledikleri ve yanlış cevap verdikleri soruların doğru cevabını görmeleri sınavta ikinci defa girdiklerinde doğru cevabı biliyor olarak girmelerine neden olmuştur. Bu durumun yeniden yaşanmaması için bu sınavda öğrenciye “geri bildirimde bulun” seçeneği aktif edilmemiştir. Sınav tamamlandığında öğrencilerin 1.soruyu % 85, 2.soruyu % 78, 3.soruyu % 78 oranında doğru cevapladıkları görülmüştür. Sınav tamamlandığında doğru cevaplar tüm öğrenciler ile paylaşılmıştır.

### 3. Üçgenin Yüksekliğini İnşa Etmeye İlişkin Bulgular

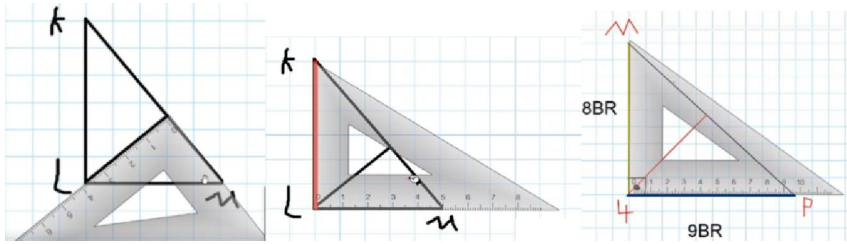
Dersin giriş aşamasında verilen dağ resimleri üzerinden dağların yüksekliği hakkında öğrencilerin tartışmaları ve üçgenin yüksekliği ile ilişkilendirmeleri sağlandı.

Keşfetme aşamasında öğrencilerden Open board programında şekil 7’deki gibi bir ABC üçgeni çizmeleri ve üçgenin sırasıyla BC, AB ve AC kenarlarına ait yükseklikleri gönye yardımıyla inşa etmeleri istenmiştir.

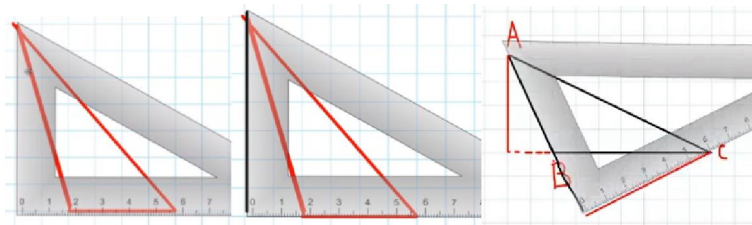


Şekil 7. Bir öğrencinin üçgende yükseklik oluşturmaya ait yaptığı çizim

Etkinlik dik açılı ve geniş açılı üçgenlerle de yapılmıştır. Öğrencilerin yaptığı çizimler şekil 8 ve şekil 9’da verilmiştir.



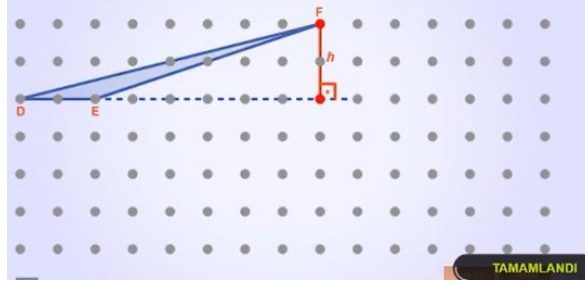
Şekil 8. Öğrencilerin dik üçgene ait yükseklik çizimleri



Şekil 9. Öğrencilerin geniş açılı üçgene ait yükseklik çizimleri

Öğrenciler önceki derslerde gönye aracını doğru kullanmayı öğrendikleri için üçgenin kenarlarına ait yükseklikleri çizmede gönye aracını daha pratik bir şekilde kullanabilmiş ve yükseklikleri doğru bir şekilde çizebilmişlerdir. Böylece zamandan da tasarruf edilmiştir.

Derinleştirme aşamasında EBA'daki "Üçgenin yüksekliğini çizme" etkinliği yaptırılmıştır. Bir öğrencinin yaptığı çalışma Şekil 10'da verilmiştir.



Şekil 10. EBA'daki Üçgenin yüksekliğini çizme etkinliği

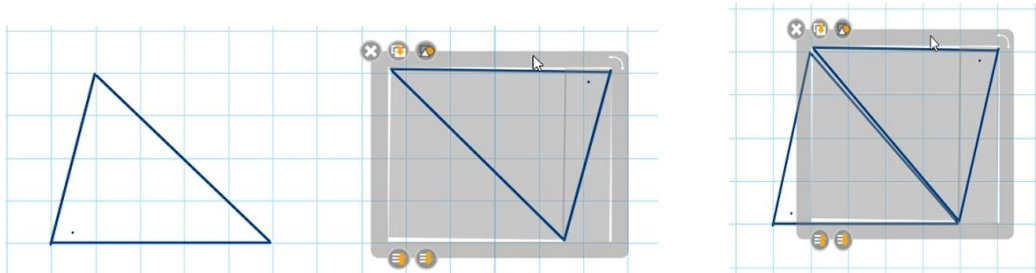
Etkinliğin etkileşimli olması öğrenciye anından geri bildirim sağlamıştır. Ayrıca etkinlikte farklı tipteki üçgenlere ait yükseklik çizimlerine yer verilmesi öğrencinin yükseklik kavramını öğrenmesine katkıda bulunmuştur.

Değerlendirme aşamasında Socratic uygulaması ile yapılmıştır. 1.soruyu % 100, 2.soruyu % 80, 3.soruyu % 13 oranında doğru cevapladıkları görülmüştür. 3.soru öğrencilerle yeniden tartışıldığında öğrencilerin soruda istenene değil görsele odaklanıp şekilsel algıları ile hareket etmiş, soruda verilen sözel bilgileri dikkate almamışlar, bu nedenle yanlış yapmışlardır. Sözel verilere dikkat ederek soru yeniden cevaplandırıldığında ise birçok öğrenci doğru cevaba ulaşabilmiştir.

#### 4. Üçgenin Alanını Hesaplamaya İlişkin Bulgular

Dersin giriş kısmına öğrencilere Louvre Müzesine ait bir görsel verilip konuya dikkatleri çekilmiş, müzenin cam olan kısmına ne kadar cam harcandığının hesaplanabilirliği sorgulanmış ve tartışma ortamı yaratılmıştır.

Keşfetme aşamasında öğrencilerden Open Board'ta tabanı 5 br, yüksekliği 4br olan bir üçgen çizmeleri istendi. " Bu üçgenin alanı kaç  $br^2$ 'dir ve nasıl hesaplayabiliriz?" sorusu sorularak fikir yürütmeleri istendi. Öğrenciler başlangıçta fikir yürütmekte zorlansa da verilen üçgen kopyalanıp  $180^\circ$  döndürüldüğünde ve iki üçgen çakıştırıldığında paralelkenardan hareket etmeleri gerektiğini fark etmişlerdir.

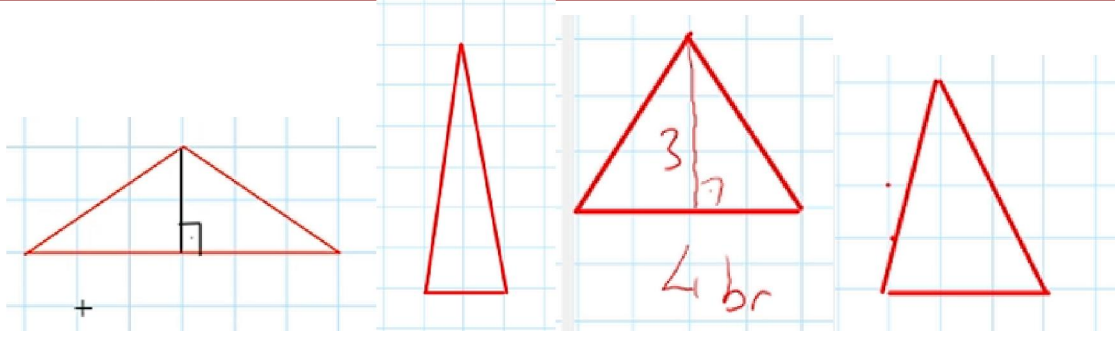


Şekil 11. Üçgenin alanını bulma aşamasında yapılan çizimler

Etkinliğe devam edildiğinde öğrenciler paralelkenar üzerinden üçgenin alanını hesaplayabilmişlerdir. Benzer etkinlik dik üçgen ile de yapıldıktan sonra öğrencilerle beraber üçgenin alan formülü oluşturulmuştur.

Derinleştirme aşamasında öğrencilerden alanı  $6 br^2$  olan üçgenleri Open Board programında oluşturmaları istenmiştir. Ö<sub>7</sub>'nin oluşturduğu üçgenler şekil 12'de verilmiştir.

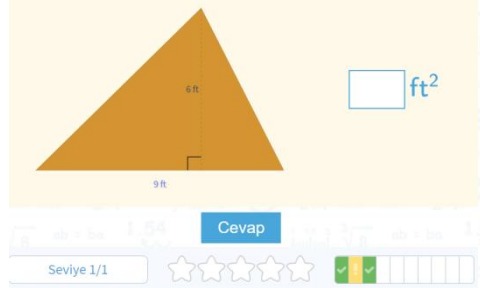




Şekil 12. Öğrencilerin oluşturduğu üçgenler

Derinleştirme aşamasının devamında öğrencilerle üçgenin alanını hesaplamaya yönelik etkileşimli soruların yer aldığı aşağıdaki link paylaşılmıştır(Kaynak: www.mathgames.com). Öğrenciler linke tıkladıklarında şekil 13'teki gibi bir görsel ile etkinliğe başlamışlardır.

<https://www.mathgames.com/skill/7.18-area-of-triangles-and-trapezoids>



Şekil 13. Derinleştirme aşamasında kullanılan etkileşimli etkinlik

Etkinlik sırasında her öğrenci çoktan seçmeli olan sorunun doğru cevabını işaretlediğinde ger dönüt almaktadır. Öğrenciler etkinliği tamamladıklarında doğru cevap sayılarını söylemişler soruların çoğunu doğru cevaplayabildikleri görülmüştür. Bu tarz etkileşimli bir etkinliğe derste yer vermek öğrencileri hem motive etmiş hem de kısa sürede çok sayıda soru çözülmesini sağlayarak öğrenilenleri pekiştirmiş, zamandan da tasarruf sağlamıştır.

Değerlendirme aşamasında Socrative'de yer alan sınavla devam edildi. Sınav tamamlandığında öğrencilerin 1.soruyu % 90, 2.soruyu % 60, 3.soruyu %80 oranında doğru cevapladıkları görülmüştür. İkinci soruyu yanlış cevaplayan öğrenciler soruda verilen yüksekliği ait olduğu kenar ile değil de, gereksiz bilgi olarak verilen diğer bir kenar ile çarparak hata yapmıştır. Bu da yanlış yapan öğrencilerin üçgenin alanını hesaplarken kavramsal öğrenmede eksiklik yaşadıklarını göstermektedir. Bu eksikliği gidermek için sonraki derslerde gereksiz bilgilerin yer aldığı soruların çözümlerine yer verilmiştir.

##### 5. Değerlendirme Testine İlişkin Bulgular

Değerlendirme testinin sonuçları incelenmiş ve bulgular soru bazında aşağıda ele alınmıştır.

1. Öğrencilerin tamamı paralelkenarın yatay olan kenarına ait yüksekliği doğru inşa edebilmiştir.
2. Belirtilen taban uzunluğuna ve yüksekliğe ait paralelkenarı 1 öğrenci dışında tüm öğrenciler doğru çizebilmiştir.
3. Paralelkenarın eğik olan kenarına ait yüksekliği 6 öğrenci doğru çizebilmiştir. Yanlış çizim yapan öğrencilerden bir kısmı yüksekliği tabanlara paralel olacak şekilde çizmeye çalışarak hata yapmıştır.

4. Dar açılı üçgende yükseklik çizimini 8 öğrenci doğru yapabilmıştır. Yanlış çizim yapan öğrenciler soruda istenen kenara değil, başka bir kenara ait yükseklik çizimi yapmıştır. Bu da yanlış yapan öğrencilerin üçgende belirtilen kenara ait yükseklik çizme ile ilgili kavram yanlışlığı yaşadıklarını göstermektedir.

5. Geniş açılı üçgende yükseklik çizimini 9 öğrenci doğru çizebilmiştir. Yanlış çizim yapan öğrencilerin yine soruda istenen kenara değil, başka bir kenara ait yükseklik çizimi yaptıkları görülmüştür.

6. Paralelkenarın alanını 11 öğrenci doğru hesaplayabilmiştir. Yanlış yapan iki öğrencinin çözümleri incelendiğinde biri taban ve yüksekliği yanlış ölçmüş, diğeri ise alan yerine çevre hesaplamıştır.

7. Üçgenin alanını 6 öğrenci doğru hesaplayabilmiştir. Yanlış cevap veren 7 öğrenciden altısı çarpımı ikiye bölmeyi unuttuğu için yanlış yaparken, biri yüksekliği yanlış çizmekten kaynaklı hata yapmıştır.

8. Eşkenar dörtgen şeklinde çizilen şeklin alanını iki öğrenci doğru hesaplayabilmiştir. Yanlış hesaplayan öğrencilerden bazıları eşkenar dörtgene ait köşegenler çizebilmiş ancak devamında oluşan üçgenleri kullanarak alan hesaplamayı düşünememişlerdir.

9. Bir üçgen ve paralelkenarın birleşimiyle oluşan şeklin alanını 3 öğrenci doğru hesaplayabilmiştir. Doğru cevaba ulaşan öğrenciler soru üzerinde ek çizim yaparak şekli bir üçgen ve paralelkenar olacak şekilde ayırabilmişler ve iki şeklin alanını ayrı ayrı hesaplayarak sonuca ulaşmışlardır. Yanlış yapan öğrencilerden biri de benzer çizimi yapmış, paralelkenarın alanını hesaplamış ancak, üçgenin alanını hesaplarken ikiye bölmeyi unutarak yanlış cevap bulmuştur.

### **Sonuç ve Öneriler**

Öğrenciler, öğretim aşamasında kullanılan Open Board, Socrative, Mathgames gibi dijital araç-gereçleri ilk derslerde kullanmakta zorlansalar da kısa sürede alışmışlardır.

Dijital araç-gereçler zamandan tasarruf sağlamış, öğrenme ortamını zenginleştirmiştir.

Dersin içeriğine yönelik çizim araçları öğrencilerin kâğıt zeminde yapacakları çizime kıyasla pratik şekilde çizim yapabilmelerine, yaptıkları çizimlerin doğruluğunu kontrol edebilmelerine varsa eğer hatalarını hızlı bir şekilde düzeltebilmelerine imkân sağlamıştır.

Öğrencilerin öğretmenle eş zamanlı uygulama yapabilmesi ve ekran paylaşımı ile yaptıklarını arkadaşlarına da gösterebilmesi uzaktan eğitimde pasif role bürünen öğrenciyi aktif hale getirmiştir.

Online sınav uygulaması anında geri bildirimle öğretime katkıda bulunmuş ve zamandan tasarruf sağlamıştır. Ayrıca öğrenciler tarafından da beğenilmiş motivasyonu arttırmıştır.

2019-2020 eğitim öğretim yılının mart ayında başlayan pandemi süreciyle birlikte uzaktan eğitime geçilmesi, ancak ders saatlerinin çok az olup bazı öğrencilerin derslere girememesi gibi nedenlerden dolayı, öğrencilerin ön koşul oluşturan kazanımlarda çok fazla eksik oldukları görülmektedir. Bunun da öğrencilerin yeni kazanımları edinmelerini zorlaştırdığı düşünülmektedir.

5E öğrenme modelinin beş adımı ile alan ölçme öğretimi uzaktan eğitimde öğrenmeyi daha etkili hale getirdiği söylenebilir.

Öğretim aşamasında kullanılan dijital araç-gereçler öğretimi etkili hale getirmiş zamandan tasarruf sağlamış ve öğrencilerde motivasyonu arttırmıştır. Bu nedenle yüz yüze eğitimde de öğrencilere uygulanıp sonuçları araştırılabilir.

Dijital araç-gereçler öğretime geçilmeden önce öğrencilere tanıtılmış ve bir ders saati boyunca uygulama yaptırılmıştır. Ancak öğrencilerin bu araç-gereçlere alışması daha uzun zaman almıştır. Bu nedenle sonraki uygulamalarda ilk defa kullanılacak bir uygulamanın tanıtım derslerinin daha uzun süre olması önerilir.

#### KAYNAKÇA

Akinoğlu, O. (2020). *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi.

Gürefe,N.(2018). Ortaokul Öğrencilerinin Alan Ölçüm Problemlerinde Kullandıkları Stratejilerin Belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 33(2): 417-438 .

MEB, (2018). Matematik Dersi Öğretim Programı

Kazak, S.(2020).*Matematik Eğitiminde Etkinlikler ve Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

Olkun, S., Çelebi,Ö., Fidan, E., Engin, Ö. ve Gökün,C.(2014). Birim Kare ve Alan Formülünün Türk Öğrenciler İçin Anlamı, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 29(1), 180-195.

Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Anı yayıncılık.

Tatlı, Z. ve Çelenk, G. (2020). *Ölçme Değerlendirmede Web 2.0* . Ankara: Pegem Akademi.

Tolga, A. ve Günhan, B. (2020). 6. Sınıf Öğrencilerinin Alan Hesaplama İlişkilendirme ve Genelleme Süreçlerinin İncelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 17(1),1042-1066.

Uğur Arslan, Z. (2015). Türkiye'nin Tıms Geometri Öğrenme Alanındaki Başarısızlık Nedenlerinin Karşılaştırmalı Program Analizleri Ve Uzman Görüşleri İle Belirlenmesi. *Journal of International Students* , 9 (2), 705-725

Yakar, Z. ve Albayrak M.(2019). Alan Ölçmenin Basamaklı Öğretim Yöntemiyle Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 34(2): 565-585.

Yılmaz,A. ve Karataş,S.(2020). *Açık ve Uzaktan Öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi,2-25.

Yorgancı, S.(2014). Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Yönteminin Öğrencilerin Matematik Başarılarına Etkileri, *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3), 1-20.

<http://timss.meb.gov.tr/www/raporlar/icerik/3>  
[www.mathgames.com](http://www.mathgames.com)

[www.EBA.gov.tr](http://www.EBA.gov.tr)

## 8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN PİSAGOR BAĞINTISINI YANSITARAK İKİ NOKTA ARASI UZAKLIĞI KEŞFETME SÜRECİNİN İNCELENMESİ

Öğretmen Hilal Özcan, Osmaniye/Merkez 75.Yıl Ortaokulu,  
[hilal-usta@hotmail.com](mailto:hilal-usta@hotmail.com)  
Prof. Dr. Aytaç Kurtuluş, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi,  
[agunaydi@ogu.edu.tr](mailto:agunaydi@ogu.edu.tr)

### Özet

Öğrencilerin akıl yürütme, keşfetme, üst düzey soruları çözebilme becerisi ülkemizde ve uluslararası sınavlarda çok önem kazanmıştır. Özellikle geometri alanında bu becerileri yansıtmada öğrenciler zorlanmaktadır. Bundan dolayı araştırmanın amacını; ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin zihnin geometrik alışkanlıklarından “Keşfetme ve yansıma dengesini kurma” bileşenini kullanarak Pisagor bağıntısını, koordinat sisteminde iki nokta arasındaki uzaklığı bulma formülüne yansıtabilme becerilerini keşfedebilmesi oluşturmaktadır. Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında, bir devlet ortaokulunda 20 sekizinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Araştırmanın ilk iki aşaması Pisagor bağıntısı ve iki nokta arası uzaklık bağıntısını keşfetme ve yansıma, üçüncü aşama ise değerlendirme sürecinin incelenmesini oluşturmaktadır. Sınıf içi uygulamalar ve katılımcılara sorulan açık uçlu problemlerden elde edilen veriler klinik mülakatlarla toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin Pisagor bağıntısını ve Pisagor bağıntısını koordinat düzleminde iki nokta arası uzaklığın bulunmasına yansıtip yeni bir bağıntı keşfedebildikleri, bu keşfettikleri bağıntıları sorular üzerinde yansıtabildikleri gözlemlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** zihnin geometrik alışkanlıkları, pisagor bağıntısı, geometrik düşünme, keşfetme ve yansıma

## MONITORING THE PROCESS OF DISCOVERING THE DISTANCE BETWEEN TWO POINTS BY REFLECTING THE PYTHAGOREAN RELATION OF 8TH GRADE STUDENTS

### Abstract

The ability of students to reason, explore, and solve high-level questions has become very important in our country and in international exams. Especially in the field of geometry, students have a hard time reflecting these skills. Therefore, the aim of the research is that secondary school 8th grade students are able to discover their ability to reflect the Pythagorean relation to the formula of finding the distance between two points in the coordinate system by using the "exploration and reflection balance" feature, which is one of the geometric habits of the mind. The research was conducted with 20 eighth grade students in a public secondary school in the second semester of the 2020-2021 academic year. The research was designed with case study, one of the qualitative research methods. The first two stages of the research are exploring and reflecting the Pythagorean relationship and the distance relationship between two points, and the third stage is the examination of the evaluation process. Data obtained from classroom practices and open-ended questions asked to the participants were collected through clinical interviews. The obtained data were analyzed by content analysis method. As a result of the research, it was observed that the students were able to discover a new relation by reflecting the Pythagorean relation and the Pythagorean relation to the distance between two points on the coordinate plane, and they were able to reflect these discovered relations on the questions.

**Keywords:** geometric habits of mind, pythagorean relation, geometric thinking, exploration and reflection

### GİRİŞ

Geometri; bireylerin kendilerini çevreleyen dünyayı anlayarak, etraflarında yer alan nesnelere fark edip tanımlarına ve nesnelere arasında ilişkiler kurarak çıkarımda bulunmalarına olanak sağlayan matematiğin önemli alanlarından biridir (Güven, Öztürk ve Bülbül, 2019a). Bireylerin hayatlarının her alanında karşılaştığı geometrik şekilleri

sınıflandırma, şekiller arasında muhakeme etme, fikirleri genelleme, keşfetme ve çıkarımda bulunma becerileri bireylerin geometrik düşünebilme yeteneklerinin göstergesidir. Günlük hayatta insanların çözmek zorunda kaldıkları basit problemlerin pek çoğunun (çerçeve yapma, duvar kâğıdı kaplama, boya yapma, çizim yapma, model üretme, çevre düzenleme gibi) çözümünü ve gelişimi temel geometrik beceriler gerektirir (Altun, 2005). Aynı zamanda öğrencilerin uzamsal kavramlarla ilgili nasıl akıl yürüttüklerini anlamamıza yardımcı olan geometrinin zengin bir bakış açısıyla anlaşılması, diğer öğretim programlarının da anlaşılmasında avantaj sağlamaktadır (Van de Walle, Karp ve Bay-Williams, 2014). Bu öneminden dolayı geometri öğretimine okul programında ilkokuldan başlayarak tüm sınıf seviyelerinde yer verilmiştir (Matematik Öğretim Programı, 2018).

Öğrencilerin üst düzey soruları çözebilme, akıl yürütme, bilgiyi başka bir problemde kullanma, yansıtma, keşfetme ve formül çıkarımlarında bulunma becerisi ülkemizde ve uluslararası sınavlarda uygulanan sorularda çok önem kazanmıştır. Özellikle geometri alanında bu becerileri yansıtmada öğrenciler çok zorlanmaktadır. 2020-LGS (Liselere Geçiş Sınavı) raporuna göre öğrencilerin sorulara ortalama doğru cevap verme oranlarının en düşük olduğu matematik alt testinde 20 sorudan öğrencilerin doğru cevap sayısı ortalaması 9,36 olarak hesaplanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020a). Uluslararası Fen ve Matematik sınavı TIMSS 2019 raporuna göre ise Türkiye'deki öğrencilerin en başarısız olduğu öğrenme alanlarından biri geometridir (MEB, 2020b). Bu raporları göz önünde bulundurduğumuzda öğrencilerimizin diğer tüm öğrenme alanlarını da etkileyen geometrik düşünme becerilerinin yeterli düzeyde olması beklenmektedir. Öğrencinin problemi çözerken probleme nasıl yaklaştığının, problemi çözmek için ne gibi girişimler yaptığının belirleyicisi olarak daha önceden kazanmış olduğu alışkanlıkları kullanma eğiliminde olduğu anlaşılmaktadır (Baki,2020). Öğrencinin bu süreçte hangi tür geometrik düşünme alışkanlıklarını kullanarak başarılı olabileceği ile ilgili yapılan çalışmalarda ilk olarak Driscoll, Wing DiMatteo, Nikula ve Egan (2007) tarafından Zihnin Geometrik Alışkanlıkları (ZGA) adıyla bir çerçeve ortaya koyulmuştur. Driscoll ve arkadaşları, 2003 yılında yayımlanan Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırmasının (The Trends in International Mathematics and Science Study-TIMMS) ,Amerika'daki 8.sınıf öğrencilerinin en zayıf olduğu konuların geometri ve ölçme olduğunu göstermesi üzerine 2004 yılının ortalarında bu çerçeveyi ortaya çıkaran bir projeye başlamışlardır (Özen,2015). Bu çerçeve ile öğrencilerin geometri problemlerinin çözümleri incelenerek, geometrik düşünmelerinin nasıl geliştirilebileceği hakkında bilgi vermişlerdir (Tolga ve Günhan,2020). Driscoll ve arkadaşlarının (2007) belirlediği çerçeveye göre Zihnin geometrik alışkanlıkları (ZGA); *ilişki kurarak muhakeme etme, geometrik fikirlerin genelleştirilmesi, değişmeyenlerin incelenmesi, keşfetme ve yansıma dengesi kurma* olmak üzere dört grupta sınıflandırılmıştır.

*İlişki Kurarak Muhakeme Etme:* Bir, iki, üç boyutlu şekillerin içinde ve arasında muhakeme yaparak ilişkiler (örneğin eşlik, benzerlik, paralellik ) arama ve bu ilişkilerin problemi anlamaya ve çözümüne nasıl yardımcı olabileceğini düşünme süreci olarak tanımlanır. Bu süreçte kişinin kendi içinde sorduğu sorular şunlardır: *Geometrik şekiller nasıl birbirine benzerdir ?, Geometrik şekiller kaç farklı yönden birbirine benziyorlar?, Bu şekiller nasıl birbirinden farklıdır?, Başka hangi şekiller bu tanıma uyar?, Bu ilişkiyi farklı boyutta düşünsek nasıl olurdu? (Driscoll ve diğ., 2007).*

*Geometrik Fikirlerin Genelleştirilmesi:* Geometrik şekillerle ilgili kavramların her zaman tanımlanabilir ve anlaşılır olmasının istenmesi sürecidir. Bu sürecin içinde sorgulanan sorular: *Bu olay her durumda olur mu?, Bu olay her durumda neden oluyor?, Bu tanıma uyan başka örnekler bulabilir miyim?, Bunun doğru olmadığı örnekler düşünebilir miyim ve öyleyse genellememi gözden geçirmeli miyim? (Driscoll ve diğ., 2007).*

*Değişmeyenlerin İncelenmesi:* Yansıma, öteleme, dönme gibi dönüşümler sonucunda geometrik şekillerin hangi özelliklerinin aynı kaldığı, hangi özelliklerinin değiştiği üzerinde durulan bir süreçtir. Bu süreçte sorgulananlar: *Bu dönüşüm nasıl oldu?, Bu dönüşüm sonucu şeklin hangi özellikleri değişir, hangi özellikleri aynı kalır? Neden? (Driscoll ve diğ., 2007).*

*Keşfetme ve Yansıma Dengesi Kurma:* Bir problemi çözmek için çeşitli yollar denemek ve bu yolların doğruluğunu değerlendirmek için düzenli olarak geriye adım atarak sorgulamanın yapıldığı süreçtir. Bu süreçte sorgulanan sorular: *Farklı çözüm yolları ile soruyu çözmeye çalışsam ne olur? Bu çözüm yolları bana ne söylüyor? Problemi çözmeye yönelik önceki yaklaşımlarım şu anki çözümümü nasıl etkileyebilir? Geometrik bir şekilde parçalar eklesem veya çıkarsam nasıl görünürdü? (Driscoll ve diğ., 2007).*

Ülkemizde Pisagor bağıntısının kullanımı ile ilgili yapılan çalışmalara baktığımızda; Pisagor bağıntısının adidaktik bir ortamda öğretimi (Güneş ve Broutin, 2017); Pisagor bağıntısı ile ilgili problem çözme becerilerinin incelenmesi (Yıldız, 2019); Matematik ders kitaplarının Pisagor bağıntısı kullanımı ile ilgili incelenmesi (Amet, Broutin ve Yılmaz, 2019); Kare içinde ifade edilen Pisagor bağıntısının diğer düzgün çokgenlere ve daireye uygulanması (Aslaner ve İlhan, 2018)

çalışmalarının olduğu görülmektedir. Zihnin geometrik alışkanlıkları ile ilgili olarak alan yazın incelemesinde ise matematik öğretmenleri ve öğretmen adayları ile ilgili çalışmalara rastlanılmaktadır. Örneğin, Tolga ve Günhan'ın (2019) ortaokul matematik öğretmenlerinin zihnin geometrik alışkanlıklarının belirlenmesini amaçladıkları çalışmada öğretmenlerin keşif ve yansıtmayı dengeleme alışkanlığını göstermede diğer bileşenlere göre daha çok zorlandıklarını belirtmişlerdir. Özen'in (2015) çalışmasında öğretmenlerin ders imecesi aracılığıyla geometrik düşünme alışkanlıklarının geliştiği ve bu alışkanlıkları öğrenme sürecine yansıttıkları ortaya konmuştur. Bülbül (2021) tarafından yapılan çalışmada matematik öğretmen adaylarının geometri öz yeterlilikleri, akademik başarıları ve zihnin geometrik alışkanlıkları hakkındaki inanışları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çekirdekçi ve Çekirdekçi (2020) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adayların ilişkilendirme ve genelleme alışkanlıklarının düşük olduğu, çoklu düşünme yollarını sergileyemedikleri görülmüştür. Benzer bir şekilde Köse ve Tanışlı'nın (2014) sınıf öğretmeni adayları ile yaptığı çalışmada da adayların geometrideki zihinsel alışkanlıklarının istenilen düzeyde olmadığı görülmüştür. Ayrıca Erşen, Bülbül ve Güler (2021) tarafından yapılan çalışmada 2020-2021 öğretim yılı itibarı ile okutulan matematik ders kitaplarının çokgenler ve alan konusunda kullanılan çözümlü örnekleri incelenmiş, bu incelemeye göre beşinci, altıncı ve yedinci sınıflarda yer alan örneklerde en çok ilişkilendirme ile keşfetme ve yansıma alışkanlıkları kullanılırken sekizinci sınıf örneklerinde bu alışkanlıkların yanında değişmezleri araştırma alışkanlığına da yer verildiği tespit edilmiş. Yalçın ve Özgeldi (2019), 2005 yılına kadar uygulanan programların geometri ve ölçme öğrenme alanına ilişkin kazanımlarının ağırlıklı olarak ilişki kurarak muhakeme etme alışkanlığını kazandırmaya yönelik olduğunu, 2005 ve sonrası uygulanan programların geometri ve ölçme kazanımlarının ise tüm geometrik düşünme alışkanlıklarını kazandırmaya yönelik olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmamızda da olduğu gibi öğrencilerin katılımı ile yapılan az sayıda araştırma bulunmaktadır. Zihnin geometrik alışkanlıklarının incelenmesi ile ilgili olarak Gürbüz, Ağsu ve Güler (2018) tarafından yapılan kâğıt katlama ile öğrencilerin geometrik alışkanlıkları gözlemlenmiş ve öğrencilerin düşünce sürecinin geliştiği görülmüş. Ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin alan hesaplamada ilişkilendirme ve genelleme süreçlerinin Tolga ve Günhan (2020a) tarafından incelendiği çalışmada öğrencilerin ilişkilendirme alışkanlığı bağlamında geometrik şekilleri tamamlayıp parçalayabildikleri fakat bir kısmının genelleme alışkanlığına ulaşamadığı görülmüştür. Tolga ve Günhan (2020b) tarafından yapılan bir diğer çalışma da 8.sınıf öğrencilerinin zihnin geometrik alışkanlıklarının incelenmesidir. Bu çalışmanın sonucunda ise öğrencilerin işlem yapmayı gerektiren soruları rahatlıkla çözebilirken, genelleme ve keşfetmeyi gerektiren sorularda doğru çözüm oranının düştüğü görülmüştür. Tüm bu çalışmalar incelendiğinde genel olarak öğretmenlerin, öğretmen adaylarının, öğrencilerin zihnin geometrik alışkanlıklarının belirlenmesi üzerine çalışmalar yapılmış olsa da bu çalışmaların sayısı azdır.

Araştırmanın amacını; zihnin geometrik alışkanlıklarından “Keşfetme ve yansıma dengesini kurma” alışkanlığını kullanarak ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin Pisagor bağıntısını yansıtarak koordinat sisteminde iki nokta arasındaki uzaklığı keşfetme sürecinin incelenmesi oluşturmaktadır.

## YÖNTEM

Araştırmada ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin zihnin geometrik alışkanlıkları bileşenlerinden keşfetme ve yansıma dengesini kullanma sürecini Pisagor bağıntısını yansıtarak koordinat sisteminde iki nokta arası uzaklık bağıntısını keşfetmede nasıl kullandıklarını derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar; doğal ortamda meydana gelen olgu, olay ya da davranışlar üzerine yoğunlaşarak derinlemesine bilgi sağlayan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Bu araştırmada 8.sınıf öğrencilerinin Pisagor bağıntısını yansıtmayı konusunda var olan olguları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasında karşılaşılan bir program, bir olay, bir aktivite ya da bir birey belirlenen süre içerisinde çeşitli veri toplama teknikleri sürece dahil edilerek detaylı bir şekilde ele alınır (Ocak, 2019). Bu bağlamda öğrencilerin keşfetme -yansıma süreçleri incelenerek, veriler toplanmış ve analiz edilmiştir.

## Katılımcılar

Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında Osmaniye iline ait bir devlet ortaokulunda 20 sekizinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. İçinde bulunulan pandemi sürecinden dolayı ulaşılabilirlik açısından araştırmacının kendi görev yaptığı okulda dersine girdiği öğrencilerle çalışarak uygun örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Uygun örneklem yöntemi, araştırmacının kolayca ulaşabileceği bir örneklemden verilerin toplanması olarak tanımlanır (Büyüköztürk ve diğ., 2020).



### Verilerin Toplanması

Araştırmada verileri toplamak için klinik mülakat tercih edilmiştir. Klinik mülakat, düşünce sürecini, düşüncelerin altındaki nedenleri, yapılan bir uygulamanın temel aşamalarını belirlemek amacıyla esnek soruların kullanıldığı bir veri toplama yöntemidir (Clement, 2000). Klinik mülakatın en önemli özelliği veri kaynağı olan öğrenci ile veri analizi yapan öğretmenin doğrudan etkileşim içerisinde olmasıdır (Karataş ve Güven, 2003). Veri toplama süreci, üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada öğrencilerin Pisagor bağıntısını keşfetme ve ilgili problemlerde uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada Güven, Öztürk ve Bülbül (2019b) tarafından hazırlanan etkinlik sınıf içine uyarlanarak kullanılmıştır (bkz. EkA). İkinci aşamada öğrencilerin öğrendikleri Pisagor bağıntısını yansıtarak koordinat sisteminde iki nokta arası uzaklık bağıntısını keşfetmeleri sağlanmıştır. Bu keşfetme sürecinde araştırmacı tarafından hazırlanıp uzman görüşü alınarak düzenlenen açık uçlu bir soru kullanılmıştır. (bkz. EkB). Üçüncü aşamada ise öğrencilerin yansıtırma süreçlerini incelemek için yedi tane açık uçlu değerlendirme soruları uygulanmıştır. Bu sorular, araştırmacı tarafından hazırlanıp uzman görüşü alınarak düzeltmeleri yapılan ve öğrencilerin hem Pisagor bağıntısını keşfetme hem de Pisagor bağıntısını koordinat sisteminde yansıtarak iki nokta arası uzaklığı bulma bağıntısını keşfetme süreçlerini ortaya çıkarabilecekleri sorulardır (bkz. EkC).

### Uygulama Süreci

Çalışmada ilk olarak öğrencilere yapılmak istenen uygulama ile ilgili bilgi verilmiş ve öğrencilerin yapılacak olan etkinliğe aktif katılımının sağlanması için dikkatleri çekilmiştir. Araştırmanın uygulandığı birinci aşamada, öğrenciler Pisagor bağıntısını keşfetme sürecini yaşamışlardır. Güven, Öztürk ve Bülbül (2019b) tarafından hazırlanan etkinlik sınıf içine uyarlanmıştır. Geogebra dinamik geometri programı kullanımı, her bir öğrenciye dağıtılan kareli kâğıtlar ve tüm sınıfın etkin katılımıyla, araştırmacının rehberliğinde Pisagor bağıntısını keşfetme ve bu bağıntıyı örnekler üzerinden pekiştirme süreci gerçekleşmiştir. İkinci aşamada ise araştırmacının uzman görüşü olarak hazırlanmış olduğu gerçek hayattan uyarlanan bir soru öğrencilere bireysel olarak dağıtılmış ve onun üzerinde tartışma ortamı oluşturulmuştur. Araştırmacının rehberliğinde ve tüm sınıfın etkin katılımıyla öğrenciler, Pisagor bağıntısını yansıtarak koordinat sisteminde iki nokta arası uzaklığı bulma bağıntısını keşfetme süreci yaşamışlardır. Öğrencilere araştırmacı tarafından sorular sorularak keşfetme sürecinin tüm sınıf olarak yaşanması sağlanmıştır. İçinde bulunduğumuz pandemi nedeniyle ders süreleri 30, teneffüsler 10 dakika olarak uygulanmaktadır. Bu nedenle süreci etkin kullanmak açısından dersleri birleştirip teneffüsleri de alarak yaklaşık 80 dakikalık bir süreçte bu aşamalar arka arkaya gerçekleştirilmiştir. Üçüncü aşamada ise öğrencilere yedi adet değerlendirme soruları uygulanmıştır. Bu sorular pandemi ve ülke genelinde uygulanan yasaklardan dolayı zamanın yetersizliğinden öğrencilere bir gün süreli ev ödevi olarak verilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, bireylerin, ekiplerin, kurumların ilgilerinin belirlenmesinde ve tanımlanmasında, insan davranışlarını ve doğasını belirleme üzerinde çalışmaya imkan tanıyan bir tekniktir (Büyüköztürk ve diğ., 2020). Bu süreçte açık uçlu soruları yanıtlayan öğrencilerin açıklamaları, şekilleri, işlemleri ve hataları ilgili alan yazından faydalanılarak Driscoll ve arkadaşları (2007) tarafından oluşturulan zihnin geometrik alışkanlıklarından keşfetme ve yansıma dengesi alışkanlığının Tablo 1’de belirtilen göstergelerine göre yorumlanmıştır.

