



İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden/Editorial

Erdal Toprakçı /vi-vi

Eğitim Teknolojileri ile İlgili Makalelerin İncelenmesi
Examination of Articles Related to Educational Technologies
Mustafa Ersoy, Lokman Gürgen / 1-16

Yükseköğretim Öğrencilerinin Gelecek Beklentileri:
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Örneği
Future Expectations of Higher Education Students:
The Case of Kırşehir Ahi Evran University
Metin Işık, İsa Bahat / 17-35

Akılcı Duygusal Eğitimin Yatılı ve Yatılı Olmayan Ortaokul
Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Düzeylerine Etkisi
The Effect of Rational Emotive Education on the Levels of Exposure to Bullying
among Boarding and Non-boarding Secondary School Students
Fatih Baykal, Asım Çivitci / 36-54

Lise ve Dengi Okullar Denetim Rehberi'nin
Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelli İncelenmesi
The Examination of High School and Equivalent Schools Supervision Guide
based on Legal Documents and Literature
Selçuk Turan, Tanyel Çil / 55-75

Editor/Editor in Chief Erdal Toprakçı	Editör Kurulu/Editorial Board Adnan Baki (Karadeniz Teknik Üniversitesi) Algeless Milka Silva (Federal University of Piaui) Bambang Supriyanto (Atma Jaya University) Betül Çotuksöken (Maltepe Üniversitesi) Cynthia Martinez-Garcia (Sam Houston State University) Dana Rolison Harwell (University of West Alabama) Daniela Dimitrova-Radojichikj (Cyril and Methodius University) Esteban Vazquez-Cano (Univ. Nacional de Educación a Distancia) E Wayne Ross (University of British Columbia) Fouad Bendifallah (Université de Montréal) Carlos Hervás-Gómez (Universidad de Sevilla) Hasan Şimşek (Bahçeşehir Üniversitesi) Hasan Demirtaş (İnönü Üniversitesi) İoanna Kuçuradi (Maltepe Üniversitesi) Kaarina Määttä (University of Lapland) Kasım Karakütük (Ankara Üniversitesi) Kathy Cabe Trundle (Ohio State University) Kemal Altıparmak (Ege Üniversitesi) Ken Reid (Swansea Metropolitan University) Lucia Marie Flevares (Ohio State University) L. DiAnne Borders (University of North Carolina) Linda Noel Batiste (Virginia State University) Mark Geary (Dakota State University) Merih Tekin Bender (Ege Üniversitesi) Mesut Saçkes (Balıkesir Üniversitesi) Mojeed K. Akinsola (University of Ibadan) Mustafa Ersoy (Cumhuriyet Üniversitesi) Naresh Agarwal (Simmons University) Nor'ain Mohd Tajudin (Universiti Pendidikan Sultan Idris) Pigga KESKITALO (Saami University College) Simin Ghavifekr (University of Malaya) Süleyman Doğan (Ege Üniversitesi) Stein Brunvand (University of Michigan-Dearborn) Thomas E. Hodges (University of South Carolina) Thomas McLaughlin (Gonzaga University) Uğur Demiray (Anadolu Üniversitesi) Ümit ŞAHBAZ (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi) Tuncay Öğretmen (Ege Üniversitesi) Vasiliki Mitropoulou (Aristotle University) Vinod Kumar Kanvaria (University of Delhi) Wally Barnes (Sam Houston State University) Yassir Semmar (Qatar University) Yüksel Kavak (TED Üniversitesi) Zeki Kaya (Gazi Üniversitesi)
Dil Editörleri/Language Editors Osman Ferda Beytekin Ali Sabancı Aslı Ağıröğlü Bakır İhsan Topçu Didem Arlı Koşar	
Yazı Ön İnceleme Kurulu The Board of Manuscript Prereview Yılmaz Tombul (Ege Üniversitesi) Niyazi Özer (İnönü Üniversitesi) Ali Türkdöğün (Cumhuriyet Üniversitesi) Ebru Bozpolat (Cumhuriyet Üniversitesi) Evren Karataş (Cumhuriyet Üniversitesi) Zekeriya Kaptan (Cumhuriyet Üniversitesi) Didem Arlı Koşar (Hacettepe Üniversitesi) Hatice Yıldız (Cumhuriyet Üniversitesi) Mustafa Kışoğlu (Aksaray Üniversitesi) Esen Altunay (Ege Üniversitesi) Serkan Buldur (Cumhuriyet Üniversitesi) Mustafa Ersoy (Cumhuriyet Üniversitesi) S.Tunay Kamer (Kastamonu Üniversitesi) Ramazan Alabaş (Kastamonu Üniversitesi) Muhammed Salman (Kastamonu Ünivers.) İclal Dağdeviren (Cumhuriyet Üniversitesi) Gülçin Oflaz (Cumhuriyet Üniversitesi) Hilal Yücel (Cumhuriyet Üniversitesi) Murat Arslan (Ege Üniversitesi) Ayşegül Kadı (Ege Üniversitesi) Ersin Türe (Erzincan Üniversitesi)	
Sayı Hakemleri Baki Duy Burhanettin Zengin İdris Şahin İhsan Topçu İlhami Arseven Mahmut Polatcan Murat İnce Zeynep Hamamcı	
e-uead iki ayda bir yayınlanan ticari olmayan hakemli bir dergidir. Dergide yayınlanan yazılardaki düşünce ve öneriler ile kaynakların doğruluğundan tümüyle yazarlar sorumludur. Yayına kabul edilen makalelerin telif hakları "e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisine" aittir. e-ijer is a non-commercial, peer-reviewed, publishing journal six times a year. The author's response from thoughts and suggestions in articles are published on journal and the accuracy of the references. The copyright of articles are accepted for publication, belongs to "e-journal of international educational research"	

Dizinlenme/Abstracting and Indexing

Education Source Database Coverage List

https://www.ebscohost.com/titleLists/eue-coverage.htm?_ga=2.175725410.1591330323.1556620762-169559669.1545927170

OAJSE Open Access Journals Search Engine An Open Access E-Journal Search Portal

<http://www.kkhsou.in/library/oajse/subjects/education.html>



<https://search.crossref.org/?q=1309-6265&publication=e-International+Journal+of+Educational+Research>



<https://www.worldcat.org/search?q=n2%3A1309-6265&q=advanced&dblist=638>



<https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=taranan-dergiler&harf=E>

The Belt and Road

<https://www.ebscohost.com/titleLists/obo-coverage.htm>

UFRJ | EBSCO Discovery Service

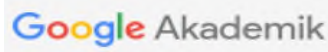
<https://buscaintegrada.ufrj.br/EDS/Search?view=&lookfor=1309-6265&type=AllFields>



Journals Details (cosmosimpactfactor.com)



Journal Factor : journal Name :- e-International Journal of Educational Research | eISSN :-1309-6265 | pISSN :- XXXX-XXXX : JF1951



<https://scholar.google.com/citations?hl=tr&user=nm1g0dAAAAAJ>



<https://www.scilit.net/journals/2399980>



<http://www.ajindex.com/journals/e-uluslararası-egitim-arastirmalari-dergisi-107>



<http://globalimpactfactor.com/journals-list/page/197/>

Editörden

Değerli E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi (E-UEAD) okuyucuları,

E-UEAD Editör Kurulu, hakemlerimiz ve yazarlarımızın katkılarıyla hazırlamış olduğumuz yeni bir sayı ile sizlerle birlikte olmanın mutluluğunu yaşamaktayız.

Dergimizin bu sayısında 4 araştırma makalesi yer almaktadır. Ersoy ve Gürgeç, eğitim teknolojileri ile ilgili makaleleri inceledikleri çalışmalarında Bu araştırmanın amacı eğitim teknolojileri ile ilgili yayımlanan akademik makalelerin eğilimlerinin belirlenmeyi amaçlamışlardır. Bu doğrultuda, makalelerin son üç yıl içinde tamamlanmış, Dergipark veri tabanından erişilebiliyor, dilinin Türkçe ve özgün makaleleri incelemişlerdir.

Işık ve Bahat tarafından hazırlanan "Yükseköğretim Öğrencilerinin Gelecek Beklentileri: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Örneği" adlı ikinci çalışmanın amacı, yükseköğretim öğrencilerinin gelecek beklentilerini ve bu beklentileri etkileyen değişkenleri belirlemektir. Araştırmanın bulgularına göre yükseköğretim öğrencileri gelecekleri ile ilgili belirsizlik yaşamaktadırlar.

Bu sayımızın üçüncü makalesinde, Baykal ve Çivitçi akılcı duygusal eğitimin yatılı ve yatılı olmayan ortaokul öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma düzeyleri üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamışlar. Araştırmalarının sonucunda, akılcı duygusal eğitimin yatılı ve yatılı olmayan öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeylerini azaltmada etkili olduğu ve bu etkinin bir aylık ve üç aylık izleme dönemi sonunda da devam ettiği gözlenmiştir.

Bu sayının son çalışması Turan ve Çil tarafından hazırlanmış olan "Lise ve Dengi Okullar Denetim Rehberi'nin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelli İncelenmesi" isimli çalışmadır. Bu çalışmada araştırmacılar, Lise ve Dengi Okullar Rehberlik ve Denetim Rehberi'ni yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelemeyi hedeflemişlerdir ve birçok alt sonucun yanı sıra, denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelinde sorunlar taşıdığını belirtmişlerdir.

Çalışmalarını dergimiz yolu ile paylaşan tüm yazarlarımıza ve değerli görüşlerini esirgemeyen hakemlerimize katkılarından dolayı çok teşekkür ederiz. Bilim dünyasının değerli araştırmacılarını, gelecek sayılarımızda çalışmalarını paylaşmak üzere E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi'ne davet eder, saygılarımızı sunarız.

Prof.Dr.Erdal Toprakçı

Editorial

Dear readers of E-International Journal of Educational Research (E-IJER),

We are happy to be with you with a new issue that we have prepared with the contributions of the E-IJER Editorial Board, our referees, and our authors.

There are 4 research articles in this issue of our journal. Ersoy and Gürgeç, the authors of our first article, aim to determine the trends of academic articles published on educational technologies. They have examined that the articles were completed in the last three years, can be accessed from the Dergipark database, and are in Turkish language and original.

Second research article, titled, "The Examination of School-Based Management Approach in the Context of Turkish Culture" prepared by Işık and Bahat, aims is to determine the future expectations of higher education students and the variables. According to their findings, it is seen that higher education students experience uncertainty regarding their future.

Baykal and Çivitçi aim to examine the effect of rational emotive education on the exposure to bullying in boarding and non-boarding secondary school students in the third article of our issue. The study reveals that the rational emotive education program applied was effective in reducing boarding and non-boarding students' levels of exposure to bullying. This positive effect was also continued at the end of a monthly and quarterly follow-up period.

The last research article of this issue is "The Examination of High School and Equivalent Schools Supervision Guide Based on Legal Documents and Literature" prepared by Turan and Çil. In this study, the researchers aimed to examine the High School and Equivalent Schools Supervision Guide based on legal documents and literature, and stated that, in addition to many sub-results, the supervision guide had problems based on legal documents and literature.

We would like to thank all our authors who shared their studies through our journal and our referees for their contributions. We invite valuable researchers to the E-International Journal of Educational Research to share their work in our upcoming issues.

Prof.Dr.Erdal Toprakçı

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden/Editorial

Erdal toprakçı /vi-vi

Eğitim Teknolojileri ile İlgili Makalelerin İncelenmesi

Examination of Articles Related to Educational Technologies

Mustafa Ersoy, Lokman Gürgen / 1-16

Yükseköğretim Öğrencilerinin Gelecek Beklentileri:

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Örneği

Future Expectations of Higher Education Students:

The Case of Kırşehir Ahi Evran University

Metin Işık, İsa Bahat / 17-35

Akılcı Duygusal Eğitimin Yatılı ve Yatılı Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Zorbalığa

Maruz Kalma Düzeylerine Etkisi

The Effect of Rational Emotive Education on the Levels of Exposure to Bullying
among Boarding and Non-boarding Secondary School Students

Fatih Baykal, Asım Çivitci / 36-54

Lise ve Dengi Okullar Denetim Rehberi'nin

Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelli İncelenmesi

The Examination of High School and Equivalent Schools Supervision Guide
based on Legal Documents and Literature

Selçuk Turan, Tanyel Çil / 55-75

Examination of Articles Related to Educational Technologies

Assist.Prof.Dr. Mustafa Ersoy
Cumhuriyet University-Turkey
mersoy@cumhuriyet.edu.tr

Lokman Gürgen (PhD Student)
Gazi Osman Paşa Primary School-Turkey
lokmangurgen@gmail.com

Abstract

The use of technology has increased in many fields and branches of science in daily life in today's societies in the 21st century. The aim of this research is to determine the trends of academic articles published on educational technologies. Examining the articles on educational technologies is important in terms of revealing the general characteristics and problems of the academic publications in this field and making suggestions for future studies. Case study, one of the qualitative research methods, was used in the research. The study group of the research was determined by the criterion sampling method. The criteria are that the articles were completed in the last three years, can be accessed from the Dergipark database, and are in Turkish language and original. For this reason, in the scope of the study, 126 articles published between 2018-2020 were examined in terms of various variables. In this research, the data were obtained by document review. Descriptive analysis was being used in the analysis of the data to were obtained within the scope of the research. In the articles examined according to the results of the research, technology and teacher-student relationship came to the fore as subject, mostly qualitative research method, case study, easily accessible sampling method and content analysis were used. Related articles have mostly two authors and their number has increased gradually over the years.

Keywords: Digital education, Educational technologies, Teachers,



**E-International Journal
of Educational Research,**
Vol: 12, No: 2, 2021, pp. 1-16

DOI:
<https://doi.org/10.19160/e-ijer.927830>

Received: 21.03.2021

Accepted : 23.05.2021

Suggested Citation:

Ersoy, M. & Gürgen, L. (2021). Examination of articles related to educational technologies, *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 12, No: 2, 2021, pp. 1-16, DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.927830>

EXTENDED ABSTRACT

Problem: Technology, in its most general sense, is the application information covering the use of machines, tools, devices, methods etc. created for the purposes of collecting, controlling, processing, transmitting information. The use of technology has increased in many fields and branches of science in daily life in today's societies in the 21st century. Therefore, the increase in the use of technology in the field of education has become inevitable. Especially in the Covid 19 pandemic process that affected the world in early 2020, the concept of distance education became popular with the interruption of face-to-face education. Distance education applications, which have become popular, have accelerated the increase in the use of technology in the field of education.

In the 21st century, which is called the information or digital age, it is inevitable to carry out education in accordance with the technology age. In this age, educational programs change according to the needs of the age, and it is necessary to use all the technological opportunities that the 21st century offers us properly and correctly in order to gain the appropriate skills for the program.

The use of technology in educational environments provides many benefits to the stakeholders of education and causes the emergence of new methods and practices in education. One of the most suitable methods to use in the digital age is the e-learning method. E-learning is used to describe all kinds of educational activities carried out with computer, communication and mobile technologies.

One of the concepts whose use in education has increased with technological developments is mobile learning. Mobile learning is a productive and dynamic learning method by using portable technologies in educational environments, taking into account individual learning styles, giving instant feedback, regardless of the physical environment (Zengin, Şengel, & Özdemir, 2018).

Examining the articles on educational technologies is important in terms of revealing the general characteristics and problems of the academic publications in this field and making suggestions for future studies. The aim of this research is to determine the trends of academic articles published on educational technologies.

Method: Case study, one of the qualitative research methods, was used in the research. Qualitative research, can be defined as the study in which observation, interview, and document analysis, qualitative data collection methods are used and a qualitative process is followed to reveal perceptions and events in a realistic and holistic way in the natural environment. In this framework, in the research, since the problem and the sub-problem are determined as the best solution method, document analysis was used. Data analysis was carried out with descriptive analysis method. Descriptive analysis is a type of qualitative data analysis that includes summarizing and interpreting the data obtained by various data collection techniques according to predetermined themes.

The study group of the research was determined by the criterion sampling method. The criteria are that the articles have been completed in the last three years (2018-2020) and can be accessed from the Dergipark database. For this reason, in the scope of study, 126 articles published between 2018-2020 were examined in terms of various variables. The variables examined in the research are the distributions of the published articles according to journals and years, the number of authors, the participant selection methods, the problem sentences, the research approaches, the research designs, the data collection tools and the data analysis methods.

The data of the study were coded by two different researchers and a reliability check was made (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014). The compatibility between coders was 85.24%. Since the consensus between coders is expected to be at least 80% (Patton, 2002), it has been observed that the harmony between coders emerging within the scope of the study is at a sufficient level.

Findings and Conclusions: When the articles on educational technologies are examined, their number has increased gradually over the years, and there has been a significant increase especially

in 2020. In this case, the Covid 19 pandemic process that emerged in 2020 is thought to have an effect. Because, during the Covid 19 pandemic process, the number of studies on distance education has increased. The concept of distance education is directly related to technology. For this reason, the number of studies on 2020 technology has also increased. The studies of [Türker and Dündar \(2020\)](#), [Gök and Çakmak \(2020\)](#), [Sirer \(2020\)](#), [Sezgin and Fırat \(2020\)](#), [Kır \(2020\)](#) support this idea.

Most of the studies examined in the study were with two authors (82 articles), later with a single author (29 articles). Findings obtained in the studies of [Sönmez and Özer Aytekin \(2020\)](#), [Daşdemir, Cengiz and Aksoy \(2018\)](#) support this finding. [Hudson \(1996\)](#) attributed the increase in the number of articles with more than one author to the increase in the quantity and quality of academic publications.

The qualitative research method was used in 53 and quantitative method in 16 of the articles considered within the scope of the study. Based on this knowledge, it can be said that there is a shift from the quantitative research method that adopts the positivist paradigm to qualitative research methods that adopt the post-positivist paradigm in scientific research in the field of education. [Babur et al. \(2016\)](#); [Arı, Yaşar and İstanbullu \(2020\)](#); [Özkan Hidiroğlu \(2020\)](#); [Noyan and Kesten \(2020\)](#) 'Of Altay (2020); The findings of [Bekkaya and Güven \(2021\)](#)'s research support this finding.

However, it is striking that the method was not clearly specified in 50 studies, which constitute 40% of the studies discussed in the study. The findings of the studies of [Kurt and Kurtoğlu Erden \(2020\)](#) and [Arı, Yaşar and İstanbullu \(2020\)](#) are similar to this finding.

In these articles, easily accessible sampling method was used and teachers were taken as the sample profile. The reason why the easily accessible sampling method is used more than other sampling methods may be that during the Covid 19 pandemic process, people want to avoid contact with strangers and carry out their research in their close environment. It was noteworthy that in this study conducted in a student-centered education system, teachers and pre-service teachers took place more than students in the study groups of the articles examined. It can be thought that the reason for this situation is that in the field of technology, the competencies and attitudes of teachers and teacher candidates who are an education planner, have an important place in the teaching process. In the articles examined, semi-structured interview as data collection tool and content analysis as data analysis method were preferred more. When the research problems are examined, technology and teachers, the subjects that technology and students are associated with, and the usage environments of technology in education are frequently discussed.

Suggestions: The articles on educational technologies published in a wider time span by expanding the years 2018-2020 should also be examined. In addition to articles on educational technologies, papers, theses and books should also be examined. The findings of the articles on educational technology should be examined by considering more sub-problems, including the results and recommendations. Articles published in other languages on educational technologies without any language limitation in Turkish should also be examined. More scientific research should be done on educational technologies.

Eğitim Teknolojileri ile İlgili Yayınlanan Makalelerin İncelenmesi¹

Dr. Öğretim Üyesi Mustafa Ersoy
Cumhuriyet Üniversitesi-Türkiye
mersoy@cumhuriyet.edu.tr

Lokman Gürgen (Doktora Öğr.)
Gazi Osman Paşa İlkokulu-Türkiye
lokmangurgen@gmail.com

Özet:

Teknoloji kullanımı 21.yüzyıl günümüz toplumlarında günlük hayatta birçok alanda ve birçok bilim dalında artmıştır. Bu araştırmanın amacı eğitim teknolojileri ile ilgili yayınlanan akademik makalelerin eğilimlerinin belirlenmesidir. Eğitim teknolojileri ile ilgili makalelerin incelenmesi, bu alanda yapılan akademik yayınların genel özelliklerinin, sorunlarının ortaya konulması ve ileride yapılacak çalışmalar için öneriler getirilmesi açısından önemlidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Ölçütler, makalelerin son üç yıl içinde tamamlanmış, Dergipark veri tabanından erişilebiliyor, dilinin Türkçe ve özgün makale olmasıdır. Bu nedenle araştırma kapsamında 2018-2020 yılları arasında yayınlanan 126 makale çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu araştırmada veriler doküman incelemesiyle elde edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre incelenen makalelerde konu olarak teknoloji ile öğretmen ve öğrenci ilişkisi ön plana çıkmış, çoğunlukla nitel araştırma yöntemi, durum çalışması, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ve içerik analizi kullanılmıştır. İlgili makaleler çoğunlukla iki yazarlı olup sayıları yıllara göre giderek artmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dijital eğitim, Eğitim teknolojileri, Öğretmenler, Uzaktan eğitim



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi**
Cilt: 12, Sayı: 2, 2021, ss.1-16

DOI:
<https://doi.org/10.19160/e-ijer.927830>

Gönderim: 21.03.2021
Kabul: 23.05.2021

Önerilen Atıf

Ersoy, M. & Gürgen, L. (2021). Eğitim teknolojileri ile ilgili yayımlanan makalelerin incelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 12, Sayı: 2, 2021, ss. 1-16, DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.927830>

¹ Bu makede, 24 - 26 Aralık 2020 tarihleri arasında Karabük'te gerçekleştirilen Uluslararası Eğitim Ve Değerler Sempozyumu-ISOEVA- 4'te sunulan bildiriden türetilmiştir.

GİRİŞ

Günümüzde bilgi alışverişi ve iletişim çok hızlı bir değişim içerisinde. Bilginin katlanarak arttığı ve teknoloji kullanımının giderek yoğunlaştığı teknoloji çağında yaşamaktayız. Bu nedenle teknoloji kavramı günümüzde artık anahtar bir kelime haline gelmiştir. Aynı zamanda, gelişmiş ülkeler başta olmak üzere birçok toplum devamlı bir şekilde fen ve teknoloji eğitiminin kalitesini artırmak için uğraşmaktadır (Bayrak ve Erden, 2007). Giderek önemi artan teknoloji eğitimi ile eğitimde teknoloji kullanımı kavramları iç içe geçmiş durumdadır. Toprakçı (2008) teknoloji kullanımını eğitim-öğretim faaliyetinde yer alan kişilerin bir özelliği olması vurgusunu onların “teknolojik yeterliği” kavramıyla dile getirmektedir. Eğitimde teknoloji kullanımı eğitim ve teknoloji kavramlarını tanımlamayı gerektirmektedir. Alanyazında eğitim kavramının farklı birçok tanımı karşımıza çıksa da en genel anlamı ile eğitim, Ertürk (1998) ’e göre bireylerin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir. Topçu ve Ersoy (2019) teknoloji kavramının kullanıldığı yer ve durumlara göre farklı anlamlara geldiğini belirtmekle birlikte MEB’e (2018) göre teknoloji, insanların hayat kalitesini yükseltmek için yaratıcılık ve zekânın, bilim, sanat, mühendislik, ekonomi ve sosyal çalışmaları ile oluşturulan bir biçimdir. Herhangi bir şeyi daha iyi, daha hızlı, daha kolay, daha ekonomik ve daha verimli yapma işidir.

Bilgi ya da dijital çağ olarak adlandırılan 21. yüzyılda eğitimi de teknoloji çağına uygun şekilde gerçekleştirmek kaçınılmazdır. Bu temelde Toprakçı (2016) bir adım öteye giderek teknoloji ile eğitim ilişkisini bilimsel bir semine oturtmakta ve eğitim teknolojisi bilimini “Eğitim programlarına uygun öğretim ortamlarının oluşturulması ve öğretimin gerçekleştirilmesi ile ilgili esasları araştıran bilim dalı” olarak tarif etmektedir. Buna göre eğitim teknolojisi; teknolojinin, eğitim ve alt dallarının tüm uygulama alanlarında yer alan süreçlerin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmesinde kullanılması anlamına gelmektedir (Ersoy, 2016). İçinde bulunduğumuz bu çağda eğitim programları da çağın ihtiyaçlarına göre değişmekte ve programa uygun becerileri kazandırmada 21. yüzyılın bize sunduğu tüm teknolojik imkânları yerinde ve doğru kullanma gerekmektedir.