Tablo 1. Keşfetme ve Yansıma Göstergeleri ( Driscoll , Egan, Wing DiMatteo ve Nikula ,2007)

- Tahmin yoluyla şekil üzerinde çizim, oynama veya keşif yapma.
- Problemi çözerken ara ara durum değerlendirmesi yapma.
- Geriye adım atarak önceki çözüm yollarının değerlendirmesini yapma.
- Bir koşulun ya da geometrik şeklin bazı özelliklerini değiştirme ve bunu inceleme.
- Belirli aralıklarla sorunun bütününe bakma.
- Çözüm için yardımcı olacak ara adımları belirleme.
- Çözümün nasıl olabileceğini ifade ederek varsayımlar yapma.
- Varsayımları denemek için yollar geliştirme.



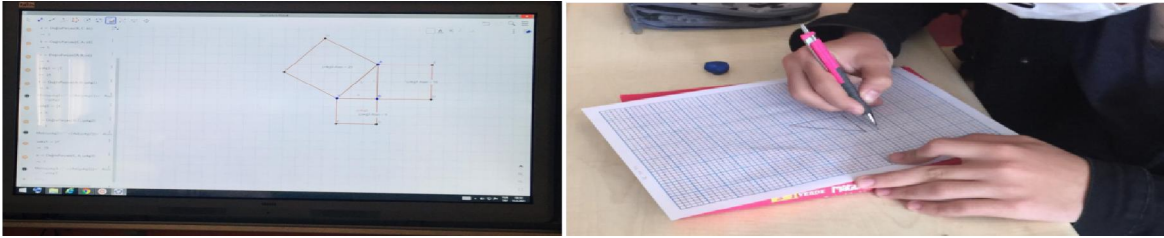
Çalışmada öğrenci isimleri kullanmak yerine öğrencilere; Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20 kodları verilmiştir. Öğrencilerle tüm aşamalarda klinik mülakatlar yapılmıştır. Araştırmacı tarafından süreç içerisinde öğrencilere görüşme soruları hazırlanıp sorulmuştur.

## BULGULAR

Bu bölümde üç aşamada gerçekleştirilen araştırma sürecine ait veriler bulunmaktadır. Bu veriler, ZGA'nın keşfetme ve yansıma dengesi alışkanlığına göre yorumlanmıştır.

### Pisagor Bağıntısını Keşfetme Sürecine Ait Bulgular

Birinci aşama olan Pisagor bağıntısını keşfetme sürecinde öğrencilere kareli kâğıt dağıtılıp araştırmacının belirlediği uzunluklarda (3-4-5, 6-8-10, 9-12-15, 12-16-20, 15-20-25, 5-12-13, 8-15-17, 7-24-25) dik üçgenler çizmeleri istenmiştir. Öğrenciler çizimlerini yaparken araştırmacı da geogebra dinamik yazılımını kullanarak etkileşimli tahtada örnek bir dik üçgen çizmiştir. Araştırmacı çizdiği dik üçgenin her bir kenarına kareler çizip, öğrencilerden de tahtada çizilen gibi kendi çizdikleri üçgenlerin kenar uzunluklarına göre kareler oluşturup alanlarını hesaplamaları istenmiştir. Araştırmacının ve öğrencilerin yapmış oldukları çizimlerden örnekler Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Araştırmacı ve öğrenci çizimleri

Öğrencilerin hesapladıkları karelerin alanlarının kaçar birim kare oldukları tahtadaki tabloya araştırmacı tarafından yazılmış ve öğrencilere şu soru sorulmuştur: Birinci dik kenardaki, ikinci dik kenardaki ve hipotenüsteki karelerin alanlarına baktığınızda, aralarında nasıl bir ilişki görüyorsunuz?

Ö19: Kenarların karesini aldık.

A: Evet kenarların karesini aldık doğru, peki bu değerlerin arasında nasıl bir ilişki var?

Ö2: Hepsi tam kare sayılar.

A: Evet, kenar uzunluklarının karelerini alıp karelerin alanlarını bulduğumuz için hepsi tam kare sayı. Haklısınız ama ben farklı bir şey soruyorum birinci satıra bakar mısınız?

Ö18: Hocam ikisinin toplamı oraya eşit oluyor.

A: Evet, peki ora dediğin yere neden eşit oluyor?

Ö18: Hipotenüs en büyük kenar olduğu için ikisinin toplamı hipotenüsteki karenin alanına eşit oluyor.

A: Çocuklar sizler ne diyorsunuz, hepsinde geçerli mi arkadaşınızın söylediği?

Ö6: Evet hocam, hepsinde dik kenarlardaki karelerin alanları toplamı hipotenüsteki karenin alanını veriyor.

A: Deneyelim o zaman, hep birlikte toplayalım bakalım eşit oluyor mu?

Ö16: Evet hocam aynen hepsinde eşit çıkıyor.

A: O zaman çocuklar bunu bir bağıntıya çevirelim. Bir dik üçgen çizip dik kenarlarına a ve b diyelim. Hipotenüs kenarına da c diyelim. O zaman bu tabloda yaptığımız işlemleri harfler üzerinden uygularsak nasıl yazarız?

Ö15: a kare artı b kare eşittir c kare olur.

A: Evet çocuklar işte bu bağıntıya biz Pisagor bağıntısı diyoruz.

Ö16: Hocam daha önce görmüştüm ama ben hiçbir şey anlamamıştım, şimdi çok iyi anladım.

A: Sevindim anlamanıza, mantığını anlamak önemli.

Ö18: Hocam ilk defa matematikten bu kadar zevk aldım.

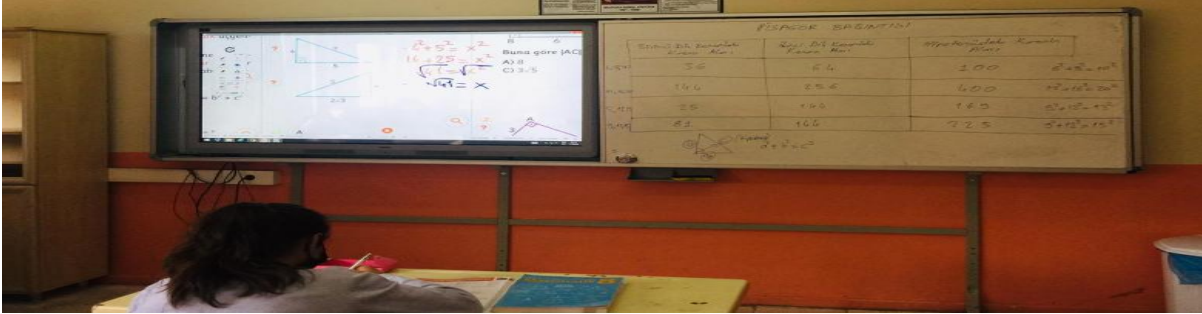
A: Gerçekten mi, Şimdi sevineyim mi, üzüleyim mi?

Ö18: Hocam tabi ki sizin dersinizi çok seviyorum ama bugün kendimiz bir şey bulduk, çok zevk aldım.

A: Evet hep birlikte Pisagor bağıntısını keşfettik, katılımınız harikaydı, teşekkür ediyorum. Şimdi bu bağıntıyı sorular

üzerinde uygulayalım.

Pisagor bağıntısını keşfetme sürecinde öğrencilerin elde ettikleri sonuçları yazmak için araştırmacı tarafından karelerin alanlarının yazıldığı tablonun çizimi Şekil 2’de etkileşimli tahtada gösterilmiştir.



Şekil 2. Pisagor bağıntısını örnekler üzerinde uygulama

### Pisagor Bağıntısını Yansıtarak Koordinat Sisteminde İki Nokta Arası Uzaklık Bağıntısını Keşfetme Sürecine Ait Bulgular

Araştırmacının ikinci aşamasında Pisagor bağıntısını yansıtarak koordinat sisteminde iki nokta arası uzaklık bağıntısını keşfetme süreci incelenmiştir. Öğrencilere araştırmacının hazırlamış olduğu gerçek hayatla ilişkilendirilmiş bir oryantiring sorusu tek kâğıt halinde her birine dağıtılmıştır. Araştırmacı da aynı soruyu etkileşimli tahtada açmıştır. Araştırmacı öğrencilerin soruyu okumalarını ve ne anladıklarını söylemelerini istedikten sonra konuşmalar şu şekilde ilerlemiştir:

Ö12: İlterin başlangıçtan bitişe en kısa nasıl gideceğini soruyor.

A: Evet başka...

Ö7: İlter aslında bir çocuk oryantiring kursuna katılıyor. Oyantiring oyunun kurallarını henüz bilmediği için bütün harflere gitmesi gerekirken en kısa yoldan bitiş noktasına gidiyor.

A: Aynen öyle, başka fikrini söylemek isteyen var mı?

Ö9: Oyantiring kursunda kuralları henüz bilmediği için İlter en kısa yolu deneyerek buluyor.

A: Evet doğru. O zaman hadi bakalım, en kısa yolu çizip kaç birim olduğunu bulalım.

Bu aşamada öğrencilerin tamamına yakını (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19) soruda neyin sorulduğunu anlayarak doğru noktaları birleştirip dik üçgen çizerek Pisagor bağıntısını uygulamaya başlamıştır. Üç öğrenci haritayı farklı yorumlamıştır (Ö20,Ö15,Ö8). Bunlar arasından Ö20 kodlu öğrenci başlangıç noktasını yukarıda verilen rotadan, varış noktasını da harita üzerindeki bitiş noktasından seçtiği için soruyu yanlış bakış açısı ile çözmeye başlamıştır. Sınıf içinde bu durum fark edilip konuşulduğunda, öğrencilerin “harita aşağıda, çimenler var belli

yani, yukarıda verilen rota” şeklinde yorumlarından sonra kendisi de durumu anlayıp, “aslında aklıma ilk yukarıdaki yol çizgilerinden üçgen oluşturmak geldi ama daha dikkatli inceleyince anladım” ifadesini kullanarak çizimini düzeltmiştir.

Uygulama sırasında Başlangıç ve varış noktasının her ikisini de yukarıdaki rotada belirleyip dik üçgen çizen öğrenciler (Ö8,Ö15) fark edilmiştir. Öğrencilerle konuşulduğunda Ö8 kodlu öğrenci “aynı şey olmuyor mu hocam?, sonuç aynı çıkar.”, Ö15 kodlu öğrenci ise “hocam, aynı kapağı çıkarıyor, birimlere bakarsak sonuç değişmez.” şeklinde açıklamada bulunmuşlardır. Aslında burada öğrenciler keşfetme ve yansıtma alışkanlığını kullanmışlardır. İz düşünme özelliğinden yararlanarak iki dik üçgenin de aynı sonucu vereceğini düşünmüşlerdir.

Öğrencilerle fikir birliği oluşturulduktan sonra dik üçgen çizilerek Pisagor bağıntısı oluşturulmuştur. Tüm sınıfın katılımıyla hesaplamalar yapıp sonuca ulaşılmıştır.

Öğrenciler bu etkinlik ile Pisagor bağıntısını günlük hayatla ilişkilendirmiş olup, araştırmacı tarafından aynı sorunun ikinci kısmında istenen iki nokta arası uzaklık bağıntısını keşfetme sorusu için düşünme süreci başlatılmıştır. Araştırmacı tarafından öğrencilere sorular yöneltilerek öğrencilerin keşfetme ve yansıtma süreçleri aktif hale

getirilmiştir. Konuşmalar şu şekilde ilerlemiştir:

A: Evet çocuklar, başlangıç ve varış noktalarımızın koordinatları belirli. Şimdi biz öğrendiğimiz Pisagor bağıntısını kullanarak iki nokta arası uzaklık bağıntısını oluşturmak istiyoruz. Sizce nasıl oluşturabiliriz?

Ö9: Nasıl yani?

A: Şöyleki, siz şimdi birimleri sayarak dik kenar uzunluklarını bulup Pisagor bağıntısından en kısa mesafeyi hesapladınız. Şimdi de koordinatları kullanarak bulmak isteseydik nasıl bulabilirdik en kısa mesafeyi diye soruyorum.

Ö14: Anlamadım hocam...

A: Peki, önce şu soruma cevap verin: biz koordinat sisteminde dik kenarların kaç birim olduğunu nasıl bulduk?

Ö16: Birim kareleri saydık.

A: Güzel, peki tek tek saymak yerine aslında biz çizdiğimiz dik üçgene bakacak olursanız taban uzunluğunu, koordinatları kullanarak nasıl bulabilirdik?

Ö4: 16 dan 3 ü çıkardık.

A: Evet aslında biz iki noktanın apsisleri arasındaki farkı aldık değil mi?

Tüm sınıf: Evet...

A: Peki dik kenar yani dikey olan yükseklik uzunluğunu bulurken ne yapabiliriz?

Ö15: E aynı şekilde o zaman y' leri çıkarttık. 4'ten 2'yi çıkararak buluruz.

A: Evet doğru x değerlerini çıkararak ve y değerlerini çıkararak dik kenarların kaç birim olduklarını bulduk. Peki, bu koordinatlarda sayı değil de  $(x_1, y_1)$  ve  $(x_2, y_2)$  yazsaydı Pisagor bağıntısını nasıl yazardınız?

Ö15:  $x_1$  eksi  $x_2$ ,  $y_1$  eksi  $y_2$  yazıp, bunların karelerini alır toplardık.

A: Evet, harika.

Ö7: Ben yazdım hocam, bakar mısınız?

A: Bakıyorum...

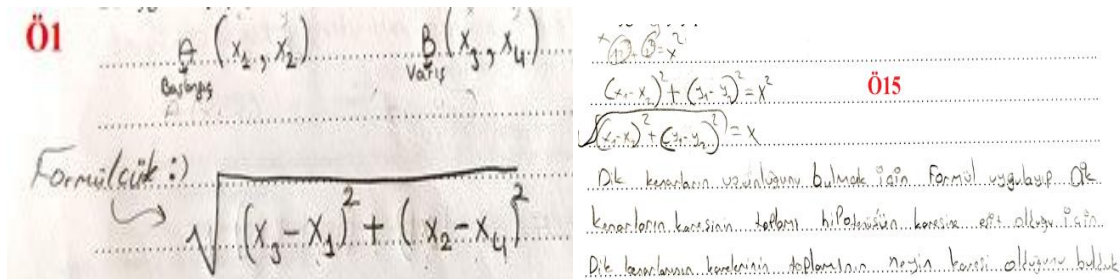
Ö1: Hocam ben  $x_1, x_2, x_3, x_4$  yazarak formül çıkardım.

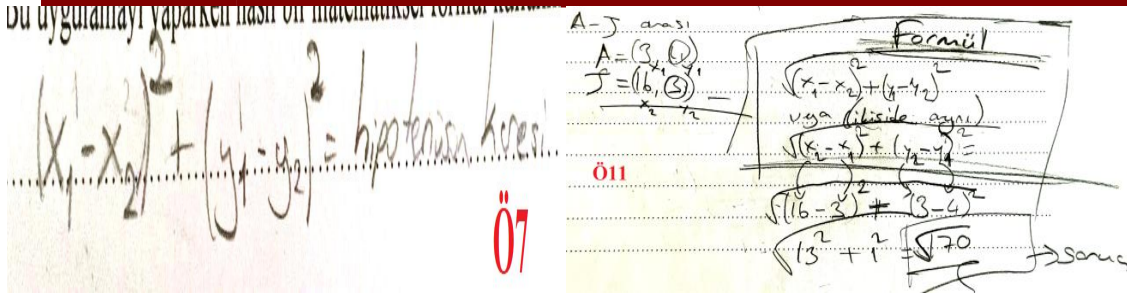
A: Bakayım...

Ö11: Hocam ben de yazdım.

A: Evet, süper, çok hızlısın.

Yukarıdaki diyalogdan araştırmacının rehberliğinde sorulan doğru sorular ile öğrenciler Pisagor bağıntısının uygulaması olarak iki nokta arasındaki uzaklık bağıntısını keşfettikleri görülmüştür. Öğrencilerin bu süreçte çalışma kağıtlarında elde ettikleri bağıntıya ait ifadeler Ö1, Ö7, Ö11 ve Ö15 kodlu öğrencilerden örnek olarak Şekil 3 de verilmiştir.





Şekil 3. Ö1, Ö7, Ö11 ve Ö15 kodlu öğrencilerin bağıntı yazımları

Bağıntıya hemen ulaşan Ö1, Ö7, Ö11, Ö15 kodlu öğrencilerin pratik bir zekâsı olduğu hem matematik başarı ortalamaları hem de araştırmacının üç yıldır öğrenciler ile olan gözlemlerinden anlaşılmaktadır. Özellikle Ö15 kodlu öğrencinin aynı sorunun ilk kısmında Pisagor bağıntısını uygularken dik üçgeni şeklin farklı bölümünde çizerek sonucu değiştirmeyeceğini belirtmesi; keşfetme ve yansıma alışkanlığının tahmin yoluyla şekil üzerinde çizim, oynama ve keşif yapma, varsayımları denemek için yollar geliştirme göstergelerini kullandığını göstermektedir. Aynı bakış açısını sorunun ikinci kısmında da uygulaması ve bağıntıyı yazabilmesi, keşfetme ve yansıma alışkanlığının çözümün nasıl olabileceğini ifade ederek varsayımlar yapma göstergesini kullandığını ortaya koymuştur. Ö11 kodlu öğrencinin formülü iki farklı gösterimle yazarak iki yazım şeklinin de aynı olacağını belirtmesi; öğrencinin bir koşulun bazı özelliklerini değiştirerek ve bunu inceleyerek keşfetme ve yansıma alışkanlığını kullandığını göstermiştir. Ö1 ve Ö7 kodlu öğrenciler çözümün nasıl olabileceği ile ilgili varsayımlar yapıp varsayımları denemek için yollar geliştirip, sorunun bir önceki kısmında edinilen Pisagor bağıntısı bilgisini kullanarak çözüm için yardımcı olacak ara adımları belirlemiş ve tahmin yoluyla iki nokta arası uzaklık bağıntısını keşfetmişlerdir. Bu tespitlere göre öğrencilerin çalışmada yansıttıkları düşünme süreçleri, öğrencilerin keşfetme ve yansıma alışkanlığının göstergelerini kullandıklarını ortaya koymuştur.

Diğer öğrencilerin de araştırmacının rehberliğinde sorular yöneltilecek işbirlikçi öğretim ortamında bağıntıya ulaşmaları sağlanmıştır. Öğrenciler bu süreçte sorunun bir önceki kısmında istenen Pisagor bağıntısını bulmada kullandıkları yöntemleri iki nokta arası uzaklık bağıntısını keşfetmek için kullanmışlardır. Ö16 kodlu öğrencinin “*birim kareleri saydık*” ve Ö4 kodlu öğrencinin “*16’dan 3’ü çıkardık*” şeklinde ifadeleri; öğrencilerin geriye adım atarak önceki çözüm yollarının değerlendirmesini yaptıklarını ve dolayısıyla keşfetme ve yansıma alışkanlığını kullandıklarını göstermiştir. Ö15 kodlu öğrencinin “*eee aynı şekilde o zaman y’leri çıkarttık.4’ten 2’yi çıkararak buluruz.*” ifadesi çözüm için yardımcı olabilecek ara adımları belirlediğinin ve varsayımları denemek için yollar geliştirdiğinin sınıf içinde gözlemlenmesi keşfetme ve yansıma göstergelerini öğrencinin kullandığını ortaya koymuştur.

### Değerlendirmeye ait Bulgular

Son olarak üçüncü aşamada öğrencilere yedi adet değerlendirme sorusu ödev olarak verilmiş, bir gün sonra geri alınmıştır. Öğrencilere verilen birinci soruda, koordinat sistemi üzerinde birinci bölgede koordinatları verilen noktalar arasındaki uzaklığın bulunması istenmiştir. Öğrenci çözümleri incelendiğinde sınıfın tamamına yakını iki nokta arası uzaklık bağıntısını kullanarak soruyu çözümlerken, Pisagor bağıntısını kullanarak soruyu çözümlen öğrenci olmamıştır (bkz Tablo2). Öğrencilerin doğru çözümlerine göre değerlendirmeler Tablo 2’de yanlış çözümlerine göre değerlendirmeler Tablo3 ‘de gösterilmiştir.

Tablo2. Doğru çözüm kategorileri ve öğrenci dağılımları

Sorular	Pisagor bağıntısını kullanarak	İki nokta arası uzaklık bağıntısını kullanarak
1		Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14, Ö15,Ö17,Ö19,Ö20
2	Ö1,Ö3,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö18,Ö19,Ö20	Ö4,Ö7
3		Ö1,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö17
4	Ö3,Ö4,Ö8,Ö9,Ö11,Ö13,Ö14,Ö18,Ö19,Ö20	Ö1,Ö6,Ö7,Ö10,Ö12,Ö15
5	Ö1,Ö2,Ö3,Ö8,Ö9,Ö11,Ö12,Ö13,Ö15,	Ö6, Ö7



Ö16, Ö18, Ö19, Ö20

6

Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15

7

Ö1, Ö13

Ö4, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15

Öğrencilerin çözümlendiği ikinci soruda ise koordinat sisteminde birinci ve ikinci bölgelerde olan noktalar arasındaki en kısa uzaklığın bulunması istenmiştir. Bu soruyu doğru cevaplayanların çoğu Pisagor bağıntısını kullanmışlardır.

Bir noktanın orjine olan uzaklığının bulunmasının istendiği dördüncü soruda öğrencilerin bir kısmı koordinat sistemini çizerek, bir kısmı ise çizmeden iki nokta arası uzaklık bağıntısını kullanarak doğru sonuca ulaşmışlardır. Sınıfın yarısından fazlası doğru sonuç bulurken, az bir kısım da bağıntıyı tam olarak anlayamadıkları için yanlış çözümlenmişlerdir.

Değerlendirme sorularından beşinci soruda, öğrencilerden koordinat sistemi üzerinde gösterilen iki noktayı yönergelere göre hareket ettirerek değişen noktalar arası uzaklığı keşfetmeleri beklenmiştir. Öğrencilerin bu soruda yeni oluşan koordinatları bularak noktalar arası uzaklığı bulmaları istenmiştir. Öğrencilerin çözümleri incelendiğinde sınıfın yarısından fazlasının doğru sonuca ulaştığı görülmüştür. Yanlış yapanların ise yeni noktaların konumlarını belirlemede zorlandıkları için doğru nokta yerlerini bulamadıkları anlaşılmıştır.

Tablo3. Yanlış çözüm kategorileri ve öğrenci dağılımları

Sorular	Bağlantıları doğru kurup işlem hatası yaptıkları için	Bağıntıları anlamadıkları için
1	Ö16, Ö18	Ö2
2	Ö6, Ö8, Ö9, Ö10	Ö2, Ö5, Ö17
3	Ö3, Ö4, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20	Ö2, Ö5
4		Ö2, Ö5, Ö16, Ö17
5	Ö4, Ö10, Ö14, Ö17	Ö5
6	Ö4, Ö10, Ö11	Ö 2, Ö5, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20
7	Ö6, Ö8, Ö9	Ö2, Ö3, Ö5, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20

Aralarındaki uzaklık değeri verilen noktalardan birinin apsis değerinin bulunmasının istendiği altıncı soruda öğrencilerden keşfetme ve yansıtma alışkanlığının göstergelerinden olan geriye adım atarak doğru sonuca ulaşmaları beklenmiştir. Sınıfın yarısından fazlası iki nokta arası uzaklık bağıntısını kullanarak doğru sonucu bulurken Pisagor bağıntısını kullanan olmamıştır. Yanlış yapanların da bir kısmının anlamadığı için diğer kısmının da işlem hatalarından dolayı doğru cevaba ulaşamadıkları görülmüştür.

Gerçek hayatla ilişkilendirilerek oluşturulan yedinci soruda öğrencilerden, aralarındaki uzaklık değeri verilen noktalardan birinin ordinatını bulmaları istenmektedir. Soruda öğrencilerin çizim yaparak veya koordinatları kullanarak soruyu çözmeleri beklenmektedir. Bu soruda ilk defa sınıf ortalamasının altında doğru cevap sayısı görülmüştür. Doğru cevap verenlerin altısı iki nokta arası uzaklık bağıntısını kullanırken, ikisi Pisagor bağıntısını kullanmıştır. Yanlış yapanların çoğu da soruyu yorumlayamadıklarını belirtmişlerdir. Bu da aslında öğrencilerin günlük hayatla matematiğin ilişkilendirildiği sorularda yorum yapabilme yeteneklerinin zayıf olduğunu göstermektedir.

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin Pisagor bağıntısını keşfedip yansıtarak iki nokta arası uzaklık bağıntısını keşfetme süreçlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Pandemi nedeniyle ders sürelerinin 30 dakikalık olması, öğrencilerden bazılarının covid-19 pandemisine yakalandığı için karantina süreci geçirmeleri, bakanlık tarafından uygulanan sokağa çıkma yasaklamaları, az temaslı ders işlenmesi gerektiği için öğrencilerin bireysel olarak etkinliği uygulaması, etkinlik sürecinde oturdukları yerden sözlü ifadelerle derse katılmak durumunda olmaları, öğrencilerin sınıf içi hareketliliğinin sağlanmaması için sadece araştırmacının öğrencilerin söylediklerini tahtaya yazması gibi kısıtlamalar olmasına

rağmen süreç içerisinde öğrenciler ve araştırmacı gereken özveriyi gösterip tüm öğrenciler sürece dâhil edilerek aktif katılımı öğrencilerin keşfetme ve yansıma sürecinin gözlemlenmesi sağlanmıştır. Öğrenciler ders içerisindeki uygulama sürecinde tahmin yoluyla şekil üzerinde çizim, oynama ve keşif yapma, problemi çözerken ara ara durumları değerlendirme, geriye adım atarak önceki çözüm yolları değerlendirme, bir koşulun bazı özelliklerini değiştirme ve bunu inceleme, çözüm için yardımcı olacak ara adımları belirleme, çözümün nasıl olabileceğini ifade ederek varsayımlar yapma, varsayımları denemek için yollar geliştirme gibi göstergelerle var olan keşfetme ve yansıma alışkanlıklarını ortaya çıkarma fırsatı bulmuşlardır. İki aşamada yapılan Pisagor bağıntısı ve iki nokta arası uzaklık bağıntısını keşfetme süreçleri sınıf içerisinde işbirlikçi öğrenme ortamında gerçekleştirilmiştir. Ö18 kodlu öğrencinin “*Hocam ilk defa matematikten bu kadar zevk aldım.*” sözüyle ki bu öğrencinin matematiğe karşı ilgisinin zayıf, başarısının düşük olduğu göz önünde bulundurulduğunda aslında yapılan çalışmanın öğrencilere farklı kazanımlar sağladığı da açıkça görülmüştür. Bağıntıları kendilerinin bulması, kendi içlerinde var olan keşfetme ve yansıma dengesini kurma alışkanlıklarını ortaya çıkarmaları öğrencilerde matematiğe karşı güven duygusunu geliştirmiştir.

Üçüncü aşamada öğrencilere ev ödevi şeklinde verilerek çözümlemeleri istenilen değerlendirme sorularında ise öğrencilerin bu alışkanlıkları yansıtıp yansıtmadıkları incelenmiştir. Öğrenci çözümleri incelenip klinik görüşmeler yapıldığında soruları çözerken tahmin yoluyla şekil çizme veya şekil üzerinde keşif yapma, çözüm için yardımcı olabilecek ara adımları belirleme, çözümün nasıl olabileceğini ifade ederek varsayımlar yapma, bu varsayımları deneyebilecek yollar geliştirme, bir koşulun bazı özelliklerini değiştirip bunu inceleme, geriye adım atarak önceki çözüm yollarını değerlendirme ve bir başka soruda kullanma gibi göstergeler öğrencilerin kendilerinde var olan keşfetme ve yansıma göstergelerini kullandıklarını göstermiştir.

Okul matematik başarısı yüksek, farklı düşünebilen öğrencilerin (Ö1,Ö7,Ö11,Ö15) tüm soruları doğru cevapladığı görülmüştür.Ö12 kodlu öğrencinin ise okul matematik başarısı orta olduğu bilinmekte olup bu konuda kendi potansiyelinin üstünde performans sergileyerek tüm sorulara doğru cevap verdiği görülmüştür. Öğrencilerle genel olarak bu iki keşfedilen bağıntıyı aynı düşündükleri görülmüştür. Aslında Pisagor bağıntısı uygularken zaten noktaların koordinatlarını çıkarıp dik kenar uzunluklarını bulduklarını, aynı uygulamanın farklı yazıldığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin genel olarak birim karelerin verildiği sorularda birimleri sayarak Pisagor bağıntısını uyguladıkları, noktaların koordinatlarının verildiği sorularda bazen çizerek bazen de şekil üzerinde koordinat farklarını alarak iki nokta arası uzaklık bağıntısını kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür. Ö7 kodlu öğrenci ise her iki bağıntının aynı yola çıktığı ve negatif sayılar verildiğinde çıkarma işlemi yaparken bu yolun daha kullanışlı olduğu düşüncesi ile tüm sorularda iki nokta arası uzaklık bağıntısını kullanmıştır.

Değerlendirmede yanlış yapanların geneline baktığımızda yarısından fazlasının yine de bağıntıları uygulayabildiği ama işlem hataları veya önceki bilinmesi gereken karekök alma, tam sayılarda çıkarma ve bir noktanın ötelenmesi bilgilerinin eksikliğinden kaynaklı olduğu öğrencilerle yapılan görüşmelerle anlaşılmıştır. Özellikle soruların yarısından fazlasını yanlış yapan (Ö2,Ö5,Ö16,Ö17,Ö18) öğrencilerin ise matematik başarılarının düşük olduğu görülmüştür. Bu öğrencilerle görüşüldüğünde aslında ders içerisinde konuyu anladıklarını ama bunu yazıya dökerken başaramadıklarını belirtmişlerdir. Bu da aslında geçmişten gelen matematiksel iletişim becerisinin düşüklüğünü ortaya koymaktadır. Araştırmanın tüm aşamaları incelendiğinde işbirlikçi ortamda, araştırmacı rehberliğinde yapılan, öğrencilerin ZGA'nın bileşenlerinden keşfetme ve yansıma dengesi alışkanlığını ortaya çıkarıp kullanma süreci olumlu ve öğrenciler açısından eğlenceli geçmiştir. Matematik dersinde başarısız olan öğrencilerin bile sürece aktif olarak katıldığı ve hatta hiç ilgisi olmayan Ö18 kodlu öğrencinin Pisagor bağıntısının keşfi esnasında “*hipotenüs en büyük kenar olduğu için ikisinin toplamı hipotenüsteki karenin alanına eşit oluyor*” sözüyle keşif sürecinin başladığı görülmüştür. Bu da öğrencinin zihninin alışkanlıklarını kullanma sürecini başlattığını göstermektedir. Tolga ve Günhan'ın (2020b) 8.sınıflar ile yaptığı çalışmada ZGA'nın diğer bileşenlerine göre keşfetme ve yansıma dengesini kurma alışkanlığını kullanmada öğrencilerin daha çok zorlandığı görülmüştür. Aslında öğrenciler için zor olan süreç bu çalışmada incelendiği gibi uygun öğretim tasarımı ve doğru yönlendirmelerle uygulandığında öğrencilerin zihinlerindeki alışkanlıklarının daha rahat ortaya çıkarılabileceği görülmüştür. Ayrıca sadece keşfetme ve yansıma alışkanlığı değil zihnin geometrik alışkanlıklarının diğer bileşenleri olan ilişkilerle muhakeme etme, geometrik fikirleri genelleme, değişmezleri araştırma gibi düşünme yollarının da öğrencilere kazandırılması, bu süreçlerin aktif hale getirilmesi, yalnızca geometri için değil diğer tüm derslerdeki bakış açılarını geliştireceği ve başarıyı arttıracığı bilinmektedir (Köse ve Tanışlı, 2014).

Bu çalışmada ortaokul 8.sınıflar için uygulanan ve Tolga ve Günhan'ın (2020a) 6.sınıflarla yaptığı çalışmasında önerdiği gibi, öğretmenler derslerinde öğrencilerinin farklı düşünme yollarını geliştirecek problemlere, öğretimsel

araçlara yer verebilirler. Matematiğe karşı önyargılı olan, ders başarı durumu düşük olan öğrenciler için işbirlikçi öğrenme ortamının öğrencilerde güven duygusunu arttıracığı bilinmektedir. Bu çalışmada uygulanan Pisagor bağıntısının keşfi için dik üçgenler, karenin alanının hesaplanması ve karekök alma, iki nokta arası uzaklık bağıntısının keşfi için noktanın konumunun belirlenmesi, iki noktanın birbirine göre konumunun bilinmesi ve öteleme gibi ön şart yeterliliğine sahip öğrencilerin bağıntılara hemen ulaşip keşfederek yansıma alışkanlıklarını kolayca kullanabildikleri, bu yeterliliklerde eksik olan öğrencilerin bağıntıları keşfetmede zorluk yaşadığı ancak doğru rehberlikle bağıntılara ulaşabildiği görülmüştür. Zorluk yaşayan öğrenciler rehberlikle bağıntıya ulaşmıştır fakat kendi başarılarına soruyu çözerken ön şart yeterliliklerinin eksikliğinden kaynaklanan zorluklar yaşadıkları için sınıf içinde ortaya çıkardıkları keşfetme ve yansıma alışkanlıklarını gösterememişlerdir. Bu nedenle matematik öğretiminde ön şart kazanımlarının kazandırılmasının zihnin geometrik alışkanlıklarının kullanımında önemli olduğu görülmüştür. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda öğrencilerin ön şart kazanımlarının sağlanmasına dikkat edilebilir. ZGA'nın tüm bileşenlerinin birbiriyle bağlantılı olduğu bilindiğine göre öğrencilerin tüm zihinsel alışkanlıklarını ortaya çıkaran farklı sınıf seviyelerinde çalışmalar yapılabilir. Özellikle bu çalışmaların öğrencilerin zihinsel alışkanlıklarını belirlemeden ziyade var olan bu alışkanlıkları ortaya çıkaran, öğrencilere fırsat tanıyan çalışmalar olması öğrencilerin kendilerinde var olan potansiyeli fark etmelerini sağlayıp öğrencilerde güven duygusunu arttırabilir. Bu potansiyelin ortaya çıkmasında rehberlik edecek olan hem ilköğretim sınıf öğretmenlerinin hem de ortaokul matematik öğretmenlerinin zihnin geometrik alışkanlıkları kullanmadaki yeterliliği bu çalışmada olduğu gibi ön plana çıkmıştır. Tolga ve Günhan (2019) tarafından yapılan çalışmada ortaokul matematik öğretmenlerinin keşif ve yansımayı dengeleme alışkanlığında diğer alışkanlıklara göre daha çok zorlandığı görülmüştür. Aynı şekilde Çekirdekçi ve Çekirdekçi (2020) ve Köse ve Tanışlı (2014) tarafından yapılan çalışmalarda ise sınıf öğretmeni adaylarının zihnin alışkanlıklarını kullanmada istenilen düzeyde olmadığı görülmüştür. Bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda öğretmenin alışkanlıkları kullanmadaki rehberliği öğrencilerin kendi potansiyellerini keşfetmeleri ve ortaya çıkarmalarında çok etkili olacağından öğretmenler bu konuda bilinçlendirilip daha donanımlı hale getirilebilir. Ayrıca Özen'in (2015) yaptığı çalışmada ders imcesi ile öğretmenlerin alışkanlıkları kullanımının geliştiği ve bunu öğrenme sürecine yansıttıkları görülmüştür. Bu araştırmada da olduğu gibi hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin alışkanlıklarının geliştirilmesine yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.

#### KAYNAKÇA

Altun, M. (2005). Geometri öğretimi. Bulunduğu eser: *İlköğretim 2. kademedeki (6, 7, 8. Sınıflarda) matematik öğretimi* (ss.265). Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.

Amet, E. I., Tapan-Broutin, M. S., ve Yılmaz, G. K. (2019). Türkiye–Yunanistan matematik ders kitaplarının karşılaştırmalı analizi: pisagor teoremi ve temellendirilmesi örneği. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi* (IBAD), 534-548.

Aslaner, R., ve İlhan, A. (2018). Kare için ifade edilen pisagor bağıntısının diğer düzgün çokgenlere ve daireye uygulanması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (45), 55-67.

Baki, A.(2020). *Matematiği Öğretme Bilgisi*.(s.328). Ankara: Pegem Akademi

Bülbül, B. Ö.(2021). Factors affecting prospective mathematics teachers' beliefs about geometric habits of mind. *Journal of Pedagogical Research*. Advanced online publication.

<http://dx.doi.org/10.33902/JPR.2021068370>

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.(2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi

Clement, J. (2000) Analysis of clinical interviews: Foundations and model viability.

Lesh, R. and Kelly, A., *Handbook of research methodologies for science and mathematics education* (pp. 341-385). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Çekirdekçi, S., ve Çekirdekçi, N.(2020). Sınıf öğretmeni adaylarının paralelkenar ile dikdörtgenin çevre ve alanını bulmaya ilişkin düşüncelerinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1),  
**www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.** 28



53-66.

Driscoll, M., Wing DiMatteo, R., Nikula, J. V., & Egan, M. (2007). *Fostering geometric thinking: A guide for teachers, grades 5-10*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Erşen, Z. B., Bülbül, B. Ö. ve Güler, M. (2021). Analysis of solved examples in mathematics textbooks regarding the use of geometric habits of mind. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(1), 349-377.

Güneş, K., & Broutin, M. S. T. (2017). 8. sınıf öğrencilerine pisagor bağıntısının adidaktik bir ortamda öğretimi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 1(1), 11-22.

Gürbüz, M. Ç., Agsu, M., & Güler, H. K. (2018). Investigating geometric habits of mind by using paper folding. *Acta Didactica Napocensia*, 11, 157-174.

Güven, B. , Öztürk, Ü.T. ve Bülbül, B.Ö. (2019a). Geometri öğretimi. Bulunduğu eser: Hacıömeroğlu, G. ve Tarım, K. (Ed.) *Matematik öğretiminin temelleri ortaokul* (ss.169). Ankara: Anı Yayıncılık

Güven, B. , Öztürk, Ü.T. ve Bülbül, B.Ö. (2019b). Geometri öğretimi. Bulunduğu eser: Hacıömeroğlu, G. ve Tarım, K. (Ed.) *Matematik öğretiminin temelleri ortaokul* (ss.195). Ankara: Anı Yayıncılık

Karataş, İ. ve Güven, B. (2003). Problem çözme davranışlarının değerlendirilmesinde kullanılan yöntemler: klinik mülakatın potansiyeli. *İlköğretim-Online*, 2, 4. 07.05.2021 tarihinde

<http://www.ilkogretim-online.org.tr> adresinden alınmıştır.

Köse, Y. N. ve Tanışlı, D. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının geometrideki zihinsel alışkanlıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 14(3), 1203-1230.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB(2020a). 2020 Liselere geçiş sistemi(Lgs) merkezi sınavla yerleşen öğrencilerin performansı. 10.05.2020 tarihinde

[http://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_08/10084528\\_No14\\_LGS\\_2020\\_Merkez\\_i\\_Sinavla\\_Yerlesen\\_Ogrencilerin\\_Performansi.pdf](http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/10084528_No14_LGS_2020_Merkez_i_Sinavla_Yerlesen_Ogrencilerin_Performansi.pdf) adresinden alınmıştır.

MEB(2020b). TIMSS 2019 Türkiye ön raporu. 10.05.2020 tarihinde

[https://odsgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_12/10175514\\_TIMSS\\_2019\\_Turkiye\\_On\\_Raporu\\_.pdf](https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10175514_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu_.pdf) adresinden alınmıştır.

Ocak, G. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (s.133). Ankara: Pegem Akademi

Özen, D. (2015). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin geometrik düşüncelerinin geliştirilmesi: Bir ders imecesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Tolga, A. ve Günhan, B.C. (2019). Ortaokul matematik öğretmenlerinin zihnin geometrik alışkanlıklarının belirlenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 37-56.

Tolga, A. ve Günhan, B. C.(2020a). 6. Sınıf öğrencilerinin alan hesaplamada ilişkilendirme ve genelleme süreçlerinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1042-1066.

Tolga, A. ve Günhan, B. C. (2020b). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin zihnin geometrik alışkanlıklarının

incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (49), 1-23.

Van de Walle, J. A., Karp, K. S., Bay-Williams, J. W., & Durmuş, S. (Ed). (2014). *İlkokul ve ortaokul matematiği gelişimsel yaklaşımla öğretim*. Ankara: Nobel Yayınları.

Yalçın, E. E. ve Özgeldi, M.(2019). 1924-2018 Ortaokul matematik öğretim programlarının geometrik düşünme alışkanlıkları bakımından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 131-146.

Yıldız, S.(2019). *8. Sınıf öğrencilerinin pisagor bağıntısı ile ilgili sembolik, görsel ve cebirsel-sözel temsillerin bulunduğu problemleri çözüme becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Bayburt Üniversitesi, Bayburt.

## 6. VE 7. SINIFLAR DÜZEYİNDE BECERİ TEMELLİ TESTLER E-KİTAPLARININ ZİHNİN GEOMETRİK ALIŞKANLIKLARINA GÖRE İNCELENMESİ

Öğr.Sıla Kürtüncü, Alper Tunga Ortaokulu,  
[skurtuncu92@gmail.com](mailto:skurtuncu92@gmail.com)

Prof. Dr. Aytaç Kurtuluş, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi,  
[agunaydi@ogu.edu.tr](mailto:agunaydi@ogu.edu.tr)

### Özet

Matematik öğretiminin temel amaçları ezberden uzak, matematiksel konuları kavrayabilen, yaratıcı düşünebilen ve akıl yürütmeler yapabilen, üst bilişsel bilgileri organize edebilme, yorumlama ve problem çözme gibi becerileri kazanmış bireyler yetiştirmektir. Bu becerilerin kazandırılması için beceri temelli etkinlikler ve sorular öğretim programının önemli bir parçası olmuştur. Ayrıca MEB ölçme değerlendirme materyali olarak resmi sitesinde öğrencinin okuduğunu anlama, yorumlama, sonuç çıkarma, problem çözme, analiz yapma, eleştirel düşünme, bilimsel süreç becerileri ve benzeri becerilerini ölçecek nitelikte hazırladığı beceri temelli testler e-kitaplarını farklı sınıf seviyelerinde yayımlamıştır. Bu çalışma kapsamında 6. ve 7.sınıf düzeyinde beceri temelli testler e-kitapları zihnin geometrik alışkanlıklarına göre incelenmiştir. Veriler doküman incelemesi yöntemi ile toplanmıştır. Verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre 6. ve 7. Sınıf düzeyinde geometri sorularında en çok ilişkilendirme alışkanlığının kullanımını gerektiren soruların yer aldığı görülmektedir. 7. sınıf düzeyinde geometrik fikirlerin genelmesi alışkanlığı kullanımını gerektiren sorular yer almazken 6. sınıf düzeyinde keşif ve yansımayı dengeleme alışkanlığının kullanımını gerektiren soruların yer almadığı görülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** beceri temelli testler, zihnin geometrik alışkanlıkları, geometri öğretimi.

## SKILL-BASED TESTS AT 6th AND 7th GRADE LEVEL EXAMINING E-BOOKS ACCORDING TO THE GEOMETRIC HABITS OF THE MIND

### Abstract

The main aims of mathematics teaching are to raise individuals who are far from memorizing, who can comprehend mathematical subjects, who can think creatively and reason, and who have acquired skills such as organizing metacognitive information, interpreting and problem solving. In order to gain these skills, skill-based activities and questions have been an important part of the curriculum. In addition, the Ministry of National Education has published e-books of skill-based tests at different grade levels that will measure the student's reading comprehension, interpretation, inference, problem solving, analysis, critical thinking, scientific process skills and similar skills on its official website as assessment and evaluation material. The scope of this study, 6th and 7th grade skill-based tests e-books were examined according to the geometric habits of the mind. Data were collected by document analysis method. According to the findings obtained from the analysis of the data, it is seen that in the 6th and 7th grade geometry questions, there are the questions that require the use of the association habit the most. While there are no questions that require the use of the habit of generalizing geometric ideas at the 7th grade level, it is seen that there are no questions that require the use of the habit of balancing exploration and reflection at the 6th grade level.

**Key Words:** skill-based tests, geometric habits of mind, geometry teaching.

### Giriş

Geometri öğretimi erken yaşlarda ailede başlar, okul çağında hazırlanan matematik dersi öğretim programı ve öğretmenlerin bu program dâhilinde uyguladığı etkinlikler ile devam eder. Geometri öğretimi öğrencilere öğretim programındaki bilgi ve becerileri kazandırmayı amaçlamanın yanında geometrik düşünmeyi geliştirici nitelikte olmalıdır. Geometri öğretiminin öğrencilere geometrik düşünme ve zihnin geometrik alışkanlıklarını kazandırması gerekmektedir.(Küçük Demir, B.2020).

Zihinsel alışkanlıklar; bireylerin bilgi birikimindeki kavramları, kuralları ilişkilendirip harmanlayarak içselleştirilmesidir(Köse ve Tanışlı,2014). Driscoll ve arkadaşları zihnin geometrik alışkanlıkları geometrik kuralların ve ilkelerin kavranmasını, uygulanmasını ve pekiştirilmesini destekleyen düşünme yolları olarak tanımlamıştır(akt; Sezer,2019). Birden fazla kazanımın ele alındığı, günlük hayatla ilişkilendirmelerin yapıldığı beceri temelli geometri soruların çözümleri üzerine düşünen öğrencilerin geometrik düşüncelerinde gelişme, zihnin geometrik alışkanlıklarını kazanmalarına büyük katkısı olacaktır.

MEB 2018 yılında hazırlanan öğretim programında matematik öğretimi ezberden uzak, matematiksel konuları kavrayabilme, yaratıcı düşünebilme ve akıl yürütmeler yapabilme, üst bilişsel bilgileri organize etmek, yorumlamak ve problem çözebilme gibi beceriler kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu becerilerin kazandırılıp kazandırılmadığını ölçmek içinde beceri temelli sorular öğretim programının önemli bir parçası olmuştur.

Geometri temel matematik öğrenme alanlarından biri olup bazı matematiksel kavramlarında oluşmasında önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle okulda öğrenilen matematikte de geometri öğretimi öğrencilerin görselleştirme, sezgisel düşünme, problem çözme, akıl yürütme, kanıt sunabilme becerilerini geliştirdiği için matematiğin diğer konularının kazanılmasına katkı sağlamaktadır (Jones, 2002; akt. Uygan,2016).

Geometri öğretimi “Bir yandan öğrencilerin programda yer alan geometri ile ilgili bilgi ve becerileri kazanmalarını amaçlarken, diğer yandan geometrik düşünmeyi geliştirici nitelikte olmalıdır” (Baykul, 2009, s.365). Dünyada ve ülkemizde geometri öğretimine verilen önemin artmasına karşın ilgili çalışmaların sayısının yetersiz olduğu ve geometri konularının öğrencilere kazandırılmasında büyük sıkıntı yaşandığı gözlemlenmiştir( Yılmaz, Keşan ve Nizamoğlu,2000). Yaşanan bu sıkıntıların birazda olsa ortadan kaldırılması için öğretim programlarında öğrencilere geometrik düşünme ve zihnin geometrik alışkanlıklarının kazandırılması ve bu alışkanlıkların sorularla geliştirilip pekiştirilmesi gerekmektedir.

Eraslan Yalçın ve Özgeldi'nin (2019) yaptıkları çalışmada 1924-2018 ortaokul matematik öğretim programlarını geometri ve ölçme öğrenme alanındaki kazanımları, zihnin geometrik alışkanlıklarına göre incelemişlerdir. Çalışmada 2005 yılına kadar uygulanan ortaokul matematik öğretim programlarının geometri ve ölçme öğrenme alanı kazanımlarının daha çok ilişkilendirme alışkanlığına yönelik olduğu, 2005 ve sonrası matematik öğretim programlarının kazanımlarının tüm geometrik alışkanlıkları içerdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Uygan'ın(2016) yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerinin zihnin geometrik alışkanlıklarının kazanımına yönelik dinamik geometri yazılımındaki öğrenme süreçlerini incelemiştir. Bu çalışmada zihnin geometrik alışkanlıkları temelli problemlerin çözümünde dinamik geometri yazılımları yardımıyla zihnin geometrik alışkanlıkları süreçlerinde ilerleme kaydedildiği sonucuna varılmıştır.

Bülbül'ün(2016) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının geometrik düşünme alışkanlıkları geliştirmeye yönelik tasarlanan öğretim ortamı değerlendirilmiştir. Bu araştırma sonucunda kısaca uygun tasarlanan bir öğretim ortamında öğretmenlerin zihnin geometrik alışkanlıklarının başlangıca göre gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Özen'in(2015) yaptığı tez çalışmasında öğretmenlerin ders imecesi aracılığıyla geometrik düşüncelerindeki gelişimi konusu incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda ders imecesinin öğretmenlerin geometrik düşüncelerinin gelişimine olumlu katkısı vardır.

Sezer'in(2019) yaptığı çalışmada öğrencilerin 6. Sınıftan başlayarak 3 yıl boyunca cebirsel ve geometrik düşünme (zihnin geometrik alışkanlıklarını)süreçlerini boylamsal olarak incelemiştir.3 yıllık çalışmada ders içi etkinlikler, ders içi öğretmen soruları, uygulamalar, sorular öğrencilerin zihnin geometrik alışkanlıklarına olumlu yönde etki ettiği sonucuna varılmıştır.

Erşen, Bülbül ve Güler'in (2021) yaptıkları çalışmada 2020-2021 öğretim yılı itibariyle okutulması kabul edilmiş matematik ders kitaplarının çokgenler ve alan ölçme konularında kullandıkları çözümlü örneklerin geometrik düşünme alışkanlıkları kapsamında incelemişlerdir. . Beşinci, altıncı ve yedinci sınıflarda yer alan çözümlü örneklerde en çok ilişkilendirme ile keşfetme ve yansıtma alışkanlıkları kullanılırken sekizinci sınıfta yer alan örneklerde bu alışkanlıkların yanında değişmezleri araştırma alışkanlığına da yer verildiği sonucuna varılmıştır.

Ülkemizde, zihnin geometrik alışkanlıklarını inceleyen çalışmalara bakıldığında bu çalışmalarda öğretmenlerin ve öğrencilerin alışkanlıklarının incelendiği (Özen, 2015; Bülbül, 2016; Uygan, 2016; Sezer, 2019) ve öğretim

programlarının incelendiği (Eraslan Yalçın ve Özgeldi, 2019), ders kitaplarındaki çözümlü örneklerin incelendiği (Erşen, Bülbül ve Güler, 2021) görülmüştür ancak beceri temelli soruların zihnin geometrik alışkanlıklarına göre incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırma problemi “6. Ve 7. sınıflar düzeyinde yayınlanan beceri temelli testler e-kitaplarındaki geometri öğrenme alanına ait soruların zihnin geometrik alışkanlığı bileşenlerine göre nasıl dağılım göstermektedir?” olarak belirlenmiştir.

Alt problemlerde;

- 1) 6.sınıflar düzeyinde yayınlanan beceri temelli testler e-kitaplarındaki geometri öğrenme alanına ait soruların zihnin geometrik alışkanlığı bileşenlerine göre nasıl dağılım göstermektedir?
- 2) 7.sınıflar düzeyinde yayınlanan beceri temelli testler e-kitaplarındaki geometri öğrenme alanına ait soruların zihnin geometrik alışkanlığı bileşenlerine göre nasıl dağılım göstermektedir?

Bu araştırmanın genel amacı, öğretim programlarında yapılan değişiklikler ve Liselere Giriş Sınav sistemine geçilmesi ile yenilenen soru yapılarıyla daha da önem kazanan beceri temelli soruların hangi zihnin geometrik alışkanlıklarına sahip olduğunu incelemektir.

### Zihnin Geometrik Alışkanlıkları

Zihnin geometrik alışkanlıkları Driscoll ve diğerleri zihnin matematiksel alışkanlıkları ile ilgili çalışmalarıyla desteklenerek, geometrik düşünmenin geliştirilmesi kapsamında oluşturulmuş ve geometrik düşünmede verimli düşünme yollarını vurgulayan bir çerçevedir. Bu çerçevede geometriye ait bileşenler vardır. Zihnin geometrik alışkanlıklarının dört ana bileşeni ilişkilendirme, geometrik fikirleri genelleme, değişmezleri araştırma, keşif ve yansımayı dengeleme olarak belirlenmiştir (akt.Özen, 2015).

### İlişkilendirme

Geometrik yapıların ve kavramların özellikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesini içermektedir. İlişkilendirme süreci sonunda ortaya çıkan ilişkiler geometrik yapıları anlama ve çözüm süreci üzerinde akıl yürütmesine olanak sağlar. Driscoll ve diğerlerinin (2008), tanımladığı ilişkilendirme alışkanlığının bileşenlerini bu bileşenlerin göstergeleri Tablo 1’de sunulmuştur (Uygan,2016).

Tablo 1. İlişkilendirme Alışkanlığının Bileşenleri ve Göstergeleri

Alışkanlığının Bileşenleri				Bileşenlerinin Göstergeleri
<b>Tek</b>	<b>Bir</b>	<b>Şeklin</b>	<b>Parçalarını</b>	✓ Bir geometrik şekil, durum ve koşul içerisindeki parçaları ayırt etme ve ilişkilendirme
<b>İlişkilendirme</b>				✓ Bir geometrik durum, şekil içerisinde şekiller oluşturma
				✓ Tek bir geometrik şekli oluşturabildiği anlaşılan iki geometrik şekli ilişkilendirme
<b>Bağımsız Şekilleri İlişkilendirme</b>				✓ Ortak olan bazı özellikleri dikkate alarak iki geometrik şekli, durumu ve koşulu kıyaslama
				✓ Ortak olan ve olmayan tüm özellikleri göz önüne alarak iki geometrik şekli, durumu ve koşulu kıyaslamak
				✓ Bir, iki ve üç boyutlu bileşenleri arasındaki ilişkileri göz önüne alarak geometrik şekli, durumu ve koşulu kıyaslamak
<b>Özel</b>	<b>Muhakeme</b>	<b>Becerilerini</b>		✓ İki ya da daha fazla geometrik durum ve şekil üzerinde orantısal muhakeme etme.
<b>Kullanma</b>				✓ Geometrik durum, koşul ve şekilleri ilişkilendirmek için yansımayı kullanmak

**Geometrik Fikirleri Genelleme**

Zihnin geometrik alışkanlıklarından genelleme geometrik bir yapı içerisindeki kavramlar ve özellikler ile ilgili ifadelerin her zaman çıkıp çıkmadığı ya da hangi şartlarda ortaya çıktığına dair sorularına cevap aranan bileşendir. Genelleme alışkanlığı, her zaman olan ya da olmayan durumları tanımlama ve anlama isteğidir (Sezer,2019).

Driscoll ve diğerlerinin (2008) tanımladığı genelleme alışkanlığının bileşenleri ve bu bileşenlerin göstergeleri Tablo 2’de sunulmuştur (Uygan,2016).

Tablo 2. Genelleme Alışkanlığının Bileşenleri ve Göstergeleri

Alışkanlığının Bileşenleri	Bileşenlerinin Göstergeleri
<b>Tanıdık Durumlardan Yararlanma</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Özel durumları göz önünde bulundurma</li> <li>✓ Çözüme uyan bazı örnekler için özel durumları daha derinlemesine incelemek</li> <li>✓ Daha önce belirlenmiş koşul ve durumlarda yer alan özellikleri değiştirerek yeni durumlara yönelik genelleme yapma</li> <li>✓ Başka çözümlerin olduğunu tahmin etme ancak bu çözümlerin nasıl yapılacağını bilememe</li> </ul>
<b>Varsayılan Sadeleştirilmiş Durumlardan Yararlanma</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sonsuz bir küme üzerinde belli durumların olabileceğini anlama; sadece belirli kümeler üzerinde çalışma</li> <li>✓ Üzerinde çalışılan durumun sağlandığı sonsuz ve sürekli farklı kümeleri incelemekle birlikte bu kümeleri sınırlamak ya da küme üzerinden hatalı bir varsayıma ulaşma</li> </ul>
<b>Tam Bir Çözüm Kümesi ya da Genel Kural Arama</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tüm çözüm kümesini araştırma ve neden daha fazla çözümün olmadığını açıklama.</li> <li>✓ Belli bir geometrik şekil durum için her durumda doğru olan bir kuralın olduğunu fark etme</li> <li>✓ Problemleri ve kuralları daha geniş bir bağlamda inceleme</li> </ul>

**Değişmezleri Araştırma**

Değişmezleri araştırma zihnin geometrik alışkanlığı geometrik şekillere ilişkin belirli özellikler değiştirildiğinde diğer özelliklerin hangilerinin değişip değişmeyeceğinin incelendiği alışkanlıktır. Driscoll ve diğerlerinin (2008) tanımladığı değişmezleri araştırma alışkanlığının bileşenleri ve bu bileşenlerin göstergeleri Tablo 3’de sunulmuştur (Uygan,2016).

Tablo 3. Değişmezleri Araştırma Alışkanlığının Bileşenleri ve Göstergeleri

Alışkanlığının Bileşenleri	Bileşenlerinin Göstergeleri
<b>Dinamik Düşünme</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sabit bir durum hakkında dinamik düşünme</li> <li>✓ Bir dönüşüm uygulanırsa nelerin değişeceğini ve değişmeyeceğini düşünme</li> <li>✓ Bir dönüşümün etkilerini sürekli inceleme ve etkilerin ortak yönlerini inceleme</li> <li>✓ Bir noktanın ya da şeklin süreklilik sağlayan yönlendirmelerin etkileri üzerinde düşünme ve oluşan şekil ile diğerleri arasında nelerin meydana geleceğini tahmin etme</li> </ul>
<b>Etkilerin Kanıtlarını Kontrol Etme</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Bir geometrik durum veya şekle belli bir dönüşüm yapıldığında her şeyin değişmediğini sezme</li> <li>✓ Belli bir dönüşüm her seferinde uygulandığında hep aynı etkilerin oluşacağı sonucuna varmak</li> <li>✓ Belli bir dönüşüm sonucunda oluşan değişmezleri fark etme ve neden değişmez olduğunu açıklama</li> </ul>

### Keşif ve Yansımayı Dengeleme

Driscoll ve diğerlerine göre (2008), keşif ve yansımayı dengeleme bileşeni “genellikle önerilen varsayımların sonucu olarak seçilen farklı yaklaşımları deneme ve düzenli olarak neler öğrenildiğini göz önünde bulundurmaya düşünme” şeklinde tanımlanabilir (Özen, 2015)

Driscoll ve diğerlerinin (2008) tanımladığı keşif ve yansımayı dengeleme alışkanlığının bileşenleri ve bu bileşenlerin göstergeleri Tablo 4’de sunulmuştur (Uygan, 2016).

Tablo 4. Keşif ve Yansımayı Dengeleme Alışkanlığının Bileşenleri ve Göstergeleri

Alışkanlığının Bileşenleri	Bileşenlerinin Göstergeleri
<b>Keşfi Ön Plana Alma</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Sezgi ve tahmin aracılığıyla inceleme yapma</li><li>✓ Duruma yönelik bazı değerlendirmeler ile inceleme yapma</li><li>✓ Benzer stratejiler deneme</li><li>✓ Bir durumun, koşulun ya da geometrik yapının bazı özelliklerini değiştirme ve değişimler üzerinde düşünme</li></ul>
<b>Amacı Ön Plana Alma</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Araştırma sürecinin önemli bir basamağını gösteren büyük resme düzenli olarak bakma</li><li>✓ Amaca ulaşmaya yönelik ilişkili adımları tanımlama</li><li>✓ Sonuçta elde edilen durumun ne gösterdiğini ortaya koyma</li><li>✓ Çözümüne yönelik üzerinde düşünülmüş çıkarımlar öne sürmek ve bu çıkarımların test edilmesine yönelik çeşitli yollar denemek</li></ul>

### Beceri Temelli Sorular

Matematik öğretim programında yer alan alternatif ölçme değerlendirme uygulamalarının önemli özelliklerinden biride öğrencilerin ölçme değerlendirme sürecine doğrudan katılımının sağlanmasıdır. Matematik öğretim programında günlük hayatta matematiğin kullanılabilirliği, problem çözme becerilerinin gelişimi, mantıksal muhakeme ve akıl yürütme becerilerinin gelişimi dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2005).

2005 yılında yapılan değişiklikten sonra 2018 yılı itibarı ile Liselere Giriş Sınavının matematik bölümündeki çoktan seçmeli sorularda matematik okuryazarlığını arttırmaya yönelik sınav sorularında değişikliğe gidilmiştir. Yapılan bu değişiklikler sonucunda beceri temelli sorular öğretim programının bir parçası olmuştur.

Beceri temelli sorular; yaratıcı düşünebilme, akıl yürütebilme, kazanımların günlük hayatla ilişkilendirildiği, üst bilişsel bilgileri organize etme, yorumlama ve çıkarımda bulunma gibi becerilerin geliştirilmesini ve ölçülmesini sağlayan sorulardır. Farklı kazanımların ele alındığı, günlük hayatla ilişkilendirmelerin yapıldığı beceri temelli geometri soruların çözümleri üzerine düşünen öğrencilerin geometrik düşüncelerinde gelişme, zihnin geometrik alışkanlıklarını kazanmalarına büyük katkısı olacağı düşünülmektedir (Çetin, 2019. ; Yaprakgöl, 2019. ; Çaylar, 2020.).

Ölçme ve değerlendirme, eğitim programları için önemli bir unsurdur. Her şeyden önce birçok eğitim kararı ölçme ve değerlendirme sonuçlarına dayandırıldığı için gerekli ve önemlidir (Aşık, 2009). Beceri temelli sorular kazanımları kavrama, becerileri geliştirmek gibi özellikleri olsa da bu özelliklerin doğru ve tam bir şekilde kazandırılıp kazandırılmadığını ölçme ve değerlendirme konusunda da bizim için çok büyük bir öneme sahiptir.

### YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi araştırma modeli kullanılmıştır.

Doküman incelemesi; araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005; s.191-196). Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün yayınladığı 6. Ve 7. sınıf düzeyindeki beceri temelli soruların teker teker okunması ve derinlemesine incelenmesi ve yorumlanmasını amaçlayan bu araştırma için nitel araştırma yönteminin uygun olacağına karar verilmiştir. Bu



nedenle doküman incelemesi araştırmanın modeli olarak kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Liselere Giriş Sınavının yapılmaya başlanması ile beceri temelli sorulara verilen önem daha da artmıştır. Bu nedenle bu çalışmada Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 2020-2021 eğitim öğretim yılında yayınladığı 6., ve 7. düzeyindeki beceri temelli testler e-kitaplarındaki sorularından geometri öğrenme alanına sahip sorular incelenecektir. Beceri temelli testler e- kitaplarına Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün <https://odsgm.meb.gov.tr/www/e-kitaplar/icerik/605> web sitesinden temin edilmiştir.

### Veri Toplanması ve Veri Analizi

Betimsel analiz verilerin sınıflandırılması, özetlenmesi ve sonuçlara ulaşılması sürecini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada sorular önceden belirlenen zihnin geometrik alışkanlıkları bileşenlerine göre inceleneceği için betimsel analiz kullanılmıştır.

Araştırmamızda yer alan beceri temelli soruları alanyazın başlığı altında yer alan tablo 1 ,2 ,3 ve 4'de yer alan zihnin geometrik alışkanlıklarına ait göstergelerden yola çıkılarak analiz edilmiştir. e-kitaplarda yer alan beceri temelli testlerde bazı sorularda tek alışkanlık bulunmaktadır. Bu soruya ait bir örnek şekil 1' de verilmiştir.



Yukarıda verilen dikdörtgen şeklindeki kumaş siyah çizgiler boyunca kesilerek görselde verilen güneşlik elde edilmiştir.



Bu güneşlik bir dikdörtgenin üç kenarını çevreleyen çapları 2 metre olan 5 yarım daireden oluşmaktadır. Buna göre bu güneşliği yapmak için kesilen dikdörtgen şeklindeki kumaşın kesilmeden önceki bir yüzünün alanı kaç metrekaredir?

A) 24

B) 23

C) 22

D) 21

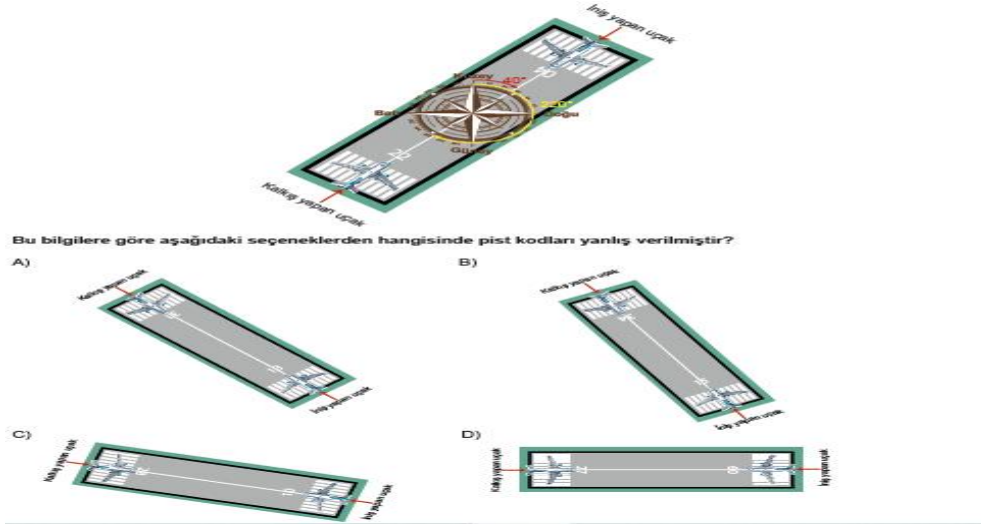
Şekil 1. İlişkilendirme Alışkanlığına Ait Soru

Şekil 1'deki soruda güneşlik için kesilen kumaşta beş adet yarım daire ve bir adet dikdörtgenden oluştuğunun ve güneşlikte yer alan yarım dairelerin çapları ile dikdörtgenin kenarları arasında ilişkinin fark edilmesinin gerektiği için bir geometrik yapı içerisindeki parçaları fark etme ve ilişkilendirme kriterinden dolayı için ilişkilendirme alışkanlığı vardır.

E-kitaplarda yer alan beceri temelli testlerde bazı sorularda birden fazla alışkanlık bulunmaktadır. Bu sorulara ait örnek Şekil 2'de verilmiştir.

Uluslararası havalimanlarında uçakların iniş ve kalkış yaptığı pistlere, kuzey kutbuna olan saat yönündeki yönelim açılarına göre kod verilir ve pistler bu kodlara göre isimlendirilir. Kuzey kutbuna yönelim açısını bulmak için pusulaya ihtiyaç vardır. Pusulanın kuzeyi 0°'yi, güneyi 180°'yi, doğusu 90°'yi ve batısı 270°'yi gösterir. Pistler kuzey kutbuna olan yönelim açıları 10'a bölünerek numaralandırılır.

Örneğin; Bir pistin iniş yönündeki kuzey kutbuna yönelim açısı 40° ise kalkış yönündeki kuzey kutbuna yönelim açısı 220° olur. Bu pistin iniş yönündeki kodu 04, kalkış yönündeki kodu ise 22'dir.



Şekil 2. Birden Fazla Alışkanlığın Olduğu (Değişmezleri Araştırma ve Keşif ve Yansımayı Dengeleme) Test Sorusu

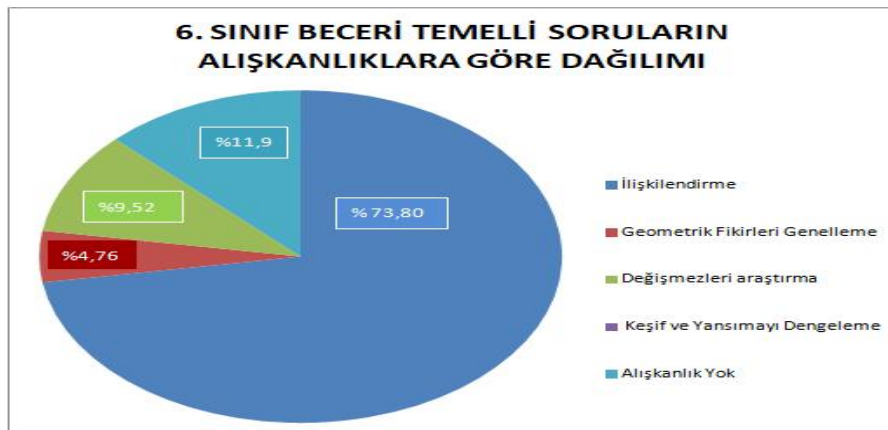
Şekil 2'de verilen soruda uçağın iniş yaptığı ya da kalkış yaptığı açılardaki değişimleri fark etme ve bu değişimler üzerinde düşünülmesi gerektiği için keşif ve yansımayı dengeleme alışkanlığı vardır. Aynı zamanda pistin üstünde yer alan pusulayı zihnimize döndürerek açıları belirlememiz gerekmektedir. Döndürme işlemi nelerin değişip değişmediğini incelememiz gerektiği için değişmezleri araştırma alışkanlığı vardır.

## BULGULAR

Bu bölümde beceri temelli sorular 6. ve 7. sınıf seviyesinde sunulmuştur. Sınıf düzeylerinin her birindeki beceri temelli soruların zihnin geometrik alışkanlıklarına göre dağılımı tablolarda gösterilmiştir.

### 6. Sınıf Düzeyinde Yayınlanan Beceri Temelli Testler E-kitaplarındaki Soruların Zihnin Geometrik Alışkanlıklarına Göre Dağılımı

6. sınıf düzeyinde ODSGM'nin yayınladığı beceri temelli testler e-kitabında geometri öğrenme alanına ait 5. ünite de 20, 6. ünite de 22 soru olmak üzere toplamda 42 soru zihnin geometrik alışkanlıklarına göre incelenmiştir (odsgm.meb.gov.tr, 2021).



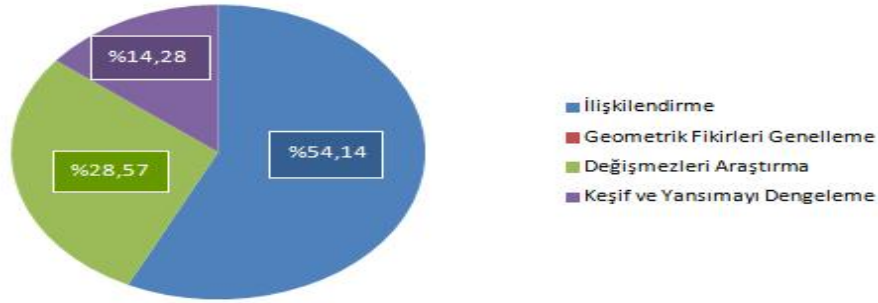
Şekil 3. 6. Sınıf Düzeyindeki Beceri Temelli Soruların Dağılımı

Bazı sorularda tek bazı sorularda ise hiçbir alışkanlık bulunmamaktadır. 6. Sınıf düzeyinde 42 soruda tüm sorular için 37 adet alışkanlık bulunup, 5 adet soruda alışkanlık bulunmamaktadır. Şekil 3’de görüldüğü gibi sorular alışkanlıklara göre dağılım incelendiğinde %73,80 ile en çok ilişkilendirme alışkanlığının, %9,52 ile ikinci sırada değişmezleri araştırma alışkanlığının, üçüncü sırada %4,76 ile geometrik fikirleri genelleme alışkanlığının kullanıldığı görülmektedir. Soruların %11,9’da hiçbir alışkanlık bulunmamaktadır. Keşif ve yansımayı dengeleme alışkanlığına ise rastlanmadığı görülmektedir.

### 7. Sınıf Düzeyinde Yayınlanan Beceri Temelli Testler E-kitaplarındaki Soruların Zihnin Geometrik Alışkanlıklarına Göre Dağılımı

7. sınıf düzeyinde ODSGM’nin yayınladığı beceri temelli testler e-kitabında geometri öğrenme alanına ait 5. ünite 22, 6. Ünite 5 soru olmak üzere toplamda 27 soru zihnin geometrik alışkanlıklarına göre incelenmiştir (odsgm.meb.gov.tr, 2021).

#### 7.SINIF BECERİ TEMELLİ SORULARIN ALIŞKANLIKLARA GÖRE DAĞILIMI



Şekil 4. 7. Sınıf Düzeyindeki Beceri Temelli Soruların Dağılımı

Bazı sorularda tek bazı sorularda birden fazla alışkanlık bulunmaktadır. 7. Sınıf düzeyinde 27 soru bulunup, tüm sorular için 35 adet alışkanlık bulunmuştur. Şekil 4’de görüldüğü gibi sorular alışkanlıklara göre dağılım incelendiğinde %54,14 ile en çok ilişkilendirme alışkanlığının, %28,57 ile ikinci sırada değişmezleri araştırma alışkanlığının, üçüncü sırada %14,28 ile keşif ve yansımayı dengeleme alışkanlığının kullanıldığı görülmektedir. Geometrik fikirleri genelleme alışkanlığına ise rastlanmadığı görülmektedir.

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Beceri temelli testler e-kitaplarındaki sorularının zihnin geometrik alışkanlıklarına göre incelediğimiz bu bölümde elde edilen sonuçlar yorumlanarak soruların sahip olduğu alışkanlıklar tartışılmıştır.

İncelenen beceri temelli testler e-kitaplarında yer alan sorularda 6. sınıf düzeyindeki 42 sorunun geometrik alışkanlık bulunan 37 tanesinde bir tane alışkanlık bulunup, 5 adet soruda ise geometrik alışkanlık bulunmamaktadır. Alışkanlığın bulunduğu sorularda en çok ilişkilendirme alışkanlığı varken keşif ve yansımayı dengeleme alışkanlığına rastlanmamıştır.

7. sınıf düzeyindeki 27 sorunun bazılarında birden fazla bazılarında tek alışkanlık bulunmaktadır. Alışkanlığın bulunduğu sorularda en çok ilişkilendirme alışkanlığı varken geometrik fikirleri genelleme alışkanlığına rastlanmamıştır. 7. sınıf düzeyindeki sorularda birden fazla alışkanlık olan sorular varken 6. sınıflarda sorular tek alışkanlığa sahip hatta bazı sorularda alışkanlık bile bulunmamaktadır.

Beceri temelli sorular daha çok matematiğin günlük hayatta karşılaşılan durumlarda nasıl kullanılacağını ölçmek için tasarlanan sorulardır. Bu neden ile de soruların ilk bölümünde soruya ait konuların formülleri veya konularla ilgili bilgiler verilerek bunların ezberlenmeden kullanılmasını sağlamaktadır. Ancak bu durumlar bazen sorularda belli

geometrik alışkanlıkların kullanılmamasını sağlamaktadır. 6. sınıflarda yer alan “Paralelkenarın alan bağıntısını oluşturur, ilgili problemler çözer.” kazanımının açıklama kısmında yer alan paralelkenarın alan bağıntısını oluştururken dikdörtgenden yararlanır maddesi bulunmaktadır. Bu kazanım keşif ve yansımayı dengeleme alışkanlığının amaca ulaşmaya yardımcı olabilecek ilişkili adımları tanımlama kriterini kullanabileceği bir kazanım iken 6. sınıf sorularında bu alışkanlığa rastlanmamaktadır. Yedinci sınıf düzeyinde yer alan “Düzgün çokgenlerin kenar ve açı özelliklerini açıklar.” ve “Çokgenlerin köşegenlerini, iç ve dış açılarını belirler; iç açılarının ve dış açılarının toplamını hesaplar.” kazanımlarının geometrik fikirleri genelleme alışkanlığını kullanmak için uygun bir konu olmasına rağmen bu konuda yer alan sorularda formüller öğrenciye direkt olarak verildiği için alışkanlığın kullanılmasına engel olmaktadır.