Eğitim programlarının gelişen teknoloji ile eşgüdümlü şekilde yapılması; programdaki istenilen hedef davranışlara daha hızlı ve kalıcı ulaşılmasına yardımcı olur. Örgün ya da yaygın tüm eğitim alanlarında teknolojinin doğru kullanımı eğitim kalitesinde olumlu yönde etki sağlamaktadır. Teknolojinin gelişimine bağlı olarak ve eğitim programları ile teknolojik gelişmelerinin entegre olması sonucu eğitimde teknoloji kullanımı da giderek artmaktadır. Bu nedenle teknoloji, örgün ve yaygın tüm eğitim ortamlarında birçok iş ve işlem için artık yaygın olarak kullanılmaktadır. Eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili ortaya çıkan “dijital okuryazarlık, dijital eğitim, dijital eğitim liderliği” gibi kavramlar da iç içe geçmiş durumdadır.

Genel görüşe göre, bir sosyal uygulama olarak dijital okuryazarlık, dijital eğitimin ve dijital eğitim liderliğinin sonucu veya hedefi olan çekirdeğidir. Aynı zamanda dijital eğitimin amacıdır. Dijital eğitim, bireyler arasında dijital okuryazarlığın gelişmesini sağlayacak pedagojik müdahaledir. Dijital eğitim liderliği, erişimi artırarak, akranlarda kapasite oluşturarak, bilinçli kararlar alarak ve yeniliği geliştirerek dijital eğitim açısından dijital okuryazarlığın öğrenme hedefine ulaşmak için yön sağlamakla ilgilidir (Brown ve diğerleri, 2016, s.10).

Eğitim ortamlarında teknoloji kullanımı eğitimin paydaşlarına birçok yarar sağlamak ve eğitimde yeni yöntem ve uygulamaların doğmasına yok açmaktadır. Dijital çağda kullanımı en uygun yöntemlerden biri olan e-öğrenme yöntemi bilgisayar, iletişim ve mobil teknolojileri ile yapılan her türlü eğitim öğretim faaliyetlerini tanımlamak için kullanılmaktadır. E-öğrenme ile alakalı olarak çoğunlukla kullanılan başlıca teknolojiler ses kayıt cihazları, videoçalarlar, sesli sohbet ve VoIP sistemler, çevrim-içi öğrenme yönetim sistemleri, ders kayıt sistemleri, tabletler ve mobil cihazlar, Hangouts, Google dokümanlar ve Twitter vb. sosyal medya uygulamaları, Öğrenciler tarafından üretilen e-portföyler, Google Arama, Google Çeviri vb. arama motorları ve

çeviri araçları, mobil ve artırılmış gerçeklik araçları vb. şeklinde sayılabilir (Anderson, 2008; Foundation Telecom, 2014; Eby ve Okur, 2015; Bates, 2015, Akt. Ünlü, 2019, s.169).

E- öğrenme, öğretim yöntemlerini araçlarla geliştirmek için değil, genellikle öğretim materyalleri sağlamak için bir araç olarak görülür (Jiang & Ting, 2000). E-öğrenme insan aracılı öğrenmenin yerini tutmaz ve tutamayacaktır. E öğrenme ancak mükemmel bir tamamlayıcıdır. Geleneksel öğrenme biçimlerinin uygun olmadığı ya da coğrafyanın eğitimi kısıtladığı durumlarda e-öğrenme en iyi öğrenme yoludur (Teodora, Mioara ve Magdalena, 2013).

Teknolojik gelişmelerle birlikte eğitimde kullanımı artan kavramlardan biri de mobil öğrenmedir. Mobil öğrenme taşınabilir teknolojilerin eğitim ortamlarında kullanılarak fiziksel ortama bağlı kalınmadan, bireysel öğrenme stillerini dikkate alan, anında geri bildirim veren, üretken ve dinamik öğrenme yöntemidir (Zengin, Şengel ve Özdemir, 2018). Mobil teknoloji; mobil bilgisayar, mobil telefon ve farklı taşınabilir elektronik aygıtlar, sistemler ve ağlardır. Mobil öğrenmenin kendine özgü avantaj ve dezavantajları vardır. Avantajları; zamanın daha faydalı kullanımını sağlama, öğrenme için zaman veya mekân kısıtlamasından kurtulma, kişiye göre içerik hazırlama, içeriğe kolay ulaşabilme, öğretmeni ve öğrenciyi bağımsız kılma, öğrenciyi merkeze alma, ölü zamanı (yolculuk, sıra bekleme vb.) değerlendirmeyi sağlama gibi sıralanabilir. Dezavantajları ise teknolojiye yatkın olmayan öğrencilerde olumsuz sonuçlar doğurma, içeriğin zamanla güncelliğini yitirmesi, bağlantı ve veri ücretlerinin fazlalığı, izole edilmişlik duygusu, öğrenme stillerindeki farklılık şeklinde ifade edilebilir (Hashemi vd., 2011; Yılmaz, 2011; Sarraf, Elgamel ve Aldabbas, 2012; Behera, 2013; Bozkurt, 2015; Behera, 2013; Aslan, 2006; Akt. Aydın ve Özdamar, 2020).

Gelişen teknoloji ile birlikte akıllı telefonlar ve içerisindeki uygulamalar eğitim ortamlarında kullanılmaya başlamıştır. Akıllı telefonların içerisindeki Edmodo (Sanal sınıf) sosyal ağ uygulaması eğitim alanında kullanılan bu uygulamalardan biridir. Edmodo gibi sosyal ağ uygulamaları; harmanlanmış öğrenme, uzaktan öğrenme, e-öğrenme, ters-yüz edilmiş öğrenme vb. birçok öğrenme durumunda kullanılabilir (Yaylak, 2020). Edmodo platformu, tamamen eğitim amacıyla öğrenciler ve öğretmenlerin kullanması için tasarlanmış sanal sınıf uygulamasıdır. Öğretmenler bu uygulamadan öğrencilerine link paylaşımı yaparak yapılması istenilen çalışmayı ulaştırabilmektedirler. Ayrıca interaktif quizler, anketler, video, resim, pdf, office dosyaları, embed kodu paylaşımı gerçekleştirilebilmektedir. Öğrencileri araştırma yapma, özgüven geliştirme, öğrenmeyi teşvik etme, eğitsel iş birliği gibi konularda desteklemektedir (Doğan, 2012). Sanal sınıflar, öğretmenlerin videoları ve ses dosyalarını bir bilgisayar aracılığıyla dijital bir medya platformuna indirmelerinde olanak sağlar. Öğrenciler daha sonra bu dosyaları kendi uygunluklarına göre ne zaman ve nerede isterse izleyebilirler (Evans, 2008).

Eğitim teknolojisinde en önemli gelişmelerinden biri de etkileşimli tahtaların okul ortamında kullanılmaya başlamış olmasıdır. Etkileşimli tahtalar, Türkiye’de FATİH Projesi kapsamında sınıflarda ve benzeri eğitim ortamlarında yerini almıştır. Eğitimde FATİH Projesi 21. yüzyıl vatandaşlarında olması gereken teknoloji kullanımı, iletişim kurabilme, analitik düşünme, problem çözme ve iş birliği gibi becerileri kazandırmada fırsat niteliği taşımaktadır (MEB, 2020a).

Etkileşimli tahtalarda; “tüm kullanıcıların istedikleri zaman tekrar yapabilmesi, görsel materyal ve videolarla öğrencileri motive etmesi, istenilen becerileri güçlü ve kalıcı kazandırması, tüm bileşenlerin grup etkinliklerinde birlikte hareket edebilmesini sağlama, yaratıcı düşünciyi teşvik etmesi, her türlü dokümanın kaydedilip paylaşabilmesini sağlama, dijital tahta olarak kullanılabilmesi, zaman, donanım, laboratuvar maliyetleri gibi maliyetlerden kazanç sağlama, görsel ve işitsel unsurlar dikkat dağınıklığını engellemesi, sınıf ortamında ya da laboratuvarında yapılması mümkün olmayan ya da riskli olan birçok deney, canlandırma uygulaması ile yapılması, zamanı verimli şekilde kullanılması sağlanması ve son olarak temiz ve sağlıklı olması” avantaj olarak dile getirilmiştir (Tayfa, 2018, MEB, 2020b).

Eğitim Teknolojisinin kullanıldığı en önemli gelişmelerden biri olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA), kontrolden geçmiş güvenilir birçok içeriğin farklı sınıf seviyelerine göre uygun olarak düzenlenip sunulduğu sosyal bir platformdur. Yalnızca öğrencilerin değil öğretmenler, veliler gibi eğitimin

diğer paydaşlarının hizmetine sunulmak için tasarlanmıştır (MEB, 2020c). Bu platformun amacı, eğitim ve öğretime ihtiyaç duyulan her yerde bilgi teknolojileri araçlarını kullanarak ihtiyaç duyulan doğru ve güvenilir e-içeriğe hızlı bir şekilde ulaşmalarını sağlamaktır (MEB, 2020d).

Eğitim Bilişim Ağı (EBA), İçerikleri sunarken öğrencilerin bireysel öğrenme stillerini dikkate alması, ihtiyaç duyulan tüm bilgileri zamanında doğru ve güvenilir bir şekilde sunması, farklı, zengin ve güncel olması, bilgi alışverişinde bulunmayı sağlaması, öğretmenler arasında iletişim sağlayarak eşgüdüm içinde hareket edebilmeyi sağlaması ve bilgiyi yapılandırarak öğrenmeyi öğrenme eğitimini sağlaması öne çıkan özellikleridir. EBA platformu "Ders, Haber, Dünya, Video, Ses, Görsel e-Kitap, Tartışım, EBA Market" gibi zengin içerikleri olan bölümlere sahiptir. Çeşitli ortamlarda yapılan deneyler video olarak EBA'ya yüklenerek öğrencilerin izlemesi ve izleyip öğrendikten sonra uygun ortamlarda deney yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlayacağı bir modül eklenmesi planlanmaktadır (MEB, 2020d).

Eğitimde teknoloji kullanımını etkileyen önemli olaylardan biri de Covid 19 pandemisidir. Çin'de başlayan Covid-19 hastalığı 12 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından pandemik hastalık olarak ilan edilmiştir (WHO, 2020). Dünya çapında yaşanan salgından dolayı insanların yaşam şekilleri değişmiştir. İnsanlar evlerinde karantina sürecine girmiş ve izolasyon sağlayarak evden çevrimiçi kanallarla çalışmaktadır (Sezgin ve Firat, 2020).

Pandemiden dolayı eğitim kurumlarının kapatılması ve yüz yüze eğitime ara verilmesiyle "eğitimin temel bir insan hakkı olduğu ilkesi" doğrultusunda (UN, 2020) öğrenciler uzaktan eğitim yoluyla eğitime devam etmişlerdir. Türkiye'de 16 Mart 2020 tarihinde tüm okullar kapatılarak eğitime ara verilmiştir (MEB, 2020e). 23 Mart 2020 tarihinden itibaren tüm Türkiye'deki okullar uzaktan eğitime başlamıştır. Türkiye'de okul öncesi eğitimden yükseköğretim kademesine kadar tüm öğrenciler TRT-EBA ve Eğitimde Bilişim Ağı (EBA) aracılığıyla uzaktan eğitime devam etmiştir (MEB, 2020f). Millî Eğitim Bakanlığı'nın 18 Kasım 2020 tarihinde aldığı kararla dersler; canlı sınıf uygulamaları, TRT EBA TV, EBA Portal ve açık kaynaklı diğer güvenilir platformlar üzerinden uzaktan eğitim yolu ile işlenmeye devam etmektedir (MEB, 2020g). Pandemi döneminde bulaş riskini azaltmak ve aynı zamanda eğitim faaliyetlerinin de devamlılığını sağlamak için neredeyse tek çıkar yol olarak görülen uzaktan eğitim, öğrencileri eğitime devam etmeleri için belirli bir zamanda, belirli bir yere seyahat etme zorunluluğundan kurtarmaktadır (Valentine, 2002, s.1). Uzaktan eğitim yönteminin geçmişine baktığımızda bu sistemin daha çok radyo, gazete, kitap, mektup vb. araçlar yoluyla sürdürüldüğü görülmektedir. Yani aslında bu sistem, son zamanlarda ortaya çıkmamıştır. Sadece teknolojik unsurların ve sistemlerinin gelişmesiyle birlikte farklı çeşitlere bürünmüştür (Clark, 2020, s. 411).

Bu araştırmanın amacı eğitim teknolojileri ile ilgili yayımlanan akademik makalelerin eğilimlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda eğitim teknolojileri ile ilgili yayımlanan makalelerin yazar sayılarına, yayımlandığı yıllara, araştırma yöntemine, araştırma desenine, örneklem seçme yöntemine, örneklem profiline, veri toplama araçlarına, veri çözümleme yöntemlerine ve konularına göre dağılımları incelenmiştir. Eğitim teknolojileri ile ilgili makalelerin incelenmesi, bu alanda yapılan akademik yayınların genel özelliklerinin, sorunlarının ortaya konulması ve ileride yapılacak çalışmalar için öneriler getirilmesi açısından önemlidir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel yöntemler bir süreç ya da deneyim ayrıntılı bir şekilde ele alındığında ya da konunun kendine özgü özellikleri belirlenmek istendiğinde tercih edilir (Bazeley ve Jackson, 2019, s.2). Nitel araştırma yapan kimseler, insanların tecrübelerini nasıl yorumladıklarıyla, inşa ettikleriyle ve bu tecrübelerle hangi anlamlar yükledikleriyle ilgilenirler (Merriam, 2009, s.5). Durum çalışmasında "nasıl" ve "niçin"

sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu veya olayın derinliğine incelendiği söylenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.277). Bu nedenle çalışmada ele alınan dokümanlar “nasıl” ve “neden” soruları bağlamında ele alınmıştır.

Çalışma Grubu

“Deneyisel çalışmalarda olduğu gibi, durum çalışmasının sonuçları belirli bir evrene değil, ancak kuramsal önermelere genellenebilir. Bu anlamda deneyisel çalışmalar gibi durum çalışmalarında da temsili bir örneklem yoktur” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.279). Durum çalışmasıyla desenlenen bu çalışmada da evren ve örneklem seçimine gidilmeden araştırmacının amacına yönelik veriler toplanarak çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmacının çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Ölçütler, makalelerin son üç yıl (2018-2020) içinde tamamlanmış, Dergipark veri tabanından erişilebiliyor ve dilinin Türkçe olmasıdır. Dergipark’ta yapılan tarama için “teknoloji ve eğitimi”, “dijital eğitim”, “teknolojik”, “cep telefonu kullanımı”, “bilgisayar kullanımı”, “akıllı tahta kullanımı” anahtar kelimeleri kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmacının verilerini teknoloji bağlamında eğitim alanında 2018-2020 yılları arasında yayımlanan ve dili Türkçe olan 126 makale oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.187).

Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizinde bir nitel araştırma programı olan Nvivo 11 ile sınıflandırmalar yapılarak temalar belirlenip betimsel analiz yapılmıştır. Araştırmacının ilk sekiz alt probleminin (makalenin yazar sayısı, yayımlandığı yıl, araştırma yöntemi, deseni, örneklem seçme yöntemi, örneklem profili, veri toplama aracı ve veri analiz yöntemi) analizi için Nvivo programında sınıflandırmalar(classification) menüsü, dokuzuncu alt problemin (makalenin konusu) analizi için de kodlama (Node) menüsü kullanılmıştır. Sınıflandırma yapılarak elde edilen veriler tablo ve grafik oluşturularak; kodlama ile elde edilen veriler de kavram haritası ve konulara ilişkin hiyerarşi tablosu oluşturularak bulgular bölümünde verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma kapsamında ele alınan makaleleri konuları yönünden analiz ederken tanımların netleşmesi ve güvenilirlik kontrolü sağlamak için (Miles, Huberman ve Saldaña, 2014) iki farklı araştırmacı bir araya gelip başlıkları temel hatları belirledikten sonra Nvivo 11 paket programı üzerinde kodlama yapılmıştır. Yapılan her iki farklı kodlama yine aynı program üzerinde karşılaştırılmış ve kodlayıcılar arası uyum % 85,24 çıkmıştır. Kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az % 80 olması beklendiğinden (Patton, 2002) çalışma kapsamında ortaya çıkan kodlayıcılar arası uyumun yeterli düzeyde olduğu gözlenmiştir.

BULGULAR

İncelenen makalelerin, yazar sayılarına göre dağılımı, katılımcı seçme yöntemlerine dağılımı, araştırma yöntemine göre dağılımı, araştırma desenlerine göre dağılımı, veri toplama araçlarına göre dağılımı, veri çözümleme yöntemlerine göre dağılımı, konularına göre dağılımı aşağıdaki gibidir:

1. Araştırmada ele alınan makalelerin yazar sayılarına göre dağılımı

Araştırma kapsamında ele alınan makalelerin yazar sayılarına göre dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1: Eğitim teknolojileri ile ilgili makalelerin yazar sayılarına göre dağılımı.

Yazar sayısı	f	%
1 yazarlı	29	23
2 yazarlı	82	65
3 yazarlı	14	11
5 yazarlı	1	1

Tablo 1 incelendiğinde eğitim teknolojileri ile ilgili makalelerin çoğunlukla iki yazarlı (82 makale), sonra bir yazarlı (29 makale), daha sonra üç yazarlı (14 makale) en son olarak da 5 yazarlı (1 makale) oldukları görülmüştür.

2. Araştırmada ele alınan makalelerin yayın yılına göre dağılımı

Araştırma kapsamında ele alınan makalelerin yayın yılına göre dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2: Eğitim teknolojileri ile ilgili makalelerin yayın yılına göre dağılımı.

Yayın yılı	f	%
2018	35	28
2019	39	31
2020	52	41

Tablo 2 incelendiğinde 2018 yılında 35 makale, 2019 yılında 39 makale, 2020 yılında 52 makale olmak üzere eğitim teknolojileri ile ilgili makalelerin sayısının 2018 – 2020 yılları arasında giderek arttığı ve özellikle 2020 yılında önemli bir artış olduğu tespit edilmiştir.

3. Araştırmada ele alınan makalelerin araştırma yöntemine göre dağılımı

Araştırma kapsamında ele alınan makalelerin araştırma yöntemine göre dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 3 de verilmiştir.

Tablo 3: Teknoloji ile ilgili makalelerin araştırma yöntemine göre dağılımı

Araştırma Yöntemi	f	%
Nitel Yöntem	53	42
Nicel Yöntem	16	13
Karma Yöntem	7	6
Belirtilmemiş	50	40

Tablo 3 incelendiğinde teknoloji ile ilgili makalelerin makalelerin yarısına yakını gibi büyük bir oranda nitel yöntemle ele alındığı (53 makale, % 42), nicel yöntem (16 makale, %13) ve karma yöntemle (7 makale, % 6) ele alınan makalelerin önemli ölçüde az olduğu görülmüştür. Bununla beraber yöntemi belirtilmeyen makalelerin (50 makale, % 40) de önemli bir sayıda olduğu görülmektedir.

4. Araştırmada ele alınan makalelerin araştırma desenine göre dağılımı

Araştırma kapsamında ele alınan makalelerin araştırma desenine göre dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 4 de verilmiştir.

Tablo 4: Eğitim teknolojileri ile ilgili makalelerin araştırma desenine göre dağılımı

Araştırmanın Deseni	f	%
Durum Çalışması (Örnek Olay)	28	22
Betimsel tarama	20	16
Fenomenoloji (Olgubilim)	11	9
Tarama	10	8
İlişkisel Tarama	8	6
Döküman Taraması	5	4
Tek gruplu ön test son test desen	4	3
Nedensel Desen	3	2
Meta analiz	2	1
Korelasyon Araştırması	2	1
Belirtmemiş	24	19
Diğerleri	9	2

Tablo 4 incelendiğinde teknoloji eğitim teknolojileri ile ilgili makalelerde desen belirtilmemiş olanlar (24 makale, % 19) dikkati çekerken, belirtilen desenler içinde en fazla olanın durum çalışması (örnek olay) (28 makale, % 22), sonra betimsel tarama (20 makale, % 16), daha sonra fenomenoloji (olgu bilim) (11 makale, %9) ve tarama deseni (10 makale, % 8) olduğu tespit edilmiştir. Bu desenlerden sonra ise sırayla ilişkisel tarama (8 makale, % 6), doküman taraması (5 makale, % 4), tek gruplu ön test son test desen (4 makale, % 3), nedensel desen (3 makale, % 2), meta analiz (2 çalışma, % 1), korelasyon araştırması (2 çalışma, % 1)dir.

5. Araştırmada ele alınan makalelerin örneklem seçme yöntemine göre dağılımı

Araştırma kapsamında ele alınan makalelerin örneklem seçme yöntemine göre dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 5 de verilmiştir.

Tablo 5: Eğitim teknolojileri ile ilgili makalelerin örneklem seçme yöntemine göre dağılımı

Örneklem Seçme Yöntemi	f	%
Kolay Ulaşılabilir Örneklem	19	15
Amaçlı Örneklem	9	7
Ölçüt Örneklem	8	6
Seçkisiz (Rastgele) Örneklem	7	5
Uygun örneklem yöntemi	5	4
Maksimum Çeşitlilik	4	3
Kartopu (Zincirleme) Örneklem	3	2
Belirtilmemiş	66	52

Tablo 5 incelendiğinde eğitim teknolojileri ile ilgili makalelerin yarısından fazlasında (66 makale, % 52'si) örneklem seçme yönteminin belirtilmediği, belirtilenler arasında ise sırasıyla kolay ulaşılabilir örneklem (19 makale, % 15), amaçlı örneklem (9 makale, % 7), ölçüt örneklem (8 makale, % 6), seçkisiz (rastgele) örneklem (7 makale, % 5), uygun örneklem (5 makale, % 4), maksimum çeşitlilik (4 makale, % 3), kartopu (zincirleme) örneklem (3 makale, % 2) olduğu görülmüştür.

6. Araştırmada ele alınan makalelerin örneklem profiline göre dağılımı

Araştırma kapsamında ele alınan makalelerin örneklem profiline göre dağılımına ilişkin bilgiler şekil ve grafik olarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 6: Eğitim teknolojileri ile ilgili makalelerin örneklem profiline göre dağılımı

Örneklem Profili	f	%
Öğretmenler	44	35
Öğretmen Adayları	26	21
Öğrenciler	20	16
Belirtilmemiş	13	10
Dokümanlar	6	5
Veliler	5	4
Akademisyenler	4	3
Okul Yöneticileri	3	2
Diğerleri	5	4

Tablo 6 incelendiğinde eğitim teknolojileri ile ilgili makalelerde örneklem profili olarak en çok öğretmenler (44 makale, % 35) daha sonra sırasıyla öğretmen adayları (26 makale, % 21), öğrenciler (20 makale, % 16), belirtilmemiş (13 makale, % 10), dokümanlar (6 makale, % 5), veliler (5 makale, % 4), akademisyenler (4 makale, % 3), okul yöneticiler (3 makale, % 2) olarak belirlendiği gözlenmiştir.

7. Araştırmada ele alınan makalelerin veri toplama araçlarına göre dağılımı

Araştırma kapsamında ele alınan makalelerin veri toplama araçlarına göre dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 7 de verilmiştir.

Tablo 7: Eğitim teknolojileri ile ilgili makalelerin veri toplama araçlarına göre dağılımı

Veri Toplama Araçları	f	%
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	35	28
Ölçek	39	31
Anket	17	14
Dokümanlar	11	9
Belirtmemiş	6	5
Anket +Y.Yap. Görüşme Formu	5	4
Diğerleri	13	10

Tablo 7 incelendiğinde eğitim teknolojileri ile ilgili makalelerde çoğunlukla veri toplama aracı olarak ölçek (39 makale, % 31), daha sonra sırası ile yarı yapılandırılmış görüşme (35 makale, % 28), anketin (17 makale, % 14), dokümanlar (11 makale, % 9), belirtilmemiş (6 makale, % 5), Anket +Y. Yap. Görüşme Formu (5 makale, % 4) kullanıldığı görülmüştür.

8. Araştırmada ele alınan makalelerin veri analiz yöntemine göre dağılımı

Araştırma kapsamında ele alınan makalelerin veri analiz yöntemine göre dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 8 de verilmiştir.

Tablo 8: Eğitim teknolojileri ile ilgili makalelerin veri analiz yöntemine göre dağılımı

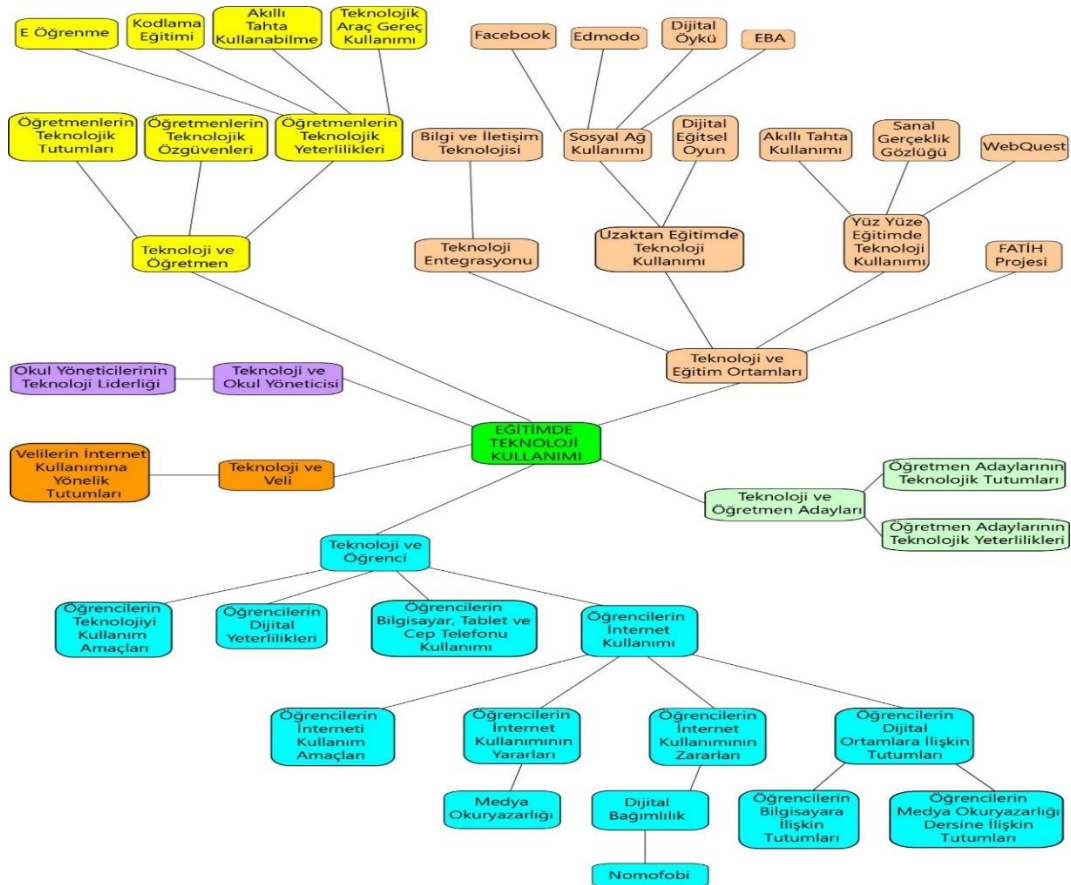
Veri Analiz Yöntemi	f	%
İçerik Analizi	37	29
Betimsel Analiz	18	14
Betimsel İstatik	22	17
T- Testi	13	10
ANOVA	12	10
Diğer	30	24

Tablo 8 incelendiğinde teknoloji bağlamında eğitim alanında yayımlanan makalelerde veri çözümleme yöntemi olarak en çok içerik analizi (37 makale, % 29) daha sonra sırasıyla betimsel istatistik (22 makale, % 17), betimsel analiz (18 makale, % 14), t- testi (13 makale, % 10), anova (12 makale, % 10) yapıldığı gözlenmiştir.

9.Araştırmada ele alınan makalelerin konularına göre dağılımı

Araştırma kapsamında ele alınan makalelerin konularına göre dağılımına ilişkin bilgiler Şekil-1’de verilmiştir.

Şekil-1’de görüldüğü gibi teknoloji bağlamında eğitim alanında yayımlanan makaleleri konuları yönünden incelemek için “Teknoloji ve öğretmen”, “Teknoloji ve öğretmen Adayları”, “Teknoloji ve öğrenci”, “Teknoloji ve eğitim yöneticisi”, “Teknoloji ve veli”, “Teknoloji ve Eğitim Ortamları” temaları belirlenerek bu temalar alt kategori ve kodlara ayrılmıştır. Çalışmalarda ortaya çıkan temalar kategoriler ve kodlar incelendiğinde eğitim alanında teknoloji bağlamında yayımlanan makalelerin çoğunlukla öğretmenler, teknolojinin eğitim ortamında kullanımı ve öğrencilerle ilgili olduğu saptanmıştır. Eğitim yöneticileri ve velilerle ilgili yapılan çalışmaların azınlıkta olduğu görülmüştür. Öğretmenlerle ilgili olan çalışmaların daha çok öğretmenlerin teknolojik tutumları ve öğretmenlerin teknolojik yeterlilikleri ile ilgili olduğu; teknolojinin eğitim ortamında kullanımı ile ilgili yapılan çalışmaların daha çok uzaktan eğitim ve teknoloji entegrasyonu ile ilgili olduğu; öğrencilerle ilgili yapılan çalışmaların ise daha çok internet kullanımı dijital yeterlilik ve dijital ortamlara ilişkin öğrenci tutumları ile ilgili olduğu görülmüştür.



Şekil 1. Eğitim teknolojileri ile ilgili makalelerin konularının kategoriler ve kodları.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Eğitim teknolojileri ile ilgili yayımlanan makaleler incelendiğinde yıllara göre sayıları giderek artmış, özellikle 2020 yılında önemli bir artış olmuştur. İncelenen makaleler çoğunlukla iki yazarlı olup, nitel araştırma yöntemi ve durum çalışmasıyla desenlenmiştir. Bu makalelerde çoğunlukla kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmış ve örneklem profili olarak da öğretmenler ele alınmıştır. Aynı zamanda veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme ve veri analiz yöntemi olarak da içerik analizi daha fazla tercih edilmiştir. Araştırma problemleri incelendiğinde teknoloji ile öğretmenler, teknoloji ile öğrencilerin ilişkilendirildiği konular ve teknolojinin eğitimde kullanım ortamları sıklıkla ele alınmıştır.

2018-2020 yılları arasında eğitim teknolojileri ile ilgili 126 makale incelendiğinde % 28'inin 2018 yılında, % 31'inin 2019 yılında ve % 41'inin 2020 yılında yayımlandığı görülmüştür. Bu bağlamda yayınlanan makalelerde her yıl artış olduğu ancak bu artışın özellikle 2020 yılında olduğu dikkati çekmektedir. Teknoloji alanında meydana gelen hızlı gelişim ve değişimler ile bu gelişim ve değişimlerin insan hayatı üzerindeki doğrudan etkisi araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Bu nedenle teknoloji bağlamında yayımlanan makalelerin sayısının her yıl artması beklenen bir durum olarak karşılanabilir. 2020 yılındaki ani artışın nedeninin ise 12 Mart 2020 tarihinde dünya genelinde ilan edilen Covid 19 pandemisi ile birlikte Türkiye'deki tüm resmi ve özel okullarda yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçilmesinin olduğu düşünülebilir. Çünkü uzaktan eğitim kavramı teknoloji ile doğrudan alakalı olup araştırma kapsamında oluşturulan kategori ve kodlarda da açıkça görülmektedir. [Türker ve DüNDAR \(2020\)](#), [Gök ve Çakmak \(2020\)](#), [Sirer \(2020\)](#), [Sezgin ve Fırat \(2020\)](#), [Kır \(2020\)](#)'ın çalışmaları bu düşüncelyi desteklemektedir.

Araştırmada incelenen çalışmaların çoğunluğunu oluşturan 82 makale iki yazarlı, 29 makale de tek yazarlıdır. [Sönmez ve Özer Aytekin \(2020\)](#), [Daşdemir, Cengiz ve Aksoy \(2018\)](#)'un araştırmalarında elde edilen bulgular bu bulguyu destekler niteliktedir. Birden fazla yazarlı makalelerin sayılarındaki artışı [Hudson \(1996\)](#) akademik yayınlardaki beklentinin nicelik ve nitelikleri bakımından zamanla artmasına bağlamıştır.

Çalışma kapsamında ele alınan makalelerin 53'ü nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülürken 16'sında nicel yöntem kullanılmıştır. Bu bilgidan hareketle eğitim alanında yapılan bilimsel araştırmalarda pozitivist paradigmayı benimseyen nicel araştırma yönteminden post pozitivist paradigmayı benimseyen nitel araştırma yöntemlerine doğru yöneliş olduğu söylenebilir. [Babur ve diğerleri \(2016\)](#)'nin yapmış olduğu araştırmanın bulgular bölümünde 447 nitel yöntem, 351 nicel yöntem; [Ari, Yaşar ve İstanbullu \(2020\)](#)'nun araştırmasında 72 nitel, 11 nicel yöntem; [Özkan Hıdıroğlu \(2020\)](#)'nun araştırmasında 39 nitel yöntem, 17 nicel yöntem; [Noyan ve Kesten \(2020\)](#)'in araştırmasında 36 nitel yöntem, 13 nicel yöntem; [Altay \(2020\)](#)'ın araştırmasında 497 nitel yöntem, 270 nicel yöntem; [Bekkaya ve Güven \(2021\)](#)'in araştırmasında 5 nitel yöntem, 1 nicel yöntem ile yapılmış çalışmanın yer alması bu bulguyu destekler niteliktedir.

Bununla birlikte araştırmada ele alınan çalışmaların %40'ını oluşturan 50 çalışmada yöntemin açıkça belirtilmemesi de göze çarpmaktadır. [Kurt ve Kurtoğlu Erden \(2020\)](#)'in araştırmasında incelenen çalışmaların % 56'sını oluşturan 14 çalışmada; [Ari, Yaşar ve İstanbullu \(2020\)](#)'nun araştırmasında incelenen çalışmaların % 48,9'unu oluşturan 87 araştırmada da araştırma yönteminin belirtilmemesi araştırmanın bu bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Okuyucunun bilgilenmesi, çalışmanın gerekli durumlarda tekrar edilmesi ve disiplinli bir çalışma yürütülmesi açısından bilimsel çalışmalarda benimsenen araştırma yönteminin açıkça verilmesi önem arz etmektedir.

Öğrenci merkezli bir eğitim siteminde yapılan bu araştırmada ele alınan makalelerin % 35'inin çalışma grubunda öğretmenlerin, % 21'inin çalışma grubunda öğretmen adayları, %

16'sının çalışma grubunda öğrencilerin yer alması dikkati çekmiştir. Çalışmaların öğrenciler yerine öğretmenler ve öğretmen adayları üzerine yoğunlaşmasının nedeninin bir eğitim planlayıcısı olan öğretmenlerin ve planlayıcı aday olan öğretmen adaylarının teknoloji alandaki yeterlilik ve tutumlarının öğretim sürecinde önemli bir yere sahip olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Araştırmanın bulgular bölümünde verilen konuların hiyerarşisini gösteren tabloda da öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının teknolojik yeterlik ve tutumlarının önemli bir yer tutması bu düşüncüyü destekler niteliktedir.

Çalışma kapsamında ele alınan makalelerin % 19'luk büyük bir kısmında kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılırken diğer örnekleme yöntemlerinin kullanım oranı % 9'un altında kalmıştır. Bu durum Covid 19 pandemi süreci dolayısıyla araştırmacıların yabancı insanlarla temas kurmaktan kaçınarak araştırmasını daha çok kendi etrafında yürütmesine neden olduğu şeklinde düşünülebilir.

ÖNERİLER

Bu çalışmada 2018-2020 yılları arasında eğitim teknolojileri ile ilgili yayımlanan Türkçe makaleler yazar sayısı, katılımcı seçme yöntemi, araştırma yöntemi, araştırma deseni, veri toplama aracı, veri çözümleme yöntemi ve konularına göre dokuz alt problem altında ele alınmıştır. Bu alanda çalışma yapacak olan araştırmacılara sunulan öneriler aşağıdaki gibidir:

1. 2018-2020 yılları genişletilerek daha geniş zaman aralığında eğitim teknolojileri ile ilgili makaleler de incelenmelidir.
2. Eğitim teknolojileri ile ilgili makalelere ek olarak bildiriler, tezler, kitaplar da incelenmelidir.
3. Eğitim teknolojileri ile makalelerin bulguları, sonuçları ve önerileri de kapsayacak şekilde daha fazla alt problem ele alınarak incelenmelidir.
4. Türkçe dil sınırlaması olmadan eğitim teknolojileri ile ilgili makalelere ek olarak diğer dillerde yayımlanan makaleler de incelenmelidir.
5. Önemli bir sorun haline gelen teknolojiye uzun süre maruz kalma ve dijital bağımlılık konularında daha fazla araştırma yapılarak bu sorunların ileride neden olabileceği tehlikeler ortaya konulup soruna ilişkin gerekli çözüm önerilerinde bulunulmalıdır.
6. İnsan hayatına önemli kolaylıklar sağlayan ve vazgeçilmesi imkânsız hale gelmiş teknolojinin doğru şekilde kullanımına yönelik derinlemesine araştırmalar yapılmalı ve bu çalışmalar bazı zaman aralıklarında tekrarlanmalıdır.
7. Eğitim teknolojileri ile ilgili makalelere daha fazla bilimsel araştırma yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Altay, N. (2020). Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimi alanında yazılan makalelerin değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (1) , 22-35.
- Arı, G., Yaşar, M. S. ve İstanbullu, E. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yayımlanan makalelerin incelenmesi (2014-2018). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 487-508.
- Aydın, O. ve Özdamar, N.(2020). Mobil öğrenme ve Türkiye'de Açıköğretim faaliyeti yapan üniversitelerin mobil öğrenme uygulamalarının incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*,6(4), 113-154.
- Babur, A., Kiper, A , Çukurbaşı, B , Albayrak Özer, E , Tonbuluğlu, İ , Küçük, Ş , Demirhan, E , Canan Güngören, Ö , Kıyıcı, M. ve Horzum, M . (2016). 2009-2013 Yılları Arasında Uzaktan Eğitim Dergilerinde Yayımlanan Makalelerin Yöntemsel Açından İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6 (1), 123-140.

- Bayrak, B ve Erden, A. M. (2007). Fen bilgisi öğretim programının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 137-154.
- Bazeley, P ve Jackson, K. (2019). *Nvivo ile nitel veri analizi*. (Çev: A. Bakla ve S.B. Demir). Anı Yayıncılık.
- Bekkaya, K. ve Güven, G. (2021). 0-6 yaş arası çocuk kitaplarının yapısal özelliklerinin incelenmesi: Kesitsel bir alan yazın analizi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 2 (1) , 1-14.
- Brown, C., Czerniewicz, L., Huang, C., & Mayisela, T. (2016). A Holistic View of Digital Education Leadership Curriculum for digital education leadership: A concept paper.
- Clark, J. T. (2020). Distance education. *Clinical Engineering Handbook* içinde (ss. 410-415). (Editör: Ernesto Iadanza). Academic Press
- Daşdemir, İ, Cengiz, E. ve Aksoy, G. (2018). Türkiye’de FeTeMM (STEM) eğitimi eğilim araştırması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1) , 1161-1183.
- Doğan, M. A. (2012, Ocak 18). *Egitsel Bir Sosyal Ağ Uygulaması: EDMODO*. <http://prezi.com/brahi-uom5fc/egitsel-bir-sosyal-ag-uygulamas-edmodo/>
- Ersoy, M. (2016). Eğitimin Teknolojisi. E. Toprakçı (Ed.), (*Eğitbilim-Pedandragoji* içinde (s.130-174). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde “Program” Geliştirme*. Meteksan.
- Evans, C. (2008). The effectiveness of m-learning in the form of podcast revision lectures in higher education. *Computers & Education*, 50(2), 491–498. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.09.016>.
- Gök, B., & Kılıç Çakmak, E. (2020). Uzaktan eğitimde ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algısı. *Kastamonu Education Journal*, 28(5), 1915-1931. doi: 10.24106/kefdergi.3914
- Hudson, J. (1996). Trends in multi-authored papers in economics. *Journal of Economic Perspectives*, 10(3), 153-158.
- Jiang, M. & Ting, a.E. (2000). A Study of Factors Influencing Students’ Perceived Learning in a Web-Based Course Environment. *International Journal of Educational Telecommunications*, 6(4), 317-338.
- Kır, Ş. (2020). Dijital dönüşüm sürecinde yükseköğretim kurumları ve öğretim elemanlarının gelişen rolleri. *AUAd*, 6(3), 143-163.
- Kurt, A. ve Kurtoglu Erden, M. (2020). Özel eğitim alanında teknoloji kullanımı ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (1) , 47-70.
- MEB. (2018). Ortaöğretim kurumları teknoloji tasarım dersi öğretim programı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2020a, Ocak 18). *Fatih Projesi*. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html>
- MEB (2020b, Ocak 18). *Fatih Projesi Etkileşimli Tahta Kullanımı*. <https://www.z-kitap.com/fatih-projesi-etkilesimli-tahta-kullanimi/>
- MEB (2020c, Ocak 18). *EBA Tanıtım Videosu*. <http://www.eba.gov.tr/videoizle/eba---fatih-projesi-%20tanitimi/5333be53227a7c5f04ffdbc076ed2560fd38cdb832001>
- MEB (2020d, Ocak 18). Eğitim Bilişim Ağı (EBA). <http://img.eba.gov.tr/734/284/abf/386/963/e44/c10/8ca/487/c57/578/584/7ed/282/005/734284abf386963e44c108ca487c575785847ed282005.pdf>
- MEB (2020e, Ocak 18). *Bakan Selçuk, Koronavirüs'e Karşı Eğitim Alanında Alınan Tedbirleri Açıkladı*. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>
- MEB (2020f, Ocak 18). *Uzaktan Eğitim 30 Nisan'a Kadar Devam Edecek*. <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-30-nisana-kadar-devam-edecek/haber/20585/tr>
- MEB (2020g, Ocak 18). *Uzaktan Eğitim Sürecinin Detayları*. <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-surecinin-detaylari/haber/21990/tr>

- Merriam, B., S. (2009). *Qualitative Research - A Guide to Design and Implementation*. Jossey Bass.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. SAGE Publications.
- Noyan, M. ve Kesten, A. (2020). Türkiye'de topluma hizmet uygulamaları konulu çalışmalar üzerine bir inceleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50) , 207-227.
- Özkan Hıdıroğlu, Y. (2020). Türkiye'de eğitim denetimi alanında yayımlanan makalelerin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (1), 1-22.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). Sage Publications, Inc.
- Sezgin, S. ve Fırat, M. (2020). Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital uçurum tehlikesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(4), 37-54.
- Sirer, E. (2020). Eğitimin ekran üzerinden teknolojik dönüşümünde pandemi dönemi'nin etkisi. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(29), 1987-2018. DOI: 10.26466/opus.777215.
- Sönmez, I. ve Özer Aytekin, K. (2020). Eğitim alanındaki metafor araştırmalarında eğilimler: bir içerik analizi çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6), 1-38.
- Teodora, V., Mioara, U., & Magdalena, N. (2013). Quality through e-learning and quality for e-learning. *Journal of Knowledge Management, Economics and Information Technology*, 3(1).
- Tayfa, H. (2018). Etkileşimli tahtanın Türkçe derslerinde kullanımının ortaokul öğrencilerinin akademik başarı ve tutumlarına etkisi. *Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Türkçe ve Sosyal Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kütahya.
- Topçu, İ. ve Ersoy, M. (2020). Eğitim Yönetiminde teknoloji kullanımına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15 (10), 4930-4955.
- Toprakçı, E. (2008). Sınıfa Dayalı Yönetim. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Toprakçı, E. (2016). Eğitim-Pedagoji. E. Toprakçı (Ed.), (*Eğitim-Pedagoji* içinde (s.130-174). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Türker, A. ve Dündar, E. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (eba) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 323-342.
- UN (2020, Ocak 10). *Universal Declaration of Human Rights*. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Ünlü, M. (2019). Dijital Çağda E-Öğrenme Ortamlarının Kalitesini Artırmaya Yönelik Gerçekleştirilen Uluslararası Çalışmalar. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16) , 165-182.
- Valentine, D. (2002). Distance learning: promises, problems, and possibilities, *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5 (3), 1-11.
- WHO (2020, Ocak 10). *Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19*. <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- Yaylak, E. (2020). Attitudes of Pre-Service Teachers for Edmodo Use in Education. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 1(2), 113-128.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Zengin, M., Şengel, E. ve Özdemir, M.,A (2018). Eğitimde mobil öğrenme üzerine araştırma eğilimleri: Türkiye örneği. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 7 (1), 18-35

Future Expectations of Higher Education Students: The Case of Kırşehir Ahi Evran University

Assist. Prof. Dr. Metin Işık
Kırşehir Ahi Evran University, Türkiye
isik.metin@ahievran.edu.tr

Assist. Prof. Dr. İsa Bahat
Kırşehir Ahi Evran University, Türkiye
isabahat@ahievran.edu.tr

Abstract

The purpose of this research is to determine the future expectations of higher education students and the variables that affect these expectations. For this purpose, the Future Expectation Scale (GBÖ) measurement tool developed by Şimşek (2012) was applied to 766 students who were selected by simple random sampling method from students of different education field and grade level studying at Kırşehir Ahi Evran University in the 2020-2021 academic year. Independent groups t test, ANOVA test and Tukey HSD test were used in the analysis of the data obtained from the scale application. According to the results of the analysis, the views of the students participating in the study differ significantly according to the variables of gender, field of education and grade level. When the opinions of the participant students are examined, there is no significant difference according to the variables of age, education level, mother and father occupation, region of residence, family income level, education level of mother and father, number of siblings.

Keywords: Expectation, Future, Higher Education, Student Expectation



**E-International Journal of
Educational Research,
Vol: 12, No: 2, 2021, pp. 17-35**

DOI: 10.19160/e-ijer.927240

Received: 24.04.2021
Revision: 14.05.2021
Accepted: 02.06.2021

Suggested Citation

Işık, M. and Bahat, İ. (2021). Future expectations of higher education students: The Case of Kırşehir Ahi Evran University, *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 12, No 2, 2021, pp. 17-35. DOI: 10.19160/e-ijer.927240

Extended Abstract

Problem: Determining to what extent the expectations of future higher education students are met will serve the training of qualified manpower targeted by higher education and their employment.

Method: This research was carried out with a descriptive survey model in order to reveal the future expectations of higher education students and the variables that affect these expectations. The purpose of this model is to reveal an experienced or an existing situation as it is (Karasar, 2016).

Findings: When the views of the students participating in the study are examined, they show a significant difference according to the variables of gender, field of education and class level. In addition, there was no significant difference in terms of age, education level, mother and father occupation, region of residence, family income level, education level of mother and father, number of siblings.

According to the gender variable in the "personal and professional future expectation" dimension of the views of higher education students about their future expectations, the future expectation level of male students is higher than that of female students. In the literature, regarding the expectations of higher education students, it has been observed that the views of female students are more positive than that of male students (Tuncer, 2011; Korkmaz., Çiçek ve Tektaş, 2018).