Araştırma bulgularına göre tüm alışkanlıkların dengeli şekilde dağılmadığı görülmektedir. ilişkilendirme alışkanlığının her iki sınıf düzeyinde de ağırlıklı olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Eraslan Yalçın ve Özgeldi'nin (2019) yaptığı çalışmada 2005 yılı ve sonrası matematik öğretim programlarında yer alan ilgili kazanımların tüm geometrik alışkanlıkları kazandırmaya yönelik olduğu sonucuna varmışlardır. Kazanımlar tüm geometrik alışkanlıkları kazandırmaya yönelik olmasına rağmen bu kazanımları ölçecek beceri temelli soruların çoğunluğunun ilişkilendirme ile ilgili olması bu kazanımların tam olarak kazandırılıp kazandırılmadığını ölçemeyeceği düşünülmektedir.

Sezer (2019) boylamsal çalışmasında ders içi etkinlikler, ders içi öğretmen soruları, uygulamalar ve sorular öğrencilerin zihnin geometrik alışkanlıkları olumlu yönde etkileyeceğini belirtmişlerdir. Ayrıca Erşen, Bülbül ve Güler (2021) yaptığı çalışmada ders kitaplarında yer alan çözümlü örneklerde ilişkilendirme alışkanlığının en yüksek düzeyde kullanıldığı görülmüştür. Değişmezleri araştırma alışkanlığına yönelik örneklerle ise az rastlanmaktadır. Araştırma bulgularına göre beceri temelli sorularda da en çok karşılaşılan ilişkilendirme alışkanlığı olup geometrik fikirleri genelleme, keşif ve yansımayı dengeleme alışkanlıkları daha az görülmüştür. Beceri temelli sorularda tüm alışkanlıkların dengeli şekilde kullanılmaması öğrencilere geometrik alışkanlıklardan özellikle genelleme ve keşfederek yansıma alışkanlıklarının gelişimine katkı sağlayamayacaktır.

Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar göz önüne alındığında söz konusu sorularda farklı geometrik alışkanlıklar içeren sorulara yer verilmesi ve ecri temelli soruların hazırlık aşamasında zihnin geometrik alışkanlıklarının eşit dağılımına dikkat edilmesi öğrencilerin geometrik düşünme becerilerinin gelişimine de katkı sağlayacaktır.

Beceri temelli soruların ilk kısımlarında yer alan formül bilgilerinin verilmesi ve soruların çoktan seçmeli olması alışkanlıkların bazı sorularda kullanılmamasını neden olmaktadır. Bu nedenle soruların hazırlanış aşamasında soruların ilk kısmındaki ipuçları bölümünün olmaması ve soruların açık uçlu olarak hazırlanması sorularda alışkanlıkların daha aktif kullanılmasını sağlayabilir.

#### KAYNAKLAR

Aşık,İ.(2009). *Matematik Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanabilme Düzeyleri ve*

*Yaklaşımları.* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul (No:250816).

Baykul, Y. (2009). *İlköğretimde matematik öğretimi* (6-8. Sınıflar). Ankara: Pegem Akademi.

Bülbül, B. Ö. (2016). *Matematik öğretmeni adaylarının geometrik düşünme alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik tasarlanan öğrenme ortamının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon (No: 423161).

Çaylar, F.N.(2020). *8. Sınıf Öğrencilerinin Liselere Geçiş Sınavı'na (LGS) Yönelik Görüşleri.* (Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi, Kars (No:636874).

Çetin, B. Ş.(2019). *Matematik Öğretmenlerinin 2018 LGS Sistemine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya (No:587570).

Eraslan Yalçın,E. Ve Özgeldi, M. (2019). *1924-2018 Ortaokul Matematik Öğretim Programlarının Geometrik Düşünme Alışkanlıkları Bakımından İncelenmesi.* Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 15(1):s.131-146

Erşen, Z. B., Bülbül, B. Ö. & Güler, M. (2021). *Matematik Ders Kitaplarında Yer Alan Çözümlü Örneklerin Geometrik Düşünme Alışkanlıklarının Kullanımına Yönelik Analizi*. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 12(1), 349-377.

Köse, N. & Tanışlı, D. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının geometrideki zihinsel alışkanlıkları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB), 14(3), sayfa 1203-1230.

Küçük Demir, B ve Ağırman Aydın, T. (2020). *Geometri ve Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

MEB. (2018). Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. sınıflar) . <http://mufredat.meb.gov.tr/> Erişim Tarihi: 17.03.2021

MEB. (2005). İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Özen, D. (2015). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin geometrik düşüncelerinin geliştirilmesi: Bir ders imcesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. (No: 395180).

Sezer, N. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin matematiksel düşünme süreç ve becerilerinin boylamsal incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Uludağ Üniversitesi, Bursa. (No: 580011).

Tolga, A ve Cantürk Günhan, B. (2020). Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Zihnin Geometrik Alışkanlıklarının İncelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı 49 (sayfa 1-23)

Uygan, C. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin zihnin geometrik alışkanlıklarının kazanımına yönelik dinamik geometri yazılımındaki öğrenme süreçleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. (No: 449974).

Yaprakgöl, S. (2019). *Ortaöğretime Geçiş Sınavları (teog, lgs) ile PISA, TIMSS Sınavları Matematik Sorularının Matematiksel ve Matematik Eğitimi Değerleri Açısından İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan (No:563929).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yılmaz, S. Keşan, C. ve Nizamoğlu, Ş. (2000). *İlköğretimde ve ortaöğretimde geometri öğretimi-öğreniminde öğretmenler-öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*, IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildirileri içinde (ss. 569-573). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

<http://odsgm.meb.gov.tr/kurslar/pdf/ekitaplar/6BECERI/6beceri.html> , Erişim Tarihi: 19.03.2021

<http://odsgm.meb.gov.tr/kurslar/pdf/ekitaplar/7BECERI/7beceri.html> , Erişim Tarihi: 19.03.2021



## KRONİK BİR PROBLEM OLARAK ÖĞRETMEN ATAMALARI SORUNSALI

## THE PROBLEM OF TEACHER ASSIGNMENTS AS A CHRONIC PROBLEM

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

### Özet

Bu çalışmanın amacı; zamanla kronik bir problem haline gelen öğretmen atamaları sorununa dikkat çekmektir. Nitel araştırma yöntemi ile yapılan bu araştırmanın çalışma grubu 10 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Buna göre, katılımcılar, öğretmen atamalarını yeterince öğretmen alımının yapılmaması, branşlara göre dağılımın net olmaması, düzenli öğretmen atamalarının yapılmaması, adil olmayan bir düzen, yanlış politikaların uygulandığı bir sistem ve eğitim ile alakası olmayan insanların karar verdiği bir sistem olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar mezun olunan bölüm, öğretmen atamalarının az olması gibi nedenlerin öğretmen atamalarını etkilediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar son olarak öğretmen ataması sorunsalının üstesinden gelinmesi için; beklenen öğretmen atamaları yapılmalı, daha çok öğretmen istihdamı sağlanmalı, atamalar yapılırken branşlar arasında adalet sağlanmalı gibi birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Bulgular doğrultusunda araştırmacı atama probleminin çözülmesi için gerekli tedbirlerin ivedilikle alınması gerektiği sonucuna varmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** öğretmen, atama, sorun

### Abstract

The aim of this research is to draw attention to the problem of teacher appointments, which has become a chronic problem over time. The study group of this research, which was conducted with the qualitative research method, consists of 10 teachers. The data was analyzed by descriptive analysis technique. Accordingly, the participants stated that they perceived teacher appointments as not recruiting enough teachers, unclear distribution according to branches, not making regular teacher appointments, an unfair system, a system where wrong policies were applied, and a system where people who have nothing to do with education decide. The participants stated that the reasons such as the department graduated from, and the low number of teacher appointments affect the appointment of teachers. Finally, to overcome the teacher assignment problem, the participants offered some suggestions such as expected teacher appointments should be made, more teacher employment should be provided, and justice should be provided between branches while making appointments. In line with the findings, the researcher concluded that necessary concerns should be taken immediately to solve the assignment problem.

**Keywords:** Teachers, Assignment, Problems

### GİRİŞ

Her birey geleceğe yönelik hayaller kurar, plânlar yapar. Bu hayaller ve plânlar bireyin nasıl bir hayat sürmek istediği, mesleği, yaşamak istediği yer, hayat yolunu birlikte yürümek isteyeceği kişi, gezmek istediği yerler, yapacağı araştırmalar ve buluşlar vb. şeklinde çoğaltılabilir. Bunlar içerisinde meslek tercihi bireyin geleceğe yönelik yaptığı en büyük plânlardan bir tanesidir. Fakat insanın geleceğinin önemli bir parçası olan ve onu hayatı boyunca etkileyecek olan mesleğine yönelik kurduğu hayaller ve yaptığı plânlar her zaman gerçekleşmeyebilir. Bu durum öğretmenlik mesleğini tercih edip kurduğu hayallere ulaşamayan ve yaptığı plânları gerçekleştiremeyen öğretmenler arasında da yaşanan bir sorundur.

Öğretmenlerin mesleklerini icra edememelerinin birçok sebebi vardır (Çınkır & Kurum, 2017). Atama sorunu burada önemli bir sorun olarak kendisini göstermektedir. Türkiye’de her yıl binlerce öğretmen KPSS’ye girmektedir. Öğretmenlerin hayallerinin gerçekleşmesinde ve atanmalarında bu sınav önemli bir adımı teşkil etmektedir. Son yapılan 2020 yılı KPSS Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavı’na giren öğretmen sayısı 350 bini geçmektedir (ÖSYM, 2021). Atama umuduyla sınava giren bu kadar öğretmen sayısına rağmen Milli Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü’nün yaptığı son öğretmen atamalarına ilişkin açıklamaya göre alım yapılacak öğretmen sayısı 19.940 olarak belirtilmiştir (MEB, 2021). Bu sayının öğretmen ihtiyacını karşılama konusunda yetersiz olduğu uzmanlarca dile getirilmektedir (Kadüker, 2020). Yukarıda bahsedilen rakamlar göz önüne alındığında atama bekleyen öğretmenler ile alım sayıları arasında uçurum bulunmaktadır. Bu sayıya her yıl mezun olan öğretmenler de eklendiğinde sayı çığ gibi



büyümektedir.

Atanamayan öğretmenler birçok sorun yaşamaktadırlar. Bu sorunlar birçok kaynakta farklı şekilde sınıflandırılmakla birlikte ekonomik ve psikolojik sorunlar başta gelmektedir (Uygun, 2012). Atanamayan öğretmenler, ekonomik sorunlarının üstesinden bir nebze olsun gelebilmek için aldıkları eğitim ile uyumsuz statüsü düşük işlerde çalışmak zorunda kalmaktadırlar. Bu durum onların psikolojisini kötü yönde etkilemekte olup (Akpınar & Erdamar, 2020) öğrenilmiş çaresizlik, kaygı, umutsuzluk ve belirsizliğe katlanamama sorunları yaşamalarına neden olmaktadır (Şar, Işıklar & Aydoğan, 2012). Ataması gerçekleşmeyen ve buna bağlı olarak yaşadığı psikolojik sorunların üstesinden gelemeyen öğretmenler ne yazık ki yaşamlarına son vermektedir (Gerçek Gündem, 2019; Habertürk, 2018; Sözcü, 2018).

Öğretmenlik mesleği; kutsal ve saygın olan, sorumluluk ve fedakârlık, akademik çalışmalar, mesleki bilgi ve profesyonellik gerektiren bir meslektir (Çelikten, 2005). Türkiye’de öğretmen atamalarının tarihi seyrine bakıldığında, 1985- 1991 yılları arasında MEB tarafından “Öğretmenlik Yeterlik Sınavı”, 2001 yılında Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından “Kamu Meslek Sınavı”, 2000’li yıllardan itibaren de ÖSYM tarafından hazırlanan KPSS sonuçlarına göre öğretmen atamaları yapılmaktadır (Bilir, 2011).

Yeni açılan üniversiteler ve kontenjan sayılarının artırılması dolayısıyla mezun olan öğretmen sayısının artması, mezun olan öğretmenler arasından en niteliklilerini seçmeye yönelik merkezi bir sınav yapılmasını zorunlu kılmıştır. Öğretmenlerin atanabilmeleri için genel kültür, genel yetenek ve eğitim bilimleri testlerinden oluşan KPSS’de başarılı olabilmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla mezun öğretmen adayları açısından onların geleceğini belirlemede KPSS, öğretmen atamalarında önemli bir rolü üstlenmekte ve önemli olmaktadır (Karataş & Güleş, 2013). KPSS, öğretmen atamalarında kilit konumunda bulunmakta ve atanmayı isteyen öğretmenler için büyük bir kaygı oluşturmaktadır (Çetin, 2013). Öğretmenler, bu sınavı bir dönüm noktası olarak görmektedirler (Arı & Yılmaz, 2015).

İşsizlik, bugün Türkiye’nin en temel sorunlarından birisidir. Eğitimcilerin işsizliği özellikle eğitim fakültesi mezunlarının görevlerini yapamamaları hem bireyler nezdinde hem de ülke nezdinde derin bir sorundur (Şahin, 2011). İşsizlik, bireyin psikolojik sağlığını etkilemektedir. Birey bir işe sahip olmakla birlikte kendini değerli, üretken, verimli kısaca işe yarar hisseder. İş sahibi olamadığında ise birey, düşük benlik algısı, umutsuzluk, çaresizlik vb. birtakım psikolojik sorunlar ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu sebeple, bireyin geleceğe olumlu bakmasında iş sahibi olmasının önemi büyüktür (Yılmaz, 2019).

Atanamamak, bir öğretmen için birçok psikolojik sorun doğurmaktadır. Atanamama sürecinin uzamasıyla psikolojik sorunlar artış göstermekte ve öğretmenlerin kendilerine olan güvenleri giderek azalmaktadır. Yaşanan ekonomik sıkıntılar, aile ya da yakın çevrenin desteğinin azalması ile bireyin yaşadığı olumsuz duygular daha da artabilmektedir (Kılıç & Yılmaz, 2015). Atanamayan öğretmenler, toplum ve aile baskısının da etkisiyle yoğun stres altında kalmaktadırlar. Öğretmenler, geleceğe umutsuz bakmakta ve kendilerinden beklenen başarı ve performansı gösterememektedirler. Umutsuzluk, öğretmenleri en yaygın olarak depresyon gibi sorunlara sürüklemekte bazen de bu durum intihar ile sonuçlanabilmektedir (Arı & Yılmaz, 2015).

Atanamayan öğretmenler, işsiz bir şekilde hayatlarına devam etmemek, sosyal yaşamın bir şekilde içinde yer almak ve ailelerine yük olmamak için çoğunlukla devletin çeşitli kademelerindeki okullarda ücretli öğretmenlik ve etüt merkezlerinde öğretmenlik yapmak gibi düşük ücretli, geçici, güvencesi olmayan işler yapmakta diğer yandan da KPSS’ye çalışarak herhangi bir devlet okuluna atanıp “asıl” işlerini aramaya devam etmektedir. Dolayısıyla mezun olduklarında devlet okullarında kadrolu ve güvenceli bir öğretmen olarak çalışacakları varsayılan öğretmenler ucuz işgücü olarak herhangi bir işte çalışmak zorunda kalmaktadır (Kiraz, 2014).

Bu çalışmanın amacı; zamanla kronik bir problem haline gelen öğretmen atamaları sorununa dikkat çekmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır:

1. Atanamayan öğretmenlerin öğretmen atamalarına ilişkin algıları nelerdir?
2. Atanamayan öğretmenlerin atanamama nedenleri nelerdir?
3. Atama sorununun üstesinden gelinmesi için neler yapılabilir?

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, araştırmanın deseni, çalışma grubu, araştırmacının rolü, verilerin toplanması ve analizi yer almaktadır.

**www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.** 42

### Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemi "Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 39). Nitel araştırmalar, titizlikle inceleme ve insanların deneyimlerine ilişkin ortaya çıkan algıların üzerinde derinlemesine düşünmeyi gerektirir (Saldana, 2019). Nitel araştırmalarda insanların deneyimlerini nasıl yorumladıkları ve deneyimlerine nasıl bir anlam yükledikleri anlaşılmalı çalışılır. Nitel araştırma esnek bir süreci kapsar ve şu dört temel özellik etrafında şekillenir: anlam üzerine odaklanma, araştırmacı, tümevarımsal süreç, zengin betimlemeler (Merriam, 2018). Nitel araştırma yönteminde sayısal verilere az yer verilmekle beraber sözlü ve nitel analizlere vurgu yapılmaktadır. Nitel araştırma, katılımcıların görüşlerinin derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlamaktadır (Karataş, 2015). Nitel araştırmaların çoğu aşamasında zengin bir görüş çeşitliliği söz konusu olmaktadır. Nitel araştırmacıların büyük bir kısmı; verileri hem veri toplama esnasında hem de sonrasında kodlarlar. (Saldana, 2019).

### Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, olgu bilim (fenomenoloji) deseni düzenlenerek gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma desenlerinden birisi olan fenomenoloji, bir yirminci yüzyıl felsefesidir. Fenomenoloji, yoğun yaşanmış insan deneyimleri ile ilgilenir (Merriam, 2018). Olgu bilim deseni ile yürütülen araştırmalarda araştırmacının odak noktası olan olguyu yaşayan bireyler ve gruplardan veriler toplanmaktadır. Olgu bilim deseni görüşmeler yapılarak olgulara ilişkin algılar ortaya çıkarılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2020). Fenomenoloji deseni eğitim araştırmalarında oldukça popülerdir (Creswell, 2013).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örneklem tekniklerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Amaçlı örneklem, araştırma hedefleri doğrultusunda evrenden seçim yapıp örneklemin belirlenmesidir (Doğanay, Ataizi, Şimşek, Balaban Salı & Akbulut, 2018). Maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğinde çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak olgular bulunmaya çalışılır ve çeşitliliğe göre problem durumunun farklı boyutları ortaya konulmaktadır (Bedir Erişti, Kuzu, Kabakçı Yurdakul, Akbulut & Kurt, 2013). Bu örnekleme tekniği ile ulaşılan sonuçlar, diğer tekniklerle belirlenen sonuçlara göre daha zengindir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Araştırmanın çalışma grubunda 10 öğretmen yer almaktadır. Katılımcılar, Türkiye'nin farklı şehirlerinde bulunan üniversitelerin çeşitli öğretmenlik programlarından farklı tarihlerde mezun olmuş ve atama bekleyen bireylerden meydana gelmektedirler. Katılımcılar KÖ1, KÖ2, KÖ3 ..... ve KÖ10 şeklinde kodlanmış; öğretmenlerin kimlik bilgileri gizli tutulmuştur. Öğretmenlerin söylemlerine bulgular kısmında yer verilmiştir. Görüşme başlangıcında katılımcılara aşağıdaki tabloda yer alan demografik sorular yöneltilmiş daha sonrasında görüşme soruları yöneltilmiştir. Katılımcı öğretmenler ile ilgili temel bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

**Tablo 1.** Katılımcı Öğretmenlere Ait Temel Bilgiler

	Cinsiyet	Yaş	Branş	Eğitim Düzeyi
Katılımcı 1	Kadın	31	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Yüksek Lisans
Katılımcı 2	Kadın	29	Tarih Öğretmenliği	Lisans
Katılımcı 3	Erkek	37	Edebiyat Öğretmenliği	Lisans
Katılımcı 4	Kadın	31	Fransızca Öğretmenliği	Yüksek Lisans
Katılımcı 5	Kadın	33	Tarih Öğretmenliği	Lisans
Katılımcı 6	Kadın	40	Edebiyat Öğretmenliği	Lisans
Katılımcı 7	Erkek	35	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Lisans
Katılımcı 8	Erkek	32	Matematik Öğretmenliği	Lisans
Katılımcı 9	Erkek	31	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	Lisans
Katılımcı 10	Kadın	28	İngilizce Öğretmenliği	Yüksek Lisans

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılan bireylerin 6'sının kadın 4'ünün erkek olduğu; yaşlarının 28-40 arasında değiştiği; eğitim düzeylerine bakıldığında ise üç öğretmenin yüksek lisans yedi öğretmenin lisans mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin görüşmelerdeki söylemlerinden bazılarının bulgular kısmında yer verilmiştir.

### Araştırmının Rolü

Araştırmacı 2013 yılından itibaren Eğitim Fakültesinde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Geçen süreç içerisinde mezun olan ancak atanamayan öğretmen adayı sayısının giderek kronik bir problem haline geldiğini yaşayarak tecrübe edinmiştir. Bu bağlamda ilgili çalışmayı yapmaya karar vermiştir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmının verileri, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği; önceden hazırlanan görüşme formuyla birlikte görüşmenin akışına göre eklenen sorular yardımıyla şekillenen ve katılımcının görüşlerini ayrıntılandıran bir tekniktir (Bedir Erişti vd., 2013) Görüşme formu, araştırmının içeriği göz önüne alınarak oluşturulmuştur (Merriam, 2018). Sorular, literatür taraması sonucunda elde edilen bilgiler ışığında geliştirilmiştir ve uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü alındıktan sonra görüşme formu son şeklini almıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda on temel soru olmakla birlikte görüşmenin akışına göre gelişecek alt sorular yer almıştır. Görüşme soruları, araştırmının amacı doğrultusunda genelden özele şeklinde sıralanmıştır.

Görüşmeler için katılımcılar ile telefon aracılığıyla iletişime geçilmiş ve randevu alınmıştır. Daha sonrasında öğretmenlerin uygun oldukları bir gün ve saatte görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, görüşmelere gönüllü olarak katılmışlardır. Görüşme esnasında, görüşme soruları detaylandırılmış ve araştırmının amacı doğrultusunda ayrıntılı bilgiler edinme sağlanmıştır (Merriam, 2018). Görüşmeler yaklaşık bir saat sürmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşmeler esnasında katılımcı öğretmenlerin verdikleri bilgileri kaçırmamak için ses kaydı yapılmıştır. Ses kayıtları daha sonrasında yazıya aktarılmıştır.

Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilen verilerin amaçlar doğrultusunda özetlenmesi ve yorumlanması olarak ifade edilebilir (Özdemir, 2010). Betimsel analizde, görüşme ve gözlem sonucunda elde edilen veriler, düzenlenir, yorumlanır ve okuyucuya sunulur (Karataş, 2015). Veriler önceden belirlenen temalara göre sınıflandırma, özetleme ve yorumlama işlemlerinden geçirilir. Bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurularak olgular karşılaştırılır. Betimsel analiz, dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar; analiz için gerekli sınırları oluşturma, verileri işleme, bulguları açıklama ve yorumlama şeklinde sıralanabilir (Yıldırım & Şimsek, 2011).

### BULGULAR

Bu çalışma, zamanla kronik bir problem haline gelen öğretmen atamaları sorununa dikkat çekmek amacı ile yürütülmüştür. Bu amaç doğrultusunda araştırma bulguları, araştırmının soruları doğrultusunda ele alınmıştır.

Araştırmının birinci sorusu: "Atanamayan öğretmenlerin öğretmen atamalarına ilişkin algıları nelerdir?" şeklindedir. Bu soruya ait elde edilen bulgulara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

**Tablo 2:** Öğretmen Atamalarına İlişkin Algılar

No	Görüş	f	%
1	Yeterince öğretmen alımının yapılmaması	12	29
2	Branşlara göre dağılımın net olmaması	10	24
3	Düzenli öğretmen atamalarının yapılmaması	9	22
4	Adil olmayan bir düzen	6	15
5	Yanlış politikaların uygulandığı bir sistem	3	8
6	Eğitim ile alakası olmayan insanların karar verdiği bir sistem	1	2
Toplam		41	100

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin; öğretmen atamalarına ilişkin, "yeterince öğretmen alımının yapılmaması, branşlara göre dağılımın net olmaması, düzenli öğretmen atamalarının yapılmaması, adil olmayan bir düzen, yanlış politikaların uygulandığı bir sistem ve eğitim ile alakası olmayan insanların karar verdiği bir sistem" ifadelerini kullandıkları görülmektedir.

Örneğin katılımcılardan KÖ3 düşüncesini: "Öğretmen atamaları branşlara göre adaletli bir şekilde yapılmıyor. Ben edebiyat öğretmeniyim ve edebiyat lisede en önemli derslerden biri. Buna rağmen öğretmen atamalarında bizim branşa yeterli kontenjan ayrılmıyor." şeklinde ifade ederken KÖ5 düşüncesini: "Branşlara göre değişkenlik gösterse

de yeterince atama yapıldığını düşünmüyorum. Gereksiz öğretmen yetiştiriliyor o da nasıl yetiştiriliyor ayrı bir konu.” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusu, “Atanamayan öğretmenlerin atanamama nedenleri nelerdir?” şeklindedir. Bu soruya ait elde edilen bulgulara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

**Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Atanamama Nedenleri**

No	Görüş	f	%
1	Mezun olunan bölüm/branş	10	17
2	Öğretmen atamalarının az olması	9	16
3	Hükümet politikaları	9	16
4	Kontenjanların artırılması ile ihtiyaç fazlası adayın olması	8	15
5	Eğitim fakültesi bölümleri dışındaki bölümlere formasyon verilmesi	6	10
6	Maddi sebepler	5	9
7	Öğrenilmiş çaresizlik	3	5
8	Çalışmayı bırakmak	3	5
9	Gelecekte umudunu kaybetmek	2	3
10	Sınavın zorluğu	1	2
11	Yaşanılan talihsizlikler	1	2
Toplam		57	100

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin; atanamamalarına etki eden unsurlar hakkında, “mezun olunan bölüm, öğretmen atamalarının az olması, hükümet politikaları, kontenjanların artırılması ile ihtiyaç fazlası adayın olması, eğitim fakültesi bölümleri dışındaki bölümlere formasyon verilmesi, maddi sebepler, öğrenilmiş çaresizlik, çalışmayı bırakmak, gelecekte umudunu kaybetmek, sınavın zorluğu ve yaşanan talihsizlikler” ifadelerini kullandıkları görülmektedir.

Örneğin katılımcılardan KÖ1:

“Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 2014 mezunuyum. O tarihten bugüne atanmayı beklemekteyim. Yedi yıldır KPSS’ye giriyorum. Okuduğum bölüme öğretmen atamalarında çok az kontenjan veriliyor ve bu durum atanmamızı zorlaştırıyor. Sınav ücretleri de almış başını giderken, üstelik çalışmıyor ve kendi maaşımızı kazanmıyorken o ücreti boşu boşuna yatırma düşüncesi bile insanı kötü etkiliyor.” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

Bir başka katılımcı öğretmen (KÖ9):

“Beş yıldır atama bekliyorum. Geçen sene puanım yüksek olup iyi bir sıralamam olmasına rağmen atanamadım. Ruhun ve bedenim yoruldum. Kendimi ruhen çökmüş, depresif, mutsuz ve umutsuz hissediyorum. Ekonomik sebeplerden dolayı yuva kuramıyorum. Eğer yeterli sayıda öğretmen ataması yapılırsa belki ben de atanabilirim ve hayatımı bir düzene sokabilirim.” şeklinde görüşlerini dile getirmiştir.

Araştırma kapsamında yer alan son soru: “Atama sorununun üstesinden gelinmesi için neler yapılabilir?” şeklindedir. Bu soruya ait elde edilen bulgulara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

**Tablo 4: Atama Sorunun Üstesinden Gelinmesine Yönelik Öneriler**

No	Öneriler	f	%
1	Beklenen öğretmen atamaları yapılmalı	12	24
2	Daha çok öğretmen istihdamı sağlanmalı	9	17
3	Atamalar yapılırken branşlar arasında adalet sağlanmalı	8	15
4	Öğretmenlere hak ettikleri değer verilmeli	7	13
5	Psikolojik destek sağlanmalı	6	11
6	Eğitim fakültelerine ihtiyaç doğrultusunda öğretmen adayı alınmalı	5	10
7	Toplum bilinçlendirilmeli	2	4
8	KPSS kayıtları ücretsiz olmalı	1	2
9	Ataması gerçekleşmeyen öğretmenlere özel kurumlarda iş imkânı sağlanmalı	1	2
10	Üniversiteler mezun ettikleri öğrencilere yönelik araştırmalar yapmalı	1	2
Toplam		52	100

Tablo 4 incelendiğinde katılımcılar, atama sorunsalının üstesinden gelinmesi için: “Beklenen öğretmen atamaları yapılmalı, daha çok öğretmen istihdamı sağlanmalı, atamalar yapılırken branşlar arasında adalet sağlanmalı, öğretmenlere hak ettikleri değer verilmeli, psikolojik destek sağlanmalı, eğitim fakültelerine ihtiyaç doğrultusunda öğretmen adayı alınmalı, toplum bilinçlendirilmeli, KPSS kayıtları ücretsiz olmalı, ataması gerçekleşmeyen öğretmenlere özel kurumlarda iş imkânı sağlanmalı ve üniversiteler mezun ettikleri öğrencilere yönelik araştırmalar yapmalı.” gibi birtakım önerilerinde buldukları görülmektedir.

Örneğin katılımcılardan KÖ10: “Öncelikle atamalar iyileştirilmeli ve beklenen atamalar yapılmalıdır. Yıllardır atama bekleyen öğretmenler maddi ve manevi bunalım yaşamaktadırlar. Öğretmenlere psikolojik destek sağlanmalı.” şeklinde önerilerini dile getirmiştir. KÖ4: “Atama bekleyen öğretmenlere özelde iş imkânı sağlanmalı ve üniversiteye öğretmen aday alımı azaltılmalı. Eğer ihtiyaç fazlası öğretmen adayı alımı devam ederse bu birkaç yıl sonra daha fazla atanamayan öğretmen olacak demektir. Bu durumun önüne geçmeli.” şeklinde önerilerini dile getirmiştir

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına bakıldığında yıllardır atama bekleyen öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara dair görüşler belirlenmiştir. Bu çalışma sonunda elde edilen bulgular ile ilgili alan yazınındaki bulgular benzerlik göstermektedir (Çinkır & Kurum, 2017; Gerçek Gündem, 2019; Habertürk, 2018; Kılıç & Yılmaz, 2015; Kiraz, 2014; Şahin, 2011). Uygun (2012), yaptığı araştırmada atanamayan öğretmenlerin birçok sorun yaşadığını, bu sorunların başında ekonomik ve psikolojik sorunların olduğunu ifade etmiştir. Akpınar ve Erdamar (2020), atanamayan öğretmenlerin, ekonomik sorunlarının üstesinden bir nebze olsun gelebilmek için aldıkları eğitim ile uyuşmayan statüsü düşük işlerde çalışmak zorunda kaldıklarını ve bu durumun onların psikolojisini kötü yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Araştırma bulgularına göre katılımcı öğretmenlerin, öğretmen atamalarına ilişkin; yeterince öğretmen alımının yapılmaması, branşlara göre dağılımın net olmaması, düzenli öğretmen atamalarının yapılmaması, adil olmayan bir düzen, yanlış politikaların uygulandığı bir sistem ve eğitim ile alakası olmayan insanların karar verdiği bir sistem ifadelerini kullandıkları tespit edilmiştir.

Katılımcı öğretmenler, öğretmenlerin atanamamalarını etkileyen etmenleri; mezun olunan bölüm, öğretmen atamalarının az olması, hükümet politikaları, kontenjanların artırılması ile ihtiyaç fazlası adayın olması, eğitim fakültesi bölümleri dışındaki bölümlere formasyon verilmesi, maddi sebepler, öğrenilmiş çaresizlik, çalışmayı bırakmak, gelecekte umudunu kaybetmek, sınavın zorluğu ve yaşanan talihsizlikler şeklinde sıralamışlardır. Şar, Işıklar ve Aydoğan (2012), atanamayan öğretmenlerin; öğrenilmiş çaresizlik, kaygı, umutsuzluk ve belirsizliğe katlanamama sorunları yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Çalışmayı yürüten araştırmacı, yıllardır atama bekleyen öğretmenlerin yaşadıkları sorunların üstesinden gelinmesi konusunda; beklenen öğretmen atamaları yapılmalı, daha çok öğretmen istihdamı sağlanmalı, atamalar yapılırken branşlar arasında adalet sağlanmalı, öğretmenlere hak ettikleri değer verilmeli, psikolojik destek sağlanmalı, eğitim fakültelerine ihtiyaç doğrultusunda öğretmen adayı alınmalı, toplum bilinçlendirilmeli, KPSS kayıtları ücretsiz olmalı, ataması gerçekleşmeyen öğretmenlere özel kurumlarda iş imkânı sağlanmalı ve üniversiteler mezun ettikleri öğrencilere yönelik araştırmalar yapmalı şeklinde önerilere ulaşmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre araştırmacı birtakım önerilerde bulunmuştur. Bunlar;

- Beklenen öğretmen atamaları yapılmalıdır.
- Yeterli sayıda öğretmen istihdamı sağlanmalıdır.
- Öğretmen atamalarında branşlar arasında dengeli dağılım olmalıdır.
- Öğretmenlik mesleği; kutsal ve saygın olan, sorumluluk ve fedakârlık, akademik çalışmalar, mesleki bilgi ve profesyonellik gerektiren bir meslektir (Çelikten, 2005). Bu yüzden öğretmenlere hak ettikleri değer verilmelidir.
- Yıllardır atama bekleyen öğretmenlere psikolojik destek sağlanmalıdır.
- Eğitim fakültelerine ihtiyaç doğrultusunda öğretmen adayı alınmalıdır
- Toplum, öğretmen atamaları ve atama yolunda mücadele veren öğretmenlerin yaşadıkları konusunda bilinçlendirilmeli. Bu şekilde yıllardır atama bekleyen öğretmenlerin üzerindeki toplum baskısının önüne geçilebilir.
- Atama bekleyen öğretmenler maddi olarak zorluk çekmektedirler. Bu yüzden KPSS kayıtları ücretsiz olmalıdır.



- Ataması gerçekleşmeyen öğretmenlere özel kurumlarda iş imkânı sağlanmalıdır.
- Üniversiteler özellikle eğitim fakülteleri mezun ettikleri öğrencilere yönelik araştırmalar yapmalıdır.

#### KAYNAKÇA

- Akpınar, B. & Erdamar, F. S. (2020). Öğretmen İstihdamı ve Atanamayan Öğretmenler Bağlamında Aşırı Eğitimlilik Sorunu. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(74), 838-852.
- Bedir Erişti, S.D., Kuzu, A., Kabakçı Yurdakul, I., Akbulut, Y. & Kurt, A. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Bilir, A. (2011). Türkiye'de Öğretmen Yetiştiriminin Tarihsel Evrimi ve İstihdam Politikaları. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 44(2).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (28. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswel, J. W. (2013). Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni (3. Baskı). (Çev. Bütün, M. & Beşir Demir, S.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Çetin, Ş. (2013). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kamu Personeli Seçme Sınavına (Kpss) Yönelik Kaygılarının İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(197), 158-168.
- Çınkır, Ş. & Kurum, G. (2017). Atanmak ya da Atanamamak: Ücretli Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 9-35.
- Doğanay, A., Ataizi, M., Şimşek, A., Balaban Salı, J. & Akbulut, Y. (2018). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Kadüker, Ö. (26 Şubat 2020). "20 bin atama çok yetersiz" *Milliyet*. Elde edilme tarihi: 5 Nisan 2021. <https://www.milliyet.com.tr/egitim/20-bin-kadro-cok-yetersiz-6152971>
- Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Karataş, S. & Güleş, H. (2013). Öğretmen Atamalarında Esas Alınan Merkezi Sınavın (KPSS) Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(1), 102-119.
- Kılıç, M. & Yılmaz, B. Ş. (2015). Kamu Personeli Seçme Sınavına (Kpss) Hazırlanan Öğretmen Adaylarının Umutsuzluk ve Sosyal Destek Düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3).
- Kiraz, Z. Y. (2014). *Türkiye'de Öğretmenlerin İşsizliği ve Ataması Yapılmayan Öğretmenler Hareketinin Çözülmesi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- MEB (2021, 5 Mart). 2021 Mart Sözleşmeli Öğretmen Duyurusu. Elde edilme tarihi: 5 Nisan 2021. <http://personel.meb.gov.tr/www/2021-mart-sozlesmeli-ogretmen-atama-duyurusu/icerik/1164>
- Merriam, S. B. (2018). Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- ÖSYM (2021, 5 Nisan). 2020 KPSS Lisans ( Genel Yetenek- Genel Kültür, Eğitim Bilimleri, Alan Bilgisi ve ÖABT) Sınav Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler. Elde edilme tarihi:5 Nisan 2021. <https://www.osym.gov.tr/TR,20636/2020-kpss-lisans-genel-yetenek-genel-kultur-egitim-bilimleri-alan-bilgisi-ve-oabt-sinav-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html>



- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(1), 323-343.
- Saldana, J. (2019). Nitel Araştırmacılar İçin Kodlama El Kitabı (3. Baskı). (Çev. A. Tüfekçi Akcan & S.N.Şad). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şahin, İ. (2011). Öğretmen Adaylarının Öğretmen İstihdamı ve Mesleki Geleceklerine İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1167-1184.
- Şar, A., Işıklar, A. & Aydoğan, İ. (2012). Atama Bekleyen Öğretmen Adaylarının Yaşam Doyumunu Yordayıcı Değişkenlerin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 257-271.
- Uygun, S. (2012). Basında Öğretmen Sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 72-91.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*(8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2019). Öğretmen Adaylarının Kariyer Streslerinin Karma Araştırma Yaklaşımı İle İncelenmesi. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 93-105.

#### İnternet Kaynakları

**Atanamayan 21 yaşındaki öğretmen intihar etti, (2019, 5 Haziran). Gerçek Gündem. Erişim adresi:**  
<https://www.gercekgundem.com/guncel/97173/atanamayan-21-yasindaki-ogretmen-intihar-etti> .

**Atanamayan genç öğretmen intihar etti, (2018, 17 Nisan). Sözcü. Erişim adresi:**  
<https://www.sozcu.com.tr/2018/gundem/atanamayan-genc-ogretmen-intihar-etti-2354802> .

**Ataması Yapılmayan Öğretmen, Ardında Bir Not Bırakıp İntihar Etti, (2019, 9Şubat). Haberler. Erişim Adresi:**  
<https://www.haberler.com/ogretmen-kopeklerime-iyi-bakin-notu-birakip-11726594-haberi> .

25 yaşındaki genç depresyon haplarını içerek intihar etti, (2018, 16 Nisan). *Habertürk*. Erişim Adresi:  
<https://www.haberturk.com/25-yasindaki-genc-depresyon-haplarini-icerek-intihar-etti-1922586> .

## OKULDA BENCİLLİK DAVRANIŞINA İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ\*

Müdür Yardımcısı Ayşe YANIK\*\*

[ayseyanik94@gmail.com](mailto:ayseyanik94@gmail.com)

Doç. Dr. Bilgen KIRAL\*\*\*,

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

[bilgen.kiral@adu.edu.tr](mailto:bilgen.kiral@adu.edu.tr)

### Özet

Çalışma, özel okullarda ve devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin okulda bencillik davranışı ile ilgili görüşlerini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılarak yürütülmüş olup; 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Aydın ilinde çalışmaya katılmaya gönüllü olan sekiz sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak sınıf öğretmenlerine yönelik hazırlanan ve dokuz sorudan oluşan “Okulda Bencillik Davranışına İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okulda bencillik davranışıyla karşılaştığı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bencillik davranışının, özel okullarda zümreler arasında, devlet okullarında ise yöneticiler ve öğretmenler arasında gerçekleştiği tespit edilmiştir. Özel okul öğretmenleri bencillik davranışının, zümreleri ve diğer zümreler tarafından yapıldığını ifade etmiştir. Devlet okulu öğretmenleri ise zümreleri arasında bencillik davranışına zıt olarak birlikte çalışmalar yaptıklarını fakat yöneticileri tarafından bencillik davranışı ile karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler bencillik davranışıyla karşılaştıklarında, bencillik yaparak karşılık verdiklerini de ifade etmişlerdir.

**Anahtar Sözcükler:** Bencillik, sınıf öğretmeni, özel okul, devlet okulu, ilkokul

## REGARDING SELFISHNESS BEHAVIOR AT SCHOOL OPINIONS OF CLASS TEACHERS

### Abstract

The study was conducted to investigate the opinions of classroom teachers working in private and public schools about selfish behavior at school. The research was carried out using phenomenology, one of the qualitative research designs; it was conducted with eight classroom teachers who volunteered to participate in the study in Aydın in the 2019-2020 academic year. The data in the study was collected using the interview method. As a data collection tool, a form has prepared called "Semi-Structured Interview Form on Selfish Behavior at School" which consists of nine questions for classroom teachers. According to the results of the research, it was stated by the participants that selfish behavior was encountered at school. It has been determined that selfish behavior occurs among classes in private schools and among administrators and teachers in public schools. Private school teachers stated that the selfish behavior was done by their classes and other groups. Private school teachers stated that the selfish behavior was done by their classes and other groups. Public school teachers stated that they were working together against selfish behavior among their classes, but they were faced with selfish behavior by their administrators. Teachers also stated that when they have faced with selfish behavior, they respond by being selfish.

**Keywords:** Selfishness, classroom teacher, private school, public school, primary school

### GİRİŞ

Günümüzde insanlar toplum içinde yer edinmek amacıyla iyi veya kötü pek çok davranışta bulunmaktadırlar. Bencillik davranışı da bu davranışlardan birisidir. Bireyin istek ve gereksinimlerinin bilincinde olarak, bu eksiklikleri kapatmak için hareket etmesi ve bu esnada etrafındaki insanların yanında kendini ön planda tutması, öncelikli olduğunu gösteren davranışlar sergilemesi bencil davranışlar olarak görülmekte ve kişinin yaşamını sürdürebilme şartı olarak ifade

\* Bu çalışma, 2019-2020 akademik yılında 1. yazarın, Doç. Dr. Bilgen KIRAL danışmanlığında bitirilen Tezsiz Yüksek Lisans Projesinden üretilmiştir.

\*\* Müdür Yardımcısı, [ayseyanik94@gmail.com](mailto:ayseyanik94@gmail.com), ORCID: 0000-0002-7763-1287

\*\*\* Doç. Dr. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, [bilgen.kiral@adu.edu.tr](mailto:bilgen.kiral@adu.edu.tr), ORCID: 0000-0001-5352-8552

edilmektedir (Yılmaz 2018). Kişi yaşantısını devam ettiren bir takım eğitimler de almaktadır. Eğitim yaşamı boyunca devam ettiği için bireylerin yaşantılarının en temel noktalardan biri olduğu söylenebilir. Bu temel noktanın aktaranı da öğretmendir. Öğretmen, eğitimin en önemli yapı taşlarından birisidir. Bir toplumun gelişimi ancak eğitim sistemi ve bu sisteme dayalı yetiştirdiği insan gücüyle sağlanmaktadır. Öğretmen, sistemin bir parçası olarak görev alsa da yetiştirdiği nesilde kendinden izler bırakmaktadır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Öğretmenlerin kendinden izler bırakıyor olması, kişiliğindeki özelliklerden de öğrencilere aktarması anlamında yorumlanabilir. Öğretmenin kişiliği üzerine yapılan bir çalışmada, etkili bir öğretmen olmak için nitelikli özellikler taşıyor olması ortaya konulmuştur. Bu özellikler toplumun kültürünü ve değerlerini paylaşmak, sıcakkanlılık, dostluk ve sorumluluktur. Bu özellikler sadece öğretmenlerde değil, toplumdaki her bireyde olması gereken özelliklerdir (Sünbül, 1996). Öğretmenlerin bu sebeple güzel nitelikler taşıması, örnek olması, çevresinde bu özelliklerin görünür olması, kendi öğrencileri, okulu veya kendisi için iyi olanı diğer öğrenciler, öğretmenler, okullar için de istemesi, etik davranması, bencil olmaması eğitim sisteminin dolayısıyla da toplumun yararına olarak ifade edilebilir.

İnsanların gündelik yaşamı içerisinde yaptıkları davranışlardan birisi olan bencillik davranışı, öğretmenlerin iş alanı olan okullarda da görülmektedir. Bu davranışın eğitim kurumlarında gerek öğretmen-öğretmen, gerekse öğretmen-yönetici arasında gerçekleştiği gözlenmiş olup araştırılma ihtiyacı hissedilmiştir. Yapılan bu çalışmada öncelikle bencillik kavramı açıklanmış, ardından öğretmenlerin bencillik davranışları devlet okulları ve özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda araştırılmıştır.

### **Bencillik Kavramı, Tarihsel ve Nedenleri**

Bencillik kavramı incelendiğinde Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde (TDK, 2020), bencil olma durumu, hodbinlik, hodkâmlık, egoistlik, egoizm olarak tanımlanmaktadır. Hemşirelik Terimleri Sözlüğü'nde (2015), bireyin olan olayları kendi yararına olacak şekilde değerlendirmesi; Ruh Bilimleri Sözlüğü'nde (1974), kişinin yaptığı tüm davranışların temelinde kendi çıkarını gözetmesi; Felsefe Terimleri Sözlüğü'nde (1975) ise kendine olan sevgisinden dolayı etrafındaki kişileri düşünmeden çıkarıcı davranmak olarak tanımlanmıştır.

Gezgin (2003) bencilliği, kişinin yaşamı içerisinde yapabildiği şeylerin en iyisi için çabaladığını ve bu çabayı gerçekleştirirken merkezde kendini görerek, başarısı uğruna etrafındaki herkesi göz ardı etmesi davranışı olarak tanımlamaktadır. Fay (2001) kişinin sadece kendi varlığını merkeze koyması ile gerçekleştirdiği kişisel bencillik davranışından dolayı, etrafındaki yaşantılardan habersiz olduğu ve durumun gerçekçi olmayan bir yaşantı ortaya çıkardığını söylemektedir. İnsan, yaşamı içerisinde etrafındaki diğer insanlarla iletişim kurarak hayatını sürdürür. Bu iletişim kişinin içinde bulunduğu toplumun kültürel ve sosyal görüşlerini de benimsemesi açısından önemlidir. Tarhan (2006) sadece kendi çıkarını düşünerek, topluma karşı gerekli görevlerini yapmayan kişilerin toplumu karşısına alarak bencillik yaptıklarını söylemektedir. Toplumsal bencillik de kişisel bencilliğin toplum içerisine yerleşmiş hali olarak yorumlanabilir.

Lam (2012), bencilliğin tek bir yaklaşımla açıklanamayacağını, bu durumun insanın psikolojik, biyolojik, bilişsel, duygusal, kişisel özellikler ve kültürün sosyal olarak deneyimine bağlı birden fazla etkeni barındırdığını söylemektedir (Yılmaz, 2018). Bencillik kavramının gelişimi incelendiğinde, felsefe tarihinde doğrudan açıklanmadığı görülmektedir. Fakat Eskiçağ felsefesi açısından bakıldığında, düşünürlerin söylemlerinin bazılarının bencillik ile ilgili olduğu yorumlanmaktadır. Rönesans ve reform döneminde, dinin etkisinin azalmasıyla birlikte insanı ilgilendiren konular tartışılmaya başlanmış, hatta bir grup düşünür insanın bencilliğinin doğuştan geldiğini kabul etmişlerdir. Bunların karşısındaki grup ise bu görüşü kabul etmemiş, insanın doğasının buna müsaade etmeyeceğini savunmuşlardır (Kesikoğlu, 2016).

19. yüzyıla gelindiğinde ise sanayi inkılabı ile birlikte insan ile ilgili konuların daha ayrıntılı incelenmeye başlandığı, araştırmaların arttığı görülmektedir. Kimi düşünür insanı toplumsal açıdan, kimisi ise bireysel açıdan incelemişlerdir. Nietzsche ve Stirner gibi düşünürler insanın doğal yapısına yabancılaşmasını, toplumsal yaşam nedeniyle kendini gizlemesini, kendi arzu ve bencilliğini saklamasını eleştirmişlerdir. Marx ve Kropotkin gibi kapitalizmi eleştiren düşünürler, insanın yaradılışı gereği bencil olmadığını, var olan sistem sayesinde insanın bencilleştiğini savunmuşlar, insanın doğası gereği bencil olduğu görüşüne katılmamışlar ve karşı çıkmışlardır (Kesikoğlu, 2016).

Ahlak felsefesi filozoflarından Adam Smith, Richard Dawkins, Ayn Rand ve Friedrich Nietzsche ahlaki görüşlerini bencillik üzerinden yapmışlardır. Callinicos'a (2004) göre Adam Smith, kişilerin yaptıkları bencillikte sadece kendi çıkarlarının olmadığını, yapılan bencillikten başka kişilerin de çıkarı olduğunu savunmaktadır. Nietzsche'ye (2010) göre ahlaki görüş bencillik çevresindedir. "Kendinin çıkarını bırakıp, başkasının çıkarını düşünme" gibi bir davranışın

olmayacağını savunan Nietzsche, başkalarının çıkarları için yapılan davranışların temelinde kişinin kendi çıkarının olduğunu söylemektedir. Richard Dawkins'e göre insanların yarısı içerisinde hayatta kalma çabaları, bencil genlerini kullanmaları ile ilişkilidir. İnsanlar da diğer canlılar gibi bir gen aktarımı ile dünyaya gelirler ve yaşamlarını devam ettirmek için bunu kullanmaları gereklidir (Akt. Çalışıcı Çelik, 2020). Geçmişten günümüze kadar gelen kimi zaman araştırılan, kimi zamansa adının dahi anılmadığı bir davranış biçimi olan bencilik davranışının hemen her insanda az veya çok kendini göstermeye devam ettiği, bazen de bir takım kavramlarla karıştırıldığı söylenebilir.

Bencilik kavramına benzer kavramlardan ikisi bireycilik ve benliktir. Bireycilik, kişilerin haklarını yaşam içindeki her şeyin üstünde tutan toplum ve siyaset felsefesidir. Bu düşüncenin 1875 yılında Amerika'da demokrasi kitabının İngilizceye çevrilmesi ile kavram ve düşünce olarak yayıldığı söylenmektedir. Bu felsefe, yaşantıda toplum için etkili olduğu gibi bireyin kendi çıkarını düşünerek hareket etmesini de desteklemiştir (Bulaç, 2013). Benlik; kişinin düşünce, yetenek, inanç, dış özellikleri olarak tanımlanan ve değişen yapısıdır. Benlik durumu üç başlık altında incelenmektedir. Bunlar çocuk benliği, yetişkin benliği, ebeveyn benliğidir. Kişiler bu benlikleri bilinçli olarak yönettiklerinde daha sağlıklı ve yerinde adımlar atabilmektedirler (Durgun, 2017). Bencilik ile karıştırılan bir diğer kavram da benmerkezciliktir. Benmerkezci davranış etrafındaki kişilerin varlığını ve çıkarlarını yaşam üzerindeki her şeyde ikinci plana atmak olarak tanımlanmaktadır. Bencilikte ise bu durum olaylara göre değişir. Çıkarıcı ve kendi yararına olacağını düşünerek hareket edildiğinde bencilik davranışı olur. Benmerkezcilikte bu durum herhangi bir olay ayırmadan her şeyde kendini merkezde görüp etrafındakileri arka plana atmaktır (Durgun, 2017).

İnsanların yaşamı içerisinde bilinçli ya da bilinç dışı yaptıkları bencilik davranışına birçok faktör sebep olabilmektedir. Bu sebeplerden bazıları kişinin kendini beğenmesi, kendine aşırı güvenmesi, hırslı olması, karşılarındaki insanları çekememeleridir. En temel sebeplerinden biri de insanın kendi çıkarlarına göre hareket etmesi nedeniyle bu davranışların insanın doğasından gelmesi olarak açıklanmaktadır. Kişinin birçok nedenden dolayı gerçekleştirdiği bencilik davranışı, bireysel ve toplumsal bozulma, duyarsızlaşma, insanın kendisine ve çevresine zarar vermesi gibi sonuçlar ortaya çıkarmaktadır (Çalışıcı Çelik, 2020). Bu sebeple bencilikle ilgili çalışmalar, bu zararları ortadan kaldırmak, bencilikğin sebeplerini araştırmak gibi sebeplerle çeşitli alanlardaki araştırmacılar tarafından yapılmaktadır.

Bencilikle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde Ardıç'ın (2019) çalışmasında lisans öğrencilerinin bencilik ve özgecilik ilgili kavramlara ne derecede katıldıkları araştırılmıştır. Şen (2016), ekonomi eğitimi alan öğrencilerin diğer bölümlerdeki öğrencilere göre bencilik düzeyini araştırmış ve ekonomi öğrencilerinin daha bencil olduğu sonucuna ulaşmıştır. Coulter, Wilkes ve Der-Martirosian (2007) ise hukuk öğrencilerini diğer bölümlerle karşılaştırmış, tıp öğrencilerinin hukuk öğrencilerinden daha az bencilik gösterdiğini tespit etmişlerdir. Çalışıcı Çelik (2020) ise diğer araştırmalardan farklı olarak hem öğretmen ve hem de yöneticilerin bencilik düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden, lisansüstü mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlerden bencilik algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin ise aynı okulda çalışma süreleri; hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin ise okul kademeleri, onların eğitimde bencilliğe ilişkin algılarını etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Eğitim-öğretim yuvaları olarak tanımlanan okullarda, eğitim kadroları yöneticiler ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Yöneticiler gerekli görevleri yerine getirerek, okulun işleyişini sağlamaktadır. Öğretmenler de işleyiş sağlamak adına, branşlarına göre sınıflara ayrılmaktadır. İlkokul kademesindeki öğrenci gruplarının derslerine sadece sınıf öğretmenleri girmekte, tüm branşların işleyişini sınıf öğretmenleri tek başlarına yerine getirmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarına karşı olan tutumları, sahiplenmeleri, önem vermeleri ve öncelik tanımları branş öğretmenlerine göre çok daha belirgindir. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarını, diğer sınıflara göre ön planda tutmaları ve onlara önem vermeleri bireylerin içinde var olan bencilik davranışını dışa vurmaları olarak söylenebilir. Erdem ve Şimşek'e (2013) göre öğretmenlerin buna rağmen etik davranış ilkelerinden ödün vermemesi, bunları çevrelerinde göstermeleri gerekmektedir. Çünkü öğretmenlik mesleği insan yetiştirmeyi hedefleyen, ahlaki değerlerin yansıtılması gereken en önemli mesleklerden birisidir.

### **Araştırmanın Önemi**

Bencilik ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde doğrudan okulla, öğretmenlerle veya yöneticilerle ilgili nadir sayıda araştırmanın yapıldığı görülmüştür. Bu açıdan çalışmanın alan yazına katkısı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma konusu belirlenirken yapılan gözlemler sonucunda özellikle sınıf öğretmenlerinin kendi sınıflarını diğer sınıflar arasında ön plana çıkarmak amacıyla bencil davranışlar gösterdiği ve bunun sonucunda gerek yönetimle gerekse diğer öğretmenlerle çatışma yaşadıkları görülmüştür. Bu gözlemleri desteklemek ve bilimsel olarak kanıtlamak amacıyla araştırma gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bencilik davranışını bilinçli olarak sergileyip

sergilemedikleri de ortaya konulmuştur. Okullardaki huzur ortamını bozan ve sınıflar arasındaki gereksiz yarış ortaya çıkardığı düşünülen bu davranışın bilimsel olarak da kanıtlanması bu konuda yapılacak müdahale çalışmalarına ve diğer araştırmalara da kaynak olacağı düşünülmektedir.

### Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin bencillik davranışını, devlet okulu ve özel okul öğretmenlerinin görüşlerine göre ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Bu genel amaçtan yola çıkarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Sınıf öğretmenlerine göre;

- 1) Bencillik nedir?
- 2) Bencilliğin sebepleri ve etkileri nelerdir?
- 3) Bencilliği yönetme stratejileri nelerdir?

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, okullardaki bencillik davranışı ile ilgili derinlemesine bilgi edinilmesi amaçlandığı için nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır (Creswell, 2016). Fenomenoloji deseni araştırmalarda, çalışmaya gönüllü olarak katılan kişilerin bir fenomene dair deneyimlerini, görüşlerini, davranışlarını, tutumlarını, bu fenomenin kişilere çağrıştırdıklarını, araştırması yapılan fenomenin yapısı ve özünü ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır (Ersoy, 2016). Bu araştırmadaki fenomen öğretmen bencilliği olarak belirlenmiştir.

### Katılımcılar

Araştırma 2019-2020 akademik yılında Aydın ili Nazilli ilçesinde bir devlet okulu ve bir özel okulda gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir, ölçüt ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri kullanılarak belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir olması birinci araştırmacının görev yaptığı ilçenin seçilmesidir. Araştırmadaki ölçüt bir devlet okulu ve bir özel okulda araştırmanın yürütülmesi, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ise her sınıf düzeyinden ve farklı yaşlardan katılımcıların araştırmaya seçilmiş olmasıdır. Katılımcılarla ilgili ayrıntılı bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

Kod İsimler	Çalıştığı Okul	Okuttuğu Sınıf	Cinsiyet
Serkan	Özel Okul	1. sınıf	Erkek
Ulviye	Özel Okul	2. sınıf	Kadın
Naciye	Özel Okul	3. sınıf	Kadın
Sevcan	Özel Okul	4. sınıf	Kadın
Huriye	Devlet Okulu	1. sınıf	Kadın
Sercan	Devlet Okulu	2. sınıf	Erkek
Zekayi	Devlet Okulu	3. Sınıf	Erkek
Nuri	Devlet Okulu	4. Sınıf	Erkek

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin dördü özel okul, dördü devlet okulunda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Öğretmenlerin çalışma yılları üç yıl ile kırk yıl arasındadır. Katılımcılar seçilirken her sınıf seviyesinden öğretmen olmasına ve aynı seviyedeki öğretmenlerden birinin erkek birinin kadın olmasına dikkat edilmiştir.

### Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada veri toplama aracı oluşturulmadan önce detaylı bir alan yazın taraması yapılmıştır. Bu konu ile ilgili yerli ve yabancı kaynaklar incelenmiştir. Ardından konuyla ilgili yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme formu eğitim yönetimi alanından beş uzman ve bir sınıf öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Yapılan değerlendirmeler doğrultusunda formdaki maddelerle ilgili gerekli düzeltmeler yapılmış ve görüşme formuna son hali verilmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından öğretmenlere yönelik hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ve dokuz sorudan oluşan görüşme formu uygulanmadan önce araştırmaya katılan öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcılar araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak dâhil edilmişlerdir. Öğretmenlere görüşlerini rahatça ifade edebilecekleri, araştırma verilerinin araştırma dışında kullanılmayacağı, ad-soyad, okul bilgisi gibi kişisel bilgilerinin hiçbir yerde açıklanmayacağı bilgisi verilmiş, çalışmada gerçek isimlerinin kullanılmayacağı belirtilmiştir.

Verilerin toplanması süreci öğretmenlerle birlikte planlanmıştır. Öğretmenlerin istekleri doğrultusunda uygun oldukları gün ve zaman dilimlerinde görüşmeler yapılmıştır. Pandemi sürecinden dolayı görüşmeler görüntülü olarak Zoom veya Google Meet ile yapılmış, görüntü ve ses kaydı katılımcıların izni doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde bir katılımcı hariç bütün katılımcıların ses veya görüntü kayıtları izin alınarak tutulmuş ve görüşme esnasında notlar alınmıştır. Görüşme esnasında alınan notlar ve ses kayıtları aynı gün tekrar dinlenerek transkripsiyonları yapılmıştır. Görüşmeler dört özel okul öğretmeni ve dört devlet okulu öğretmeni olmak üzere toplam sekiz sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Görüşmeler 98 dakika sürmüş olup, 32 sayfa olarak yazıya geçirilmiştir. Araştırma kapsamında toplanan veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak kategori ve alt kategorilere ayrılmıştır.

### Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları

Araştırmada kapsam geçerliliği için öncelikle görüşme formu farklı üniversitelerde görev yapan beş öğretim üyesi ve bir sınıf öğretmeni ile paylaşarak, form oluşturulmuştur. Araştırmada güvenilirliği sağlamak için kodlayıcılar arası güvenilirlik oranı tespit edilmiştir. Görüş birliği ve görüş ayrılığı olan kodlar belirlenmiş ve görüş birliğine varılan kodların sayısı tüm kodların sayısına bölünerek kodlayıcılar arası güvenilirlik hesabı yapılmıştır. Bu işlem sonucunda elde edilen güvenilirlik oranı % 82,3 olarak hesaplanmıştır. Miles & Huberman (1994), araştırmalardaki kodlar arası güvenilirliğin oranlarını verilerin büyüklüğüne göre açıklamaktadır. Kodlama güvenilirliği için %70 oranı çalışmanın güvenilir olduğunu göstermektedir. Verilerin büyümesi ile oranın %80 üzerine çıkması çalışmanın güvenilirliğini artırmaktadır. Bu sonuca göre yapılan araştırma oldukça güvenilir kabul edilmiştir. Bu işlemlerin ardından belirlenen alt temalara yönelik frekans tabloları hazırlanmış, katılımcıların söylemleri doğrudan alıntı yapılarak araştırma bulguları desteklenmiştir.

### Araştırmacıların Rolü

Görüşmeler yapılmadan önce ilgili Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni ile Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Etik Kurulu'ndan etik kurul raporu alınmış, ardından araştırmanın görüşme süreci başlamıştır. Çalışma boyunca bilimsel ve etik ilkelere özen gösterilmiş, katılımcıların kişisel bilgilerini ortaya çıkaracak ifadelerden, yönlendirmelerden kaçınılarak araştırma tamamlanmıştır. Araştırmada katılımcılara Serkan, Ulviye gibi okullarda adı geçmeyen kod adlar verilmiştir.

### BULGULAR

Bu başlık altında devlet okulu ve özel okulda görevli sınıf öğretmenlerinin okulda bencillik davranışına, nedenlerine, etkilerine, bencillik karşısında kullanılan stratejilere yönelik bulgular yer almaktadır.

### Okulda Bencillik

Öğretmenlere okulda bencillik kavramının ne olduğu sorulmuş, alınan cevaplar doğrultusundaki bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerin Okulda Bencillik Kavramına İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Alt Kategoriler	Devlet Okulu (f)	Özel Okul (f)
Kişisel Bencillik	Kendini diğerlerinden önde görmek	3	2
	Başarı odağı	1	-
Mesleki Bencillik	Dayanışma olmaması	-	1
	Çalışma saklamak	1	1
	Öğrenci tanımamak	1	-

Tablo 2'ye göre kişisel bencillik kategorisinde devlet okulu öğretmenlerinden üçü ve özel okul öğretmenlerinden ikisi okulda bencillik kavramını kendini diğerlerden önde görmek olarak, bir devlet okulu öğretmeni başarı odağı olarak tanımlamıştır. Mesleki bencillik kategorisinde ise özel okul öğretmenlerinden biri dayanışma olmaması olarak, devlet



okulu öğretmenlerinden biri öğrenciyi tanımak olarak tanımlarken, bir devlet okulu öğretmeni ve bir özel okul öğretmeni okulda bencillik kavramını çalışma saklamak olarak tanımlamıştır. Kategorilere göre en çok görüş kişisel bencillik kategorisindedir. Bu kategorideki öğretmen görüşlerine ait örnekler aşağıda verilmiştir:

*“Kişinin sadece kendi çıkarlarını gözetmesidir. Çevresindekini düşünmeden hep kendisinin ön planda olmak istemesi.”*(Özel Okul, Naciye)

*“Bana göre bencillik her şeyde kendini başkalarının önünde tutmak. Yani başkalarını hesaba katmadan davranışlarını yapmak ve sonra bununla ilgili bir problem olmadığını savunmaktır. Bence bencillik budur. Yani her insan kendini belli konularda önde tutuyor ama bencil davranışlarda daha çok bu savunuluyor gibi geliyor bana.”*(Devlet Okulu, Sercan)

Mesleki bencillik kategorisindeki çalışma saklamak konusunun öğretmen görüşlerine ait örnekler aşağıda verilmiştir:

*“Kendi çıkarını başkasından üstün tutan kişi, kişiye bencil diyebiliriz. Okuldaki bencillik nasıl oluyor, ortak bir karar aldığımız zaman zümre toplantıları ya da genel toplantılarda bazı arkadaşların bunları kendi çıkarları doğrultusunda kullanması. Atıyorum ortak paylaşım yapacağız dedikleri zaman çalışmalarımızı hazırlayalım. Herkes birbirine versin, ne kadar çok saha havuzumuz genişler herkes bundan faydalanır diyorlar ama bazı arkadaşlarımız yaptıkları çalışmalarını paylaşmıyorlar.”* (Devlet Okulu, Zekayi)

*“Çalışmalarını başka arkadaşlarından saklamaktır.”* (Özel Okul, Serkan)

### Öğretmenlerin Bencillik Yaptığı Durumlar ve Bencillik Nedenleri

Öğretmenlerin okulda bencillik yaptığı durumlar ve bencillik nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri neticesindeki bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin Okulda Bencillik Yaptığı Durumlar ve Bencillik Nedenleri

Kategoriler	Alt Kategoriler	Devlet Okulu (f)	Özel Okul (f)
Öğretmenler Arası	Başarılı görünme isteği	2	2
	İş yükünden kaçmak	1	-
	Kendini ön plana çıkarmak istemeleri	-	3
	Sınıfını ön plana çıkarma isteği	1	1
	Taraf tutma	1	-
	Yönetimin gözüne girme çabası	1	1
	Kişilik özelliği	1	-
	Kendine güvenmeme	1	-
Öğretmen ve Yöneticiler Arası	İdari sorumluluk	1	-
	İdari ayrımcılık	1	-
	Yöneticinin egolu olması	1	-

Tablo 3'e göre öğretmenler arasındaki bencillik davranışı kategorisinde devlet okulu öğretmenlerinden ikisi ve özel okul öğretmenlerinden ikisi başarılı görünme isteği olarak tanımlamıştır. Özel okul öğretmenlerinden üçü bu davranışın gerekçesinin kendini ön plana çıkarma isteği olarak tanımlarken, devlet okulundan bir öğretmen bu tanımı öğrencilerin ön plana çıkarılması olarak dile getirmiştir. Bu kategorideki öğretmen görüşlerine ait örnekler aşağıda verilmiştir:

*“Bencillik yapmalarının sebepleri... Çünkü her insan kendisinin alanında daha iyi olduğunu düşünüyor. Ve bunu... biraz da yönetimin baskılarından kaynaklı olarak bunu göstermek zorunda kalıyor. Hani onlar beni görüyor zaten gibi bir algı yerine işte “ben daha iyiyim”, “benim yaptığımı görmeleri gerekiyor”, “benim böyle düşündüğümü bilmeleri gerekiyor” diye böyle ayrıştırıcı bir yol seçiyorlar. Bu yüzden diye düşünüyorum.”* (Devlet Okulu, Huriye)

*“... Özel okulda kesinlikle öğretmen öğrencisini ön plana çıkarmaz, kesinlikle öğretmen kendisini ön plana çıkarır. Bu özel okullarda böyle ama devlet okulunda böyle değil. Bunları ayrı ayrı da ele alalım biz. Devlet okullarında mesela ben devlet okulunda çalışırken, biz bir gece yapacağımız zaman biz bütün öğrencileri çıkarıyorduk. Çünkü orada bir kaygım yok. Ama özel okulda bir kabul görmen için kendini ön plana çıkarıyorsun.”* (Özel Okul, Sevcan)

*“... Bazı kişiler sadece kendileri çok çalışıyor ya da kendi öğrencileri çok başarılı gibi düşünüp her alanda her zaman kendilerinin ya da öğrencilerinin ön planda olmalarını istiyor. Fotoğraf çekimlerinde, etkinliklerde, sportif faaliyetlerde...”* (Özel Okul, Naciye.)

“... Öğretmende de şöyle bir bencillik var. Benden, ben kavramından ziyade biz kavramı var. Biz derken yani sınıf anlamında. Şimdi ilkokul öğretmenleri genelde şöyle olur; ... 4 yıl bir sınıfın öğretmeni oldukları için, ... ben kavramını sadece kendisi için değil de sınıfı için kullanır diye düşünüyorum. Daha doğrusu ben öyle görüyorum yani. Yani kendi sınıfımın iyi olmasını isterim... kendisinin iyi olmasından ziyade sınıfının iyi olmasını ister. Diğer sınıflardan daha iyi olmasını ister. O, onu yani mutlu eder. Bencillik derken bu da şahsi olarak değil de sınıf anlamında ... bence olabilir yani böyle şeyler. (Devlet Okulu, Nuri)

### Öğretmenlerin Kendi Yaptıkları Bencillik Davranışı

Devlet ve özel okul öğretmenlerin kendi yaptıkları bencillik davranışları için sorulan sorunun cevaplarına ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir

Tablo 4: Katılımcı Öğretmenlerin Kendi Yaptıkları Bencillik Davranışı

Kategoriler	Devlet Okulu (f)	Özel Okul (f)
Bencil olmadığını düşünme	3	1
Diğer sınıfların ön plana çıkarılmasına karşı kendi sınıfını ön plana çıkarma	-	2
Sınavlardaki başarı odağı	1	-
Karşındakinin davranışına göre hareket etme	-	2
Hazırlanan evrak paylaşımına emek vermeden ortak olma durumunda	-	1

Tablo 4’te göre çalışmaya katılım sağlayan öğretmenlerin kendi yaptıkları bencillik davranışlarının sebepleri belirtilmiştir. Devlet okulundaki üç öğretmen bencillik yapmadığını söylemektedir. Özel okulda ise bu sayı bire düşmektedir. Özel okulda çalışan öğretmenler kendi yaptıkları bencillik davranışının karşılarındaki kişinin davranışından kaynaklandığını söylemektedir. Bu kategorideki öğretmen görüşlerine ait örnekler aşağıda verilmiştir:

“Her zaman bencillik yapmamaya özen gösteririm. Bana yapılmasını istemediğim bir şeyi başkasına yapmam.” (Özel Okul, Naciye)

“Çok az çalıştığım için öyle bir şey de olduğunu düşünmüyorum...” (Devlet Okulu, Huriye)

“Yani benim yaşadığım, benim bencil olduğum durumlar olmuş mudur? Eğer zor durumda kaldıysam, beni zor durumda bıraktılarsa ben o zaman “ben” merkezli olmuşumdur. Ama şuanda neye örnek vereyim. Kesinlikle olmuşumdur. Ne zaman olmuşumdur? Eğer benim istediğim bir şey olmadığı zaman, başka bir sınıfın öğrencisi kayırıldığı zaman ben merkezli mutlaka olmuşumdur. Çünkü o anda artık bencil oluyorsun. Bunu hepimiz yaşamışızdır. (Özel Okul, Sevcan)

### Okulda Bencillik Yapan Kişiler

Katılımcı öğretmenlerin kendilerine bencillik yapan zümre, diğer zümreler ve yöneticileri sıralamaları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Katılımcı Öğretmenlerin Kendilerine Bencillik Yapanların Sıralanması

Kategoriler	Devlet Okulu (f)	Özel Okul (f)
Zümre / Diğer Zümre	1	3
Zümre/Diğer Zümre/Yönetici	-	1
Zümre/Yönetici/Diğer Zümre	1	-
Yönetici/Diğer Zümre/Zümre	1	-
Hiçbiri	1	-

Tablo 5’te öğretmenler çalıştıkları kurumlarda kendilerine bencillik yapan kişileri (zümre-diğer zümre-yönetici) sıraladılar. Üç özel okul öğretmeni, bir devlet okulu öğretmeni ilk sırada zümrelerinin ikinci sırada diğer zümrelerin olduğunu yöneticileri tarafından bencillik yapıldığını belirtmiştir. Katılımcı bir diğer özel okul öğretmeni bu sıralamaya yöneticiyi en son sıraya eklemiştir. Zümre/ yönetici/ diğer zümre sıralamasını bir devlet okulu öğretmeni, yönetici/diğer zümre/ zümre sıralamasını bir diğer devlet öğretmeni dile getirmiştir. Bir devlet öğretmeni çalıştığı kurumda bencillik yapıldığını düşündüğü için herhangi bir sıralama yapmamıştır.

**Bencillik Davranışının Öğretmenlerde Yarattığı Etkiler**

Katılımcı öğretmenlerde bencillik davranışının yarattığı etkiler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Bencillik Davranışının Öğretmenlerde Yarattığı Etkiler

Kategoriler	Devlet Okulu (f)	Özel Okul (f)
Psikolojik sorunlar	2	3
Bedensel sorunlar	1	2
Ailevi sorunlar	1	-
İş motivasyonunun düşmesi	1	-
Etkilemiyor	2	-

Tablo 6'ya göre en çok sayı psikoloji kategorisindedir. Devlet okulundan iki öğretmen, özel okuldan üç öğretmen bencillik davranışı ile karşılaştıklarında en çok psikolojik olarak etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Bu kategorideki öğretmen görüşlerine ait örnekler aşağıda verilmiştir;

*"Aileme yansıtım. Diğer arkadaşlarıma da yansıtım ama beni çok üzer ve kırar. Uzun süre içime de kapandığım olmuştur."* (Özel Okul, Serkan).

*"Psikolojik olarak çok etkiliyor. Kesinlikle çok etkiliyor. Çünkü bir stres oluşturuyor. Stresin eve de geliyor. Aynı zamanda sınıf içine de geliyor."* (Devlet Okulu, Sercan).