The views of higher education students regarding future expectations differ significantly according to the grade level variable in the dimensions of "economic future expectation", "social future expectation", "educational future expectation", "personal and professional future expectation" and "total score" level. It is observed that as the grade levels of university students increase, their economic problems and future concerns also increase (Gizir et al. 2010). As a result of this research, the views of higher education students show a significant difference in the "social future expectation" dimension and "total score" level according to the learning domain variable. When the views of the students were examined, no significant difference was found according to the education level variable. No significant difference was found according to the variables of mother and father occupation and education level of mother and father. There was no significant difference between the groups in terms of the family income level in student views. The opinions of the participants whose family income level is 900 TL and above are more positive than the other groups. It shows that the income level of the families affects the future expectations of the students. In the literature, it is seen that families' economic opportunities are effective on the future expectations of young people (Güleri, 1999; Tuncer, 2011). There was no significant difference in student views according to the variable of the region of residence. When the average scores ($\bar{X}$) according to the level of total score are analyzed, the views of higher education students are listed as Marmara Region, Mediterranean Region, Aegean Region, Eastern Anatolia Region, Southeastern Anatolia Region, Central Anatolia Region and Black Sea Region, according to the region variable in which they reside. It is seen that the opinions of the students residing in the Marmara region are more positive than the other regions.

Suggestions: When the research findings are evaluated, it is seen that higher education students experience uncertainty regarding their future. Necessary precautions should be taken economically and politically in order to eliminate these uncertainties and to make students look hopeful about the future.

Yükseköğretim Öğrencilerinin Gelecek Beklentileri: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Örneği

Dr. Öğr. Üyesi Metin Işık

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
isik.metin@ahievran.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi İsa Bahat

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
isabahat@ahievran.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, yükseköğretim öğrencilerinin gelecek beklentilerini ve bu beklentileri etkileyen değişkenleri belirlemektir. Bu amaçla 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerden basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 766 öğrenciye Şimşek (2012) tarafından geliştirilen Gelecek Beklenti Ölçeği (GBÖ) ölçme aracı uygulanmıştır. Ölçek uygulamasıyla elde edilen verilerin analizinde Bağımsız gruplar t testi, ANOVA testi ve Tukey HSD testinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri cinsiyet, öğrenim alanı ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Katılımcı öğrencilerin görüşleri incelendiğinde yaş, öğrenim düzeyi, anne ve baba çalışma durumu, ikamet ettiği bölge, aile gelir düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Anahtar Kelimeler: Beklenti, Gelecek, Yükseköğretim, Öğrenci Beklentisi



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi**
Cilt: 12, Sayı: 2, 2021, ss.17-35

DOI: 10.19160/e-ijer.927240

Gönderim: 24.04.2021
Revizyon: 14.05.2021
Kabul: 02.06.2021

Önerilen Atıf

Işık, M. ve Bahat, İ. (2021). Yükseköğretim öğrencilerinin gelecek beklentileri: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi örneği, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 12, No 1, 2021, ss. 17-35 DOI: 10.19160/e-ijer.927240

GİRİŞ

Günümüzde yaşanan hızlı değişim ve gelişmeler sebebiyle ortaya çıkan nitelikli insan kaynağı gereksiniminin karşılanmasında üniversiteler etkin bir rol üstlenmektedir. Toplumların yükseköğretimden beklentileri eğitim aracılığıyla gereksinim duyulan nitelikte insan kaynağını yetiştirmektir. Küreselleşme ile ortaya çıkan talep neticesinde son dönemde büyüyen yükseköğretim alanında yeni sistem arayışları ortaya çıkmıştır ve bu durum yaşanan değişimi daha iyi göstermektedir. Schleicher'a (2006) göre bilginin önemli bir özellik olarak kabul edildiği uluslararası alanda yükseköğretimin önemi artmış ve üniversitelerden yeni önemli görevler yüklenmiştir. Dünyada ortaya çıkan bu ihtiyaç aynı zamanda Türkiye yükseköğretimi de etkilemiştir. Türkiye'de 1982'den günümüze üniversite sayısı 27'den 207'ye, öğrenci sayısı da yaklaşık 300.000 iken 6 milyona ulaşmıştır. Çetinsaya'ya (2014) göre her şehre bir üniversite anlayışı sonucunda Türk yükseköğretimi yeni bir sistem arayışına girmek zorunda kalmıştır. Türk yükseköğretim sisteminde ortaya çıkan bu niceliksel değişimin niteliğe ne ölçüde yansıdığı tartışılır olmuştur (Bahat, 2020). Aynı zamanda günümüzde ekonomi, teknoloji ve toplumsal alanlardaki hızlı değişimlere bağlı olarak yükseköğretim sisteminin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alması, kişisel, sosyal ve akademik gelişimlerini önemseyen bir yaklaşımla öğrencilerin beklentilerini karşılaması gerekliliği ortaya çıkmıştır (Demir, 1996).

Beklenti, önceki tecrübelerle dayanarak gelecekle ilgili olabilecek durumlara yönelik tahminde bulunmaktır (Tatar, 2005). Beklenti, insanın herhangi bir katılım öncesi beklediği şeyin (Çulpan, 1978) karşılanması durumunda bireylerin yaşam doyumlarını artırır (Uras ve Kunt, 2006; Yıldırım, 2007). Günümüzde bilgi toplumlarında bireylerin düşünme, çalışma, yaşam becerilerine ve belirli alanlarda temel bilgileri kazanmalarının beklendiği görülmektedir (İlhan, 2018). Bu yüzden insan hayatındaki önemli süreçlerden birisi olan yükseköğretimde öğrencilerin beklentilerinin belirlenmesi ve karşılanması çok önemlidir. Çünkü yükseköğretim, öğrencilerin farklı beklentilerle başladığı önemli bir yaşamsal dönemdir. Yükseköğretim öğrencilerinin üniversite eğitimi ile gelecekte gerçekleşmesini istedikleri durumlar onların gelecek beklentilerini gösterir. Ancak geleceklerinin şekillenmesinde beklentileri etkileyen eğitimle beraber cinsiyet, yaş, aile, anne-baba mesleği, ekonomik olanaklar, çevre gibi pek çok farklı etmen bulunmaktadır. Bu yüzden yükseköğretimden nitelikli eğitim (Gülcan vd., 2002; Çakmak ve Hevedanlı, 2004; Varghese, 2008; Macready & Tucker, 2011) ve iyi bir meslek sahibi olmak (Yıldız vd., 2010; Şahin vd., 2011; Balcı, 2014; Enterieva ve Sezgin, 2016) dışında diğer beklentiler kişiden kişiye farklılaşmaktadır.

Yükseköğrenim gençliğinin (özellikle lisans düzeyindeki öğrenciler için) yetişkinliğe yaklaştığı dönem olan üniversite yaşamı ile kişisel, sosyal ve akademik beklentilerine karşılık bulmaları gelecekleri açısından önemli kabul edilir. Üniversitede sosyal ortama ayak uydurma, akademik beklentilere cevap verme, kazanılan özgürlükler içinde bağımsız olarak yaşama ve arkadaş çevresi ile olan ilişkilerini düzenleme gibi birçok konuyla ilgili yeni durumlarla karşılaşmaktadır. Öğrencilerin beklentilerinin karşılanması ile pek çok kazanımın elde edildiği üniversite yaşamından (Gizir, 2005) öğrencilerin beklentileri; iyi bir meslek sahibi olmak, bilimsel yayın ve araştırmalara ağırlık veren nitelikli bir eğitim almak (Krishnan & Vrcelj, 2009; Macready & Tucker, 2011; Gülcan vd., 2002); statü ve özgüven ile yeni iş olanakları elde etmek, aile ve toplum beklentilerini karşılamak, kişisel ve toplumsal gelişme göstermek (Krishnan & Vrcelj, 2009; Yıldız vd., 2010; Şahin vd., 2011; Balcı, 2014) olarak farklılaşmaktadır. Üniversite öğreniminin görüldüğü şehir, sosyoekonomik düzey, üniversitedeki ilişkiler, barınma, sağlık, yemek, kültürel ve sportif olanaklar gibi birçok faktör öğrencilerin gelecekleri üzerinde etkili olmaktadır (Dursun ve Aytaç, 2009). Ailenin beklentileri, istekleri, tutumları, kardeş sayısı da öğrencide beklentilere yönelik etkili olan bazı etkenler olarak sayılmaktadır (Varol, 1990).

Gençler, gelecek beklentileri sorulduğunda çoğunlukla meslek, eğitim ve aile kurma düşüncelerini bildirmişlerdir. Yaş ilerledikçe ise kariyer beklentisinin öne çıktığı, cinsiyete göre kızların aile kurmayı, erkeklerin ise meslek ve eğitimi gelecek beklentisi olarak öne çıkardıkları görülmektedir (Nurmi, 1991). Geçmişte gençliğin gelecek beklentisini belirlemeyi hedefleyen araştırmaların çoğu, gençlerin yaşama amaçlarını ve yaş, cinsiyet, sosyoekonomik durum, milliyet ve benzeri farklı değişkenlerin beklentileri üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır (Nurmi, 1989; Nurmi, 1994; Poole & Cooney, 1987; Sundberg, Poole, & Tyler, 1983). Son dönemde yapılan araştırmalarda ise yükseköğretimde öğrencilerin gereksinimlerinin beklentilerine bağlı olarak farklılaştığı ve üniversite öğrencilerinin ekonomik, sosyal, kişisel, akademik, psikolojik ve ilişkisel birçok gereksinimlerini ve bu gereksinimlerin çeşitli değişkenler açısından değişimini belirlemeyi hedeflenmiştir (Gizir 2005; Pektaş ve Bilge 2007; Şahin, Şahin-Fırat, Zoraoğlu ve Açıkgöz 2009; Gizir vd., 2010; Atik ve Yalçın, 2010; Kacur ve Atak, 2011; Doğan 2012). Bu bağlamda öğrencilerin farklı kişisel, sosyal, akademik gereksinimlerini düzenli aralıklarla ve sürekli olarak belirlemek, gereksinimler ışığında beklentilerini karşılamak oldukça önemli görülmektedir (Barrow, Cox, Sepich ve Spivak, 1989; akt. Karataş ve Gizir, 2013). Yükseköğretim sürecinde bireylerin beklentilerinin karşılanması (özellikle içinde bulundukları ergenlik döneminde) motivasyonlarını, akademik başarılarını ve memnuniyetlerini arttırarak potansiyellerini de en üst düzeyde kullanmalarına katkı sağlayacaktır. Bu nedenle yükseköğretim öğrencilerinin beklentilerinin ne düzeyde karşılandığının belirlenmesi yükseköğretim ile hedeflenen nitelikli insan gücünün yetiştirilmesine ve bu kişilerin istihdamına hizmet edecektir. Bu çalışmada amaç yükseköğretim öğrencilerinin gelecek beklentilerini belirlemek ve gelecek beklentilerini etkileyen değişkenleri tespit ederek geçmişte yapılan araştırma sonuçlarıyla karşılatırmalı olarak tartışmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Yükseköğretim öğrencilerinin geleceğe ilişkin beklentileri nelerdir?
2. Yükseköğretim öğrencilerinin gelecek beklentilerinin cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, sınıf düzeyi, öğrenim alanı, kardeş sayısı, anne-baba çalışma durumu, aile gelir düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi ve ikamet edilen bölge değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırma, yükseköğretim öğrencilerinin gelecek beklentilerini ve bu beklentileri etkileyen değişkenleri ortaya koymak amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Bu modelle amaç yaşanmış veya yaşanmakta olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymaktır (Karasar, 2016).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Kırşehir Ahi Evran üniversitesinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 18.806 öğrenci oluşturmaktadır. Buna göre evreni temsil etme özelliği göz önünde bulundurularak belirlenen basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen öğrenci grubuna çevrimiçi olarak uygulanmıştır ve 766 öğrenci yanıt vermiştir. Toplanan verinin dağılımı incelendiğinde evreni oluşturan öğrencilerin cinsiyet, yaş, öğrenim alanı, sınıf düzeyi, öğrenim düzeyi özellikleri açısından oransal dağılımı ile benzerlik göstermemektedir. Bu durum araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmının verileri, Şimşek (2012) tarafından geliştirilen "Gelecek Beklentisi Ölçeği (GBÖ)" ile toplanmıştır. Ölçekte, Kırşehir Ahi Evran üniversitesi öğrencilerinin demografik ve ekonomik durumları, ikamet ettiği bölge, öğrenim alanları ve sınıf düzeylerine ilişkin maddeler yer almaktadır. Ölçme aracı dört boyuttan ve otuz üç maddeden oluşmaktadır. Açıkladığı toplam varyans ise %59.82'dir (Şimşek, 2010). Tüm katılımcılar, çalışmanın amacı hakkında bilgilendirildikten sonra çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Katılımcıların gizliliği korunmuş ve herhangi bir kimlik açıklanmamıştır. Katılımcıların araştırma öncesinde çevrimiçi onam formu ile onayları alınmıştır. Ölçme aracına verilen yanıtların değerlendirilmesinde tablo 1'de verilen aralıklar kullanılmıştır (Kaplanoğlu, 2014).

Tablo 1. Aritmetik ortalamaların değerlendirme aralıkları

Aralık	Seçenek
1.00-1.80	Kesinlikle Katılmıyorum
1.81-2.60	Katılmıyorum
2.61-3.40	Kararsızım
3.41-4.20	Katılıyorum
4.21-5.00	Kesinlikle Katılıyorum

Veri Analizi

Elde edilen veriler SPSS 25 programında uygun istatistiki yöntemler ile analiz edilmiştir. Veriler değerlendirilirken betimsel analiz yapılarak frekans ve yüzde tabloları oluşturulmuştur. İki grup ortalamasının karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t testi, ikiden fazla grup ortalamasının karşılaştırılmasında ise varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Grup ortalamaları arasında farklılık bulunduğunda bu farklılığın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey HSD testi yapılmıştır.

BULGULAR

Katılımcıların yaş, öğrenim ve sınıf düzeyi, öğrenim alanı, kardeş sayısı, anne ve baba çalışma durumu, aile gelir düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi ile katılımcıların ikamet ettiği bölge değişkenlerine göre elde edilen verilere ilişkin frekans ve yüzde dağılımları tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin % 63.2'si (484) kadın, % 36.8'i (282) erkektir. Katılımcıların % 19.8'i (152) 18-19 yaş aralığında, % 27.7'si (212) 20 yaş, % 30.7'si (235) 21 yaş, % 21.7'si (166) 22 yaş ve üzerindedir. Öğrencilerin % 41.9'u (321) önlisans, % 58.1'i (445) lisans ve üzeri düzeyde; % 59.9'u (459) 1. sınıf, % 22.3'ü (171) 2. sınıf, % 11.1'i (85) 3. sınıf ve % 6.7'si (51) 4. sınıf düzeyinde öğrenim görmektedir. Katılımcıların öğrenim alanları % 21.7'si (166) eğitim bilimleri, % 13.1'i (100) fen bilimleri, % 55.0'ı (421) sağlık bilimleri ve % 10.3'ü (79) sosyal bilimler alanıdır. Öğrencilerin % 3.3'ü (25) tek çocuktur ve % 19.7'si (151) 1 kardeşe, % 19.5'i (149) 2 kardeşe, % 28.2'si (216) 3 kardeşe, % 13.4'ü (103) 4 kardeşe, % 15.9'u (122) 5 kardeş ve üzeri kardeşe sahiptir.

Tablo 2. Araştırmaya katılan yükseköğretim öğrencilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Özellikler		N	%
Cinsiyet	Kadın	484	63.2
	Erkek	282	36.8
Yaş	18-19 Yaş	152	19.8
	20 Yaş	212	27.7
	21 Yaş	235	30.7
	22 Yaş ve üzeri	166	21.7
Öğrenim Düzeyi	Önlisans	321	41.9
	Lisans ve üzeri	445	58.1
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	459	59.9
	2. Sınıf	171	22.3
	3. Sınıf	85	11.1
	4. Sınıf	51	6.7
Öğrenim Alanı	Eğitim Bilimleri	166	21.7
	Fen Bilimleri	100	13.1
	Sağlık Bilimleri	421	55.0
	Sosyal Bilimler	79	10.3
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	25	3.3
	1 Kardeş	151	19.7
	2 Kardeş	149	19.5
	3 Kardeş	216	28.2
	4 Kardeş	103	13.4
	5 Kardeş ve üzeri	122	15.9
Anne Çalışma Durumu	Çalışmıyor	652	85.1
	Kamu Sektörü	32	4.2
	Özel Sektör	62	8.1
	Emekli	18	2.3
Baba Çalışma Durumu	Çalışmıyor	120	15.7
	Kamu Sektörü	128	16.7
	Özel Sektör	320	41.8
	Emekli	188	24.5
Aile Gelir Düzeyi	Sabit Gelir Yok	108	14.1
	0 – 3000TL	305	39.8
	3001 – 6000TL	271	35.4
	6001 – 9000TL	53	6.9
	9001TL ve üzeri	29	3.8
Anne Eğitim Düzeyi	Okumaz Yazmaz	62	8.1
	İlkokul	364	47.5
	Ortaokul	164	21.4
	Lise	140	18.3
	Önlisans	9	1.2
	Lisans ve üzeri	27	3.5
Baba Eğitim Düzeyi	Okumaz Yazmaz	10	1.3
	İlkokul	232	30.3
	Ortaokul	182	23.8
	Lise	215	28.1
	Önlisans	53	6.9
	Lisans ve üzeri	74	9.7
İkamet Edilen Bölge	Marmara Bölgesi	45	5.9
	Ege Bölgesi	38	5.0
	Akdeniz Bölgesi	116	15.1
	İç Anadolu Bölgesi	430	56.1
	Karadeniz Bölgesi	42	5.5
	Doğu Anadolu Bölgesi	26	3.4
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	69	9.0

Anne çalışma durumu değişkenine göre dağılımlar incelendiğinde annelerin % 85.1'inin (652) çalışmadığı, % 4.2'sinin (32) kamu sektöründe ve % 8.1'inin (62) özel sektörde çalıştığı, % 2.3'ünün (18) ise emekli olduğu görülmektedir. Baba çalışma durumu değişkenine göre dağılımlar incelendiğinde babaların % 15.7'sinin (120) çalışmadığı, % 16.7'sinin (128) kamu sektöründe ve % 41.8'inin (320) özel sektörde çalıştığı, % 24.5'inin (188) emekli olduğu görülmektedir. Aile gelir düzeyine göre dağılım incelendiğinde % 14.1'inin (108) sabit bir gelirin olmadığı, % 39.8'inin (305) 3.000TL ve altında, % 35.4'ünün (271) 3.001TL – 6.000TL arasında, % 6.9'unun (53) 6.001TL – 9.000TL arasında ve % 3.8'inin (29) 9001TL ve üzerinde gelire sahip olduğu görülmektedir.

Anne eğitim düzeyine bakıldığında % 8.1'inin (62) okumaz-yazmaz olduğu, % 47.5'inin (364) ilkokul, % 21.4'ünün (164) ortaokul, % 18.3'ünün (140) lise, % 1.2'sinin (9) önlisans, % 3.5'inin (27) lisans ve üzeri düzeyde öğrenim görmüştür. Baba eğitim düzeyi incelendiğinde % 1.3'ünün (10) okumaz-yazmaz olduğu, % 30.3'ünün (232) ilkokul, % 23.8'inin (182) ortaokul, % 28.1'inin (215) lise, % 6.9'unun (53) önlisans ve % 9.7'sinin (74) lisans ve üzeri düzeyde öğrenim görmüştür. Öğrencilerin ikamet ettiği bölgeye göre dağılımları incelendiğinde % 5.9'unun (45) Marmara Bölgesi'nde, % 5.0'inin (38) Ege Bölgesi'nde, % 15.1'inin (116) Akdeniz Bölgesi'nde, % 56.1'inin (430) İç Anadolu Bölgesi'nde, % 5.5'inin (42) Karadeniz Bölgesi'nde, % 3.4'ünün (26) Doğu Anadolu Bölgesi'nde ve % 9.0'inin (69) Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yaşadığı görülmektedir.

Tablo 3. Verilere ilişkin betimsel istatistikler

	Değer
Frekans	766
Aritmetik Ortalama	3.22
Standart Sapma	0.67
En küçük puan	1.58
En yüksek puan	5.85
Ranj	3.27
Çarpıklık	0.14
Basıklık	0.05
Ortanca	3.24
Mod	3.27
Kolmogorov Smirnov	0.03
P	0.02

Tablo 3 incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov (.035 ve $p < .05$) değeri anlamlı çıkmasına karşın, basıklık (.051) ve çarpıklık (.146) değerleri ± 1 sınırları içerisinde kalmaktadır. Aynı zamanda aritmetik ortalama (3.22), ortanca (3.24) ve mod (3.27) değerleri birbirine çok yakındır. Bu bilgiler ışığında veriler normal dağılım göstermektedir (Büyüköztürk, 2012, Çokluk vd., 2012). Toplanan veriler parametrik testler ile analiz edilebilir.

Katılımcıların cinsiyet, öğrenim alanı ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre algılarına ilişkin bulgular aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyet değişkenine göre yükseköğretim öğrencilerinin gelecek beklentisine ilişkin bulgular

		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Ekonomik Gelecek Beklentisi	Kadın	484	4.15	0.65	764	-0.11	.909
	Erkek	282	4.15	0.70			
Sosyal Gelecek Beklentisi	Kadın	484	3.52	0.70	764	-0.68	.495
	Erkek	282	3.56	0.79			
Eğitsel Gelecek Beklentisi	Kadın	484	2.96	0.94	764	-1.21	.224
	Erkek	282	3.05	1.05			
Kişisel ve Mesleki Gelecek Beklentisi	Kadın	484	2.64	0.87	764	-3.40	.001
	Erkek	282	2.88	0.98			
Toplam	Kadın	484	3.19	0.63	764	-1.87	.062
	Erkek	282	3,28	0,73			

p<.05

Tablo 4 incelendiğinde yükseköğretim öğrencilerinin gelecek beklentilerine ilişkin görüşlerinin “kişisel ve mesleki gelecek beklentisi” boyutunda cinsiyet değişkenine göre katılma düzeyleri istatistiki olarak .95 güven aralığında farklılık göstermektedir. Erkek öğrencilerin “kişisel ve mesleki gelecek beklentisi” boyutuna ilişkin beklenti düzeyleri ($\bar{X}$ =2.88) kadın öğrencilere göre ($\bar{X}$ =2.64) daha yüksektir.