Bir devlet okulu öğretmeni ve bir özel okul öğretmeni bedensel olarak etkilendiğini ifade etmiştir. Bu kategorideki öğretmen görüşlerine ait örnekler aşağıda verilmiştir;

*"Okul dışına çok yansıtmasam da eşim benim yüz ifademden ya da davranışlarımdan anlıyor. Ne oldu filan gibisinden."* (Özel Okul, Ulviye)

*"İlk çalışmaya başladığımda çok etkileniyordum. Benim öğrencilerimin arasında biraz farklılıklar vardı. Özel gereksinimi olan öğrencilerim vardı. Onları biraz kafaya takıyordum. Onların velileri ile yaşadığım işte bencillik kısımları vardı. Onlarla da sorun yaşıyordum. Bu durumlar benim sağlığıma baya olumsuz etkilemişti. Gastritim ilerlemişti. Zayıfladım. Midemde yaralar çıkıyordu. Sonra biraz toparladım."* (Devlet Okulu, Huriye)

Çalışmaya katılan sekiz öğretmenden altısı, bencillik davranışının kendilerinde yarattığı etkileri paylaşırken, iki devlet okulu öğretmeni bencillik davranışı karşısında etkilendiklerini belirtmişlerdir. Bu kategorideki öğretmen görüşlerine ait örnekler aşağıda verilmiştir;

*"Ben okuldan sonra okul ile ilgili meseleleri konuşmamayı tercih ediyorum genelde. Ama ne oluyor, yakın çevredeki arkadaşlarımızla bunları paylaşıyoruz ama çok da takılmıyorum. Olumsuz yönde etkilendiğimi düşünmüyorum bu konuda da."* (Devlet Okulu, Zekayi)

*"Hiç etkilemiyor. Beni hiç etkilemiyorlar."* (Devlet Okulu, Naciye)

**Öğretmenlerin Kendilerine Bencillik Yapan Kişilere Karşı Davranış ve Strateji Uygulamaları**

Katılımcı öğretmenlerin kendilerine bencillik yapan kişilere karşı davranış ve strateji uygulamalarına ilişkin bulgular etkiler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Kendilerine Bencillik Yapan Kişilere Karşı Davranış ve Stratejileri

Kategoriler	Devlet Okulu (f)	Özel Okul (f)
Bir şey olmamış gibi davranmak	3	2
Bencillik yapan kişi ile iletişimi azaltmak	1	1
Yapılan bencillığe karşı bencillik yapmak	1	

Tablo 7'de öğretmenlerin kendilerine bencillik yapan kişilere karşı davranış şekilleri ve uyguladıkları stratejiye ilişkin bulgular yer almaktadır. Katılımcı sekiz öğretmenden beşi, kendilerine bencillik yapan kişilere karşı bir şey olmamış gibi davrandıklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden üçü devlet okulunda çalışan, ikisi özel okulda çalışmaktadır. Bu kategorideki öğretmen görüşlerine ait örnekler aşağıda verilmiştir;

*"Yaptıkları konusunda görmezden gelmeye çalışıyorum. Çok fazla sınırı aşmadıkları sürece yardımcı oluyorum. Yine normal ilişkiye devam ediyorum profesyonel bir şekilde iş ilişkimize devam ediyoruz."* (Devlet Okulu, Zekayi)

*"Hiç oralı olmuyorum. Görmezden geliyorum. Sabrımı taşırdıklarında da patlıyorum." (Özel Okul, Naciye)*

Katılımcı beş öğretmen kendilerine karşı bencillik yapanlara karşı bir şey olmamış gibi davrandıkları ile ilgili bulgular yukarıda paylaşılmıştır. Katılım sağlayan diğer üç öğretmenden bir özel okul öğretmeni bu davranışa karşı kendisinin de bencillik yaptığını, diğer iki öğretmen ise bu davranış sonucunda kendilerine bencillik yapan kişilere karşı mesafeli davrandıklarını belirtmişlerdir. Bu kategorideki öğretmen görüşlerine ait örnekler aşağıda verilmiştir;

*"... Onların verdiği ekmek kadar köfte veriyorum. Onlar nasıl davranıyorsa cevabı da aynı şekilde oluyor." (Özel Okul, Serkan)*

*"Bana bencillik yapanlara karşı da ister istemez biraz mesafeli davranıyorum. Bazen de uyarıda bulunuyorum." (Özel Okul, Ulviye)*

*"Öğretmenlerden gördüğüm bencilliği çözebilmek için, daha çok muhatap olduğum kişileri değiştirmeye çalıştım ve hani direk yönetimle bir araya gelmeye çalıştım. Onlarla konuşmaya çalıştım. Hani benim ne yaptığımı neden yaptığımı bilmeleri açısından. Böyle olunca biraz azalttım. Genel olarak hayatımda da öyle zaten, sıkıntı yaşıyorsam eğer ve anlatamıyorsam kendimi birazcık uzaklaşıyorum. O arkadaşla, o branş ile yaptığım etkinlikleri mesela, azaltmak durumunda kaldık. Bu şekilde yollar izledim ki sorun yaşamayalım. Daha huzurlu bir ortam olsun. Diğer türlü herkese yansıyor bu durum okul içinde. Öğrenciler de etkileniyor. Veliler de etkileniyor. Böyle olmaması için öyle yapmak zorunda kaldım." (Devlet Okulu, Huriye)*

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bencillik, kişilerin kendi isteklerini gerçekleştirmek için yaptıkları davranışlar olarak tanımlanabilir. Çalışmanın katılımcı öğretmenlerinden üç devlet okulu, iki özel okul öğretmeni okulda bencillik tanımını "kendini diğerlerinden önde görmek" olarak ifade ederek bu tanıma paralel bir tanım yapmışlardır. Katılımcı bir diğer devlet okulu öğretmeni ve bir özel okul öğretmeni okulda bencilliği "çalışma saklamak" olarak tanımlamıştır. Bu tanım, bencillik kavramının tanımına paralel olmakla birlikte, bencilliğin okul içindeki halini biraz daha somut olarak ortaya koymuştur. Yine "çalışma saklamak" ile aynı temanın içinde olan cevaplardan biri "başarı odağı" diğeri "öğrenci tanımıdır". Bu cevaplar iki ayrı devlet okulu öğretmeni tarafından verilmiştir. Çalışmanın odağı okuldaki bencillik davranışı olarak sınırlandırıldığı için, katılımcıların tanımı da okul odaklıdır.

İnsanların doğası gereği yaptığı tüm davranışlarda kendi çıkarını ön planda tutması bencilliğin en temel sebebi olarak söylenebilir (Çalışıcı Çelik, 2020). Öğretmenlerin bencillik yaptığı durumlar ve bencillik yapma nedenleri sorulduğunda en fazla tekrarlanan cevap "başarılı görünme isteği" olarak verilmiştir. Bu cevap bencilliğin en temel sebebi olan, insanın doğası gereği kendi çıkarını ön planda tutması ile paralel bir cevaptır. "Başarılı görünme isteği" sebebi ile aynı anlamı ifade eden bir cevap da üç özel okul öğretmeni tarafından "kendini ön plana çıkarmak isteme" olarak söylenmiştir. Bencillik yapma sebeplerine verilen diğer cevaplar, bir devlet okulu ve bir özel okul öğretmeni tarafından "sınıflarını ön plana çıkarmak isteme" olarak ifade edilirken, bir özel okul öğretmeni ve bir devlet okulu öğretmeni tarafından "diğer öğretmenlerin yönetimin gözüne girme isteği" olarak cevaplanmıştır. Katılımcı devlet okulu öğretmenleri bu davranışın nedeni olarak "öğretmenlerin kendi aralarında taraf tutması", "kendine güvenmemesi" ya da sebepsiz olarak "kişilik özelliği" gereği bencillik yapıldığını ifade etmişlerdir. Başar (2000) yöneticilerin yeterlik alanlarına ilişkin maddeleri teknik yeterlikler, insancıl yeterlikler ve kavramsal yeterlikler olarak belirtmiştir. Bunlardan insancıl yeterlik maddesi yöneticinin çalıştığı öğretmenlerle oluşturduğu ekip ruhunu, ekibini bireysel olarak tanıyıp olmasını ve güven sağlamanı ve öğretmenlerin kendilerini gerçekleştirmelerinde destek olmasını açıklamaktadır (Akt. Uslu, 2013). İki devlet okulu öğretmenin bencillik davranışına örnek olarak ifade ettikleri "idari ayrımcılık", "idari sorumluluk" ve "yöneticinin egolu olması" yöneticilerin yeterlikleri ile ters düşmekte ve sistem içinde bir açıklık durumu olduğunu belirtmektedir. Bencillik davranışının yapılmasına sebep olarak gösterilen her cevap farklı olsa da kişinin kendi çıkarını ön planda tutarak hareket etmesi tanımına tüm cevapların paralel olduğunu gözlemlenmiştir.

Katılımcı tüm öğretmenler bencillik davranışı ile karşılaştıklarında, etkilendiklerini söylemişlerdir. Katılımcı sekiz öğretmenden beşi bu durumdan psikolojik olarak etkilendiğini ifade ederken, bir devlet okulu, iki özel okul öğretmeni bedensel olarak etkilendiğini söylemiştir. Bencillik davranışı etkilerine cevap olarak bir devlet okulu öğretmeni bu durumu ailesine yansıttığını, bir diğer devlet okulu öğretmeni ise iş motivasyonunun düştüğünü ifade etmiştir. İki devlet okulu öğretmeni de bencillik davranışının kendilerinde herhangi bir etkisi olmadığını söylemiştir. Bencillik davranışı yapılırken bulunulan koşullar, yer, fiziksel ya da psikolojik durum kişiden kişiye değişkenlik gösterebilir. Katılımcılar ortak cevapların yanı sıra farklı cevaplar da vermişlerdir. Cevaplar kişiden kişiye değişkenlik gösterdiği için

olumsuz yorumlanmamaktadır. Tüm cevaplar çalışmayı destekler niteliktedir.

Çalışmaya katılan öğretmenler bencillik davranışının etkilerine karşı, bu davranışı kendilerine yapan kişilere belirli stratejileri uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan üç devlet okulu öğretmeni, iki özel okulu öğretmeni “bir şey olmamış gibi davrandıklarını”, bir devlet okulu ve bir özel okul öğretmeni ise “bencillik yapan kişi ile iletişimlerini azalttıklarını”, son olarak bir özel okul öğretmeni yapılan bencillik davranışı karşısında kendisinin de bencillik yaptığını belirtmiştir.

Çalışma, devlet okulları ve özel okullarda çalışan sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma, yöneticiler ve diğer branş öğretmenleri ile de gerçekleştirilerek, sonuçların karşılaştırılması yoluna gidilebilir. Benzer bir çalışma katılımcı grubu değiştirilerek, bölgesel çapta gerçekleştirilip, bulgularının karşılaştırılması ile daha kapsamlı sonuçlara ulaşılabilir. Bencillik davranışı gösteren ve göstermeyen öğretmenler tespit edildikten sonra, öğrencileriyle de çalışma gerçekleştirilip bu durumun sınıfa yansımaları tespit edilebilir. Öğretmen ve yöneticilere yönelik bencillik, motivasyon, iletişim gibi konularda çeşitli online ve yüz yüze eğitimler planlanabilir.

#### KAYNAKÇA

- Ardıç, M. (2019). *Modernite ve bencillik*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Bulaç, A. (2014). Bireycilik. <http://www.sosyolojisi.com/bireycilik/516.html> adresinden 08.05.2020 tarihinde edinilmiştir
- Can, M. (2018). *Ayn Rand'ın Rasyonel Bencillik Ahlakı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. M. Bütün ve S. B. Demir (Edt.) Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Coulter, I. D., Wilkes, M., & Der-Martirosian, C. (2007). *Altruism revisited: A comparison of medical, law and business students alturistic attitudes*. *Medical Education*, 41, 341-345.
- Çalışıcı Çelik, N. (2020). *Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin algılarına göre öğretmenlerin eğitim örgütlerinde bencillik düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237
- Durgun, M. (2017). Örgütsel iletişimde benmerkezcilik ve benlik. <http://www.yonetselzihin.com/orgutsel-iletisim-ve-bilgi-sistemleri/orgutsel-iletisimde-benmerkezcilik-vebenlik.html> adresinden 09.05.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Erdem, A. & Şimşek, S. (2013). Eğitim yönetimi etiği ve eğitim yönetiminde etik liderliğin kritiği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10, 1-15.
- Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Edts). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı.
- Kesikoğlu, Ş. (2016). *Felsefede bencillik kavramı ve sosyal Darwinizm eleştirisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Özbay, A. (2018). *Kur'an-ı Kerim'e göre sebep ve sonuçlarıyla bencillik ve diğer kâmlık*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(8), 597-608.

Şen, A. (2016). Eğitim ile bencillik arasındaki ilişki: Dumlupınar Üniversitesi örneği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(7), 1892-1904.

Türk Dil Kurumu Sözlüğü. (2020). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 19.03.2020 tarihinde edinilmiştir.

Uslu, B. (2013). Eğitim yönetimi alanındaki akademisyenlerin okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 172-188.

Yılmaz, H. (2018). Bencillik ölçeği: Bencilliğin uyumsal, egosantrik ve patolojik biçimlerinin ölçülmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(74), 45-54.



## OKUL ORTAMINDA KARŞILAŞILAN PROBLEMLERİN OKUL SOSYAL HİZMETİ EKSENİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ

Dr. Sema SAĞLIK  
Yalova İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
sema.saglik@meb.gov.tr

### Özet

Eğitim, yaşam boyu devam eden temel bir insan hakkıdır. Salgın süreciyle birlikte eğitimin içinden geçmekte olduğu süreç eğitime erişim bakımından fırsat eşitsizliği sorununu yeniden gündeme getirmiştir. Öğrencilerin daha güvenli daha sağlıklı ortamlarda yetişmesi tüm dünya ülkelerinin ve Türkiye'nin en öncelikli görevidir. Ülkelerin okullarda öğrencileri risklerden korumak için alınan önlemler, ürettiği politikalar ve hizmetler, çocuğun iyilik haline ilişkin yürüttüğü tüm reformlar çocuk ve aile refahı alanı olarak adlandırılmaktadır. Çocuk ve aile refahı alanı kapsamında ailede okulda sokakta sosyal çevrede toplumda yani her durumda ver her ortamda çocuğun gelişiminin desteklenmesi, risklerden korunması ve güvenliğin sağlanması hedeflenmektedir. Bu alan ile ilişkili ve bir o kadar önemli bir diğer alan ise birçok ülkede eğitim sistemi içerisinde etkin bir biçimde faaliyet gösteren okul sosyal hizmeti alanıdır. Okul sosyal hizmeti, akran zorbalığı, çocuğa yönelik ihmal ve istismar, suça sürüklenme, madde bağımlılığı, çeteleşme okul devamsızlığı, akademik başarısızlık toplumsal cinsiyet ayrımcılık ve dışlanma gibi risk ve sorunlardan korunmak amacıyla çalışmalar yürüten ve aile-okul-çevre odağında ele alan sosyal hizmet alanıdır. Pek çok ülkede okullarda şiddet, intihar gibi toplumsal olaylar, okul sosyal hizmetine duyulan ihtiyacı açık bir biçimde göstermektedir. Dolayısıyla öğrencilerin sağlıklı ve güvenli alanlarda eğitim alabilmesi, çocuk ve aile refahı alanının güçlenebilmesi için okul sosyal hizmeti hayati bir önem taşımaktadır. Aile ve toplum işbirliği çerçevesinde, öğrenci odaklı sosyal hizmet uygulamalarının, öğrencilerin psikososyal ve manevi yönlerini geliştireceği ve akademik başarıyı arttıracığı; aynı zamanda ekip çalışması yoluyla okullardaki meslek elemanlarını destekleyeceği ve güçlendireceği ve bu sayede karşılaşılan sorunları azaltacağı öngörülmektedir. Bu bağlamda, okul sosyal hizmetinin kavramsal temelini, önemini ve gerekliliğini ortaya koyacak olan bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar sözcükler:** eğitim, aile, öğrenci sorunları, okul sosyal hizmeti...

## EVALUATION OF THE PROBLEMS ENCOUNTERED IN THE SCHOOL ENVIRONMENT WITHIN THE SCHOOL SOCIAL SERVICE AXIS

### Abstract

Education is a basic human right that continues throughout life. The process that education is going through with the epidemic process has brought the problem of inequality of opportunity in terms of access to education on the agenda again. Raising students in safer, healthier environments is the top priority of all countries in the world and Turkey. The measures taken by the countries to protect students from risks, the policies and services they produce, and all the reforms carried out by the countries regarding the well-being of the child are called the field of child and family welfare. Within the scope of child and family welfare, it is aimed to support the development of the child, to protect him from risks and to ensure safety in the family, school, on the street, in the social environment, in the society, in any situation and in any environment. Another related and equally important field is the field of school social work, which operates effectively in the education system in many countries. School social work is a field of social work that focuses on family-school-environment and carries out studies to protect against risks and problems such as peer bullying, neglect and abuse of children, delinquency, substance abuse, ganging up, school absenteeism, academic failure, gender discrimination and exclusion. In many countries, social events such as violence at schools and suicide clearly show the need for school social work. Therefore, school social work is of vital importance in order for students to receive education in healthy and safe areas and to strengthen the field of child and family welfare. Within the framework of family and community cooperation, student-oriented social work practices will improve the psychosocial and spiritual aspects of students and increase academic success; At the same time, it is foreseen that it will support and strengthen the professional staff in schools through teamwork and thus reduce the problems encountered. In this context, it is thought that this study, which will reveal the conceptual basis, importance and necessity of school social work, will contribute to the literature.

**Keywords:** education, family, student problems, school social work...

### GİRİŞ

Okul, çocukların ve gençlerin hayatlarında bilgi ve beceri sağlama, öğrenme, sosyalleşme bakımından stratejik bir

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

öneme sahiptir. Oysaki okullar akademik başarısı yüksek ve iyi bir mesleğe yerleştirerek çok para kazanan öğrencilerin yetiştirildiği yerler olarak görülmektedir. Böylece bireyselliği ön planda tutan eğitim öğretim faaliyetleri neticesinde sosyalleşmeyi önemsemeyen öğrencileri ortaya çıkarabilmektedir. Bu gerçekliğin yanında eğitimin öneminin anlaşılmasıyla birlikte çocuk, genç ve ailelere yönelik yapılacak sosyal hizmet çalışmalarında, ulaşılabilirlik bakımından okulun başat rolü ortaya çıkmıştır (Costin, 1969'dan akt. Yeşilkayalı, 2016: 138). Öğrenci yetiştirmenin sadece aileler ile sınırlı olmadığı, psikososyal, ekonomik, politik dinamikleri olan üst politikalarla desteklenmesi gereken bir süreç olduğu unutulmamalıdır (Yolcuoğlu, 2015: 13-16).

Jarolmen (2017: 8) okulu “çocukların korunaklı yuvalarından çıkıp toplum içine girdikleri ilk yer ve çocukların ailelerinden sonra ilk formel sosyalleşme ortamı” şeklinde tanımlamaktadır. Kriz dönemi olarak ifade edilen bu dönem çocuğun sosyal ve ruhsal sorunlar çıkartacağı için çocuğa destek sağlanmasının önemine dikkat çekmektedir. Bu kriz dönemlerinde sosyal hizmetin, okullara katkıda bulunacağı birçok alan vardır. Giderek karmaşıklaşan ve değişen dünyada gençleri yaşama hazırlamanın ve bunu yapmak için de önleyici müdahalelerle gelişimsel bir eğitim modeli kullanmanın gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu durumda okullar, problem çözme, yaratıcı düşünme, sosyal becerileri, iletişim becerileri ve karar verme becerileri öğreniminde genişleyen ve değişen 2023 Eğitim Vizyonu hedeflerine ulaşabilmeleri için uzmanlık gerektiren destek personeli ile takım yaklaşımıyla çalışmayı gerektirir. Sosyal hizmet uzmanları, öğretmenlerin potansiyellerini geliştirmelerine yardımcı olurken, bilgi, beceri ve değer temeliyle öğrencilerin refahını destekler. Sosyal hizmet, engellilik ve yoksulluk gibi sorunlarla öğrencilerin akademik başarılarının önündeki engelleri aşmak için ailenin, okulun ve toplumun güçlerini birleştirir (Huxtable, 2013: 2). Bu nedenle okul ortamlarında öğrencilerin gelişimlerini takip etmek ve karşılaştıkları problemlere önleyici müdahalelerle çözüm üreterek destek vermek için uzman bir biyopsikososyal yönden öğrenciyi değerlendiren sosyal bir ekibe ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaç, okul ortamlarındaki sosyal hizmet mesleğinin özel bir alanı olan okul sosyal hizmetinin ilköğretim ve ortaöğretimde yürütülmesi gereken biyopsikososyal ve manevi hizmetlerin ortaya çıkmasındaki temel koşulları oluşturmuştur.

Bu nedenle okullarda öğrenci, aile, çevre ve diğer kurumlarla köprü vazifesi gören okul sosyal hizmetinin olması, toplumsal düzenin sağlanması ve iyileştirilmesine önemli katkılar sunabilecektir. Hayata geçirilmesi öngörülen okul sosyal hizmet birimlerindeki sosyal hizmet uzmanının müdahale ve yönlendirme yapabilmeleri ve eğitim öğretim faaliyetlerinin önündeki engellerin kaldırılması için okul sosyal hizmeti ivedilikle hayata geçirilmelidir.

İstenilmeyen öğrenci davranışları, okul içinde ve okul dışında eğitimin işleyişini sekteye uğratabilmektedir. Bu problemleri davranışlar, mikro düzeyde öğrenci; mezo düzeyde aile ve okul; makro düzeyde eğitim sistemi ve sosyal çevre açısından risk oluşturmaktadır. Riskli davranışların önlenmesinde ve çözümünde aile ve tedavi edici kurumların görevlerinin bulunmasının yanı sıra eğitim kurumlarının da görevleri vardır. İstenilmeyen davranışların nedenlerine bakıldığında ailesel sorunlar, ailelerin çocuklarına yönelik olumsuz tutumları, olumsuz TV yayınları, medyadaki şiddet ve kalabalık sınıflar dikkat çekmektedir (Karahancı, 2013: 39). Bunların yanında toplumun farklı kesimlerden, farklı yaşam durumlarından gelen ve farklı yaşlarda olan birçok öğrenci, eğitimlerini ve okul başarılarını olumsuz etkileyen sorunlarla karşı karşıya gelir (Özbesler ve Duyan, 2009: 17-25). Görülmektedir ki öğrencilerin yaşadığı sorunlar

yalnızca akademik başarılarına değil, sağlık, ekonomik ve toplumsal geniş bir yelpazede yayılım göstermektedir. Yoksulluk, işsizlik, istismar, ihmal, şiddet, hastalık, engelli olma, suça yönelme, boşanma, alkolizm, kötü beslenme, cinsel taciz gibi çoğu problem, öğrencilerin okula devamlarını ve okul başarılarını olumsuz yönde etkileyen sorunlardır (Lee, 2007: 51-64). Okul sosyal hizmetini gerekli kılan nedenler olarak saydığımız bu sorunların sadece biri bile okul sosyal hizmetini gerekli kılan neden olmaya yeterli olduğu söylenebilir. Öğrencilerinin ev dışında en uzun süreyi geçirdiği okullarda yaşanacak her türlü olumlu ve olumsuz davranışın topluma yansıtacağı unutulmamalıdır. Öğrencilerimizin geleceğimizi oluşturacağı gerçeğinden hareketle, en iyi şartlarda eğitim öğretim faaliyetlerinin verilebilmesi için gerekli iyileştirici çalışmalar yürütülmelidir. Bu sebeple okul ortamlarındaki sorunların çözülmesi ve tüm çocukların iyi şekilde yetiştirilmesi için okul sosyal hizmetinin hayata geçirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

### **MİKRO BAĞLAMDA ÖĞRENCİ KAYNAKLI PROBLEMLER**

Günümüzde öğrenciler öğrenim hayatları boyunca pek çok sorunla karşı karşıya gelmektedir. Öğrencilerin okul sorunlarının mikro boyutunda, kendisini ilgilendiren düşük akademik başarı, ergenlik, engellilik, devamsızlık gibi sorunlar sayılabilir.

#### **➤ İçer Dönük Davranış Problemleri**

Ergenlikteki öğrenciler gençlik çağı özelliklerinden etkilendikleri problemlerle başa çıkmaya çalışırken, bir yandan da içinde yaşadıkları aile ve toplumun etkisiyle farklı sorun ve gereksinimler ile karşılaşır. Kuşkusuz bu problemler çözülebildiği, ihtiyaçlar karşılanabildiğinde öğrencinin gelişimi sağlıklı bir şekilde ilerleyecektir. Dupper (2013: 55) öğrencilerin müdahale gerektiren sorunlarını içer dönük, dışa dönük davranış problemleri ve sosyal problemler olmak üzere üç başlık altında tanımlamıştır. Okul ortamlarında sıklıkla karşılaşılan içsel davranış problemleri; endişe, korku ve kaygı, yalnızlık ve utangaçlık, yas tutma, depresyon ve intihar şeklinde sıralanabilir (Dupper, 2013: 53). İçer dönük davranış problemlerinde öğrenciler çevresine hissettirmeden sorunu kendi içinde çözmeye çalışmakta, çözümediğinde okuldan uzaklaşmaya başlamaktadır. Kaygılı, korkmuş, yalnız, içer kapanık, acı çeken, depresyonlu, intihara meyilli öğrenciler yardım almadan sorunları çözülemeye çalışmaktadır İçer dönük davranış problemleri, erken müdahale edilmediğinde intiharla sonuçlanacak kadar riskli ve çok önemli vakalara dönüşebileceği için son derece önemli problemlerdir. Bu bağlamda içsel davranış problemlerini incelemekte fayda görülmektedir.

#### **• Korku ve Kaygı**

Okul ortamlarında öğrencilerin karşılaştığı içer dönük davranış problemlerinden olan korku ve kaygı düzeylerini arttırıcı bazı faktörler vardır. Öğrencilerde korku ve kaygı düzeylerini arttırıcı bazı faktörler vardır. Bu faktörlere hastalık, yaralanma, yetersiz beslenme, aşırı kilo, olumsuz aile yaşantısı ve hayata bağlayan bir amaç bulamama gibi durumlar sebep (Brophy, 1996) olmaktadır. Öğrencilerin endişe yaşamalarına sebep olan diğer durumlar; “okul şartları, akademik başarıya verilen önem, arkadaşlarına göre daha iyi performans sergilenmesinin istenmesi, okul ya da sınıf değiştirme, diğer öğrencilerden gelen baskılar, gürültü, kalabalık, hijyen ve temizlik, öğretmene ulaşılabilirlik, öğretmenin kişiliği ve davranışları” olarak sayılabilir (Massey, 1998).

#### **• Yalnızlık ve Utangaçlık**

Okul ortamlarında öğrencilerin karşılaştığı içer dönük problemlerinden biri de yalnızlık ve utangaçlıktır. Okullarda

yaygın olarak yaşanan akran zorbalığı, akran ilişkilerinde zayıflık ve dışlanma da yalnızlığa sebep olan faktörlerdir (Duyan, Sayar ve Özbulut, 2008). Zayıf arkadaşlık ilişkileri olan öğrenciler, etkileşimde bulunamadığı için birçok bilgi ve beceriden yoksun kalır. Sosyal olarak yalnız olan öğrenci, kendisini bir üye olarak kabul edecek ağlar veya gruplar içindeki faaliyetlere katılmayı ister (Margalit, 94: 11-17). Okul ortamında bir öğrencinin arkadaş gruplarının dışında kalması ve kendisini yalnızlığa bırakması, sosyal ve psikolojik olmak üzere birçok problemle karşı karşıya bırakır. Bu durumla karşılaşan öğrenci kalıcı ruhsal sorunlar yaşamaması için okul sosyal hizmet uzmanlarının müdahalelerine ihtiyaç vardır.

Utangaçlık, öğrencinin sadece okul yaşamında değil, aile ve iş yaşamında da başarısız olmasına yol açan bir sebeptir. Utangaçlığın sebepleri olarak çeşitli yaklaşımlar, anne, baba ve çocuk etkileşiminin önemli olduğu konusunda düşünce birliği bulunmaktadır (Yüksel, 2005: 151-152). Utangaçlık aşılması gerekli olan bir problemdir. Okul ortamında yalnızlık çeken ve utangaçlık gösteren öğrenciler tespit edilerek, bu problemlerini ortadan kaldıracak önleme çalışmaları ve grup faaliyetleri yapılması okul sosyal hizmeti açısından önem taşımaktadır.

- **Yas Tutma**

Yas tutma, sevilen bir kişinin ölüm acısını yaşayan ya da evcil hayvanının kaybına şahit olan bireyin gösterdiği psikolojik, fiziksel, bilişsel ve davranışsal tepkidir. Yas sürecini etkileyen bireysel farklılıklar sebebiyle yas tutma “normal yas, karmaşık yas, travmatik yas” olarak üç kategoriye ayrılır (Gizir, 2006: 197). Güçlkle karşılaşan öğrenci konsantrasyon eksikliği, görevleri yerine getirme yetersizliği, yorgunluk, aşırı duygu gösterimleri gibi davranışlar gösterirler (McLaughlin, 1998).

Yas sürecinin normalleştirilmesi duygularını tanıyarak ifade etmenin bütünü kapsamaktadır (Bildik, 2013: 223). Okul sosyal hizmeti uygulamaları ile yas sürecini yaşayan öğrencilerin olumsuz davranış geliştirme süreçlerini önleyici çalışmalar yapılmasının öğrencilerin en kısa sürede normalleştirmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

- **Depresyon ve İntihar**

Günlük hayat problemleri öğrencilerde okul ortamlarında strese neden olmaktadır. Okullarda, stres başta olmak üzere ciddi zihinsel sağlık bozukluğu bulunan çok sayıda öğrenci, okul sosyal hizmet uzmanı ve okul zihinsel sağlık uzmanı ile yüz yüze gelmektedir (Roberts, 2006: 4). Araştırma sonuçları, öğrencilerin stresle başa çıkamadıklarında intiharı düşündüklerini ve bu öğrencilerin değerlendirme ve tedavi sürecinde okul sosyal hizmet uzmanının müdahalelerinin gerekliliğine işaret etmektedir. Bu kapsamda okul sosyal hizmet uzmanları, okul temelli intihar önleme programlarını kullanır. “İntihar Önleme Programı”nı kullanan okul sosyal hizmet uzmanları, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek ve arkadaş desteğini nasıl sağlayacağını öğretmek için bilişsel davranışçı yaklaşımı kullanır (Greenberg, Domitrovich& Bumbarger, 2000).

Okul ortamlarında intihara meyilli olan öğrenciler, bazı işaretler sergilemekte, ancak öğretmenler bu işaretleri fark edememekte ve önleyici tedbirleri alamamaktadır. Bunun sebebi, sınıflardaki öğrenci sayısının fazlalığı ve öğretmenlerin öğrencileriyle kişisel ilişkiler geliştirmeye vakit bulamamasıdır (King, Price, Telljohann &Wahl, 1999). Okullardaki öğrencilerin ergenlik dönemi depresyonunun sağaltımında, bu risklere müdahalede okul sosyal hizmet

uzmanının gerekliliği dikkat çekmektedir.

- **Düşük Akademik Başarı**

Eğitim ve öğretim sürecinde öğrencinin akademik, sosyal, sanatsal her türlü başarısının düşük olması istenilmeyen bir durumdur. Bu durum öğrencilerin kişilik özelliklerini etkilemekle kalmaz, aynı zamanda sosyal etkileşimlerini, yaşamsal koşullarını da bozmaktadır. Bu bakımdan öğrencinin yaşam koşulları ile mücadele etmesinin öğrenme üzerinde olumsuz etkileri olmaktadır (Openshaw, 2008: 284).

Düşük akademik başarı ya da okul başarısızlığı gibi sorunlar yaşandığında rehberlik hizmetlerinin yanı sıra okul sosyal hizmet müdahaleleri öğrencilere önemli iyilik halleri sağlayacaktır. Gelişmiş toplumlarda akademik olarak başarılı insan gücü, bir ülkenin ilerlemesinde en önemli güç olduğu kabul edildiği varsayıldığında; okul ortamlarında sosyal hizmet uzmanlarının bulunması, sağlıklı sosyal destek ve sosyal müdahale hizmetleri için bir gereklilik olarak görülmektedir.

- **Dışa Dönük Davranış Problemleri**

Saldırgan ve zararlı davranışlar dışa dönük olan rahatsız edici davranışlar olarak tanımlanmaktadır. İçer dönük davranış problemleri öğrenci, aile ve okul üçgeninde gelişirken, dışa dönük davranış problemlerinde öğrencinin sosyal çevresi daha fazla işin içine girmektedir. Okul ortamlarında dışa dönük, rahatsız edici davranışların içinde tehdit, cinsel taciz, sınıf içi davranış problemleri sıralanabilir (Dupper, 2013: 33). Şiddet, akran zorbalığı, çeteleşme gibi dışa dönük davranış problemlerinde okul sistemini bütüncül bir yaklaşımla bakmak gerekmektedir.

- **Şiddet**

Sosyal yaşamda birçok yansıması bulunan şiddet, okulların önemli sorunlarından biri haline gelmiştir. Şiddet, her bireyin toplumsal sağlığını tehdit eden çok türlü, çok boyutlu ve çok yönlü sosyal bir sorun olarak kabul edilmektedir (Gözütok, 2008: 8). Okulda şiddet öğrenmeyi engelleyen, okul iklimine zarar veren suça yönelik eylemlere ve saldırganlığa işaret etmektedir (Furlong & Morrison, 2000). Birçok konuda olumsuz vakalara sebep olan şiddet konusuyla ilgili önlemler alınması gerekmektedir.

Çocuğun gelişim döneminde olumsuz sosyal çevreye maruz kalma olasılığını artırabilecek bazı biyolojik, psikolojik ve sosyal özellikler vardır. Bir çocuk, şiddet davranışlarında bulunulan bir sosyal ortamda baş başa kaldığında şiddet davranışlarında bulunma riski artar. Örneğin yazılı ve sosyal medyada yer alan şiddet küçük yaşlardaki çocuklar üzerinde çok önemli etkiler bırakmaktadır.

Debarbiux'ın (2009: 67) "Okulda Şiddet" adlı çalışmasında belirttiği gibi şiddet küresel bir tehdittir ve okul ortamlarında günlük birçok şiddet olayı ortaya çıkmasına rağmen resmi kaynaklar azdır ve bu kaynaklar güvenilir değildir. Dünya genelinde artan şiddet vakalarına ülkemizin de son dönemde eklenmesi, şiddetin artarak devam ettiğini göstermektedir. Öğrencinin sosyalleşmesinde okulun, öğrencinin akademik ve bilişsel büyümesinin yanında,

onun sosyal anlamda yetkin bir birey haline gelmesinde önemli rol vardır (Yoon & Barton, 2008'den akt. Özdere, 2017: 37). Öğrencinin uyguladığı ya da maruz kaldığı şiddet içerikli problemleri davranışlarda; okul iklimi, aile, arkadaş grubu ve sosyal çevresi de yaşanan olumsuzluklarda etkili olmaktadır. Şiddet kaynaklı suç olan davranışlar ile sosyal öğrenme arasında anlamlı bir bağ vardır (Aktan, 2018: 184). Öğrencinin ailesinde gördüğü ve okul ortamında uyguladığı saldırgan davranışlar bunun en açık örneğidir (Ögel, Tari ve Eke, 2006: 12). Okullarda en sık şakalaşma ile başlayıp sonu kötü biten olayla, küfür etme, meydan okuma, tehdit, öğretmenlere yönelik şiddet ve toplu şiddet gibi şekillerde şiddet davranışları gözlemlendiği belirtilmektedir (Goldstein & Conoley, 2004). Bunlara ek olarak ırksal ya da etnik, sözlü sataşma, hakaret ve çeşitli onur kırıcı cinsel kimliğe yönelik sataşmalar da görülmektedir. Yapılan araştırmalarda fiziksel şiddetin erkek öğrenciler arasında yaygın olduğu ve bıçak gibi kesici aletlerin kullanıldığı, sözel şiddetin ise kız öğrenciler arasında daha yaygın olduğu ve dedikodu, adını çıkarma gibi incitme amaçlı davranışları sergiledikleri görülmektedir (Allen, 2005: 52-53).

Okul şiddeti konulu araştırmalar incelendiğinde çoğunlukla öğrenciler arası, öğrenciye yönelik şiddet üzerinde durulduğu (Espelage & Swearer, 2008: 75), öğretmene yönelik şiddet olaylarına gereken önem verilmediği (McMahon ve diğerleri, 2014: 753), daha az araştırıldığı (Wilson, Douglas & Lyon, 2011: 2354) iddia edilmektedir. Fakat düşünüldüğünün tersine Kondrasuk (2005: 640) ortaöğretimdeki şiddet vakalarında öğretmenlere yönelik şiddet probleminin tahmin edilenden çok daha büyük olduğu, hatta öğrencilerden 3 kat daha fazla olduğunu ifade etmektedir.

Okul ortamlarındaki problemlere yönelik etkili çözüm ve önlemler geliştirebilmek için probleme katkısı olduğu düşünülen her bir etmenin incelenmesi çok önemlidir. Diğer bir ifade ile şiddet gibi davranışların şekillenmesinde iç ve dış etkenler birbirinden bağımsız incelenemezler. Bu nedenle bireysel özellikler, ilişkiler, sosyal, kültürel ve çevre değişkenleri açısından problemin incelenmesi elzemdir (Cowie & Jennifer, 2007: 13).

Okuldaki şiddetin önlenmesinde okul yöneticisi, sınıf rehber öğretmeni, psikolojik danışman ve okul sosyal hizmet uzmanına önemli görevler düşmektedir. İlave olarak okul sosyal hizmet uzmanlarının etkili ve sağlıklı bir okul-aile iş birliği geliştirmesi, konu ile ilgili olarak öğretmen, öğrenci ve aileleri bilgilendirmek ve farkındalık uyandırmak amaçlı seminerler düzenlemesi, risk grubundaki öğrencileri tespit ederek ailelerin öğrencileri ile ilgili daha çok sorumluluk almaları konusunda cesaretlendirmesi gerekmektedir. Okul sosyal hizmet uzmanının şiddeti gerçekleştiren öğrencileri tespit etme, bu öğrencilerin kişilik, aile, çevre gibi özelliklerini belirleme, şiddetin gerçekleşmesine etkisi olan etmenleri ekolojik model gibi farklı modeller perspektifinde belirleme gibi rolleri vardır. Bu bağlamda probleme öğrencilerin sosyokültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkate alarak değerlendirmelerde bulunacak, sağlıklı bir öğrenci-okul-aile ilişkisinde olumlu rol oynayacak okul sosyal hizmet biriminin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

- **Çeteleşme**

Öğrencilerin dışa dönük davranış problemlerinden bir diğeri de çeteleşmedir. Çeteleşmenin ağırlıklı olarak görüldüğü ortaöğretim kademesi, ergenlik dönemine tekabül etmektedir. Ögel ve arkadaşlarının (2006: 50) yaptığı araştırma sonuçlarına göre; eğitim hedefleri olmayan öğrencilerin çeteleşme riski yüksek olmaktadır. Öğrencinin akademik başarısının düşük olması, öğrenciyi çeteleşmeye iten bir unsurdur. Uyuşturucu kullanımı ve satılması ile ilgili olma,



şiddet davranışında bulunma ve okuldaki bazı alanları satış için kullanma sebebiyle çeteler, okul güvenliği açısından ciddi sorun olmaktadır (Stephens, 1997).

- **Akran Zorbalığı**

Öğrencilerin dışa dönük davranış problemlerinden bir diğeri akran zorbalığıdır. Sınıf içindeki davranış sorunlarının yanında zorbalık, öğretmenlerin ve okul sosyal hizmet uzmanlarının hususiyetle üzerinde durması gereken dışa dönük davranış problemlerinden bir tanesidir. Zorbalık etmek; dalga geçme, tehdit etme, taciz, vurma ve çalma gibi doğrudan davranışları içerir (Simith & Sharp, 1994). Öğrenciler çeşitli sebeplerden dolayı okullarda zorbalığa maruz kalmaktadır. Okul zorbalığı, ergenler arasında sıklıkla yaşanan saldırganlık olaylarının bir türüdür. Akran zorbalığı ise güce dayalı, kasıtlı ve sürekli eylemlerle zarar vermeye yönelik bir dışa dönük davranış problemidir (Karataş, Gencer, Çalış ve Ege, 2014: 71).