Tablo 5. Sınıf düzeyi değişkenine göre yükseköğretim öğrencilerinin gelecek beklentisine ilişkin bulgular

Boyut	Öğrenim Alanı	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark
Ekonomik Gelecek Beklentisi	1. sınıf	459	4.21	0.66	765	3.52	.015	1. sınıf –
	2. sınıf	171	4.03	0.68				2. sınıf
	3. sınıf	85	4.04	0.70				1. sınıf –
	4. sınıf	51	4.18	0.63				3. sınıf
	Toplam	766	4.15	0.67				
Sosyal Gelecek Beklentisi	1. sınıf	459	3.56	0.72	765	3.34	.019	1. sınıf –
	2. sınıf	171	3.43	0.71				2. sınıf
	3. sınıf	85	3.49	0.83				4. sınıf –
	4. sınıf	51	3.78	0.74				2. sınıf
	Toplam	766	3.54	0.73				
Eğitsel Gelecek Beklentisi	1. sınıf	459	3.01	0.95	765	3.05	.028	1. sınıf –
	2. sınıf	171	2.82	1.03				2. sınıf
	3. sınıf	85	3.02	1.01				4. sınıf –
	4. sınıf	51	3.26	1.01				2. sınıf
	Toplam	766	2.99	0.98				
Kişisel ve Mesleki Gelecek Beklentisi	1. sınıf	459	2.76	0.90	765	3.68	.012	1. sınıf –
	2. sınıf	171	2.56	0.91				2. sınıf
	3. sınıf	85	2.73	0.98				4. sınıf –
	4. sınıf	51	3.01	0.93				2. sınıf
	Toplam	766	2.73	0.92				
Toplam	1. sınıf	459	3.26	0.64	765	4.36	.005	1. sınıf –
	2. sınıf	171	3.09	0.66				2. sınıf
	3. sınıf	85	3.20	0.76				4. sınıf –
	4. sınıf	51	3.43	0.72				2. sınıf
	Toplam	766	3.22	0.67				

p< .05

Tablo 5’e göre ölçeğin “ekonomik gelecek beklentisi” ($F_{(765)} = 3.52$, $p=.015$), “sosyal gelecek beklentisi” ($F_{(765)} = 2.34$, $p=.019$), “eğitsel gelecek beklentisi” ($F_{(765)} = 3.05$, $p=.028$),

"kişisel ve mesleki gelecek beklentisi" ($F_{(765)} = 3.68$, $p = .012$) boyutlarında ve "toplam puan" düzeyinde ($F_{(765)} = 4.36$, $p = .005$) öğrencilerin görüşleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Gruplar arası farklar incelendiğinde 1. sınıftaki öğrencilerin "ekonomik gelecek beklentisi" boyutuna ilişkin görüşleri ($\bar{X} = 4.21$), 2. sınıf ($\bar{X} = 4.03$) ve 3. sınıf ($\bar{X} = 4.04$) öğrenci görüşlerine göre daha olumludur. "Sosyal gelecek beklentisi" boyutunda 1. sınıf öğrencilerinin görüşleri ($\bar{X} = 3.56$), 2. sınıf öğrencilerine ($\bar{X} = 3.43$); 4. sınıf öğrencilerinin görüşleri ($\bar{X} = 3.78$), 2. sınıf öğrencilerinin görüşlerine ($\bar{X} = 3.43$) göre daha olumlu olduğu görülmektedir. "Eğitsel gelecek beklentisi" boyutuna göre 1. sınıf öğrencilerinin görüşleri ($\bar{X} = 3.01$), 2. sınıf öğrencilerine ($\bar{X} = 2.82$); 4. sınıf öğrencilerinin görüşleri ($\bar{X} = 3.26$), 2. sınıf öğrencilerinin görüşlerine ($\bar{X} = 2.82$) göre daha olumlu olduğu görülmektedir. "Kişisel ve mesleki gelecek beklentisi" boyutuna göre 1. sınıf öğrencilerinin görüşleri ($\bar{X} = 2.76$), 2. sınıf öğrencilerine ($\bar{X} = 2.56$); 4. sınıf öğrencilerinin görüşleri ($\bar{X} = 3.01$), 2. sınıf öğrencilerinin görüşlerine ($\bar{X} = 2.76$) göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Ölçeğin bütününde ise 1. sınıf öğrencilerinin görüşleri ($\bar{X} = 3.26$), 2. sınıf öğrencilerine ($\bar{X} = 3.09$); 4. sınıf öğrencilerinin görüşleri ($\bar{X} = 3.43$), 2. sınıf ($\bar{X} = 3.20$) ve 3. sınıf öğrencilerinin görüşlerine ($\bar{X} = 3.20$) göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Öğrenim alanı değişkenine göre yükseköğretim öğrencilerinin gelecek beklentisine ilişkin bulgular

Boyut	Öğrenim Alanı	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
Ekonomik Gelecek Beklentisi	Eğitim Bilimleri	166	4.22	0.61	765	1.61	0.18	
	Fen Bilimleri	100	4.21	0.61				
	Sağlık Bilimleri	421	4.10	0.69				
	Sosyal Bilimler	79	4.17	0.73				
	Toplam	766	4.15	0.67				
Sosyal Gelecek Beklentisi	Eğitim Bilimleri	166	3.67	0.71	765	2.71	0.04	Eğitim Bilimleri – Sağlık Bilimleri
	Fen Bilimleri	100	3.58	0.69				
	Sağlık Bilimleri	421	3.49	0.74				
	Sosyal Bilimler	79	3.47	0.77				
	Toplam	766	3.54	0.73				
Eğitsel Gelecek Beklentisi	Eğitim Bilimleri	166	3.14	0.94	765	1.80	0.14	
	Fen Bilimleri	100	3.01	1.01				
	Sağlık Bilimleri	421	2.93	0.98				
	Sosyal Bilimler	79	2.98	1.03				
	Toplam	766	2.99	0.98				
Kişisel ve Mesleki Gelecek Beklentisi	Eğitim Bilimleri	166	2.84	0.88	765	2.54	0.05	
	Fen Bilimleri	100	2.87	0.90				
	Sağlık Bilimleri	421	2.65	0.93				
	Sosyal Bilimler	79	2.74	0.95				
	Toplam	766	2.73	0.92				
Toplam	Eğitim Bilimleri	166	3.33	0.62	765	2.92	0.03	
	Fen Bilimleri	100	3.29	0.68				
	Sağlık Bilimleri	421	3.16	0.60				
	Sosyal Bilimler	79	3.21	0.71				
	Toplam	766	3.22	0.67				

$p < .05$

Tablo 6'ya göre ölçeğin "sosyal gelecek beklentisi" ($F_{(765)} = 2.71$, $p = .04$) boyutuna ve "toplam puana" ($F_{(765)} = 2.92$, $p = .03$) ilişkin öğrencilerin görüşleri, öğrenim alanı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Gruplar arası farklar incelendiğinde eğitim bilimleri öğrencilerinin “sosyal gelecek beklentisi” boyutuna ilişkin görüşleri ($\bar{X} = 3.67$), sağlık bilimleri öğrencilerinin görüşlerine ($\bar{X} = 3.49$) göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Ölçeğin bütününde ise eğitim bilimleri öğrencilerinin görüşleri ($\bar{X} = 3.33$), sağlık bilimleri öğrencilerinin görüşlerine ($\bar{X} = 3.16$) göre daha olumludur.

Katılımcıların görüşleri yaş, öğrenim düzeyi, anne ve baba çalışma durumu, ikamet ettiği bölge, aile gelir düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 7. Yaş değişkenine göre yükseköğretim öğrencilerinin gelecek beklentisine ilişkin bulgular

Boyut	Yaş	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
Toplam	20 Yaş	212	3.21	0.60	764	0.19	0.89	
	21 Yaş	235	3.23	0.64				
	22 Yaş	166	3.25	0.65				
	23 Yaş ve üzeri	152	3.20	0.82				
	Toplam	765	3.22	0.67				

p < .05

Tablo 7 incelendiğinde yaş değişkenine göre gruplar arası anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ölçeğin bütününde ortalama puanlar ($\bar{X}$) incelendiğinde öğrencilerin görüşleri yaş değişkenine göre 22 yaş ($\bar{X} = 3.25$), 21 yaş ($\bar{X} = 3.23$), 20 yaş ($\bar{X} = 3.21$) ve 23 yaş ve üzeri ($\bar{X} = 3.20$) olarak sıralanmaktadır.

Tablo 8. Öğrenim düzeyi değişkenine göre yükseköğretim öğrencilerinin gelecek beklentisine ilişkin bulgular

	Öğrenim Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Toplam	Önlisans	321	3.23	0.71	0.38	764	0.69
	Lisans	445	3.21	0.64			

p < .05

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin görüşlerinde öğrenim düzeyi değişkenine göre gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ölçeğin bütününde ortalama puanlar incelendiğinde önlisans öğrencilerinin görüşleri ($\bar{X} = 3.23$) lisans öğrencilerinin görüşlerine ($\bar{X} = 3.21$) göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Kardeş sayısı değişkenine göre yükseköğretim öğrencilerinin gelecek beklentisine ilişkin bulgular

Boyut	Kardeş Sayısı	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
Toplam	Tek Çocuk	25	3.21	0.59	765	0.90	0.47	
	1 Kardeş	151	3.15	0.64				
	2 Kardeş	149	3.28	0.64				
	3 Kardeş	216	3.18	0.67				
	4 Kardeş	103	3.28	0.69				
	5 Kardeş ve üzeri	122	3.26	0.73				
	Toplam	766	3.22	0.67				

p < .05

Tablo 9 incelendiğinde kardeş sayısı değişkenine göre gruplar arası anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ölçeğin bütününde ortalama puanlar ($\bar{X}$) incelendiğinde öğrencilerin görüşleri kardeş sayısı değişkenine göre 2 kardeş ($\bar{X} = 3.28$), 4 kardeş ($\bar{X} = 3.28$), 5 kardeş ve

üzeri ($\bar{X} = 3.26$), tek çocuk ($\bar{X} = 3.21$), 3 kardeş ($\bar{X} = 3.18$), ve 1 kardeş ($\bar{X} = 3.15$) olarak sıralanmaktadır.

Tablo 10. Anne çalışma durumu değişkenine göre yükseköğretim öğrencilerinin gelecek beklentisine ilişkin bulgular

Boyut	Çalışma Durumu	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
Toplam	Çalışmıyor	652	3.23	0.67	763	0.21	0.88	
	Kamu Sektörü	32	3.27	0.65				
	Özel Sektör	62	3.20	0.71				
	Emekli	18	3.12	0.47				
	Toplam	764	3.22	0.67				

p < .05

Tablo 10 incelendiğinde annesinin çalışma durumu değişkenine göre gruplar arası anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Ölçeğin bütününde ortalama puanlar ($\bar{X}$) incelendiğinde öğrencilerin görüşleri annesinin çalışma durumu değişkenine göre kamu sektörü ($\bar{X} = 3.27$), çalışmıyor ($\bar{X} = 3.23$), özel sektör ($\bar{X} = 3.20$) ve emekli ($\bar{X} = 3.12$) olarak sıralanmaktadır.

Tablo 11. Baba çalışma durumu değişkenine göre yükseköğretim öğrencilerinin gelecek beklentisine ilişkin bulgular

Boyut	Çalışma Durumu	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
Toplam	Çalışmıyor	120	3.27	0.69	755	0.32	0.80	
	Kamu Sektörü	128	3.21	0.69				
	Özel Sektör	320	3.21	0.64				
	Emekli	188	3.24	0.69				
	Toplam	756	3.23	0.67				

p < .05

Tablo 11 incelendiğinde babasının çalışma durumu değişkenine göre gruplar arası anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ölçeğin bütününde ortalama puanlar ($\bar{X}$) incelendiğinde öğrencilerin görüşleri babasının çalışma durumu değişkenine göre çalışmıyor ($\bar{X} = 3.27$), emekli ($\bar{X} = 3.24$), özel sektör ($\bar{X} = 3.21$) ve kamu sektörü ($\bar{X} = 3.21$) olarak sıralanmaktadır.

Tablo 12. Aile gelir düzeyi değişkenine göre yükseköğretim öğrencilerinin gelecek beklentisine ilişkin bulgular

Boyut	Aile Gelir Düzeyi	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
Toplam	Sabit Gelir Yok	108	3.17	0.64	765	1.44	0.21	
	0 - 3000TL	305	3.23	0.73				
	3001 - 6000TL	271	3.22	0.61				
	6001 - 9000TL	53	3.18	0.67				
	9001 TL ve üzeri	29	3.50	0.67				
	Toplam	766	3.22	0.67				

p < .05

Tablo 12 incelendiğinde ailesinin gelir düzeyi değişkenine göre gruplar arası anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ölçeğin bütününde ortalama puanlar ($\bar{X}$) incelendiğinde öğrencilerin görüşleri ailesinin gelir düzeyi değişkenine göre 9.001TL ve üzeri ($\bar{X} = 3.50$), 0 - 3000TL ($\bar{X} = 3.23$), 3001 - 6000TL ($\bar{X} = 3.22$), 6001 - 9000TL ($\bar{X} = 3.18$) ve sabit geliri yok ($\bar{X} = 3.17$) olarak sıralanmaktadır.

Tablo 13. Anne eğitim düzeyi değişkenine göre yükseköğretim öğrencilerinin gelecek beklentisine ilişkin bulgular

Boyut	Eğitim düzeyi	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
Toplam	Okumaz Yazmaz	62	3.32	0.73	765	0.61	0.69	
	İlkokul	364	3.22	0.65				
	Ortaokul	164	3.22	0.64				
	Lise	140	3.20	0.74				
	Önlisans	9	3.33	0.42				
	Lisans ve üzeri	27	3.08	0.66				
	Toplam	766	3.22	0.67				

p < .05

Tablo 13 incelendiğinde anne eğitim düzeyi değişkenine göre gruplar arası anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ölçeğin bütününde ortalama puanlar ($\bar{X}$) incelendiğinde yükseköğretim öğrencilerinin görüşleri anne eğitim düzeyi değişkenine göre önlisans ($\bar{X}$ = 3.33), okumaz-yazmaz ($\bar{X}$ = 3.32), ilkokul ($\bar{X}$ = 3.22), ortaokul ($\bar{X}$ = 3.22), lise ($\bar{X}$ = 3.20), ve lisans ve üzeri ($\bar{X}$ = 3.08) olarak sıralanmaktadır.

Tablo 14. Baba eğitim düzeyi değişkenine göre yükseköğretim öğrencilerinin gelecek beklentisine ilişkin bulgular

Boyut	Eğitim düzeyi	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
Toplam	Okumaz Yazmaz	10	3.38	1.11	765	0.50	0.77	
	İlkokul	232	3.25	0.63				
	Ortaokul	182	3.17	0.70				
	Lise	215	3.22	0.67				
	Önlisans	53	3.19	0.58				
	Lisans ve üzeri	74	3.27	0.70				
	Toplam	766	3.22	0.67				

p < .05

Tablo 14 incelendiğinde baba eğitim düzeyi değişkenine göre gruplar arası anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ölçeğin bütününde ortalama puanlar ($\bar{X}$) incelendiğinde öğrencilerin görüşleri baba eğitim düzeyi değişkenine göre okumaz-yazmaz ($\bar{X}$ = 3.38), lisans ve üzeri ($\bar{X}$ = 3.27), ilkokul ($\bar{X}$ = 3.25), lise ($\bar{X}$ = 3.22), önlisans ($\bar{X}$ = 3.19), ve ortaokul ($\bar{X}$ = 3.17) olarak sıralanmaktadır.

Tablo 15. İkamet ettiği bölge değişkenine göre yükseköğretim öğrencilerinin gelecek beklentisine ilişkin bulgular

Boyut	Bölge	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
Toplam	Marmara Bölgesi	45	3.33	0.68	765	0.19	0.89	
	Ege Bölgesi	38	3.26	0.58				
	Akdeniz Bölgesi	116	3.28	0.72				
	İç Anadolu Bölgesi	430	3.20	0.66				
	Karadeniz Bölgesi	42	3.18	0.73				
	Doğu Anadolu Bölgesi	26	3.25	0.74				
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	69	3.21	0.63				
	Toplam	766	3.22	0.67				

p < .05

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların ikamet ettiği bölge değişkenine göre görüşlerinde gruplar arası anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ölçeğin bütününde ortalama puanlar ($\bar{X}$) incelendiğinde öğrencilerin görüşleri ikamet ettiği bölge değişkenine göre Marmara Bölgesi (

$\bar{X} = 3.33$), Akdeniz Bölgesi ($\bar{X} = 3.28$), Ege Bölgesi ($\bar{X} = 3.26$), Doğu Anadolu Bölgesi ($\bar{X} = 3.25$), Güneydoğu Anadolu Bölgesi ($\bar{X} = 3.21$), İç Anadolu Bölgesi ($\bar{X} = 3.20$) ve Karadeniz Bölgesi ($\bar{X} = 3.18$) olarak sıralanmaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri cinsiyet, öğrenim alanı ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Yükseköğretim öğrencilerinin gelecek beklentilerine ilişkin görüşleri “kişisel ve mesleki gelecek beklentisi” boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Oettingen ve Mayer’ın (2002) araştırması cinsiyet değişkenine göre bu çalışmada ulaşılan sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Buna karşın farklı çalışmalarda gelecek beklentilerine ilişkin kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu düşündüğü görülmüştür (Tuncer, 2011; Korkmaz, Çiçek ve Tektaş, 2018). Öğrencilerin geleceğe ilişkin kariyer beklentisi ile ilgili olarak kızların erkeklere göre daha olumlu görüşte olduğu görülmektedir (Pişkin, 2011; Taşlıyan, Arı ve Duzman, 2011). Bu farklılığın nedeni, toplumsal yaşam ve sorumlulukların cinsiyete göre farklı olması ile açıklanabilir.

Sınıf düzeyi değişkenine göre “ekonomik gelecek beklentisi”, “sosyal gelecek beklentisi”, “eğitsel gelecek beklentisi”, “kişisel ve mesleki gelecek beklentisi” boyutlarında ve ölçeğin bütününde öğrencilerin görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir. Gruplar arası farklar incelendiğinde 1. sınıf öğrencilerinin “ekonomik gelecek beklentisi” boyutuna ilişkin görüşleri, 2. sınıf ve 3. sınıf öğrenci görüşlerine göre daha olumludur. “Sosyal gelecek beklentisi”, “Eğitsel gelecek beklentisi” ve “Kişisel ve mesleki gelecek beklentisi” boyutlarında 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin görüşleri 2. sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre daha olumludur. Ölçeğin bütününde ise 1. sınıf öğrencilerinin görüşleri, 2. sınıf öğrencilerine; 4. sınıf öğrencilerinin görüşleri ise 2. sınıf ve 3. sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre daha olumludur. Bu sonuçlar sınıf düzeylerinin ilerlemesiyle kalan öğrenim sürelerine göre öğrencilerin beklentilerinin azaldığı, gelecek kaygılarının ise arttığı şeklinde yorumlanabilir. Alanyazın incelendiğinde farklı çalışmalarda ulaşılan sonuçlar ile bu araştırma sonucunun benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ören ve Gençdoğan’a (2007) göre sınıf düzeyinin ilerlemesi ile depresyonda olan öğrencilerin sayıları da artmaktadır. Üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyleri ilerledikçe ekonomik beklentilerle ilgili gelecek kaygılarının da arttığı (Gizir vd., 2010); gelecek beklentisinin azaldığı ve dördüncü sınıf öğrencilerinde en düşük düzeyde olduğu görülmektedir (Şimşek, 2010). Zengin ve Şengel (2020) üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyleri ilerledikçe kaygılarının da arttığını ancak gelecek beklentilerinin azaldığını belirtmektedir.

Öğrenim alanı değişkenine göre “sosyal gelecek beklentisi” boyutu ve ölçeğin bütününde öğrencilerin görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir. Gruplar arası farklar incelendiğinde eğitim bilimleri öğrencilerinin “sosyal gelecek beklentisi” boyutuna ilişkin ve ölçeğin bütününde görüşleri, sağlık bilimleri öğrencilerinin görüşlerine göre daha olumludur. Araştırmanın gerçekleştirildiği üniversitenin eğitim fakültesinin mezuniyet sonrası atama oranlarının yüksekliği bu sonucu desteklemektedir. Ortalama puanlar incelendiğinde ise öğrencilerin geleceğe ilişkin ekonomik beklentilerinin olumlu olduğu görülmektedir.

Katılımcıların görüşleri yaş, öğrenim düzeyi, anne ve baba çalışma durumu, ikamet ettiği bölge, aile gelir düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Ölçeğin bütününde yaş değişkenine göre öğrencilerinin görüşleri ortalama puanlara göre 22 yaş, 21 yaş, 20 yaş, 23 yaş ve üzeri olarak sıralanmaktadır. Bu araştırmada 23 yaş ve üzeri yaş düzeyindeki öğrencilerin diğer yaşlardaki (22, 21, 20) öğrencilerden görüşlerinin düşük olması, son dönemde yaşadıkları sosyal ve ekonomik sorunlarla ilişkilendirilebilir. Üniversite öğrencilerinin yaşları ilerledikçe beklentileri azalmaktadır (Zengin ve Şengel, 2020). Buna karşın alanyazında yaşı büyük yükseköğretim öğrencilerinin diğer öğrencilerden stresle baş etme, problem çözme ve değerlendirmede uyguladıkları farklı yöntem ve stratejilerle başarılı oldukları ve gelecek umutlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Williams ve Mc Gillicuddy, 2000).

Öğrenci görüşlerinde öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ölçeğin bütününde öğrencilerin tamamının geleceğe ilişkin görüşlerinde kararsız olduğu görülmektedir. Zengin ve Şenel (2020) çalışmasında lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin önlisansa öğrenim görenlere göre geleceğe ilişkin beklentilerinde daha olumsuz düşündüklerini belirlemiştir. Tuncer (2011) araştırmasında bütün programlardaki öğrencilerin gelecek beklenti ortalamalarının yüksek olmasını gelecek beklentileri anlamında öğrencilerin iyimser olduğu şeklinde yorumlamaktadır. Bu sonuca göre zamanla öğrencilerin görüşlerinin olumsuz yönde değiştiği görülmektedir.

Öğrenci görüşlerinde kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çakmaklı ve Hevedanlı'nın (2013) çalışmasında benzer şekilde üniversite öğrencilerinin beklentilerini kardeş sayılarının farklılaştırmadığı görülmektedir. Tosun ve Güntaş (2018) ise çalışmalarında öğrencilerin meslek edinme beklentilerinde kardeş sayılarının etkili olduğunu, kardeş sayısı azaldıkça geleceğe yönelik beklentilerinde daha olumluya yönelik bir değişim yaşandığını belirlemiştir.

Öğrenci görüşlerinde anne ve baba çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ölçeğin bütünü incelendiğinde yükseköğretim öğrencilerinin görüşleri anne çalışma durumu değişkenine göre kamu sektörü, çalışmıyor, özel sektör ve emekli olarak; baba çalışma durumu değişkenine göre ise çalışmıyor, emekli, özel sektör ve kamu sektörü olarak sıralanmaktadır. Anne ve baba çalışma durumu değişkenine göre öğrenci görüşlerine ait ortalama puanlar "kararsız" aralığındadır. Pişkin (2011) çalışmasında bu çalışmadan farklı olarak anne ve babaların çalışma durumlarının öğrencilerin mesleki beklentilerini ve kariyer gelişimlerini doğrudan etkilediğini belirlemiştir.

Öğrenci görüşlerinde aile gelir düzeyi değişkenine göre gruplar arası anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ölçeğin bütünü incelendiğinde aile gelir düzeyi aile gelir düzeyi 9001 Lira ve üzeri olan katılımcıların görüşleri diğer gruplara göre daha olumludur. Bu durum ailenin gelir düzeyinin artmasının öğrencilerin gelecek beklentilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ekonomik faktörler geleceğe yönelik beklenti açısından önemli olduğundan gelir gelecekle ilgili beklentiyi etkilemektedir (Korkmaz, Çiçek ve Tektaş, 2018).

Öğrenci görüşlerinde anne ve baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ölçeğin bütünü incelendiğinde öğrencilerin görüşleri anne eğitim düzeyi değişkenine göre önlisans, okumaz-yazmaz, ilkökul, ortaokul, lise ve lisans ve üzeri; baba eğitim düzeyi değişkenine göre ise okumaz-yazmaz, lisans ve üzeri, ilkökul, lise, önlisans ve ortaokul olarak sıralanmaktadır. Katılımcı öğrencilerin gelecek beklentisine ilişkin görüşleri anne ve baba eğitim düzeyi değişkenine kararsız aralığında görülmektedir. Baba öğrenim düzeyi lisansüstü olan yükseköğretim öğrencilerinin gelecek beklentilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Tuncer, 2011). Ebeveynlerin eğitim durumları çocuklarının yükseköğretime yönelik algılarını ve

üniversite eğitimlerine yaklaşımlarını etkilemektedir. Güleri'ye (1999) göre gençlerin gelecek beklentisi üzerinde aile olanakları, yetiştirme tarzı da etkilidir. Tuncer'e (2011) göre ise anne ve baba eğitim durumu öğrencilerin beklentilerini etkilememektedir. Anne baba eğitim ve ailesinin gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin gelecek beklentileri yüksektir (Süleymanoğlu Dinçer ve Kurtuluş, 2020). Araştırmalarda birbirinden farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu sonuç farklılıkların öğrencilerin beklentilerini anne-baba eğitim düzeyleri dışında farklı değişkenlerin de etkilediğine yordandırılabilir.

Öğrenci görüşlerinde ikamet ettiği bölge değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ölçeğin bütünü incelendiğinde öğrencilerin görüşleri ikamet ettiği bölge değişkenine göre Marmara Bölgesi, Akdeniz Bölgesi, Ege Bölgesi, Doğu Anadolu Bölgesi, Güneydoğu Anadolu Bölgesi, İç Anadolu Bölgesi ve Karadeniz Bölgesi olarak sıralanmaktadır ve kararsız aralıktadır. Marmara bölgesinde ikamet eden öğrencilerin görüşlerinin ise diğer bölgelere göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Bu sonuç ikamet ettikleri bölgenin sahip olduğu iş olanaklarının diğer bölgelere göre daha fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Yalçın ve Açıkgöz'e (2014) göre üniversite, öğrencilerin gelecek beklentilerini sosyal ve ekonomik sorunlar ile işsizlik sorunları olumsuz yönde etkilemektedir.