Okullarda en çok gelişmesi gereken akran zorbalığını önleme stratejileri, eğitim aktiviteleri düzenlemek, önleyici müdahalelere yönelik okul politikası oluşturmak ve okul personeline eğitim vermek ve bilgilendirme gibi stratejiler geliştirilebilir (Önder, Yurtal ve Özsever, 2016: 68).

Okullarda giderek artan zorbalık ve şiddet olayları, okulları güvensiz bir ortama çevirmektedir (MEB, 2015). Öğrenciler kendilerini güvensiz hissettikleri okul ortamında, zorbalığa maruz kalmasının sonucu okul başarısı düşmektedir. Çünkü dikkatleri zorbalıktan nasıl kaçındıkları üzerinedir (Chandler, Nolin & Davies, 1995: 96). Okullarda yaşanan bu davranışları önleme çabalarında okul ortamlarında bulunması gerekli olan okul sosyal hizmet uzmanları, saldırgan davranışlar gösteren öğrencilerden, diğer öğrencileri korumaya çaba gösteren uzmanlardır. Zorbalık davranışlarına müdahale edebilmek için, okul sosyal hizmet uzmanlarının okulun bulunduğu sosyal çevreyi çok iyi tanınması gereklidir. Çünkü okul kültürü zorbalık davranışlarının sıklığını ve derecesini etkilemektedir. Bunların yanında okullarda yaşanan zorbalık olayları, bazen üzücü sonuçlar doğurabilmekte, intihar, silahla öldürme gibi olaylarla karşılaşmaya sebep olmaktadır. ABD’de 12 yaşındaki bir öğrenci ismiyle alay eden iki öğrenciyi öldürmüş ve daha sonra intihar etmiştir (Carney & Merrell, 2001). Zorbalık ve saldırgan davranışlar aynı anlamda da kullanılabilir. Zorbalık, saldırganlık ve şiddet kavramları arasındaki farklılık aşağıdaki grafikte açıklanabilir (Olweus, 1999).

- **Cinsel Taciz**

Dışa dönük davranış problemlerinden cinsel taciz vakaları okul sosyal hizmeti açısından çok önem arz etmektedir. Bir ilişkide istenmeyen cinsel zorunlulukların dayatılması cinsel taciz olarak tanımlanmaktadır (Bursik & Geftter, 2011: 332; MacKinnon, 1979: 1’den akt. Bursik & Geftter, 2011: 332). Günümüz mevzuatına göre de “fiziksel zorlama, vücuda zarar verme ya da kurbanın ruhsal hastalık, zihinsel gerginlik ve ilaç etkisi sebebiyle rıza gösterme yetisinin olmadığı durumlarda bir gence uygulanan cinsel girişim” olarak belirtilmektedir (Dağ, 2017b: 104). Cinsel tacize maruz kalan öğrenci fiziksel, ruhsal ve duygusal birçok problemle karşı karşıya kalabilir. Bu problemler stres bozuklukları, hiperaktivite, depresyon, düşük özsaygı, saldırgan ve antisosyal davranışlar şeklinde ortaya çıkabilir (Durmuş, 2013: 27). Aynı zamanda okul ortamlarında meydana gelen taciz vakalarının üstü örtülmekte ve çok fazla gündeme gelmemektedir. Öğretmenlerin ve velilerin istismar vakalarında erken tanı işaretlerinin nasıl tanınacağı

bilgisi ile donanmaları gerekmektedir. Okul sosyal hizmet uzmanları öğrencileri, rahat bırakmayan ve hile ile cinsel ilişki kurmaya yönlendiren yetişkinlerden ve yaşından büyük öğrencilerden korumalıdır (Sanderson, 2010: 12-13).

#### ➤ **Sosyal Davranış Problemleri**

Öğrencilerin okul ortamında yaşadığı birçok problem bireysel değildir ve okul içerisinde yaşadığı sosyal ilişkilerden ve toplumsal nedenlerden kaynaklanmaktadır. Okul ortamında farklı aile ve çevrelerden gelen öğrenciler vardır ve bu öğrenciler farklı sosyal sorunlarla karşımıza çıkmaktadır. Bu sosyal sorunlar ortamdaki soyutlanma, sosyal etkinliklere katılmama ve sosyal dışlanma okul ortamında görülen sosyal problemlerden bazılarıdır. En sık görülen sosyal problemler ise Ataç'ın (2001: 80-81) belirttiği gibi saldırganlık, kendini geri çekme ve sosyal etkinliklerden uzak durma şeklindedir. Öğrencilerin sosyal davranış problemleri toplumsal şartlarla ilgili olmasına rağmen temel sorunun öğrencinin kendisinde ya da ailenin içerisinde olduğu düşünülür (Thompson, 2016: 41). Problemi, problemin sahibi olarak öğrenciye indirgemek problemin çözümüne katkı vermeyecektir. Okul sosyal hizmet uzmanı, öğrenciyi çevresi içinde değerlendirerek, öğrencinin eğitim başarısından, arkadaş ilişkilerine kadar tüm sosyal problemlerini çözecek müdahalelerde bulunur.

Sosyal davranış problemlerinden masum ve önlenemez bir sorun olan devamsızlık ile ilgili önleyici çalışmalar yapılmadığında okul terki, okuldan kaçma gibi davranış problemlerine yol açar. Madde bağımlılığı ve ergen hamileliği de gençlerin maruz kaldığı psikososyal sorunların arasında yer almaktadır (Aktan, 2018: 192). Okul sosyal hizmeti bağlamında, okul terki, ihmal ve istismar, evsizlik, parçalanmış ailelerden gelen öğrenci, madde bağımlılığı sosyal davranış problemlerinden bazılarıdır.

#### • **Okul Terki**

Ortaöğretimde olumsuz sosyal uyarıcıların artmasıyla okul terki de artmaktadır. Buldukları eğitim seviyesinde okulu tamamlayamayan öğrenciler, başarısız sayılarak okulu terk etmiş sayılmaktadır (Rumberger, 2011: 47). Şimşek ve Şahin (2012: 42) okul terki psikososyal bir sorun olarak tanımlamaktadır. Okul terkine neden olan faktörler; öğrenci kaynaklı, aile kaynaklı ve sosyal çevre kaynaklı olabilir. Bu bağlamda Rumberger (2011: 47), okulu bırakma olgusunu durum, olay ve süreç boyutlarıyla ele almaktadır.

Bir öğrencinin okulu terk etmesinin hem kendisi açısından hem de toplumsal açıdan bir risk olduğu bilinmektedir. Okulu terk etme nedenlerinin başında; okuldan ve derslerden sıkılma, başarısızlık, devamsızlık, çeşitli alışkanlıklar, problemler karşısında şiddete başvurma, disiplin ve sağlık problemleri olarak kendini göstermektedir (Bayhan ve Dalgıç, 2012: 123). Bu nedenlerde olduğu gibi okulu bırakmanın sonuç bağlamında bireysel ve sosyal bir takım çıktıları vardır (Rumberger, 2011: 86-87). Son yıllarda oldukça fazla gündeme gelen okul terki, ciddi bir sorun haline gelmeye başlamış ve sorunla ilgili çalışmalar, önleme çabaları giderek önem kazanmıştır. Türkiye'de son yıllarda okul terki önlemeye yönelik bir takım çalışmalar, projeler yapılmıştır. "Haydi Kızlar Okula, Bana Beni Okula gönder, Yetiştirici Sınıf Uygulaması ve Şartlı Nakit Transferi" gibi uygulamalar bunlara örnektir (Yorğun, 2014: 11). Bu çalışmalar gösteriyor ki, ortaöğretim düzeyinde okul terki önleyici proje ve çalışmalar yapılmamaktadır. Dolayısıyla okul sosyal hizmetinin gerekliliği ön plana çıkmakta, okullarda okul sosyal hizmet uygulamalarının yaygınlaştırılması ile okul terkinin önlenmesine yönelik önemli bir adım olacaktır. Çünkü okul sosyal hizmet uzmanları okulu terk etme

ya da terk ettirilme nedenlerini incelerken aynı zamanda okuldan kaynaklanan rahatsız edici unsurlara da odaklanmaktadır (Dupper, 2013: 72).

- **Devamsızlık**

Devamsızlık, öğrencinin okula devam etmediği süreç olarak tanımlanmaktadır (Stickland, 1998). Altinkurt (2008: 140) okul devamsızlığını, fiziksel, psikolojik ve toplumsal pek çok etmeden kaynaklanabilen ve öğrenci akademik başarısını düşüren istenmeyen bir öğrenci davranışı olarak tanımlamıştır. Aynı zamanda devamsızlık öğrencilerin okula devam durumlarını ifade etmektedir. Öğrencinin eğitim yaşantısına ara vermesi veya sonlanması anlamındaki okul devamsızlıkları, öğrenci, okul, çevre kaynaklı olabilmektedir (Şimşek ve Şahin, 2012: 68). Reid ve Audrey (1981) yaptığı bir çalışmada, devamsızlığı eğitim programlarının yetersizliği, eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliksiz olması, öğretmen öğrenci ilişkilerinin zayıf olması ve akran grupları olarak dört ana başlık altında toplamaktadır. Birçok faktörün tek başına ya da bir arada bulunması öğrencinin okuldan soğumasına, uzaklaşmasına ve nihayetinde okula gitme isteğinin yok olmasına sebep olmaktadır (Pehlivan, 2006). Ailesel, toplumsal, bireysel ve okulla ilgili etmenlerin birlikte incelenmesi bu sorunun analiz edilmesi için önemlidir.

Devamsızlık, bir yandan öğrencilerin öğrenme stillerindeki ve öğretmenlerin öğretme stillerindeki farklılıklardan ve öğretmenlerin iş devamsızlığından kaynaklanırken (Ehrenberg, Ehrenberg, Ehrenberg, Rees & Ehrenberg, 1991); diğer yandan öğretmen-öğrenci ilişkisinin zayıf olması, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerine dair beklentilerinin düşük olması ve tutarsız öğretmen davranışları da öğrencilerin devamsızlık yapmasına sebep olabilmektedir (Petegem, 1994).

Hem öğrenciye hem topluma olumsuz etkileri olan devamsızlık önlenemezse, ileride uyum sorunları çıkabilmektedir. Devamsızlık davranışı okul sosyal hizmet uzmanları için basit bir hareket olarak değerlendirilmez. Bu davranışın altında yatan sebepler sorgulanmalıdır. Bu sebeple devamsızlığın asgariye indirilmesi için okul sosyal hizmet uzmanlarına önemli görevler düşmektedir.

- **Okulu Kırma**

Okulu kırma davranışları öğrenci ile topluma zararı olan davranışlardır. Bu davranışlar önlenmezse gelecekte öğrenci ile topluma zarar verebilir (Ereş, 2014: 323). Genellikle ergenlik döneminde cinsel faaliyetin, suç teşkil eden davranışların ve zararlı madde kullanımının bir sonucu olarak gelişmektedir. Evdeki ebeveyn denetimi azaldığında okulu kırma ve devamsızlık davranışı artmaktadır. Okulu kırma ve izinsiz devamsızlıklar genellikle devamsızlık alışkanlığından önce gelmektedir. Okul sosyal hizmet uzmanı okuldan kaçmayı, devamsızlığı, okulu kırmayı sadece okuldan kaçma olarak değerlendirmez. Öğrencideki problemleri davranışın altında yatan nedenleri araştırarak, sadece birey odaklı değil aile ve çevre odaklı önleme çalışmaları yapar. Bu sebeple okuldan kaçma ve okulu kırma davranışlarını en aza indirmek için okul sosyal hizmet uzmanına önemli görevler düşmektedir.

Öğrencinin ailesi tarafından sevgi eksikliğinden ve ilgisizliğinden yoksun kalması, okulu kırma davranışında önemli rol oynar. Ailelerin öğrencinin bu problemleri yaptığının haberi olmaması bunun en güzel ispatıdır. Çünkü öğrenci okulu kırdıkları zaman evde kalmazlar, okula gider gibi başka yerlere giderler (Yaşar ve Yaşar, 2010: 22). Öğrencilerin okulu kırma davranışlarının altında okuldan kaynaklanan nedenler olduğu gibi öğrenciden kaynaklanan

nedener de vardır. Bu noktada öğrenciyi çevresi ve ailesi ile birlikte değerlendirecek profesyonel müdahalelere ihtiyaç vardır. Okul sosyal hizmet uzmanları okulu kırma davranışları hakkında sistematik ve detaylı değerlendirmeler yaparak sorunu çözer. Bunun sonucunda da okul sosyal hizmeti ile öğrencilerin okulu kırma sorunları çözülebileceği söylenebilir.

- **Madde Kullanımı / Bağımlılık**

Tüm dünyada ve Türkiye’de gençler arasında keyif verici ya da uyuşturucu özellikleri olan maddelerin kullanımı yaygın olarak görülmektedir. Madde kullanımında kastedilen maddeler alkol, afyon, uçucular, kafein, tütün ürünleri, reçeteli ilaçlar, kokain, sedatifler ve bazı yasal ilaçların kullanılmasına madde kullanımı denmekte, kullanımının zarar verici boyuta gelmesi haline de bağımlılık denmektedir. Madde Kullanımı küresel bir olgudur ve tüm dünyada ciddi bir halk sağlığı sorunudur (Turhan, İnandı, Özer ve Akoğlu, 2011: 34). Koruyucu ve önleyici tedbirlerle, okul sosyal hizmet müdahaleleriyle madde kullanımını azaltmak mümkündür. Amerika gibi gelişmiş ülkelerde “iyileştirme liseleri” uygulaması (Işık, 2018: 214) ile madde kullanımını önleyici müdahaleler gerçekleştirilmektedir. Ortaöğretimde gittikçe yaygınlaşan madde bağımlılığıyla mücadelede Amerika Birleşik Devletleri’nde olduğu gibi Türkiye’de de, okul sosyal hizmet uzmanlarına, okul sosyal hizmetinin tedavi edici ve rehabilite edici uygulamalarına ihtiyaç görülmektedir. Ne yazık ki tüm bu ihtiyaçlara rağmen ülkemizde okul sosyal hizmeti, hala emekleme aşamasındadır.

Araştırmalara göre, ortaöğretim ve lise dönemlerinde madde kullanımına başlandığı görülmektedir. Erdamar ve Kurupınar’ ın (2014: 73) belirttiğine göre Türkiye’de ergenlik dönemi olan 9. ve 12. Sınıflardaki öğrencilerin 117 kişiden 111’inin madde kullanmaya başladığı dönem, ortaöğretim dönemi olarak belirtilmiştir. Alkol ve Madde Bağımlılığı Araştırma ve Tedavi Merkezinin (AMATEM) 1995’te yaptığı bir araştırmada İstanbul’daki liseliler arasında %6 oranında madde bağımlısı olduğu verileri çıkmıştır 2013 yılında TÜİK tarafından güvenlik birimine getirilen 115.439 çocukla yapılan araştırma sonuçlarına göre 48.374 çocuğun bağımlılık yapan madde kullandığı ve suça sürüklenme sebebinin %9.1 oranında madde satışı ve madde kullanma suçu olduğu tespit edilmiştir (Eryalçın ve Duyan, 2016: 42; TÜİK, 2016).

Koruyucu ve önleyici tedbirlerle, okul sosyal hizmet müdahaleleriyle madde kullanımını azaltmak mümkündür. Ortaöğretimde gittikçe yaygınlaşan madde bağımlılığıyla mücadelede Amerika Birleşik Devletleri’nde olduğu gibi Türkiye’de de, okul sosyal hizmet uzmanlarına, okul sosyal hizmetinin tedavi edici ve rehabilite edici uygulamalarına ihtiyaç görülmektedir. Ne yazık ki tüm bu ihtiyaçlara rağmen ülkemizde okul sosyal hizmeti, hala gelişmemiştir.

Okul temelli önleme programları bir dizi sosyal, duygusal ve davranışsal çıktıları olumlu yönde etkilemektedir. Greenberg (2004: 10) son yıllarda okul temelli önleme çalışmalarının güçlü, görgül kanıtlarının ortaya çıktığını ve açık bir ilerleme olduğunu ifade etmektedir. Okul sosyal hizmet uzmanlarının madde kullanan öğrencileri tespit edip, sağlık kuruluşlarına yönlendirmeleri, sosyal destekten faydalanmaları hususunda bilgilendirmeleri, önleyici çalışmalar yapmaları ve öğrencinin ailesi, sosyal çevresi ile bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Ayrıca tedavi sürecine anne ve babasının da katılması gerekmektedir. Madde bağımlısı psikiyatr, psikolog, hemşire, sosyal hizmet uzmanı ve okuldaki personelin, öğretmeninin de dâhil olduğu bir ekip işidir. Madde bağımlılığı sürecinde aileyi katmadan,

ailenin etkin rol oynamasını desteklemeden kalıcı bir tedavi olması mümkün olmaması (Kılıçarslan, 2010: 65), okullarda aile ve çevre ile çalışan okul sosyal hizmet uzmanına gereksinim olduğunu ortaya koymaktadır

### **MEZZO BAĞLAMDA AİLE VE OKUL KAYNAKLI PROBLEMLER**

Öğrenciler, okul ortamlarında gösterdiği içe dönük davranış problemlerini, dışa dönük problemlerini ve sosyal problemlerini yukarıda belirtildiği üzere birçok sebebin etkisiyle yaşamaktadır. Ancak öğrenciyi okulu ve çevresiyle bir bütün düşündüğümüzde gösterdiği davranış problemlerinin ailesinin ve sosyal çevresinin etkisiyle ortaya çıktığı da gözlemlenmektedir. Bu noktada önleme çalışmaları yapılırken mezzo bağlamda, aile ve çevre odaklı çözüm stratejileri geliştirmek gereklidir. Okul sosyal hizmet uzmanları, öğrencinin okul ile uyumunu güçleştirecek yaşam koşullarından kaynaklanan problemlerle çalışarak öğrencide olumlu davranış stratejileri geliştirir.

Bazı problemler, öğrencilerin aileleriyle birlikte çalışıldığında çözüm bulur. Ailedeki üyelerin birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu birincil eden görmek ve aile ile daha pozitif ilişkiler kurma yollarını bularak ve kullanarak problemi yerinde görmek, önleyici çalışmalarda fayda sağlar. Bireyi, çevresi içinde birey olarak değerlendiren okul sosyal hizmet uzmanları, ekolojik sistem perspektifiyle öğrencinin uyum sorununu çözmek için önleyici çalışmalar yapar. Okul sorunlarında, öğrenci tek sorumlu kabul edilmeyip, ailenin ve çevrenin de bu sorunlarda pay sahibi olduğu belirtilmektedir (Berktin, 1974: 23-25). Örneğin, ebeveyn çatışması, şiddet, istismar ve baskıcı tutumlar gibi sorunların görüldüğü bir aile ortamında bulunan çocuğun, çevredeki bu negatif yaşamının okul içerisindeki gelişimine etkisi de olumsuz olacaktır (Dağ, 2017: 208). Bu bölüm içerisinde öğrencide davranış problemlerine yol açarak hayatını olumsuz etkileyen aile ve okul kaynaklı problemlere yer verilmiştir.

#### **➤ Aile Kaynaklı Problemler**

Mezzo bağlamda öğrencilerin okullarda yaşamış oldukları problemlerin ilk kısmı aile kaynaklı problemlerdir. Ortaöğretim sürecine denk gelen ergenlik dönemindeki öğrencinin gelişiminde, biyo-psiko-sosyal, manevi ve eğitsel bakımdan pozitif bir gelişim sağlaması hiç kuşkusuz ebeveyninin tutum ve davranışları etkilidir. Baumrind (1991), yetkici, izin verici ve demokratik olmak üzere ebeveyn tutumlarını üç kategoride kavramsallaştırmıştır. Yetkici bir ebeveynlikte, çocuk düşük özgüvenle onaylanma ihtiyacı duyar ve uyum sorunları yaşayan bir zorlanma sürecine girer. İzin verici ebeveynlikte, çocuğun hareket etme alanı geniştir. Disiplin konusunda beklentisi düşük olan ebeveynlere karşı ergenler, kısıtlanmadığı için özgür bir yaşamda istediği ortamı seçerek etkileşimlerini sağlarlar. Ergenlerin sorumluluk alma, düzen ve kontrol noktalarında zorlandıkları görülmektedir (Sümer, Aktürk ve Helvacı, 2010). Demokratik ebeveynlikte ergenler biyopsikososyal açıdan sağlıklı bir kişilik gelişimi yaşayarak problemlere çözüm üretebilen bir aile ortamında olumlu etkileşimler sağlayarak nitelikli gelişim sağlar.

Boşanma oranlarının her geçen gün arttığı Türkiye’de parçalanmış ailede bulunan öğrencilere sosyal destek vermek okul sosyal hizmet uzmanlarının asli bir görevidir. Renen ve Wild (2008) ebeveynleri tarafından düşük düzeyde ilgi gören ergenlerin duygusal ve davranışsal sorunlar göstermeye, aşırı kontrolcü ebeveyne sahip ergenlerin ise yüksek stres ve depresyona daha fazla eğilimli olduğunu aktarmaktadır. Sosyo-ekonomisi düşük ailelerden gelen çocukların eğitim sürecinde daha fazla zorlandığı kabul edilmektedir (Bellibaş, 2016; Bodvin, Verschueren, Haene & Struyf, 2017; Şimşek, 2011; Tezcan, 2014; Yılmaz-Fındık, 2016) . Bu durumun yaşanması birçok sorunu da beraberinde

getirmektedir. Yoksulluk gibi sosyal problemlerin yaşanması, çocukların aileleri tarafından iyi bir eğitim sunmalarının önünde büyük bir engel teşkil etmektedir.

Hane halkı büyüklüğünün de çocuklar için eğitim konusunda dezavantaj oluşturduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Şimşek, 2011). Az çocuklu ailelere göre çok çocuklu ailelerin gözetim eksikliği, öğrencinin eğitim yaşantısına karşı yeteri kadar ilgi gösterilememekte ve gözetim eksikliği yaşayan öğrenci başarısız olabilmektedir. Maddi yoksunluk çeken aile, öğrencinin başarısızlığı karşısında da okulu bıraktırap, çocuklarını çalışmaya yönlendirmeleri gibi olumsuz bir sonuç ortaya çıkarmaktadır.

Sonuç olarak Dupper'ın (2003) da belirttiği gibi problemleri davranış gösteren, dezavantajlı ve risk altındaki öğrenciler için okul, evden daha önemli sığınacak bir liman konumundadır. Öğrencilerin okul ortamında karşılaşmış oldukları problemler birey odaklı, mikro düzeyde problemler iken; ailenin okul ile ilişkisi, öğretmenin davranışları, okul kültürü daha geniş bir alan olarak mezo düzeyde problemleri karşımıza çıkarmaktadır. Mezo düzeyde problemlerde, öğrencilerin akademik başarısından, sosyal çevresine ve biyopsikososyal iyilik hallerine kadar profesyonel bir müdahale ve önleyici çalışmalar yapacak okul sosyal hizmet uzmanına gereksinim duyulmaktadır.

- **İhmal ve İstismar**

Cinsel istismar, çocuğun yaşam kalitesini düşüren ve sosyal hasara sebep olan bir problemdir. Bu problem çocuğun hayatı boyunca istismarın verdiği travmatik izleri taşımasına sebep olmaktadır. Er toplumda görülen ve evrensel nitelik taşıyan cinsel istismar, çocukların ruhsal, zihinsel ve sosyal gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Bulut, 2007). Uluslararası Çocuk İstismar ve İhmalini Önleme Derneği çocukların cinsel istismarını, "rıza yaşının altında bir çocuğun cinsel açıdan yetişkin bir kişinin cinsel doyumuna yol açacak bir davranış içinde yer alması" olarak tanımlamıştır (Hobbs, Hanks & Wynne, 1993). Günümüz mevzuatına göre de "fiziksel zorlama, vücuda zarar verme ya da kurbanın ruhsal hastalık, zihinsel gerginlik ve ilaç etkisi sebebiyle rıza gösterme yetisinin olmadığı durumlarda bir gence uygulanan cinsel girişim" olarak belirtilmektedir (Dağ, 2017: 104).

Öğrencilerin okul ortamlarında yaşamış olduğu en önemli problemlerden biri çocuk ihmal ve istismarıdır. İstismar, çocuğun psikolojik, fiziksel ve sosyolojik açıdan derinden etkilenmesine sebep olur. Çoğu zaman gizli kalan ve ortaya çıkmayan cinsel istismarın kısa ve uzun dönemli fiziksel ve psikolojik etkileri çok önemlidir (Polat, 2007: 93). Çocuk istismarı sosyal hizmetin temel bir konusu olmasına rağmen, konunun hassasiyeti ve alanda kapsamlı bir çalışma olmaması gerçek boyutları hakkında fikir edinilmesini zorlaştırmaktadır (Akbaş, 2014: 76). Yapılan araştırmalar incelendiğinde sosyo-ekonomik seviyesi düşük olan aileden gelen çocukların daha fazla istismara maruz kaldığı göze çarpmaktadır. Fiziksel, duygusal ve cinsel anlamda ne düzeyde istismara maruz kaldıkları bilinmemektedir. Hangi tür istismar olursa olsun her çeşidi öğrenci için onulmaz bir yara olarak kalmaktadır. Bu konuda okul sosyal hizmet uzmanlarının, ihmal ve istismarı en aza düşürecek önleyici tedbirler sunmaları ve mağdur öğrenciyi koruyarak duygusal desteği vermeleri için okul ortamlarında bulunmaları gereklidir.

Cinsel istismar yaşantısı çocuğun özgürce hareket etmesini kısıtlamaktadır. Yiğit ve Erden'in (2015: 55) belirttiği üzere bu yaşantı öğrencide bağımlılık ve başarısızlık gibi durumların oluşmasına sebep olmaktadır. Bu bağlamda okul sosyal



hizmet uzmanları istismar ve ihmal konusunda bilgi sahibi olarak, mağduriyet yaşayan öğrencilerin savunulması ve önleyici müdahaleler yapılması noktasında çalışmalıdır. Bilim'in (2012) yaptığı araştırmaya göre çocukluk döneminde yaşanan istismar, ruh sağlığı açısından ve bireylerle ilişkilerinde engelleyici tutumlar gibi problemlerle karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bozdemir'in (2015) yaptığı araştırmada da cinsel istismara uğrayan çocuğun duygusal zekâ açısından olumsuz etkisinin olduğu bilgisi alınmıştır. Literatürdeki çalışmalarda görülen problemlere yönelik mikro ve makro düzeyde müdahalelerde bulunan, sosyal hizmet uzmanı rehberliğinde de istismar konusu ele alınmalıdır. Çünkü sosyal hizmet uygulamalarının önleyici, geliştirici ve tedavi edici görevleri bulunmaktadır. Bu görevler, okul sosyal hizmet uzmanlarının da çalışma alanına girmektedir (Nadir ve Aktan, 2015). Çocuğa yönelik cinsel istismar vakalarının önlenmesi ve çözümü okul sosyal hizmet açısından bakıldığında önemli bir gereklilik olarak görülmektedir. 1990 yılında imzalanan "Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi" nin 34. Maddesi gereğince, çocuğu, her türlü cinsel sömürüye ve cinsel istismara karşı koruması gerektiğinin belirtilmesinin yanı sıra diğer tüm olumsuz olay ve olgulardan uzakta kendilerini gerçekleştirebileceği şekilde büyütülmesi öngörmektedir (Yeşilkayalı ve Meydan, 2016; Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 1990). Bu sebeple okul ortamlarında sosyal hizmet uzmanlarının bulunması oldukça önem kazanmaktadır. Okul sosyal hizmet uzmanları öğrenci ve okul arasındaki iletişimin sağlanması, risk altındaki çocukların aileleriyle çalışılması ve diğer kurum ve kuruluşlara yönlendirme yapma ve takip etme gibi görev ve sorumlulukları bulunmaktadır (Gökgöz, 2015). Bu noktada öğrencilerin istismardan korunması uzman ve erken müdahale edecek koruma programları ile mümkündür. Bu programlar sayesinde öğrencinin gelişiminin sağlıklı sürdürülebilmesi ve istismara sebep olacak faktörlerin oluşmasını önlenmesi beklenmektedir (Yolcuoğlu, 2010).

Cinsel istismar, kısa ve uzun dönemli psikolojik ve fiziksel etkileri (Polat, 2007: 93) ve tespit edilmesi en güç olanıdır. Tabipler Odası Genel Sekreterliği'nden yayınlanmış bir rapora göre, cinsel ve fiziksel istismar sonucunda çocuklarda "travmaya sebep olan ve sonrasında stres bozukluğu, güvensiz bağlanma, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, ilişki kurmada bozukluklar, depresyon, arkadaşlar ile düzgün olmayan ilişkiler" gibi zihinsel bir sürü sağlık problemi görülmektedir (Mental Health: A Report of the Surgeon General, 1999). Çocukta psikolojik istismar, fiziksel istismardan daha büyük yaralar açmaktadır. İstismara uğramış çocukların, gelişim dönemlerine, istismar türüne ve sıklığına, istismar ortaya çıktığında ailenin verdiği desteğe göre uzun veya kısa dönem ruh sağlığı problemleri yaşamaktadır (Henggeler, Schoenwald, Bor-duin, Rowland & Cunningham, 1998). Bu sebeple ihmal ve istismar vakalarını en aza indirecek önleme müdahalelerin yapılması gerekmektedir. Bu konuda okul sosyal hizmet uzmanları, istismar ile ilgili okuldaki çalışanları bilgilendirerek, etik kurallar çerçevesinde mağdur çocuğu koruyarak, çocuk cinsel istismarının küçük işaretlerini de tanımalarını sağlamaktadır.

Çocuk istismarı sosyal hizmetin temel bir konusudur. Bu alanda kapsamlı bir çalışma yapılmadığı öğretmenlerin bu rolü bilmediğinden çocuk istismarının gerçek boyutları hakkında fikir edinmek zordur (Erükçü-Akbaş, 2014: 75). Çünkü istismar konusunda öğretmenlerle ilgili bir araştırma, öğretmenlerin sadece %4'ünün cinsel istismarın işaretlerini iyi bildikleri, %17' sinin "çok açık" olması durumunda işaretleri fark edebilecekleri ve %75'inin hiçbir şey fark edemediklerini ortaya çıkarmıştır (McIntyre, 1989). Bu sebeple okul sosyal hizmet uzmanları tarafından öğretmenlere ve okul çalışanlarına çocuk istismarının küçük ve büyük işaretlerini tanımalarını sağlayıcı ipuçları verilmelidir.

Okul ortamlarında fiziksel ve cinsel istismarın bildirilmesini engelleyen bazı etkenler vardır. Okul yöneticisi ve öğretmen “iyi niyet” ile rapor ettiklerinde herhangi bir yükümlülük altında olmayacaklarını bilmelidir. İşte bu noktada okul ortamlarında olması gereken okul sosyal hizmet uzmanlarının görevi, okul yönetici ve öğretmenlerin bildirimde bulunmaya karşı bakış açıları ne olursa olsun, yasalar ve yükümlülükler çerçevesinde her vakayı bildirmeleri gerektiği konusunda farkındalık kazanmalarını sağlamaktır.

#### ➤ **Okul Kaynaklı Problemler**

Mezzo bağlamda öğrencilerin okullarda yaşamış oldukları problemlerin bir diğer kısmı okul kaynaklı problemlerdir. Okul odağında yaşanan problemlerden eğitim ayağında, eğitsel ve fiziksel koşullar gelmektedir. Dikkat eksikliği olan öğrencilerde olumsuz sınıf iklimi öğrencinin düşük akademik başarı göstermesine neden olmaktadır. Kalabalık sınıflar, eğitsel yetersizlik durumları eğitim ve öğretimi engelleyici durumlar olup, faaliyetlerin sağlıklı yürütülebilmesini olumsuz etkilemektedir. Okul ortamlarında öğrencilerin psikososyal hizmetlere ulaşması olumlu davranışlar sergileyeceğini göstermektedir.

#### • **İletişim Problemleri**

İnsanlar örgütler içinde çalıştığı süreçte sorunlar ve engellerle karşılaşmaktadır (Umuzdaş, 2006). Bu sorunlar okul ortamlarındaki öğrenci, aile ve okul ilişkisini olumsuz anlamda etkileyebilmektedir. Sağlıklı iletişim kurulamayan eğitim ortamlarında başarı düzeyi düşmektedir. Okul ortamlarında yöneticilerle öğretmenler arasında ya da öğretmenlerle aileler arasında etkili iletişim olmadığı ve bu sebeple birçok sorun yaşandığı araştırmalarda ortaya konmuştur. Örneğin öğretmenlerin müdür veya müdür yardımcılarının odasına rahatlıkla girememesi, sorunlarını paylaşamaması, öğretmenlere adil davranmaması nedeniyle etkili ve sağlıklı iletişim kurulamamaktadır (Badur, 2014). Etkili ve sağlıklı iletişim kurulamadığında eğitimde aksaklıklar meydana gelmekte, öğrenciler de bu durumdan olumsuz etkilenmektedir. Bu aşamada okul ortamlarında okul sosyal hizmet uzmanının olması sorunlara müdahalede faydalı sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir.

#### • **İş Yüğü**

Okul yönetiminin yaşadığı sorunlardan biri de iş yükü kaynaklı sorunlardır. 2508 Sayılı Tebliğler Dergisi’nde Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Okulları Müdürlüğü Görev Tanımları’nda açıklanmaktadır (MEB, 2000). Okullarda görevli personelin sayılarının yetersizliği nedeniyle eğitim ve öğretim işlerini gerektiği gibi yerine getirememektedir (Badur, 2014). Kısaca iş yükü bir yöneticinin yapması gereken yönetim işlerinin yanında görev tanımı içerisinde olmayan işleri kapsayan bir kavramdır.

#### • **Veli İlişkileri**

Okul veli ilişkileri incelendiğinde okul ortamlarında sağlıklı bir iletişim kurulmadığı ve iş birliği yapılamadığı görülmektedir. Okullarda velilerden beklenen bazı davranışlar “öğrencilerin ödevlerine yardımcı olarak akademik başarılarına katkı sağlamaları, öğrencilerinin okula devam etmesini takip etmeleri, okulun maddi ihtiyaçlarına kayıtsız kalmamaları, kendileri iyi davranışlar göstererek çocuklarına örnek bir model oluşturmaları, çocukları ile yakından ilgilenmeleri, onların sorunlarını dinlemeleri, evden okula giderken beslenmesinden kıyafetine kadar tüm ihtiyaçlarını eksiksiz yerine getirmeleri ve kontrol etmeleri” olarak sıralanabilir (Genç ve Eryaman, 2008). Okul ortamlarında bu

problemlerin sanı sıra bölgesel ve kültürel anlamda farklı problemlerle de karşılaşıldığı görülmektedir. Çocuklarını tarlada çalıştırma, hayvan olatmaya gönderme gibi nedenlerle devamsızlık yaşanması bunlardan bazılarıdır.

- **Okul Güvenliği**

Okul güvenliği öğrencilerin ve okul personelinin bir bütün olarak kendilerini psikolojik ve fiziksel olarak güvende hissetmeleri ile ilgilidir. Şiddet, saldırganlık, cinsel istismar, taciz, bağımlılık, depresyon, sel, trafik, savaş gibi kriz durumları gibi çok sayıda konu okul güvenliği konusunu içermektedir. Son yıllarda önemli gündem maddelerinden biri haline gelmeye başlayan güvenlik konusunun, geniş bir çevre tarafından dar bir çerçeve tarafından algılanması sorunun çözümüne sistemin getireceği katkıları engellemektedir. Bu şekilde kapsamlı bir konunun, şiddet ve saldırganlıktan ibaret olmadığı aşikârdır. Bu konuda okul sosyal hizmet uzmanları tarafından yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin bilgilendirilmesi, sorunun çözümü noktasında iş birliğinin sağlanmasına katkıda bulunacaktır. Ortaöğretimde sıklıkla karşılaşılan suç ve şiddet davranışlarının oluşmasını etkileyecek akran grubu, aile, okul ve toplum gibi alanlar içerisinde bazı risk etkenleri vardır. Okul ortamında yaşanan riskler öğrencinin yaşantısını şekillendirmektedir. Bu bağlamda öğrenciden, aileden, okul ortamından ve toplumdaki kaynaklanan bu etkenlerin disiplinler arası bir anlayışla çözümlenmesi gerekmektedir. Çok boyutlu ve kapsamlı bir sosyal sorun olan okul güvenliği okul sosyal hizmet müdahalesi ile incelenmelidir.

- **Sosyal Çevre Kaynaklı Problemler**

Bireysel anlamda öğrenciler, ailesel anlamda veliler, kurumsal anlamda öğretmenler ve meslek elemanları okul sisteminin birer alt sistemidir (Aktan, 2018: 226). Okul, bir sistem olarak düşünüldüğünde, onu çevreleyen üst sistemler de söz konusu olmaktadır (Turan, 2009: 277-284). Sosyal çevre bunların başında gelmektedir. Sosyodemografik yapı, sosyo ekonomik yapı okulu çevre faktörü olarak okulu etkilemekte, öğrenciler okulun bulunduğu okul kültüründen etkilenmektedir. Okul ortamlarında yaşanan sosyal çevre odaklı, makro bağlamda sorunlar göç ve bölgeler arası farklılıklar öğrencilerde sosyal dışlanmayı beraberinde getirmiştir.