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde yükseköğretim öğrencilerinin geleceklerine ilişkin belirsizlik yaşadıkları görülmektedir. Araştırma, öğrencilerin gelecek beklentilerinin belirlenmesine yönelik sınırlıklar (salgın, uzaktan eğitim) içerisinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar ışığında öğrencilerin mesleki ve bireysel özelliklerini geliştirebilmek ve gelecek beklentilerini iyileştirmek amacıyla;

- Kız öğrencilerin geleceğe ilişkin beklentilerini gerçekleştirmeye yönelik içerisinde pozitif ayrımcılığı barındıran önlemler alınmalıdır.
- Sınıf düzeyi ilerledikçe öğrencilerin geleceğe yönelik beklentilerinin karşılanması için artan kaygılarının giderilerek beklentilerinin ne olduğunu belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmalı ve önlemler alınmalıdır.
- Öğrenim alanı incelendiğinde eğitim bilimleri dışında kalan alanlarda öğrenim gören öğrencilerin istihdamına yönelik yükseköğretim kurumları sorumluluk üstlenmelidir. Öğrencilerin istihdama yönelik beklentilerinin karşılanması amacıyla bilgiyi üretime dönüştürebilmenin en önemli yollarından üniversite-sanayi işbirliğini sağlamalıdır.
- Öğrencilerin yükseköğretimden en önemli beklentisi olan öğretim niteliğinin sağlanması yönelik iyileştirme çalışmalarının yapılması ve gelişmelerin uygulamalarda kullanılmak üzere takip edilmesi gerekmektedir.
- Ailelerin gelir seviyesi bağlamında yaşanan eşitsizliğin giderilmesine yönelik politikalar geliştirilmelidir. Öğrencilere sunulan ekonomik destek artırılarak, mezuniyet sonrası iş bulma gereksinimlerinin karşılanmasına yönelik önlemler alınmalıdır.
- Öğrencilerin geleceklerine ilişkin yaşadıkları belirsizliklerin giderilmesi, geleceğe daha umutlu bakabilmeleri için gerekli politik kararlar ve önlemler alınmalıdır.
- Yükseköğretim öğrencilerinin kişisel, sosyal ve akademik çerçevedeki bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilmesi için gerekli olan kaynakların sağlanmalıdır. Öğrencilerin gelişimlerinde ihtiyaç ve beklentilerini de göz önüne alarak üniversite ortamları yeniden yapılandırılmalıdır.

KAYNAKÇA

Atik, G. ve Yalçın, İ. (2010). Counseling needs of educational, sciences students at the Ankara University. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1520-1526.

- Bahat, İ. (2020). *Türkiye yükseköğretiminde nitelik sorunsalı konusunda devlet üniversiteleri öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2014). Coğrafya öğretmenliği yüksek lisans programı öğrencilerinin yüksek lisanstan beklentileri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 29, 111-135.
- Barrow, J., Cox, P., Sepich, R., & Spivak, R. (1989). Student needs assessment survey: Do they predict student use of services? *Journal of College Student Development*, 30, 77-82.
- Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M. (2004). *Biyoloji öğretmen adaylarının kaygılarını etkileyen etmenler*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 6-9 Temmuz 2004. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M. (2013). Eğitim ve fen edebiyat fakülteleri biyoloji bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 115-127,
- Çetinsaya, G. (2014). Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası, *Yükseköğretim Kurulu Yayın No: 2014/2*.
- Çulpan, R. (1978). Bireysel ve örgütsel davranış: Beklentiler dengesi modeli. *Amme İdaresi Dergisi*, 13(2), 16-17.
- Demir, A. (1996). Üniversitedeki seçmeli ders uygulamasının öğrenciler ve öğretim üyelerince değerlendirilmesi, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2, 24-31.
- Doğan, T. (2012). A long-term study of the counseling needs of Turkish university students. *Journal of Counseling & Development*, 90, 91-96.
- Dursun, S. ve Aytaç, S. (2009). Üniversite öğrencileri arasında işsizlik kaygısı. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28(1), 71-84.
- Enterieva, M. ve Sezgin, F. (2016). Türki Cumhuriyetlerden Türkiye'ye Gelen Yükseköğretim Öğrencilerinin Akademik ve Sosyal Beklentilerinin Karşılama Düzeyi, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 102-115.
- Gizir, C. A. (2005). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Son Sınıf Öğrencilerinin Problemleri Üzerine Bir Çalışma, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 196-213.
- Gizir, C. A., Gizir, S., Aktaş, M., Göçer, S., Ömür, S., Yüce, G. ve Kırık, N. C. (2010). *Mersin Üniversitesi öğrenci profili*. Mersin: Mersin Üniversitesi, SKSDB, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezi, Yayın No, 1.
- Gülcan, Y., Kuştepe, Y. ve Aldemir, C. (2002). Yükseköğretimde öğrenci doyumu: Kuramsal bir çerçeve ve görgül bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 99-114.
- Güleri M. (1999). Üniversiteli ve işçi gençliğin gelecek beklentileri ve kötümserlik-iyimserlik düzeyleri. *Kriz Dergisi* 6(1), 55-65.
- İlhan, E. (2018). *Üniversitelerin lisans programlarında uygulanan çekirdek programın değerlendirilmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kacur, M. ve Atak, M. (2011). *Üniversite öğrencilerinin sorun alanları ve sorunlarla baş etme yolları: Erciyes Üniversitesi örneği*. [Çevrim-içi: <http://errem.erciyes.edu.tr/makaleler.html>], Erişim tarihi: 03.04. 2021.
- Kaplanoğlu, E. (2014). Muhasebe stajyerlerinin meslek mensuplarından ve meslek örgütlerinden beklentileri: Manisa ili araştırması. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28(4), 265-284.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Korkmaz, E. Çiçek, C. ve Tektaş, N. (2018). *Üniversite öğrencilerinin gelecek beklentileri ve yaşam memnuniyetleri ilişkisi; Bandırma Onyedü Eylül Üniversitesi örneği*, II. International Symposium on Economics, Finance and Econometrics, December 6-7, Bandırma/Balıkesir

- Krishnan, S., & Vrcelj, Z. (2009). *International students expectations and motivations*. In 20th Annual Conference for the Australasian Association for Engineering. Australia, Adelaide, Sydney.
- Macready, C., & Tucker, C. (2011). *Who Goes Where And Why? An Overview And Analysis Of Global Educational Mobility*. Sewickley: Institute of International Education.
- Nurmi, J. E. (1989). Development of orientation to the future during early adolescence: a four year longitudinal study and two cross-sectional comparisons. *International Journal of Psychology*, 24, 195–214.
- Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of futureorientation and planning. *Developmental Review*, 2, 1-59.
- Nurmi, J. E. (1994). The development of future-orientation in a life-span context. In Z. Zaleski (Ed.), *Psychology of future orientation* (63–74). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Oettingen, G. ve Mayer, D. (2002). The motivating function of thinking about the future: Expectations versus fantasies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(5), 1198–1212.
- Ören, N. ve Gençdoğan B. (2007). Lise öğrencilerinin depresyon düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 85-92.
- Pektaş, İ. ve Bilge, A. (2007). Ege Üniversitesi Atatürk Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin problem alanlarının belirlenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 83-98.
- Pişkin, M. (2011). Kariyer gelişim sürecini etkileyen faktörler. Binnur Yeşilyaprak (Ed.) *Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi, s43-78.
- Poole, M. E., & Cooney, G. H. (1987). Orientations to the future: a comparison of adolescents in Australia and Singapore. *Journal of Youth and Adolescence*, 17, 129–151.
- Schleicher, A. (2006). *The economics of knowledge: why education is key for Europe's success*, (Policy Brief No. 1). Brussels: Lisbon Council.
- Sundberg, N., Poole, M., & Tyler, E. (1983). Adolescents' expectations of future events - a cross-cultural study of Australians, Americans, and Indians. *International Journal of Psychology*, 18, 415–427.
- Surat, A. (2018). *2018 Öğrenci Beklenti Anketi Değerlendirme Raporu*, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Kalite Komisyonu Yayın Dizisi, Nevşehir.
- Süleymanoğlu Dinçer, R. ve Kurtuluş, B. (2020). Bölüm memnuniyetini ve mesleki beklentiyi etkileyen sosyo-ekonomik faktörler. *Uluslararası Hukuk ve Sosyal Bilim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 22-37.
- Şahin, İ., Şahin-Fırat, N., Zoraloğlu, Y. R. ve Açıkgöz, K. (2009). Üniversite öğrencilerinin sorunları. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(4), 1435-1449.
- Şahin, İ., Zoraloğlu, Y. R. ve Fırat, N. Ş. (2011). Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçları, eğitsel hedefleri, üniversite öğreniminden beklentileri ve memnuniyet durumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 429-452.
- Şimşek, H. (2010). Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki Lise Öğrencilerinin Sosyal Bütünleşme Düzeyleri ve Gelecek Beklentileri, *TÜBİTAK Projesi Sonuç Raporu*. Proje No: 109K300.
- Şimşek, H. (2012). Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki Lise Öğrencilerinin Gelecek Beklentileri ve Gelecek Beklentilerini Etkileyen Faktörler, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 90-109.
- Taşlıyan, M., Arı, N. ve Duzman, B. (2011). İnsan kaynakları yönetiminde kariyer planlama ve kariyer yönetimi; İİBF öğrencileri üzerinde bir alan araştırması. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2). 25-33.
- Tatar, M. (2005). Öğretmen beklentisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2).

- Tosun, Ü. ve Güntaş, S. (2018). Üniversite öğrencilerinin kariyer beklentileri ve empati eğilimleri: KKTC Örneği, *International European Journal of Managerial Research Dergisi (EUJMR)*, 2(2), 23-38.
- Tuncer, M. (2011). Yükseköğretim gençliğinin gelecek beklentileri üzerine bir araştırma, *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(2), 935-948.
- Uras, M. ve Kunt, M. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinden beklentileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 71-83.
- Varghese, N. V. (2008). *Globalization of higher education and cross-border student mobility*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Varol, Ş. (1990). *Lise son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Williams, K., & McGillicuddy-De Lisi, A. (2000). Coping strategies in adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(4), 537- 549.
- Yalçın, S. ve Açıkgöz, İ. (2014). Sağlık bilimleri fakültesi son sınıf öğrencilerinin umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılması, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 259-270.
- Yıldırım, S. (2007). *Motivasyon ve çalışma yaşamında motivasyonun önemi*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Yıldız, E., Akpınar, E., Aşkar, H. ve Ergin, Ö. (2010). Yüksek lisans eğitimine yönelik öğrenci görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 205-212.
- Zengin, B. ve Şengel, Ü. (2020). Üniversite öğrencilerinin gelecekleriyle ilgili kaygı ve beklentilerinin belirlenmesi, *Optimum Ekonomi ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 435-454.

The Effect of Rational Emotive Education on the Levels of Exposure to Bullying Among Boarding and Non-boarding Secondary School Students

Fatih Baykal (MA)

Ministry of National Education-Turkey
f.baykal@hotmail.com

Prof.Dr. Asım Çivitci

Pamukkale University-Turkey
acivitci@pau.edu.tr

Abstract

The aim of this study is to examine the effect of rational emotive education on the exposure to bullying in boarding and non-boarding secondary school students. In the study there were two experimental and two control groups separately for boarding and non-boarding students. The research was carried out with 15 students in each groups, 60 students in total from the seventh and eighth grade. "Victim" subscale adapted out of the peer bullying scale was used to measure the students' levels of exposure to peer bullying during the investigation. A two-factor (2x4) mixed pattern with pretest-posttest control group was used in there search. For data analysis, non-parametric tests were used. The findings of there search were as follows: The rational emotive education program applied was effective in reducing boarding and non-boarding students' levels of exposure to bullying. This positive effect was also continued at the end of a monthly and quarterly follow-upperiod.

Keywords: Rational-emotive education, Bullying, Exposure to bullying, Boarding and non-boarding school students.



**E-International Journal of
Educational Research**

Vol: 12, No: 2, 2021, pp. 36-54

Research Article

Received: 19.02.2021

Accepted: 03.06.2021

Suggested Citation

Baykal, F. & Çivitci, A. (2021). The effect of rational emotive education on the levels of exposure to bullying among boarding and non-boarding secondary school students, *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 12, No 2, 2021, pp. 36-54. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.883330>

Extended Abstract

Introduction: Bullying is one of the worldwide concerns of our age both in our country and all around the world. Our society is witnessing more and more incidents of bullying each day. The basic sign of this is the increase in behaviors of bullying which is common among children and teenagers at the school age (Pişkin, 2002). Although bullying is accepted as the nature of growth, the studies conducted on this area have made this view become questionable (Griffin and Gross, 2004). It has always been known that the individual bullied and the one that witnesses bullying undergo some physical and psychological problems. The studies show that these people are quiet, anxious, not confident, that they have absenteeism problem and low academic success, and that they lack self-respect and social abilities (Gökler, 2009; Menesini, Modena and Tani, 2009; Pişkin, 2002). One of the possible places where bullying is witnessed most is the dormitory. Everything at school returns to normal when the person bullied and the person witnessing this come back home from school; however, the students of dormitories do not have that chance as they share the same environment and even sometimes the same room. The fact that the students in the dormitories cannot avoid being bullied and inform their families makes us prioritize the bullying problem in our studies and give more importance to it as it leaves the victims of bullying unguarded, desperate and alone. This study aims that the children and the teenagers recognize the irrational beliefs in bullying and that they develop some skills to cope with the problem of bullying through the Rational Emotive Education Program applied in this study as preventive mental health study.

Method: This study was an experimental one that examines the effect of the Rational Emotive Education on the boarding and non-boarding secondary school students in terms of their exposure level to bullying. In the study, a control group with a pre and posttest and two-factor design (2x4) were used. In order to determine the students who were attended in the experimental and control groups, "Victim" Subscale adapted out of the Peer Bullying Scale was applied in just one session to 139 students from 7th and 8th grades in Afyonkarahisar, Turkey. In the study, there were two separate experimental groups of boarding and non-boarding students and two separate control groups of them. In each group, there were 15 students, making a total of 60 students in the study. While the Rational Emotive Education was applied to both boarding and non-boarding students in the experimental groups, nothing was done to the students in the control groups. The experimental study started one week after the pretest, the posttest was applied one day after the last session of the experiment, and the follow-up tests were done one month and three months later respectively. In the data analysis, the non-parametric tests were used.

Results: In the study, a significant difference between the boarding and non-boarding students in terms of exposure to bullying in their pre and posttest results is found out ($p < 0.05$). The scores of the post-test results of both boarding and non-boarding students that were applied the Rational Emotive Education decreases at a significantly level when compared with their pretest results. Besides, whether the Rational Emotive Education Program was effective in the one-month and three-month period is examined, and no significant difference between the post-test results and the one-month and three-month evaluation results was found out ($p > 0.05$). As of the last, the post-test results of the boarding and non-boarding students was compared, and no significant difference was found out between the post-test results of the experimental groups in terms of their exposure level to bullying ($p > 0.05$).

Discussion & Conclusion: In this study, the effects of the Rational Emotive Education on boarding and non-boarding students' exposure level to bullying were examined. As a result of the study conducted, it was found out that the Rational Emotive Education applied in a period of 10 weeks was effective in decreasing the students' exposure level to bullying, and that this effect continued one month and three months later, too. In the literature, no study that examined the effects of the Rational Emotive Education on the students' exposure level to bullying was found, which can be seen

as one of the limitations of this study while interpreting the results. Olweus states (2004) that the cognitive processes are important in decreasing the negative effects of bullying, adding that the negative cognition should be changed with the positive one. Kaşıkçı (2018) states that there is a positive meaningful relationship between the coping strategies of bullying and cognitive distortion. These reveals that the cognitive processes are important in decreasing the negative effects of bullying.

Akılci Duygusal Eğitimnin Yatılı ve Yatılı Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Düzeylerine Etkisi ¹

Fatih Baykal (YL)
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye
f.baykal@hotmail.com

Prof.Dr. Asım Çivitci
Pamukkale Üniversitesi-Türkiye
acivitci@pau.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, akılci duygusal eğitimnin yatılı ve yatılı olmayan ortaokul öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada, yatılı olan ve yatılı olmayan öğrencilerde ayrı ayrı olmak üzere iki deney ve iki kontrol grubu bulunmaktadır. Araştırma grubunu, 15'er katılımcının yer aldığı deney ve kontrol gruplarındaki, toplam 60 yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri "Akran Zorbalığı Ölçeği"nin "Kurban" alt ölçeği ile ölçülmüştür. Araştırmada öntest-sontest kontrol grublu, iki faktörlü (2x4) karışık deneysel desen kullanılmıştır. Elde edilen veriler, parametrik olmayan testler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, akılci duygusal eğitimnin yatılı ve yatılı olmayan öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeylerini azaltmada etkili olduğu ve bu etkinin bir aylık ve üç aylık izleme dönemi sonunda da devam ettiği gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akılci duygusal eğitim, Zorbalık, Zorbalığa maruz kalma, Yatılı ve yatılı olmayan öğrenciler.



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi**

Cilt: 12, Sayı: 1, 2021, ss.36-54

Araştırma Makalesi

Gönderim: 19.02.2021

Kabul: 03.06.2021

Önerilen Atıf

Baykal, F. ve Çivitci, A. (2021). Akılci Duygusal Eğitimnin Yatılı ve Yatılı Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Düzeylerine Etkisi, E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, Cilt 12, No 2, 2021, ss. 36-54 DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.883330>

¹ Bu çalışma, Fatih Baykal tarafından Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı'nda Prof. Dr. Asım Çivitci danışmanlığında yürütölen yüksek lisans tezine dayalı olarak hazırlanmıştır.

GİRİŞ

Saldırganlık, dünyada olduğu kadar ülkemizde de çağımızın evrensel sorunlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Aile içinde, iş hayatında, sporda, trafikte, okulda ve hayatın hemen her alanında saldırganca davranışlara giderek daha çok şahit olmaktayız. İnsanın içinde gizil olarak bulunan saldırganlık duygusu uygun zemin oluştuğunda kendini göstermekte ve huzuru bozmaktadır. Toplumda görülen bu saldırgan davranışların bir göstergesi de okul çağı çocuk ve gençleri arasında yaygınlaşan zorbaca davranışlardır (Pişkin, 2002). Zorbalık uzun yıllar büyümenin doğal bir parçası olarak kabul edilse de 1970'li yıllarda Norveç, İsveç ve Finlandiya gibi ülkelerde yapılan çalışmalar bu görüşün doğruluğunu tartışılır hale getirmiştir (Griffin ve Gross, 2004). Norveçli araştırmacı Dan Olweus'un 1978 yılında yazmış olduğu "Okullarda Saldırganlık" isimli kitap akran zorbalığına yeni bir bakış açısı kazandırmıştır (Kartal ve Bilgin, 2007). Zorbalığın alanyazındaki tanımı çok fazla olsa da araştırmacılar Olweus'un tanımı üzerinde görüş birliğine varmışlardır. Olweus (1995) zorbalığı; bir kişinin, diğer kişi ya da kişilerce kasıtlı olarak, tekrarlı bir biçimde ve bir süreklilik içerisinde olumsuz tutumlara maruz bırakılması olarak tanımlamıştır. Zorbalığı diğer saldırgan davranışlardan farklı kılan bazı özellikler bulunmaktadır. Bunlar, davranışın kasıtlı ve zarar verme niyetiyle yapılmış olması; zorba kişinin kurbanı göre daha güçlü olması veya kendini daha güçlü hissetmesi; zorbalığın tekrarlayıcı ve sürekli olması ve zorbalığın herhangi bir etki olmadan kendiliğinden başlatılmasıdır (Pellegrini ve Long, 2002).

Zorbalık saldırganlığın bir alt biçimidir ve sözlü, fiziki ve ilişkiye dayalı olmak üzere üç biçimde sınıflandırılır. Fiziksel zorbalık; vurma, tekmeleme ya da başka bir öğrenciye karşı doğrudan şiddet sayılabilecek davranışları içerir. Sözel zorbalık; lakap takma, sataşma ve sözlü tehdit gibi davranışlarla karşı tarafa sözel olarak sataşılmasıdır. İlişkisel zorbalık ise dedikodu yapma, kasıtlı bir biçimde faaliyetlerin dışında bırakma gibi davranışlardan oluşur. Zorbalık doğrudan ya da dolaylı zorbalık olarak da sınıflandırılmaktadır (Bauman, 2008; Jacobsen ve Bauman, 2007; Smith ve Ananiadou, 2003). Ayrıca zorbalığın içinde üç taraf bulunmaktadır: Zorba, kurban ve seyirciler. Kendinden güçsüz kişi veya kişilere zarar verme niyetiyle tekrarlı bir biçimde saldırganca davranışta bulunan kişilere zorba, zorbalığa maruz kalan ve kendini savunmasız hisseden kişilere kurban, zorbalığa tanık olan kişilere ise seyirciler denilmektedir. Seyirciler kimi zaman kurbanın duygularını üstü kapalı olarak paylaşıırken, kimi zaman da zorbalığı destekleyici nitelikte zorbaya koro olarak hizmet edebilirler (Carney, 2008).

Zorbalığa maruz kalan veya buna tanık olan kişilerin fiziksel veya psikolojik olarak zarar gördüğü bilinen bir olgudur. Yapılan araştırmalar bu kişilerin; sessiz, kaygılı, güvensiz, okula devam sorunu yaşayan, sosyal beceri eksikliği olan, benlik saygısı ve akademik başarısı düşük kişiler olduğunu ortaya koymaktadır (Gökler, 2009; Menesini, Modena ve Tani, 2009; Pişkin, 2002). Ayrıca okul yıllarında zorbaca davranışlarda bulunan çocukların ileriki yaşlarda olumsuz etkilendiği, olumsuz tutum ve davranışları yetişkinlikte de sürdürdüğü, insan ilişkileri konusunda sıkıntılar yaşadığı hatta bu kişilerin çeşitli suç olaylarına karıştıkları belirtilmektedir (Bender ve Lösel, 2011; Farrington ve Ttofi, 2010). Olweus (1991), okul yıllarında zorbalık yapan ergenlerin yetişkinlik çağına geldiğinde suç işleme oranının %60 olduğunu, zorbalığa karışmamış ergenlerin ise suç işleme oranının %10 olduğunu tespit etmiştir (akt. Whitted ve Dupper, 2005). Ayrıca Önder ve Sarı (2012)'nin yapmış olduğu çalışma, zorbalığa hiç karışmayan ve bu duruma maruz kalmayan öğrencilerin okul yaşam kaliteleri algılarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu açıklamalardan anlaşılabileceği üzere, zorbalığın zorbalar, kurbanlar ve bu duruma tanık olan seyirciler üzerinde sosyal, duygusal ve akademik olarak farklı boyutlarda olumsuz etkileri olabilmektedir. Bu etkilerin en fazla gözlemlendiği yaşam evrelerinden birisi de akran ilişkilerinin ve akran baskısının daha fazla öne çıktığı ergenlik dönemidir.

Ergenlik dönemi, çocukluk ile yetişkinlik arasında yer alan; fiziksel, duygusal, sosyal ve ahlaki gelişimin hız kazandığı; bireylerin kimlik oluşturmaya çalıştığı ve akran ilişkilerine önem atfedildiği bir dönemdir (Torun, 2007). Bu dönemde ergenler anne babasından daha çok arkadaşlarıyla birlikte vakit geçirmektedirler. Arkadaş ilişkileri, ergenlerin kişisel sosyal ve duygusal gelişimlerine olumlu katkı sağlamakla birlikte, bazı problemleri de beraberinde getirmektedir (Toprakçı, 2017). Bu konuda yaşanan problemlerden birisi de akran zorbalığıdır (Aktuğ, 2006). Özellikle 11-14 yaş arası kapsayan ilk ergenlik döneminde (early adolescence) fiziksel ve hormonal değişimler nedeniyle saldırganlık ve öfke duygusu yoğun olarak yaşanmakta (Yavuzer ve Üre, 2010), akran gruplarının birey üzerindeki etkisi fazlaştırmakta (Acar ve Kılınç, 2017) ve bu durum ergenler arasında zorbalığın görülme olasılığını arttırmaktadır. Bu nedenle zorbalığı önlemeye yönelik eğitimlerin, çocuğun daha uyumlu, başarılı ya da üretken olabilmesi için kritik sayılabilecek bir gelişim basamağı olan ergenliğin ilk döneminde (Çivitci, 2014) verilmesinin, çocuğun gelecek yaşantısında koruyucu bir rol oynayabileceği ön görülmektedir.

İlk ergenlik döneminde bulunan ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalar, zorbalığın bu kademedeki yaygınlığını ortaya koymasından dikkat çekicidir. Bu araştırmalar, ortaokul öğrencilerinin %15'inin zorbaca davranışlar sergilediğini (Baldry ve Farrington, 1999); %27'sinin zorbalığa maruz kaldığını; fiziksel zorbalığın %38, sözel zorbalığın ise %24 oranında olduğunu (Dawn, Cowie ve Bray, 2006) ortaya koymaktadır. Ayrıca, 6-10. sınıf öğrencilerinin %29'unun zorbalık olaylarına karıştığını (Espelage ve Swearer, 2004); 11-16 yaş arasındaki öğrencilerin %75'inin zorbalığa maruz kaldığını (Glover, Gough, Johnson ve Cartwright, 2000) gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Ülkemizde yapılan araştırmalar da zorbalığın ortaokul öğrencileri arasında kayda değer bir sorun olduğunu gözler önüne sermektedir. Ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada öğrencilerin %13,9'unun zorbalığa maruz kaldığı (Gültekin ve Sayıl, 2005) belirtilmektedir. Beşinci, yedinci ve dokuzuncu sınıflar üzerinde yapılan bir araştırmada öğrencilerin %8,2'sinin zorbalığa maruz kaldığı, %11'inin zorbaca davranışlarda bulunduğu (Dölek, 2002); dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada, öğrencilerin %40'ının en az bir defa akran zorbalığına maruz kaldığı (Kapçı, 2004); dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri ile yapılan bir başka çalışmada ise öğrencilerin %58'inin zorbaca davranışlarla karşılaştığı ve %23,5'inin de zorbaca davranışlarda bulunmaya eğilimli olduğu (Bilgiç ve Yurtal, 2009) saptanmıştır. Bu araştırma sonuçlarından da anlaşılacağı üzere, akran zorbalığı ortaokul öğrencilerinin de içinde yer aldığı ilk ergenlik döneminde yaygın ve baş edilmesi gereken bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Zorbalık olaylarının daha fazla yaşanabildiği eğitim ortamlarından birisi de yatılı okullardır. Zorbalığa uğrayan veya bu duruma tanık olan öğrenciler okul bitip eve gittiklerinde zorbalık sona ermekte fakat yatılı öğrencilerin sürekli olarak akranları ile aynı ortamda bulunmaları ve aynı yatakhaneyi paylaşmaları nedeniyle böyle bir şansları olmamaktadır. Zindi (1994) yatılı okullarda zorbalığın en çok yatakhane gerçeğini, bunları oyun bahçesi, tuvaletler ve sınıfların takip ettiğini ortaya koymuştur. Bilgin (2007) ise yapmış olduğu araştırmada yatılı öğrenciler ve yatılı olmayan öğrencilerin mağduriyet düzeylerini karşılaştırmış ve yatılı öğrencilerin anlamlı düzeyde daha fazla zorbalığa maruz kaldığını tespit etmiştir. Coşkun ve Kurnaz'ın (2009) yapmış olduğu çalışmada da benzer sonuca ulaşılmıştır. Yatılı öğrencilerin zorbadan kaçma imkânının olmaması ve bu durumu ailelerine bildirememeleri kendilerini korunmasız, çaresiz ve yalnız hissetmelerine neden olabildiğinden yatılı öğrencilerde zorbalığı önleme çok daha öncelikli ve önemli bir konu haline gelmektedir.

Literatür incelendiğinde zorbalığı önlemeye yönelik çalışmaların 1980'li yıllarda yapılmaya başladığı görülürken (Smith ve Brain, 2000), ülkemizde ise ilk çalışmanın 2002 yılında yapıldığı (Dölek, 2002), önleme çalışmalarının sınırlı sayıda olduğu (Ayas, 2008; Gökkaya, 2015; Kartal ve Bilgin, 2007; Kutlu, 2005; Takış, 2006; Türktan, 2013; Şahin ve Akbaba, 2010) ve çalışmaların çoğunun zorbalığı tanımlamaya ve zorbalıkla ilgili değişkenleri ortaya çıkarmaya yönelik yapıldığı

görülmektedir. Ülkemizde uygulanan zorbalığı önlemeye yönelik programların bir kısmı etkili olurken (Ayas, 2008; Gökkaya, 2015; Kartal ve Bilgin, 2007; Takış, 2006; Şahin ve Akbaba, 2010), diğer kısmının ise düşük düzeyde etkili ya da etkisiz olduğu (Dölek, 2002; Kutlu, 2005; Türktaş, 2013) gözlenmiştir. Zorbalıkla ilgili bu deneysel çalışmalar incelendiğinde, çoğunun zorba öğrenciler üzerinde gerçekleştirildiği, sadece Türktaş'ın (2013) çalışmasının zorbalığa maruz kalan öğrencilere yönelik olduğu görülmektedir. Zorbalıkla mücadelede zorbalığa maruz kalan öğrencilere yönelik eğitim programlarının sınırlı sayıda olması göz önüne alındığında, ülkemizde bu gruba yönelik önleyici ve/veya müdahale edici eğitim programlarının geliştirilmesine gereksinim olduğu söylenebilir.

Olweus (2004) akran mağduriyetini azaltmada bilişsel süreçlerin önemli olduğunu, olumsuz bilişlerin olumlularla değiştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Kaşıkçı (2018) yapmış olduğu araştırmasında, akran zorbalığıyla başa çıkma stratejilerinin bilişsel çarpıtmalarla anlamlı olarak pozitif bir ilişkisi bulunduğunu tespit etmiştir. Bilişsel süreçlerden kaynaklanan güçlüklerle başa çıkabilme, Akılcı-Duygusal Davranış Terapisi'nin (Rational Emotive Behavior Therapy-REBT) okul çağındaki çocuk ve ergenlere yönelik öğretici bir uyarlaması olan Akılcı Duygusal Eğitim'in (Rational Emotive Education-REE) temel bir çalışma konusunu oluşturmaktadır (Çivitçi, 2003). Akılcı Duygusal Eğitim (ADE); Albert Ellis tarafından geliştirilen, temel ilke ve kavramlarını çocukların kolayca öğrenebildikleri, kişilerde bilişsel, duygusal ve davranışsal değişimleri gerçekleştirmeyi hedefleyen, beceri yönelimli bir yaklaşımdır (Vernon ve Bernard, 2006). Ayrıca ADE; ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilere yönelik, belirli bir programa dayalı olarak yürütülen duygusal bir eğitim (Vernon, 1999; Çivitçi, 2003) olarak da tanımlanmaktadır. Kısaca ADE, Akılcı Duygusal Davranış Terapisi'nin (ADDT) eğitimsel yönünü oluşturmaktadır. ADE'nin amacı; çocuk ve ergenlerin karşılaştıkları problemleri daha etkili çözebilmelerini, kendi sorunlarıyla baş edebilmelerini ve problemler karşısında daha işlevsel davranışlar sergileyebilmelerini sağlamaktır (Vernon, 1999). Ayrıca bu eğitimde kazanılan beceriler gerçek koşullara benzer ortamlarda prova edilmekte ve öğrencilerin bu becerileri gerçek yaşamda da uygulayabilecekleri varsayılmaktadır (Knaus, 2004).

Yapılan çalışmalar ADE'nin çocukların psiko-sosyal gelişimlerine olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Bu çalışmalar, ADE'nin çocuk ve ergenlerde mantıkdışı inançları (Çivitçi, 2003; Yıkılmaz, 2009) ve kaygıyı (Lupu ve Iftene, 2009) azalttığını; algılanan problem çözme becerilerini (Yıkılmaz, 2009) ve derslere karşı olumlu tutumlarını (Trip, McMahon, Bora ve Chipea, 2010) arttırdığını göstermiştir. Trip, Vernon ve McMahon (2007)'un yapmış olduğu deneysel araştırmalara dayalı meta analiz çalışmasında da ADE'nin çocuk ve ergenlerin psiko-sosyal uyumları üzerindeki etkililiği ortaya konulmuştur. Ancak literatürde ADE'nin akran zorbalığına etkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Yukarıdaki açıklamalar ışığında, zorbalığın; okul ortamlarında giderek arttığı, öğrencilerin kişilik gelişimlerini olumsuz etkilediği, aile ve çocuklar açısından bir stres kaynağı olduğu ve önlem alınması gereken temel problemler arasında bulunduğu söylenebilir. Özellikle yatılı okullarda öğrencilerin daha fazla zorbalığa maruz kaldığı (Bilgin, 2007), zorbalık olaylarının daha çok yatakhanelerde ve yemekhanelerde meydana geldiği (Bozkurt, Akbıyık, Yüzük, Beşer ve Sağkal, 2011; Zindi, 1994) göz önüne alınarak, yatılı öğrencilerin akran zorbalığından daha fazla etkilenebilecekleri ve zorbalıkla baş etmede daha fazla yardıma ihtiyaç duyabilecekleri düşünülmüştür. Bu değerlendirmelerden hareketle yapılandırılan bu deneysel çalışmada, 10 hafta süreyle uygulanan ADE'nin yatılı ve yatılı olmayan ortaokul öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma düzeylerine etkisi incelenmiştir. Bu araştırmanın amacı da akılcı duygusal eğitimin yatılı ve yatılı olmayan ortaokul öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma düzeyleri üzerindeki etkisini ve bu olası etkinin bir ve üç aylık izleme dönemi sonrasında da kalıcı olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada deneysel olarak şu denenceler test edilmiştir:

1. Akılcı Duygusal Eğitim Programı'nın (ADEP) uygulandığı yatılı olan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanları, ön-test puanlarına göre anlamlı düzeyde azalacaktır.
2. ADEP'in uygulandığı yatılı olan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanları, herhangi bir işlem uygulanmayan kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanlarına göre anlamlı düzeyde düşük olacaktır.
3. ADEP'in uygulandığı yatılı olmayan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanları, ön-test puanlarına göre anlamlı düzeyde azalacaktır.
4. ADEP'in uygulandığı yatılı olmayan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanları, herhangi bir işlem uygulanmayan kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanlarına göre anlamlı düzeyde düşük olacaktır.
5. Yatılı olan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanları, yatılı olmayan öğrencilerin son-test puanlarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olacaktır.
6. Yatılı olan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanları ile birinci ve ikinci izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmayacaktır.
7. Yatılı olmayan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanları ile birinci ve ikinci izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmayacaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ADE'nin yatılı ve yatılı olmayan ortaokul öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma düzeylerine etkisini inceleyen deneysel bir çalışmadır. Araştırmada öntest-sontest kontrol grubu, iki faktörlü (2x4) karışık desen kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenini Akılcı Duygusal Eğitim Programı (ADEP), bağımlı değişkeni ise deneklerin zorbalığa maruz kalma düzeyleri oluşturmaktadır. Yatılı ve yatılı olmayan iki deney grubuna 10 hafta süreyle ADEP uygulanırken, iki kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır. Deneysel işlemde bir hafta önce ön-test; son oturumdan bir gün sonra son-test; bir ay ve üç ay sonra da izleme testleri uygulanmıştır. İşlem öncesi ölçümden bir hafta sonra deney grupları başlatılmış; son oturumdan bir gün sonra işlem sonrası ölçüm; bir ay ve üç ay sonra da izleme ölçümleri gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Grubu

Deneysel çalışmaya katılacak deneklerin belirlenmesi amacıyla, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar Atatürk Yatılı Bölge Ortaokulu'nun yedinci ve sekizinci sınıfında öğrenim gören 139 öğrenciye Akran Zorbalığı Ölçeği'nin Kurban alt ölçeği tek oturumda uygulanmıştır. Bazı maddeleri boş bırakan ya da yanlış işaretlemelerde bulunan 10 öğrencinin formları analiz dışı bırakılmış ve 129 öğrenciden elde edilen veriler işleme alınmıştır. Öğrencilerin ölçek puanları büyükten küçüğe sıralanmış ve puanı yüksek olan ilk 60 öğrenci, iki deney ve iki kontrol grubuna 15'er kişi olmak üzere kura yöntemiyle seçkisiz olarak atanmıştır. Çalışma grubunda yer alan toplam 60 öğrencinin 34'ü kız 26'sı erkektir ve yaşları 11-13 arasında değişmektedir. Deneysel işlemde bir hafta önce deney gruplarında yer almak üzere belirlenen 30 öğrenci ile (iki grup için ayrı ayrı) bir hazırlık toplantısı yapılarak, her iki gruptaki öğrencilere "kendilerini daha iyi tanımalarına ve arkadaş ilişkilerini geliştirmelerine yardım etmeyi amaçlayan bir rehberlik çalışması" yapılacağı ifade edilerek grup çalışmanın işleyişi, süresi, grup kuralları vb. konularda bilgi verilmiştir. Deney grupları için belirlenen 30 öğrenci çalışmaya gönüllü olarak katılacaklarını ifade etmişlerdir. Deneysel işlem sırasında her iki deney grubundan birer öğrenci çeşitli nedenlerle bir oturuma katılamamıştır. Bu

iki öğrencinin katılmadığı birer oturumun araştırma sonucunu etkileyebilecek kritik oturumlar olmadığı değerlendirilmiş ve her iki öğrencinin ölçek puanları analize dahil edilmiştir. Böylece araştırma, yatılı ve gündüzlü öğrencilerden ayrı ayrı oluşturulan iki deney ve iki kontrol grubundaki 15'er öğrencinin katılımıyla toplam 60 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Akran Zorbalığı Ölçeği: Çalışmaya katılan öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeylerini belirlemek amacıyla Kutlu ve Aydın (2010) tarafından geliştirilen "Akran Zorbalığı Ölçeği"nin "Kurban" alt boyutu kullanılmıştır. Ölçek "Kurban", "Zorba" ve "Dolgu Maddeleri" olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek için araştırmacılar, alanyazını dikkate alarak Türk öğrencilerin akran ilişkilerindeki yaşantılarına uygun olduğu düşünülen zorbalık eylemlerini zorba ve kurban açısından betimleyen 15 zorba ve 15 kurban maddesi hazırlamışlardır. Ayrıca araştırmacılar tek yönlü veya yanlı yanıtları azaltmak amacı ile 15 dolgu maddesi eklemişlerdir. Likert tipi bir ölçekte yer alan maddeler "Hiç Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum ve Çok katılıyorum" şeklinde cevaplandırılmaktadır.

Pilot çalışma sonrası yeniden yapılandırılan 45 maddelik ölçeğin, yapı geçerliliği ve iç tutarlık güvenilirliği test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin üç faktörlü yapısının desteklendiği gözlenmiş ve Cronbach alfa katsayıları kurban alt boyutu için .86, zorba alt boyutu için .83 ve dolgu alt boyutu için .70 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçek, üç faktörlü yapısı ile toplam varyansın %30.91'ini; kurban, zorba ve dolgu alt ölçekleri ise toplam varyansın sırasıyla %15.85, %8 ve %7.04'ünü açıklamıştır. Alt ölçeklerin birbirleriyle ilişkisi incelendiğinde, zorba alt ölçeği ile kurban alt ölçeği arasında anlamlı olarak pozitif bir ilişki gözlenirken ($r=.41$, $p<.01$); zorba ve kurban alt ölçekleri ile dolgu alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Kişisel Bilgi Formu: Ölçekle birlikte verilen bu form öğrencilerin sınıf ve cinsiyetleri hakkında bilgi edinmeyi amaçlamaktadır.

İşlem

Araştırmada iki deney grubuna haftada bir oturum olmak üzere 10 hafta süre ile ADEP uygulanmıştır. Oturumlar yaklaşık bir ders saati (40-45 dk.) devam etmiştir. Tüm oturumlar birinci araştırmacının liderliğinde yürütülmüştür. Kontrol grubuna herhangi bir işlem uygulanmamıştır.

ADEP hazırlanmadan önce ADDT ile ilgili kuramsal bilgiler derlenmiş ve bu kuramın temel ilkeleri, insan doğasına bakışı ve felsefesi incelenmiştir. Programın içeriği ve etkinlikleri hazırlanırken, ADDT'nin çocuk ve ergenlerdeki akılcı duygusal eğitim uygulamalarını konu alan kitaplardan (Vernon, 2008; Çivitci, Türküm, Duy ve Hamamcı, 2014) yararlanılmıştır. Program etkinlikleri, psikolojik danışma ve rehberlik alanından bir öğretim üyesi ve iki uzmanın görüşü de alınarak yapılandırılmıştır. Böylece deney gruplarına uygulanmak üzere, ilk aşamada sekiz oturumluk ADEP hazırlanmıştır.

Hazırlanan program deneme amacıyla yaşları 11-13 arasında değişen farklı bir ortaokul öğrenci grubuna uygulanmıştır. Deneme uygulaması haftada bir olmak üzere 40-45 dk. süreyle sekiz hafta devam etmiştir. Her oturum öğrencilerin de rızası alınarak ses ve görüntü olarak kaydedilmiştir. Bazı oturum videoları danışman ile birlikte izlenmiş ve danışmandan geri bildirimler alınmıştır. Bu süreçte, programın uygulama aşamasındaki değerlendirmeler ve danışmandan alınan geri bildirimler göz önüne alınarak bazı oturumların içeriğinde ve etkinliklerin işleyişinde düzenlemeler yapılmıştır. Deneme uygulamasından sonra tüm oturumlar tekrar gözden geçirilmiş ve programa iki oturum daha eklenerek 10 oturumluk ADEP oluşturulmuştur.

ADEP'in genel amacı, ortaokul öğrencilerinin akılcı düşünerek akran baskısı ile nasıl başa çıkabileceklerini öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Oturum içerikleri ile gerçekleştirilmek istenen program amaçları ise şunlardır:

1. Yaşadığı akran baskısına ilişkin duygularını fark edebilme.
2. Akran baskısının ne olduğunu kavrayarak bununla nasıl başa çıkabileceğini fark edebilme.
3. Sosyal onay elde etmek yerine kendi duygu ve düşüncelerine göre hareket etmenin önemini kavrayabilme.
4. Karşılaştığı durumları ABC modeline göre analiz edebilme.
5. Akran baskısı ve ilişkilerle ilgili mantıkdışı inançlarını fark ederek daha akılcı-mantıklı inançlar geliştirebilme.
6. Gerekli durumlarda "Hayır" diyebilmenin önemini kavrayabilme.
7. Akran baskısına karşı atılmalı/güvengen davranışlarda bulunabilme.
8. Akran baskısıyla baş edemediği durumlarda kimlerden, nasıl yardım alabileceğini bilme.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin değerlendirilmesinde hangi analizlerin kullanılacağına karar vermek amacıyla ilk olarak deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin Akran Zorbalığı Ölçeği Kurban alt boyutu ön-test puanlarının parametrik testlerin temel varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Bu amaçla grupların ön-test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği basıklık-çarpıklık değerleri ve Shapiro-Wilks testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular, ön-testte elde edilen verilerin normal dağıldığını ve parametrik testlerin varsayımının karşılandığını göstermiştir. Bu nedenle grupların ön-test puanlarının birbirine denk olup olmadığının karşılaştırılmasında parametrik testlerden olan t-testi kullanılmıştır. Yapılan analizler, yatılı/yatılı olmayan deney ve kontrol grupları (yatılı ve yatılı olmayan gruplar için ayrı ayrı) arasında ön-test puanları bakımından anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır. Sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Yatılı/Yatılı Olmayan Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları İle Basıklık-Çarpıklık Değerleri ve Shapiro-Wilks Testi Sonuçları.

Puan	Gruplar	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	Shapiro-Wilks	Çarpıklık	Basıklık
Ön-test	Y. Deney	15	32,13	6,46	28	0,448	0,637	0,59	0,773	-0,712
	Y. Kontrol	15	31,06	5,73				0,87	0,963	0,174
	Y.O. Deney	15	33,66	7,27	28	0,837	0,410	0,53	0,717	-0,789
	Y.O.Kontrol	15	31,66	5,71				0,71	1,25	1,59
	Y. Deney	15	32,13	6,46	28	-0,610	0,547			
	Y.O. Deney	15	33,66	7,27						
	Y. Kontrol	15	31,06	5,73	28	-0,287	0,776			
	Y.O.Kontrol	15	31,66	5,71						

Y.: Yatılı Y.O.: Yatılı Olmayan

Deneyisel işlemten sonra yatılı/yatılı olmayan deney ve kontrol gruplarının son-test, birinci izleme ve ikinci izleme puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilks testi ve çarpıklık-basıklık değerleri ile incelenmiştir. Analizler sonucunda, deney ve kontrol gruplarının son-test, birinci izleme ve ikinci izleme ölçek puanlarının normal dağılmadığı ve parametrik testlerin varsayımlarını karşılamadığı görülmüştür. Bu nedenle bundan sonraki aşamada verilerin analizinde parametrik olmayan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Friedman Testi ve Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma denencelerinin test edilmesiyle elde edilen bulgulara yer verilmiş ve bulgular denence sırasına göre sunulmuştur.

1. Yatılı Olan Deney Grubu Öğrencilerinin Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular

Denence 1. "ADEP'in uygulandığı yatılı olan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanları, ön-test puanlarına göre anlamlı düzeyde azalacaktır."

Yukarıda belirtilen denencenin test edilebilmesi amacıyla, ilişkili iki ölçümden elde edilen puanlar arasındaki farklılığın anlamlılığını test eden parametrik olmayan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Yatılı Olan Deney Grubu Öğrencilerinin Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu.

Son-test Ön-test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	15	8	120		
Pozitif Sıra	0	0	0	-3,41	0,001
Eşit	0	-	-		

Tablo 2'de görüldüğü gibi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre yatılı olan deney grubundaki öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test ve ön-test puanları arasında anlamlı bir fark vardır ($Z = -3.41$, $p < 0.01$). Buna göre, ADEP'in uygulandığı yatılı olan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanları ön-test puanlarına göre anlamlı düzeyde azalmıştır. Elde edilen bu sonuç araştırmanın birinci denencesini desteklemektedir.

2. Yatılı Olan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular

Denence 2. "ADEP'in uygulandığı yatılı olan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanları, herhangi bir işlem uygulanmayan kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanlarına göre anlamlı düzeyde düşük olacaktır."

Yukarıda belirtilen denencenin test edilebilmesi amacıyla, iki bağımsız gruptan elde edilen puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test eden parametrik olmayan Mann Whitney U-Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Yatılı Olan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son-Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonucu.

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	15	9,30	139,50		
Kontrol	15	21,70	325,50	19,5	0,000

Tablo 3'e bakıldığında, ADEP programının uygulandığı yatılı olan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanları ile herhangi bir işlem uygulanmayan kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U = 19.5$, $p < 0.01$). Buna göre, ADEP'e katılan öğrencilerin, programa katılmayan öğrencilere göre akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanları daha düşüktür. Elde edilen bu sonuç araştırmanın ikinci denencesini desteklemektedir.

3. Yatılı Olmayan Deney Grubu Öğrencilerinin Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular

Denence 3. "ADEP'in uygulandığı yatılı olmayan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanları, ön-test puanlarına göre anlamlı düzeyde azalacaktır."