- **Göç**

Göç, ailelerin yaşadığı bir diğer dezavantajlı durum olarak belirlemektedir. Göç yoluyla gelen ailelerin çocukları örgün eğitimden erken yaşta kopmakta ve çalışma hayatına erken atılmaktadır (Karataş ve diğerleri, 2002). Yapılan araştırmalar göstermektedir ki; ailelerin eğitim seviyesinin, gelir seviyesinin düşük olması, çok çocuklu aileden gelinmesi gibi olumsuz durumların öğrencilerin başarısı ile ve benlik saygısını azaltmaktadır. Öğrencilerin eğitiminde bir diğer dezavantaj, sağlıklı aile ortamından yoksun olmak anlamına gelen parçalanmış aile sorunudur. Boşanmanın çocuklar üzerinde psikolojik sorunlar ve okulla ilişkili olumsuz koşullar tespit edilmiştir. Parçalanmış aileden gelen öğrencilerin, okul ortamında disiplinsiz davranışlar gösteren, akranlarıyla sosyal uyum sorunu çeken, düşük akademik başarı gösteren, okul terki, okuldan kaçma ve atılma riski yüksek, ruhsal ve fiziksel sağlık problemleriyle karşı karşıya kaldığı gözlenmektedir. Temeli ataerkilliğe dayanan, cinsiyet ayrımcılığını benimseyen ailelerin kız çocukları da dezavantajlı konuma düşmektedir. Kızların toplumsal cinsiyet rolleri doğrultusunda eğitimden alıkonulması veya üst eğitim kademelerine geçiş için onlara yeterli fırsat tanınmaması kadınların yeteneklerinin gelişmesini engellerken girişimciliğini, özerkliğini ve özgüvenini baltalamaktadır (ASPB ve HÜNEE, 2015; Tezcan, 2014).

Türkiye’de yedi coğrafi bölge olduğu göz önüne alındığında, her bölgenin farklı sosyoekonomik ve sosyodemografik

yapıya sahip olması, öğrencilerin yaşadığı sosyal sorunlarda belirleyici etken olmaktadır. Bölgesel anlamda yaşanan terör sorunu öğrencinin eğitim yaşantısına olumsuz yansımakta, eğitim sekteye uğramakta ve buna binaen fırsat eşitliği yönünden, eğitim hakkı yönünden öğrencinin eşitsizliğe maruz kalmasına sebebiyet vermektedir. Bölgesel olarak yaşanan sosyal çevre odağında sorunların mahalle düzeyinde bile farklılıklara yol açtığı görülmektedir. Roman Mahallesi, Giresun Mahallesi, Muş Mahallesi buna örnek teşkil etmektedir. Bu mahallelerdeki okul kültürü sosyal çevreden etkilenmekte sosyal-kültürel farklılıklar söz konusu olabilmektedir. Bu farklılıklar göç edenlerin sosyal içermeye ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Yerleşik gruplar tarafından göç ile gelen sosyal kabul görmeyen öğrenciler ve aileler sosyal dışlanma sorunu ile karşı karşıya kalmaktadır. Göç yaşayan öğrenci aile yapısı değişmeye başlamakta ve okul kültürüne alışamamaktadır. Göç ile yeni okuluna başlayan öğrenciler, geliştirmiş oldukları yeni tutum ve davranışlarla sosyal yaşamlarında sorunlar yaşamakta, yabancılaşma, aşağılık, boşluk duygusu yaşamakta ve kişilik deformasyonuna uğramaktadır.

Yeni bir kültüre uyumu açıklamak için ortaya atılmış bazı kuram ve görüşler vardır. Oberg' in ortaya attığı kültür şoku kuramı farklı kültürlerden gelen ve yabancı bir ülkede kalan bireylerin karşılaştıkları güçlükleri anlatmaktadır (Snoubar, 2017: 61). Kültür şoku ile öğrenciler yabancı bir çevrede bulunmanın stresini yaşamakta, zihinsel ve duygusal birtakım rahatsızlıklar yaşadığı görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın verilerine bakıldığında Suriye, Afganistan, Türkmenistan, Afrika, İran, Irak gibi doğu kültürüne sahip ülkelere göç gelmektedir. Göç ile gelen bu öğrencilerin okul ortamlarında kültürel değerler nedeniyle konuşurken yanlış yapmaktan çekinmesi, dil yetersizliği nedeniyle utandırıcı durumlarla karşılaşmaktan çekinmesi, aktif bir şekilde sınıf ortamına katılamaması, kendini kötü hissetme vb. gibi sorunları yaşaması uyum sürecinin zorlaştırmaktadır. Öğrencilerin makro bağlamda bu sorunlarını tespit edip çözümlerini geliştirmek ve bu öğrencilerin refahını yükseltmek için sosyal hizmetinin birey, grup ve toplum odaklı müdahaleleriyle olanaklıdır. Okul sosyal hizmetinin okul ortamındaki öğrencilerin sorunlarına yönelik sosyal hizmet müdahalesi, göç eden öğrencilerin psikososyal gelişim özelliklerini bulundurarak gerçekleştirilmektedir.

- **Yoksulluk**

Okul ortamında yoksulluk sebebiyle ortaya çıkan problemler öğrencilerin olumsuz davranışlarını tetiklemekte (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011: 81) ve sosyal dışlanmaya sebep olduğu görülmektedir. *“Sosyal dışlanma fiziksel, ruhsal ve toplumsal bir engellilik hali olarak tanımlanmaktadır”* ve dışlanan bireyler kendilerini toplum tarafından reddedilen ve ötekileştirilen birey olarak hissetmektedir (Özmete, 2011: 81). Ailelerde yaşanan yoksulluk, öğrencileri olumsuz etkilemekte ve hırsızlık, sokakta çalışma ve madde kullanımı gibi olumsuz durumlara yönelmelerine sebep olmaktadır. Sonucunda öğrencide okul devamsızlığı ve erken okul terki gibi ciddi sorunlara yol açmaktadır (Karataş, 2017: 6; Özkan ve Selçik, 2016: 1276). Yoksulluk problemi yaşayan öğrenci ailesi fark edilerek doğru kaynaklarla buluşturulması gerekmektedir. Bu noktada ailelerin güçlü yanları bulunarak işlevselliği sağlanmadığı ve doğru kaynaklarla buluşturulmadığı takdirde sorunun çözümü ve sosyal adaletin sağlanması mümkün olmayacaktır (Özmete, 2011: 82-84).

## **MAKRO BAĞLAMDA SİSTEM KAYNAKLI PROBLEMLER**

Eğitim sistemleri sosyal, siyasal, kültürel ve ekonomik sistemlerin bir araya gelmesiyle oluşur. Eğitim sisteminin fayda oluşturabilmesi için toplumun şartları ile ve birbirleriyle dengeli ve tutarlı olmalıdır (İçer, 1997). Dengesizlik

durumlarında eğitim sürecinde aksaklıklar yaşanmakta ve öğrenciler uygulanan yanlış politikalar sonucu olumsuz etkilenmektedir.

Eğitim sistemi içerisinde hızlı değişimler ve köklü değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Üçüncü beş yıllık kalkınma planında “8 yıllık temel eğitimin uygulanmasına 1973- 74 öğretim yılında bağımsız genel orta öğretim I. devre okulları, diğer ortaöğretim birinci devre okulları ve bina durumu imkân veren ilkokullarda bağlanacaktır” (DPT, 1973: 1077) maddesi ile zorunlu eğitim 5 yılıktan 8 yıllığa çıkarıldığı görülmektedir. 2000 yılından itibaren yapılan değişimler “Kat sayı farkının artırılması, eğitim müfredatında değişiklikler yapılması, liselerin 4 yıla çıkarılması, OKS (Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı) yerine SBS (Seviye Belirleme Sınavı) getirilmesi, katsayının kaldırılması, ÖSS (Öğrenci Seçme Sınavı) sisteminin değiştirilmesi, 8 yıllık temel eğitim yerine zorunlu eğitimin 4+4+4 sistemine geçilmesi, TEOG sınavının başlatılması, TEOG sisteminin kaldırılması, YGS ve LYS sisteminin değiştirilmesi” olarak sıralanmaktadır. Eğitim sistemindeki bu değişiklikler ailelerin geleceğe yönelik kaygılarını ve öğrencilerin sınav kaygılarını artırıcı niteliktedir.

- **Kaynaştırma /Özel Eğitim**

Millî Eğitim Bakanlığınca yayımlanan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK'nın 12. Maddesinde, “*Özel Eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür*” (MEB, 1997) ifadesine yer verilmektedir. Bu madde gereğince özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin kaynaştırma eğitimi alması vurgulanmıştır. Her öğrenci gibi özel gereksinimli öğrenciler de eğitim hakkına sahiptir. Öğretmenlerin bilgilerindeki yetersizlik ve normal gelişim gösteren ailelerin özel gereksinimli öğrenciye bakış açılarında yaşanan olumsuzluklar eğitimde aşamaları yol açmaktadır. Bu noktada kaynaştırma öğrencilerine bireysel eğitim raporu hazırlamada, öğretmenlere bireysel eğitim desteği sağlamada ve ailelere dışlanma konusunda yardım etmede okul sosyal hizmet uzmanına ihtiyaç görülmektedir. Bu ve bunun gibi sorunlar eğitimi verimsizleştirerek kaliteyi düşürdüğü için öğrencilerin geleceğine gölge etmektedir. Son tahlilde öğrencilere yönelik politikalar geliştirilerek ve iyileştirmeler yapılarak okul sosyal hizmeti ülkemize kazandırılmalıdır.

### **Okul Sosyal Hizmeti**

Çocukların aile ortamından sonra ilk formel sosyalleşme ortamı olması açısından okul, oldukça önemli bir yere sahiptir. Eğitimin niteliğine paralel olarak okullar, okul öncesinden başlayarak çocuğun gelişim göstermesi, yetiştirilmesi ve toplumda yer edinmesi gibi bireye önemli katkıda bulunmaktadır (Özbesler ve Duyan, 2009). Toplumdaki değişim hızının artmasıyla birey, karmaşık hale gelen sorunlar ile baş etme gücüne sahip olarak yetiştirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin okul ortamlarında akademik başarının yanında yaşadığı sorunları çözebilmesi kapasitesini artırıcı çalışmalara yer vermeye başlanmıştır (Kuzgun, 2008). Bu nedenle gelişim dönemi, çocukluk dönemi ve gençlik dönemlerinde oluşabilecek kriz durumlarındaki ruhsal ve sosyal sorunların çözümünde profesyonel desteğe ihtiyaç artmıştır. Bu durum okul sosyal hizmetinin ortaya çıkmasındaki temel koşulları oluşturmakta ve ortaya çıkarmaktadır. Sosyal hizmet disiplininin bilgi, beceri ve değer temeli ile teorik yaklaşımını kullanan okul sosyal hizmetinin öğrencilerin problemlerini çözmeye ailenin ve öğretmenin getiremediği çözümleri ne

şekilde getirdiğini ve müdahaleler geliştirdiğini anlayabilmek için okul sosyal hizmetinin ne olduğuna bakmak gerekmektedir.

Sosyal hizmetin geniş uygulama alanında yer alan okul sosyal hizmeti (Jarolmen, 2017: 8), öğrenciyi ekolojik teorik bakış açısı ve güçlendirme yaklaşımı ile sistemler perspektifinden inceleyen; aile, okul ve toplum düzeylerinde müdahaleler geliştiren öğrencinin iyilik halini hedefleyen özel bir alandır. Okul sosyal hizmeti, öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerini başarıyla sürdürebilecekleri bir duruma getirmelerini sağlama amacıyla okul ortamında faaliyet yürütülen bir sosyal hizmet uygulama alanıdır. Okul sosyal hizmeti, öğrencilerin gelişim dönemini ve içinde buldukları aile şartlarını değerlendirerek, çocukların yaşadıkları çeşitli sorunların çözümünü sağlar (Duman, 2000: 35). Bunun yanında öğrencilerin eğitim hayatlarına aktif katılımlarını sağlamak için okuldaki diğer ekip üyeleriyle ortak çalışmalar yapılan psiko-sosyal müdahalelerdir (Özbesler ve Duyan, 2009: 23).

Giderek karmaşıklaşan ve değişen dünyada gençleri yaşama hazırlamanın ve bunu yapmak için de önleyici müdahalelerle gelişimsel bir eğitim modeli kullanmanın gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Gelişimsel okul modeli ile okullar, problem çözme, yaratıcı düşünme, sosyal becerileri, iletişim becerileri ve karar verme becerileri öğreniminde genişleyen ve değişen 2023 Eğitim Vizyon hedeflerine ulaşabilmeleri için uzmanlık gerektiren destek personeli ile takım yaklaşımıyla çalışması yapması gerekmektedir. Bu nedenle okul ortamlarında öğrencilerin gelişimlerini takip etmek ve karşılaştıkları problemlere önleyici müdahalelerle çözüm üreterek destek vermek için uzman bir biyopsikososyal ve manevi yönden öğrenciyi değerlendiren sosyal bir ekibe ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaç, okul ortamlarındaki sosyal hizmet mesleğinin özel bir alanı olan okul sosyal hizmetinin ilköğretim ve ortaöğretimde yürütülmesi gereken biyo-psiko-sosyal ve manevi hizmetlerin ortaya çıkmasında aşağıdaki temel noktalara dikkat çeker:

- Öğrencilerin okuldaki davranış problemleri göstermesinin birçok sebebi vardır.
- Öğrencilerin okul ortamında gelişimine katkıda bulunacak okul ve toplum iş birliği ile ailelere destek olunmalıdır.
- Aileler, okulu ve öğrencinin her türlü davranışı ve akademik başarısı hakkında bilgi almaya teşvikte bulunmalıdır.
- Okullar, öğrencilere ve velilere destek olarak, duygularını ve duyarlılığına saygı göstermelidir.
- Engelli öğrenciyeye yönelik fiziki ve özel hizmetler verilmez

Bu temel noktalar okul sosyal hizmetini; mikro, mezo, makro alanlarda hareket ederek öğrenciyi en iyi şartlarda öğrenim görme hakkına sahip olduğu düşüncesine dayandırmaktadır. Görülüyor ki sosyal hizmeti, okul ortamındaki öğrencinin bireysel, fiziksel ve psikolojik ve sosyal sorunlarının çözümü noktasında önemli bir yere sahiptir. Okul sosyal hizmetinin Türkiye'deki öncüsü Duman (2014: 29) sosyal hizmet mesleğinin öğrencilerin bireysel, ailevi, ekonomik, psikolojik ve toplumsal kaynaklı sorunları ve ihtiyaçlarına yönelik yürütülen uygulamaları kapsadığını belirtmektedir.



Tanımlardan da anlaşılacağı üzere okul sosyal hizmeti, öğrencileri çevresiyle birlikte değerlendirerek öğrencilerin ihtiyaçlarını ve karşılaştıkları sorunları çözerek hizmet vermektedir. Okul sosyal hizmeti, öğrencilerin eğitim başarısını etkileyen bireysel, ailesel ve toplumsal sorunlarını çözerek akademik başarıyı arttırmakta ve okulların işlevselliğini arttırmaktadır (Nadir & Aktan, 2015). Bu açıklamalar ışığında okul sosyal hizmetinin kapsamı sorunların giderilmesinde çalışmalar yürüten, arabuluculuk yapan ve kurumlar ile köprü kurarak koordinasyon sağlayan sosyal hizmet uzmanının da içinde bulunduğu ekip çalışmasıdır. Bu ekip içerisinde okul sosyal hizmet uzmanı, sınıf rehber öğretmeni, psikolojik danışman, hemşire, psikolog, doktor, okul yöneticileri ve gerektiğinde branş öğretmeni bulunur. Öğrencinin yaşadığı problemi gelişim dönemi, aile ortamı ve sosyal çevresini göz önünde tutarak disiplinler arası bakış açısıyla çözebilen bu ekip, plan dâhilinde bilimsel aşamalar kullanarak problemlerin tespitini yaparak çözmeyi hedefler. Ancak bu ekibin oluşturduğu Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde okullarda bulunması gereken sosyal hizmet birimi henüz Türkiye’de işlerliğini kazanmamıştır. Okullarda öğrenciler lehine müdahaleler geliştirecek biyo-psiko-sosyal ve manevi sorunların çözümünde ve akademik başarılarının artırılmasında birlikte hareket edecek sosyal hizmet biriminin oluşturulması gerekmektedir.

## SONUÇ

Okul ortamlarında öğrencilerin karşılaştıkları sorunların çözümünde multidisipliner bir meslek olan ve iş birliği içerisinde çalışan okul sosyal hizmet uzmanlarının eksikliği yadsınamaz bir gerçektir. Eğitimi iyileştirme çabaları arasında okul sosyal hizmetinin alanında politikaların geliştirilmesi geleceğe yönelik umut verici adımlar olarak nitelendirmek mümkündür.

Gençlerin sorunlarına yüzeysel ve medyatik yaklaşımların ötesinde uzmanca yaklaşılması ve sorunlarında rehber olunması gerekmektedir. Gençleri biyopsikososyal ve manevi yönleri ile anlamak, ilişkili olduğu etmenlerin incelenmesi, sözü edilen gruba verilebilecek müdahalelerin hem planlanması hem de sunulması açısından önemlidir. Bu yüzden bu çalışmamız, ortaöğretimdeki öğrencilerin psikolojik, sosyolojik, bedensel, akademik her türlü sorunlarına müdahale edebilecek profesyonel bir yardım süreci olan okul sosyal hizmetinin gerekliliğinin bilimsel bir çerçevede değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin okulda yaşadıkları sorunlar, sorunlara edilen müdahaleler, okul sosyal hizmetinin gerekliliği nitel ve nicel bir araştırma ile incelenecektir. Bu çalışma ile okullarda ihtiyaç olan değişimin katalizörü okul sosyal hizmetinin bilimsel olarak güçlendirici nitelikteki müdahalesinin gerekliliğine küçük de olsa bir ışık olmak istenmiştir.

Toplumdaki her bireyin, öğrencinin aile içindeki, okuldaki, sosyal çevresindeki risklerden korunması, sağlıklı bir ortamda mutlu bir birey olarak yetişmesi ve sosyalleşmesi konusunda üzerine düşen sorumlulukları bulunmakta, ancak bu sorumluluk akademik çalışmaların yeteri kadar bir parçası olmamaktadır. Bu bağlamda alanyazında var olan boşluğun doldurulmasına katkıda bulunması, Türkiye’de bu alanda yapılacak çalışmalara bir basamak oluşturacağı ve ileriki araştırmalara verileri ile katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Okul ortamlarında yaşanan sorunların sırasıyla; istenmeyen davranış problemleri nedeniyle eğitim öğretim

faaliyetlerinin sürdürülememesi, işlevsel ve etkin bir biçimde uygulanamaması, ders başarısızlığı, öğrenci devamsızlığı, okul paydaşlarındaki iletişim eksiklikleri, akran ilişkileri, gelişim dönemi özellikleri, okul iklimi ve kültürü, sosyo-ekonomik durum, ebeveyn tutumları, öğrencinin doğduğu çevrenin farklı olması, okul uyum sorunları, ihmal ve istismar ve manevi sorunlar olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak okul başarısızlığı, şiddet, bağımlılık, akran zorbalığı, ihmal, istismar, intihar gibi konularda risk haritaları oluşturularak pozitif okul iklimi için koruyucu, destekleyici ve önleyici müdahaleler geliştiren sosyal çalışmacıların görevlendirilmesi önerisi ile ortak görüş belirtmişlerdir. Bu noktada okul ortamında yapılması gereken öneri faaliyetlerinde ekip çalışmasına ve bu ekibin içinde rehber öğretmen/psikolojik danışmanın yanında okul sosyal hizmet uzmanlarının da görevlendirilmesine ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Okul ortamlarında yaşanan problemlerden öğrencileri koruyacak değişim ajanları ile yeni bir toplum inşa edilebilir. Millî Eğitim Bakanlığı okullarda kurulan okul rehberlik servisleri “okul psiko-sosyal destek servisleri” haline getirilerek, kurulan profesyonel ekip ile çocuklara hem okul içinde hem de okul dışında psiko-sosyal ve manevi destek sağlanabilir.

#### KAYNAKÇA

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2014). Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü, VI. Aile Şurası Komisyon Raporları ve Bildiriler, <https://ailevecalisma.gov.tr/uploads/athgm/uploads/pages/aile-suralari/vi-aile-surasi-raporlar-ve-bildiriler-kitabi.pdf> adresinden 01 Şubat 2021'de alınmıştır.

Akbaş, G. E. (2014). Farklı Sosyo-ekonomik Düzeydeki Ergenlerin Çocukluk Dönemi İstismar Yaşantıları: Ankara Altındağ ve Çankaya Örneği. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, Allen, K. (2005). Cognitive Perspective to Violence Expression. K. Sexton-Radek içinde, *Violence in Schools: Issues, Consequences, and Expressions* (pp. 49-72). Westport: Praeger. 25(2), 75-96.

Aktan, M. C.(2018). *Türkiye'de Okul Sosyal Hizmetinin Yapılandırılması: Gereksinimler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Ankara: Gece Kitablığı.

Altinkurt, Y. (2008). Öğrenci Devamsızlıklarının Nedenleri ve Devamsızlığın Akademik Başarıya Olan Etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(20), 129-142.

Ataç, F. (2001). *Öğretmenler İçin Öğrenci Psikolojisi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Badur, S. (2014). 12 Yıllık Zorunlu Eğitim Sisteminde Okul Yönetiminde Karşılaşılan Sorunlar.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.Zirve Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Baumrind, D. (1991). *Parenting Styles and Adolescent Development* (Cilt 2). (R. L. J. Brooks-Gunn, Dü.) New York: Garland.

Bayhan, G., & Dalgıç, G. (2012, Aralık). Liseyi Terk Eden Öğrencilerin Tecrübelerine Göre Okul Terki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 107-130.

Bellibaş, M. Ş. (2016). Who are the Most Disadvantaged? Factors Associated with the Achievement of Students with Low Socio-Economic Backgrounds. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(2): 671-710. doi:10.12738/estp.2016.2.0257

- Berklin, C. T. (1974). *Öğrenci Problemleri*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Bildik, T. (2013). Ölüm, Kayıp, Yas ve Patolojik Yas. *Ege Tıp Dergisi*, 4(52), 223-229.
- Bilim, G. (2012). Çocukluk Çağı Örselme Yaşantıları: Duygu Düzenleme Kişilerarası Tarz Ve Genel Psikolojik Sağlık Açısından Bir İnceleme. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bodvin, K., Verschueren, K., Haene, L. D., & Struyf, E. (2017). Social Inequality in Education and the of Extramural support Services: Access and Parental Experiences in Disadvantaged Families. *European Journal of Psychology of Education*, doi:10.1007/s10212-017-0335-z
- Bozdemir, F. (2015). Bağlanma Stilleri, Anne Baba Tutumları ve Çocukluk Çağı Örselme Yaşantılarının Duygusal Zeka İle İlişkilerinin İncelenmesi. Yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Brophy, J. (1996). *Working with Shy or Withdrawn Students*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED402070).
- Bulut, S. (2007). Çocuk Cinsel İstismarı Hakkında Bir Derleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 139-156.
- Bursik, K., & Geftter, J. (2011). Still Stable After All These Years: Perceptions of Sexual Harassment in Academic Contexts. *The Journal of Social Psychology*, 151(3): 331-349.
- Carney, A., & Merrell, K. (2001). Bullying in Schools: Perspectives on Understanding and Preventing an International Problem. *School Psychology International*, 21, 364-382.
- Chandler, K., Nolin, J. M., & Davies, E. (1995). Student Strategies to Avoid Harm at School. *National Center for Education Statistics*, 95-203.
- Costin, L. B. (1969). An Analysis of the Tasks in School Social Work. *Social Service Review*, 43(3), 274-285.
- Cowie, H., & Jennifer, D. (2007). *Managing Violence in Schools*. London: SAGE.
- Çalık, T., Kurt, T., & Çalık, C. (2011). Güvenli Okulun Oluşturulmasında Okul iklimi: Kavramsal Bir Çözüm. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84.
- Dağ, A. (2017). Lise Öğrencilerinin Arkadaş-Akran Gruplarından Dışlanmasının Okul Sosyal Hizmeti Açısından Analizi: Sakarya Örneği. Doktora tezi. Yalova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.
- Dağ, A. (2017b). *Okul Sosyal Hizmeti*. İstanbul: Açılım Kitap.
- Debarbieux, E. (2009). *Okulda Şiddet: Küresel bir Tehdit*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- DPT. (1973). Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1977), <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalkinma%20Planlar/Attachments/7/plan3.pdf> adresinden 19 Mart 2020' de alınmıştır.
- Duman, N. (2000). Ankara Liselerinde Çeteye Katılma Potansiyeli Olan Öğrenci Grupları Ve Okul Sosyal Hizmet. Yayınlanmamış Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Duman, N. (2014). Okul Sosyal Hizmetinin Tanımı, Kapsamı ve Çocuk Koruma Sistemi İçindeki Yeri. *Sosyal Hizmet*, 1-7.
- Dupper, D. R. (2003). *School Social Work, Skill and Interventions for Effective Practice*. USA: John Wiley & Sons.
- Dupper, D. R. (2013). *Okul Sosyal Hizmeti: Etkin Uygulamalar İçin Beceri ve Müdahaleleri*. (G. Y. Özkan, Çev.) İstanbul: Kapital Yayınları.

- Durmuş, E. (2013). Sexual Harassment: University Students' Perceptions and. *14*(1), 15-30
- Duyan, V., Sayar, Ö. Ö. ve Özbulut, M. (2008). *Sosyal hizmeti Tanımak ve Anlamak*. Ankara: Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği.
- Ehrenberg, G. R., Ehrenberg, R. A., Ehrenberg, Rees, J. D., & Ehrenberg, E. L. (1991). School district leave policies, teacher absenteeism, and student achievement. *Journal of Educational Research*, (26), 72-105.
- Erdamar, G., ve Kurupınar, A. (2014). Ortaöğretim Öğrencilerinde Görülen Madde Bağımlılığı Alışkanlığı ve Yaygınlığı: Bartın İli Örneği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 65-84.
- Ereş, F. (2014). Lise Öğrencilerinin Okuldan Kaçma Nedenlerinin Değerlendirilmesi. *GEFAD / GUJGEF*, 34(3), 321-336.
- Erükçü-Akbaş, G. (2014). Farklı sosyo-ekonomik Düzeydeki Ergenlerin Çocukluk dönemi İstismar Yaşantıları: Ankara Altındağ ve Çankaya Örneği. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 34(3), 321-336.
- Eryalçın, M. ve Duyan, V. (2016). *Suçta Sürüklenen Çocuk ve Gençler*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2008). Current Perspectives on Linking School Bullying Research to Effective Prevention Strategies. T. W. Miller içinde, *School Violence and Primary Prevention* (s. 335-353). New York: Springer.
- Furlong, M. J., & Morrison, G. (2000). The School in School Violence: Definitions and Facts. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 8(2), 71-82.
- Genç, S.ve Eryaman, M. (2008). Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 89-102.
- Gizir, C. A. (2006, Aralık). Bir Kayıp Sonrasında zorluklar Yaşayan Üniversite Öğrencilerine Yönelik Bir Yas Danışmanlığı Model. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 195-213.
- Goldstein, A. P., & Conoley, J. C. (2004). Student Aggression: Current Status. J. C. Conoley, & A. P. Goldstein içinde, *School Violence İntervetion: A Practical Handbook* (s. 3-20). London: The Guilford Press.
- Gökgöz, E. A. (2015). İlkokullarda Okul sosyal Hizmetinin Gerekliliğinin Öğretmen Gözüyle Değerlendirilmesi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 179-198.
- Gözütok, D. (2008). *Eğitim ve Şiddet*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Greenberg, M. T. (2004). Current and Future Challenges in Schools- based Prevention: The Research Perspective. *Prevention Science*, 5(13), 5-13.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C., & Bumbarger, B. (2000). *Preventing mentaldisorders in school-age children: A review of the effectiveness of preventionprograms*. Harrisburg, PA: University Park.
- Henggeler, S. W., Schoenwald, S. K., Bor-duin, C. m., Rowland, M. D., & Cunningham, P. B. (1998). *Multisystemic Treatment of Antisocial Behavior in children and Adolescents*. New York: Guild Press.
- Hobbs C.J., Hanks H., Wynne J.M. (1993). *Child abuseandneglect*. In: A Clinician'sHandbook, 1st Ed. Edinburg, Churchill Livingstone.
- Huxtable, M. (2013). *A Global Picture of School Social Work in 2013*. A Global Picture of School Social Work, [https://www.pravo.unizg.hr/\\_download/repository/A\\_Global\\_Picture\\_of\\_School\\_Social\\_Work\\_in\\_2013.pdf](https://www.pravo.unizg.hr/_download/repository/A_Global_Picture_of_School_Social_Work_in_2013.pdf) adresinden 15 Ekim 2020' de alınmıştır.
- Işık, A. (2018). Türkiye'de Madde Bağımlılığıyla Mücadelede Bir Sosyal Politika Uygulaması Olarak Okul Sosyal Hizmetinin Önemi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 29(1), 208-227.

- İçer, M. M. (1997). Türkiye'de Eğitim Sisteminin Genel Amaçları Ve Temel İlklerinin Değerlendirilmesi.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,Malatya.
- Jarolmen, J. (2017). *Okul Sosyal Hizmeti Bir Uygulama Kılavuzu*. (E. Y. Özkan, Çev.) Ankara: Nika Yayınevi.
- Karahancı, E. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerin Düşük Düzeyde İstenmeyen Davranışlarına Yönelik Tepkilerinin Nitel Bir Analizi.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karataş, K., Cılga, İ., Güneş, S., Han, A., Kalaycı, A. R. ve S. Turhan, .. Y. (2002). *Göç ve Kentsel Yaşama Uyum Sorunları, 2001 Yılı Aile Raporu*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- Karataş, K., Gencer, T. E., Çalış, N. Ve Ege, A. (2014). Öğrenci Sorunlarının Okul Sosyal Hizmeti Bağlamında Değerlendirilmesi. *Sosyal Hizmet Dergisi, Okul Sosyal Hizmeti Özel Sayısı*, 71-81.
- Karataş, Z. (2017). Çocuklara Yönelik Denetimli Serbestlik Uygulamalarında Sosyal Hizmet Müdahalesinin Önemi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-20.
- Kılıçarslan, F. (2010). *Çocuk ve Aile Sorunlarının Terapi ile Tedavisi* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- King, I. A., Price, J. H., Telljohann, S. I., & Wahl, J. (1999). High school health teachers' knowledge of adolescent suicide. *American Journal of Health Studies*, 15(3), 156-163.
- Kondrasuk, J. N. (2005). Violence Affecting School Employees. *Education Faculty Publications and Presentations*, (s. 638-647), [https://pilotsscholars.up.edu/edu\\_facpubs/2](https://pilotsscholars.up.edu/edu_facpubs/2) adresinden 4 Ocak 2020' de alınmıştır.
- Kuzgun, Y. (2008). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma* (9. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lee, W. (2007). The Many Facets in The Role of A School Social Worker. L. Bye & M. Alvarez (Editors). (Belmont, Dü.) *School Social Work: Theory to Practice*, 51-64.
- Margalit, M. (94). *Loneliness Among Children With Special Needs*. New York: Springer-Verlag.
- Massey, M. S. (1998) *Promoting Stress Management: The Role of Comprehensive School Health Programs*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED421480).
- McLaughlin, P. A. (1998). Hermit crabs of the genus Nematopagurus (Crustacea, Decapoda, Paguridae) from south-eastern South Africa and Madagascar: new records and new species. *Zoosystema*, 2(20), 315-338.
- McIntyre, T. (1989). *A Resource Book for Remediating Common Behavior and Learning Problems*. Boston: Allyn & Bacon.
- McMahon, S., Martinez, A., Espelage, D., Rose, C., Reddy, L. A., Lane, K., & Brown, V. (2014). Violence Directed against Teachers: Results from A National Survey. *Psychology in the Schools*, 51(7), 753-766.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (1997). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. [http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_10/10111011\\_ozel\\_egitim\\_kanun\\_hukmunda\\_kararname.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf). Erişim Tarihi: 25.08.2021
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2015). *Çocuğa Yönelik Şiddetin Önlenmesi Teknik Destek Projesi: Revize Erken Uyarı Uygulamaları (Faaliyet 1.2.4.)*. Ankara: Proje Ofisi.
- Nadir, U., & Aktan, M. C. (2015). Okul Sosyal Hizmeti ve Okul Sosyal Hizmet Uzmanının Rollerine İlişkin Bir Tartışma: Kurgusal Bir Vaka Sunumu. *Sağlık ve Toplum Dergisi*, 25(3), 78-88.
- www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.**

- Olweus, D. (1999). Sweden. P. K. Smith, & J. J.-T. Y. Morita içinde, *The Nature of School Bullyig: A Cross-national Perspective* (s. 7-27). London and New York: Routledge.
- Openshaw, L. (2008). *Social Work Practice with Children and Families*. New York: The Guildford Press.
- Öğel, K., Tarı, I. ve Eke, C. Y. (2006). Okullarda Suç ve Şiddeti Önleme. *Yeniden Sağlık ve Eğitim Derneği*.
- Önder, F. C., Yurtal, F. ve Özsever, S. B. (2016, Winter I). Okullarda Zorbalığı Önleme ve Müdahale Etmeye Yönelik Uygulamalar: Psikolojik Danışman Görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies JASSS International Journal of Social Science*, (52), 57-70.
- Özbesler, C. ve Duyan, V. (2009). Okul Ortamlarında Sosyal Hizmet. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 17-25.
- Özkan, Y. ve Selcik, O. (2016). Klinik Çalışmadan Sosyal Politikaya: Okul Sosyal Hizmet Uzmanlarının Roller ve Sorumlulukları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(46), 431-437.
- Özmete, E. (2011). *Sosyal Dışlanma ve Aile: Sosyal Hizmet Müdahalelerinde Güçlendirme Yaklaşımı*. Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Pehlivan, Z. (2006). *Resmi Genel Liselerde Öğrenci Devamsızlığı ve Buna Dönük Okul Yönetimi Politikaları (Ankara İli Örneği)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Polat, O. (2007). *Tüm boyutuyla Çocuk İstismarı Tanımlar 1*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Petegem, P. V. (1994). Truancy as a Social, Educatinal and Psychological Problem: Causes and Solutions. *Scientis Paedagogia Experimentalis*, 31(2), 271-286.
- Polat, O. (2007). *Tüm boyutuyla Çocuk İstismarı Tanımlar 1*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Renen, L. J. & Wild, L. G. (2008). Family Functioning and Suicidal Ideation/Behavior in Adolescent: A Pilot Study. *Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 20(2), 111-121.
- Roberts, R. A. (2006). School-Based, Adolescent Suicidality: Lethality Assessments and Crisis Intervention Protocols. M. B.-M. Cynthia Franklin içinde, *The School Services Sourcebook: A Guide for School Based Professionals* (s. 3-14). New York: Published by Oxford University Press.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping Out: Why Student Drop Out of High School and What Can Be Done about It?* Boston: Harvard University Press.
- Sanderson, C. (2010). *Anne Baba ve Öğretmenler İçin Çocuğun Cinsel Eğitimi ve Tacizden Korunma Rehberi*. (A. H. Şar, Çev.) İstanbul: Sistem Kitabevi.
- Smith, B. C. (2015). *How does learning agile business leadership differ? Exploring a revised model of the construct of learning agility in relation to executive performance (Unpublished PhD dissertation)*. New York: Colombia University.
- Snoubar, Y. (2017). *Uluslararası Öğrencilerin Sorunları ve Sosyal Hizmet Gereksinimleri*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Stephens, R. D. (1997). National Trend in School Violence: Statics and Prevention Strategies. I. A. Conoley içinde, *School Violence Intervention A pratical Handbook* (pp. 72-90). New York, NY: Guilford Publications.
- Stickland, V. P. (1998). *Attendance and grade point average: A Study*. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning.
- Sümer, N., Aktürk, E. G., & Helvacı, E. (2010). Anne-baba Tutum ve Davranışlarının Psikolojik Etkileri: Türkiye'de Yapılan Çalışmalara Toplu Bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 42-59.
- www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.**



- Şimşek, H. (2011). Lise Öğrencilerinde Okulu Bırakma Eğilimi ve Nedenleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2),27-47.
- Şimşek, H. ve Şahin, S. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Okulu Bırakma Eğilimi ve Nedenleri: Şanlıurfa Örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 41-72.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2000). Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Okulları Müdürlüğü Görev Tanımı. Tebliğler Dergisi. Sayı: 2508, Tarih: Ocak 2000
- Tezcan, M. (2014). *Eğitim Sosyolojisi (14. Basım)*. Ankara: Anı Yayıncılık (Badur, 2014)
- Thompson, N. (2016). *Kuram ve Uygulamada Sosyal Hizmeti Anlamak*. (Çev. Eds. Ö. Cankurtaran-Öntaş , B. Hatipoğlu-Eren) Ankara: Dipnot Yayınları.
- Turan, N. (2009). *Sosyal Kişisel Çalışma: Birey ve Aile İçin Sosyal Hizmet*. Ankara: Aydınlar Matbaası.
- Turhan, E., İnandı, T., Özer, C., & Akoğlu, S. (2011). Üniversite Öğrencilerinde Madde Kullanımı, Şiddet ve Bazı Psikolojik Özellikler. *Türkiye Halk Sağlığı Dergisi*, 9(1), 33-44.
- Umuzdaş, S. (2006). Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaştıkları Sorunlar. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Wilson, C. M., Douglas, K. S., & Lyon, D. R. (2011). Violence Against Teachers: Prevalence and Consequences. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(12), 2353-2371.
- Yeşilkayalı, E. (2016). Okul Sosyal Hizmeti Uygulamasında Yaklaşım ve Model Örnekleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 135-152.
- Yeşilkayalı, E., & Meydan, S. (2016). Çocuk Hakları İçin Okul Sosyal Hizmeti. *Sosyal Hizmet Sempozyumu 2015*, 366-371.
- Yılmaz-Fındık. (2016). Türkiye'de Dezavantajlı Başarılı Öğrenciler İçin Fark Yaratan Nedir? *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 64, 91-108. doi:10.14689/ejer.2016.64.5
- Yiğit, İ. ve Erden, G. (2015). Çocukluk Çağı İstismar Yaşantıları ile Genel Psikolojik Sağlık arasındaki İlişkide Erken Dönem Uyum Bozucu Şemaların Aracı Rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(75), 47-59.
- Yolcuoğlu, İ. G. (2010). Çocukların İhmal-İstismara Uğramasında Aile ve Çocuklara Yönelik Risk Faktörleri ve Sosyal Hizmet Müdahalesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 21(1), 73-83.
- Yorğun, A. (2014). Lise Öğrencilerinde Okul Terki Riskinin İncelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel, G. (2005). Türli Cumhuriyetleri Öğrencilerinin Utangaçlık Düzeylerinin Etkileyen Faktörler: Gazi Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dergisi*, (35), 151-172.