Yukarıda belirtilen denencenin test edilebilmesi amacıyla, ilişkili iki ölçümden elde edilen puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test eden parametrik olmayan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. *Yatılı Olmayan Deney Grubu Öğrencilerinin Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu.*

Son-test Ön-test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Neqatif Sıra	15	8	120		
Pozitif Sıra	0	0	0	-3,409	0,001
Eşit	0	-	-		

Tablo 4'e göre, yatılı olmayan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test ve ön-test puanları arasında anlamlı bir fark vardır ($Z = -3.40$, $p < 0.01$). Buna göre, ADEP'in uygulandığı yatılı olmayan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanları ön-test puanlarına göre anlamlı olarak azalmıştır. Elde edilen bu sonuç araştırmanın üçüncü denencesini desteklemektedir.

4. Yatılı Olmayan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular

Denence 4. "ADEP'in uygulandığı yatılı olmayan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanları, herhangi bir işlem uygulanmayan kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanlarına göre anlamlı düzeyde düşük olacaktır."

Yukarıda belirtilen denencenin test edilebilmesi amacıyla, iki bağımsız gruptan elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eden parametrik olmayan Mann Whitney U-Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. *Yatılı Olmayan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son-Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonucu.*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	15	8,20	123	3	0,000
Kontrol	15	22,80	342		

Tablo 5'de izlenebildiği gibi, Mann Whitney U-Testi sonucuna göre ADEP'in uygulandığı yatılı olmayan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanları ile herhangi bir işlem uygulanmayan kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanları arasında anlamlı bir fark vardır ($U = 3$, $p < 0.05$). Buna göre, ADEP'e katılan öğrencilerin, programa katılmayan öğrencilere göre akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuç araştırmanın dördüncü denencesini desteklemektedir.

5. Yatılı ve Yatılı Olmayan Deney Grubu Öğrencilerinin Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular

Denence 5. "Yatılı olan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanları, yatılı olmayan öğrencilerin son-test puanlarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olacaktır."

Yukarıda belirtilen denencenin test edilebilmesi amacıyla, iki bağımsız gruptan elde edilen puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test eden Mann Whitney U-Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. *Yatılı ve Yatılı Olmayan Deney Grubu Öğrencilerinin Son-Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonucu.*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yatılı	15	13,60	204	84	0,231
Yatılı Olmayan	15	17,40	261		

Tablo 6'da görüldüğü gibi, yatılı olan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanları yatılı olmayan öğrencilerin son-test puanlarından daha düşük olmakla birlikte, aradaki fark anlamlı değildir ($U=84$, $p>0.05$). Öğrencilerin son-test puanları arasındaki fark anlamlı olmadığı için, bu bulgu araştırmanın beşinci denencesini desteklememektedir.

6. Yatılı Olan Deney Grubu Öğrencilerinin Son-test Puanları ile Birinci ve İkinci İzleme Testi Puanlarına İlişkin Bulgular

Denence 6. "Yatılı olan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanları ile birinci ve ikinci izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmayacaktır."

Yukarıda belirtilen denencenin test edilebilmesi amacıyla parametrik olmayan ve tekrarlı ölçümlerde tek yönlü varyans analizinin karşılığı olan Friedman testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. *Yatılı Olan Deney Grubu Öğrencilerinin Son-Test, Birinci İzleme ve İkinci İzleme Puanlarına İlişkin Friedman Testi Sonucu.*

Tekrarlı Ölçümler	n	Sıra Ortalaması	χ^2	p
Son-test	15	2,03	0,839	0,657
Birinci İzleme	15	2,10		
İkinci İzleme	15	1,87		

Tablo 7 incelendiğinde Friedman Testi sonucuna göre, yatılı olan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanları ile birinci ve ikinci izleme puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($\chi^2=0.839$, $p>0.05$). Elde edilen bu sonuç araştırmanın altıncı denencesini desteklemektedir.

7. Yatılı Olmayan Deney Grubu Öğrencilerinin Son-test Puanları ile Birinci ve İkinci İzleme Testi Puanlarına İlişkin Bulgular

Denence 7. "Yatılı olmayan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanları ile birinci ve ikinci izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmayacaktır."

Yukarıda belirtilen denencenin test edilebilmesi amacıyla parametrik olmayan ve tekrarlı ölçümlerde tek yönlü varyans analizinin karşılığı olan Friedman testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. *Yatılı Olmayan Deney Grubu Öğrencilerinin Son-Test, Birinci İzleme ve İkinci İzleme Puanlarına İlişkin Friedman Testi Sonucu.*

Tekrarlı Ölçümler	n	Sıra Ortalaması	χ^2	p
Son-test	15	2,00	0,200	0,905
Birinci İzleme	15	2,07		
İkinci İzleme	15	1,93		

Tablo 7'ye göre, yatılı olmayan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanları ile birinci ve ikinci izleme puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($x^2=0.200$, $p>0.05$). Elde edilen bu sonuç araştırmanın yedinci denencesini desteklemektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada ADE'nin yatılı ve yatılı olmayan ortaokul öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma düzeylerini azaltmada etkili olacağı ve bu etkinin kalıcılığını bir aylık ve üç aylık izleme döneminin sonunda da koruyacağı öngörülmüştü. Elde edilen bulgular bu öngörünün desteklendiğini göstermektedir. ADEP, yatılı ve yatılı olmayan deney grubu öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma düzeylerini azaltmada etkili olmuş ve bu etki bir aylık ve üç aylık izleme dönemi sonunda da devam etmiştir.

Araştırmada, ADEP'in uygulandığı yatılı ve yatılı olmayan deney gruplarındaki öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeylerinin, uygulama sonunda yatılı öğrenciler lehine azalacağı hipotezi geliştirilmişti. Elde edilen bulgular bu hipotezi desteklememiştir. Yatılı olan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin işlem sonrası puanlarının yatılı olmayan öğrencilerin puanlarına göre daha düşük olduğu görülmüş, ancak puanlar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Zorbalıkla ilgili alanyazın incelendiğinde, zorbalığın en çok gerçekleştiği yerlerin başında yatakhanelerin ve yemekhanelerin geldiği belirtilmektedir (Bozkurt, Akbıyık, Yüzük, Beşer ve Sağkal, 2011; Zindi, 1994). Yatılı öğrencilerin akranları ile sürekli aynı ortamda bulunmalarından ve aynı yatakhaneyi paylaşmalarından dolayı zorbalık olaylarının yatılı okullarda daha fazla yaşandığı söylenebilir. Bilgin (2007), zorbalıkla ilgili yapmış olduğu çalışmada yatılı ve yatılı olmayan öğrencilerin mağduriyet düzeylerini karşılaştırmış ve yatılı öğrencilerin zorbalığa daha fazla maruz kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bilgilerden hareketle yatılı öğrencilerin akran zorbalığından daha fazla etkilenebilecekleri ve zorbalıkla baş etmeye yönelik ihtiyaçlarının daha fazla olabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle uygulanan eğitim programının yatılı öğrencilerde yatılı olmayan öğrencilere göre daha etkili olması beklenmiştir. Fakat araştırma sonucunda yatılı ve yatılı olmayan öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bilgin (2007) çalışmasında, akran zorbalığına maruz kalan yatılı öğrencilerin bu durumu daha çok arkadaşlarına rapor ettiği sonucuna ulaşmıştır. Yatılı öğrencilerin zorbalığa maruz kalma durumlarını arkadaşlarına anlatmayı tercih etmesi, sürekli olarak akranları ile birlikte olmalarından kaynaklanabilir. Şimşek (2010) yatılı ve yatılı olmayan öğrenciler üzerinde yapmış olduğu araştırmada yatılı öğrencilerin arkadaşlarından algıladıkları sosyal desteğin yatılı olmayanlara göre daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Bu durum, yatılı okulda kalan ve akran zorbalığına maruz kalan ergenlerin zorbalıkla başa çıkmada akranlarından daha fazla destek alabileceklerini de düşündürmektedir. Yatılı okulda kalan öğrencilerde yatılı olmayanlara göre daha fazla akran dayanışmasının yaşanması olasılığı, yatılı ve yatılı olmayan öğrencilerde akran zorbalığının daha az yaşanması bakımından fark oluşmamasının bir nedeni olarak düşünülebilir.

Yukarıda belirtilen araştırma bulguları; ADDT'ye dayalı hazırlanmış eğitim programının, öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeylerini azaltmada olumlu yönde bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu etkinin, farklı zaman aralıklarında da varlığını devam ettirdiği gözlenmiştir. Bu sonuçlar, ADDT'ye dayalı eğitim programının; ergenlerde mantıksız inançları (Çivıtcı, 2005) ve kaygıyı (Lupu ve Iftene, 2009) azaltma, problem çözme beceri algısı geliştirme (Yıkılmaz, 2009), güvengenlik düzeylerini (Altun, 2006) ve benlik saygısını (Meyer, 1982) artırma gibi olumlu etkilerinin yanısıra zorbalığa maruz kalma düzeyini azaltmada da etkili bir uygulama olduğunu ortaya koyması bakımından dikkat çekicidir.

Literatürde ADDT'nin zorbalığa maruz kalma üzerindeki etkisinin incelendiği deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Zorbalığa maruz kalmaya yönelik ADDT'ye dayalı eğitim programlarının olmaması bu araştırmanın bulgularının yorumlanmasında sınırlılık olarak düşünülebilir. Olweus (2004) akran mağduriyetini azaltmada bilişsel süreçlerin önemli olduğunu, olumsuz bilişlerin olumlularla değiştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Yapılan bir çalışmada da (Kaşıkçı, 2018), akran zorbalığıyla başa çıkma stratejilerinin bilişsel çarpıtmalarla pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar, akran mağduriyetini azaltmada bilişsel süreçlerin önemli olduğunu göstermektedir. ADE; temel ilke ve kavramlarını çocukların kolayca öğrenebildikleri, kişilerde bilişsel, duygusal ve davranışsal değişimleri gerçekleştirmeyi hedefleyen, beceri yönelimli bir yaklaşımdır (Vernon ve Bernard, 2006). ADE'nin amacı; çocuk ve ergenlerin karşılaştıkları problemleri daha etkili çözebilmelerini, kendi sorunlarıyla baş edebilmelerini ve problemler karşısında daha işlevsel davranışlar sergileyebilmelerini sağlamaktır (Vernon, 1999). Uygulanan ADE'de öğrencilerin; zorbalıkla ilgili mantıkdışı inançlarını sorgulamaları, daha akılcı mantıklı düşüncelerini öğrenmeleri ve karşılaştıkları problemlerle nasıl baş edebileceğine yönelik davranış kazandırılması hedeflenmiştir. Eğitimin içeriğinde, çocukların akran baskısına karşı olan mantıkdışı inançları ele alınmış ve ABC modelini kullanarak akran baskısı ile ilgili akılcı mantıklı düşüncelerin nasıl oluşturulacağı ve bu baskıyla nasıl baş edilebileceği ile ilgili etkinliklere yer verilmiştir. Bu etkinliklerin uygulanmasında ve öğrencilere istenilen becerilerin kazandırılmasında ADE'nin temel tekniklerinden olan bilgilendirme, sorgulama, tartışma ve rol oynama gibi tekniklerden yararlanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğrendikleri becerileri günlük yaşamda kullanabilmeleri amacıyla ev ödevleri verilmiştir. Uygulama sonucunda elde edilen bulguların; gerek ADE'nin çocuklarda bilişsel, duygusal ve davranışsal değişimleri gerçekleştirmeye ilişkin yaptığı açıklamaları, gerekse çocukların mantıkdışı inançların yerine akılcı mantıklı inançlar geliştirerek karşılaştıkları problemleri daha etkili çözebilecekleri yönündeki görüşleri desteklediği söylenebilir.

Uygulanan ADE'de, çocukların akran zorbalığına maruz kaldığı durumlarda ne gibi duygular yaşayabileceklerini anlamalarına ve yaşadıkları duyguları fark edebilmelerine yardımcı olabilecek etkinlikler yer almaktadır. Ayrıca ADE kapsamında çocukların zorbalıkla ilgili mantıkdışı inançlarını fark etmeleri sağlanmış ve bu mantıkdışı inançlarını akılcı/mantıklı inançlarla nasıl değiştirebilecekleri çeşitli etkinliklerle gösterilmiştir. Çocukların mantıkdışı inançlarının akran zorbalığı karşısında gösterecekleri davranışı nasıl etkilediğini değerlendirmeleri sağlanmış ve akılcı/mantıklı düşünerek nasıl doğru davranış sergilemeleri gerektiği öğretilmiştir. Son olarak öğrencilere akran baskısı karşısında nasıl tepki verecekleri çeşitli etkinliklerle prova yaptırılmış ve öğrendikleri bu tepkileri gerçek yaşamda kullanabilmeleri için ev ödevleri verilmiştir. ADE çocuklara, akılcı/mantıklı inançları mantıkdışı inançlardan ayırt etmeyi; mantıkdışı inançlar ile duygular arasındaki ilişkiyi; mantıkdışı inançlarıyla tartışarak onlara nasıl meydan okunacağını ve mantıkdışı inançları daha akılcı bir şekilde nasıl ifade edebileceğini öğretmektedir. Ayrıca çocukların; olay, düşünce, duygu ve davranış arasındaki ilişkiyi görmeleri ADE'nin önemli bir yönünü oluşturmaktadır (Spencer, 2005). ADE uygulamalarında öğrencilere yaşam koşulları açık bir şekilde sunularak, gösterecekleri davranışların sonuçlarını anlamaları ve mantıkdışı inançlarının davranışları üzerindeki etkisini değerlendirmeleri sağlanmaktadır (Bernard ve DiGiuseppe, 1994). Bu çalışmada elde edilen bulgular da ADE yoluyla ergenlerin geliştirebilecekleri akılcı düşünme becerilerinin, akran zorbalığıyla başa çıkmada da işlevsel olarak kullanılabileceğini ortaya koyması bakımından önemlidir. Bu yönüyle deneysel araştırmanın aynı zamanda ADDT'nin ve ADE'nin kuramsal-kavramsal görüşlerini ampirik olarak desteklediği söylenebilir.

Bu deneysel araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmada denekler deney ve kontrol gruplarına rastgele (random) atanmakla birlikte, çalışmanın iç geçerliliğini azaltabilecek olası bir ön-test etkisi söz konusu olabilir (Büyüköztürk, 2001). Deneklerin işlem öncesi ölçümdeki (ön-test) bazı ölçek maddelerini ve kendi cevaplarını hatırlamalarının işlem sonrası (son-test) ile iki izleme ölçümündeki cevaplarına da yansımaları mümkündür. Bu olası ön-test etkisi deneysel

desenin iç geçerliliği bakımından bir sınırlılık oluşturabilir. Araştırmada, grup üyelerinin işlem süresince içeriği zorbalıkla başa çıkma olmayan bir başka çalışma grubuna katılmalarının uygun olmayacağı düşünülerek plasebo grubu oluşturulmamıştır. Grup üyelerinin "çalışmaya katılarak daha iyi olacaklarına" ilişkin beklentilerinden kaynaklanabilecek plasebo etkisinin (Hovardaoğlu, 2000) bu çalışmada kontrol edilmemesi de bir sınırlılık olarak görülebilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular göz önüne alınarak şu öneriler sunulabilir:

Öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeylerini azaltmada etkili olan ADEP, okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik çalışmaları kapsamında önleyici ve/veya müdahale edici bir grup psikoeğitim programı olarak uygulanabilir. Özellikle yatılı okullarda bulunan öğrencilerin akranları ile sürekli aynı ortamda bulunmaları ve zorbalığa maruz kalma olasılıklarının daha fazla olduğu göz önüne alınarak, zorbalığa maruz kalmayı azaltmak için yatılı okul öğrencilerine okulun ilk günlerinden başlayarak ADEP'in uygulanması önerilebilir.

Bu araştırmada uygulanan ADEP'in etkililiği, ilk ergenlik döneminde olan ortaokul öğrencileriyle yürütülen çalışma ve bir ve üç ay sonra yapılan izleme ölçümleri sonucunda belirlenmiştir. Bu konuda yapılabilecek yeni deneysel araştırmalarda farklı yaş gruplarıyla çalışılması ve izleme ölçümlerinin üç aydan daha uzun süreli gerçekleştirilmesi, ADE'nin öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeyleri üzerindeki etkisinin yaşa ve zamana bağlı değişimini daha iyi belirlemeye yardımcı olabilir.

Bu araştırmada, zorbalığa maruz kalan öğrencilere yönelik ADDT'ye dayalı akılcı duygusal eğitim programının olumlu etkileri ortaya konulmuştur. Zorbalığın azaltılması amacı ile zorbaca davranışlarda bulunan öğrencilere yönelik de ADDT'ye dayalı akılcı duygusal eğitim programı hazırlanıp etkililiği test edilebilir.

Bu çalışmada ADE'nin etkililiği, deney ve kontrol grupları karşılaştırılarak test edilmiştir. ADE'nin zorbalığa maruz kalma üzerindeki etkisi, diğer psikolojik danışma yaklaşımları temel alınarak yürütülecek gruplarla da karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

Literatürde ADDT'nin zorbalığa maruz kalma üzerindeki etkisini inceleyen herhangi bir araştırmanın bulunmaması, bu araştırmanın bulgularının yorumlanmasında bir sınırlılık oluşturmuştur. Bu konuyla ilgili farklı yaş ve sınıf düzeyindeki öğrenciler üzerinde yeni araştırmaların yapılması, öğrencilerin zorbalığa maruz kalma durumlarının ADDT yönelimli olarak daha kapsamlı değerlendirilmesine katkıda bulunabilecektir.

KAYNAKÇA

- Acar, H. ve Kılınç, M. (2017). Akran baskısıyla başa çıkma konusunda hazırlanan psiko-eğitim programının lise öğrencilerinin akran baskısı düzeylerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 287-300.
- Aktuğ, T. (2006). *Ergenlerde akran baskısı ve benlik saygısının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Altun, E. (2006). *Akılcı duygusal temelli güvengenlik eğitiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inanç ve güvengenlik düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, S. ve Savaşer, S. (2009). Akran zorbalığını önlemede okul hemşiresinin rolü. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 2(3), 118-123.
- Ayas, T. (2008). *Zorbalığı önlemede tüm okul yaklaşımına dayalı bir programın etkililiği*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (1999). Types of bullying among Italian school children. *Journal of Adolescence*, 22(3), 423-426.
- Bauman, S. (2008). The role of elementary school counselors in reducing school bullying. *The Elementary School Journal*, 108(5), 362-375.
- Bender, D. & Lösel, F. (2011). Bullying at school as a predictor of delinquency, violence and other anti-social behaviour in adulthood. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 99-106.
- Bernard, M. E. & DiGiuseppe, R. (1994). *Rational-emotive consultation: The missing link to successful consultation*. In M. E. Bernard & R. DiGiuseppe (eds.), *School psychology. Rational-emotive consultation in applied settings*. Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, 1-31.
- Bilgiç, E. ve Yurtal, F. (2009). Zorbalık eğilimlerinin sınıf iklimine göre incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5 (2), 180-194.
- Bilgin, A. (2007). Yatılı ve gündüzlü ilköğretim okulu öğrencilerinin zorbalığa ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(1), 1-18.
- Büyükoztürk, Ş. (2001). *Deneyisel desenler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bozkurt, S., Akbıyık, A., Yüzük, S., Beşer, N. G. ve Sağkal, T. (2011). Bir yatılı bölge okulunda akran istismarı ve farkındalık eğitiminin etkisi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(14), 1-9.
- Carney, A. G. (2008). No vacation from bullying: A summer camp intervention pilot study. *Education*, 129(1), 163-184.
- Coşkun, Y. ve Kurnaz, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinin benlik saygısı ve akran baskısı düzeyi ilişkisi üzerine bir inceleme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 112-129.
- Çivitci, A. (2003). *Akılci duygusal eğitimin ilköğretim öğrencilerinin mantıkdışı inanç, sürekli kaygı ve mantıklı karar verme düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çivitci, A. (2005). Akılci duygusal eğitimin ilköğretim öğrencilerinin mantıkdışı inanç, sürekli kaygı ve mantıklı karar verme düzeylerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2), 59-80.
- Çivitci, A. (2014). İlk ergenlikte öğrenci yaşam doyumu: Okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri açısından bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(202), 5-18.
- Çivitci, A., Türküm, A. S., Duy, B. ve Hamacı, Z. (2014). *Okullarda akılci-duygusal davranış terapisine dayalı uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dawn, J., Cowie, H. & Bray D. (2006). Bully dance': Animation as a tool for conflict resolution. *Pastoral Care*, 24(1), 27-32.
- Dölek, N. (2002). *Öğrencilerde zorbaca davranışların araştırılması ve bir önleyici program modeli*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Espelage, D., & Swearer, S. M. (2004). *Bullying in American schools- a social-ecological perspective on prevention and intervention*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2010). *Campbell systematic reviews: School-based program storeduce bullying and victimization*. (Last updated). The Camp Collaboration.
- Glover, D., Gough, G., Johnson, M., & Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: Incidence, impact, and intervention. *Educational Research*, 42(2), 141-156.
- Gökkaya, F. (2015). *İlköğretim öğrencilerinde zorbalık eğilimini azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı bir müdahale programının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 511-537.
- Griffin R. S. ve Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical finding sand future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379-400.

- Gültekin, Z. ve Sayıl, M. (2005). Akran zorbalığı belirleme ölçeği geliştirme çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 8(15), 47-61.
- Hovardaoğlu, S. (2000). *Davranış bilimleri için araştırma teknikleri*. Ankara: Ve-Ga Basım Yayın.
- Jacobsen, K. E., & Bauman, S. (2007). Bullying in schools: School counselors' responses to three types of bullying incidents, *Professional School Counseling*, 11(1), 1-9.
- Kapçı, E. M. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13.
- Kartal, H. ve Bilgin, A. (2007). İlköğretim öğrencilerine yönelik bir zorbalık karşıtı program uygulaması: Okulu zorbalıktan arındırma programı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 207-227.
- Kaşıkçı, F. (2018). *Ergenlerde akran zorbalığı ile başa çıkma stratejileriyle bilişsel çarpıtmalar ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Knaus, W. (2004). Rational emotive education: Trends and directions. *Romanian Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 4(1), 9-22.
- Kutlu, F. (2005). *The effect of bullying management training on bullying behaviors of elementary school students*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kutlu, F. ve Aydın, G. (2010). Akran zorbalığı ölçek geliştirme ön çalışması: kendini bildirim formu. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 1-12.
- Lupu, V. & Iftene, F. (2009). The impact of rational emotive behaviour education on anxiety in teenagers. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 9(1), 95-105.
- Menesini, E., Modena, M., & Tani, F. (2009). Bullying and victimization in adolescence: Concurrent and stable roles and psychological health symptoms. *The Journal of Genetic Psychology*, 170 (2), 115-133.
- Meyer, D. J. (1982). Effects of rational-emotive group therapy upon anxiety and self-esteem of learning disabled children. *Dissertation Abstracts International*, 42(10), 4201-B.
- Olweus, D. (1991). *Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school based intervention program*. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (p. 411-448). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Fact and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196-200.
- Olweus, D. (2004). *Bullying at school*. (9th ed.). UK: Blackwell.
- Önder, F. C. ve Sarı, M. (2012). İlköğretim öğrencilerinde zorbalık ve okul yaşam kalitesi. *İlköğretim Online*, 11(4), 897-914.
- Pellegrini, A. D. & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531-562.
- Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2003). The nature of school bullying and the effectiveness of school-based interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5(2), 189-209.
- Spencer, S. (2005). *Rational emotive behavior therapy: It's effectiveness with children*. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/5066797.pdf>
- Şahin, M. ve Akbaba, S. (2010). İlköğretim okullarında zorbalık davranışlarının azaltılmasına yönelik empati eğitim programının etkisinin araştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 331-342.

- Şimşek, D. (2010). *Yatılı ilköğretim bölge okulu ve ailesi yanında kalan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin akran ilişkileri, sosyal destek algıları ve yaşam doyumlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Takış, Ö. (2006). *Orta öğretim kurumları için geliştirilen zorba davranışlarla baş edebilme programının etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Torun, S. (2007). *Akran baskısı düzeyi farklı olan lise öğrencilerinin karar stratejilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Trip, S., McMahon, J., Bora, C. & Chipea, F. (2010). The efficiency of a rational emotive and behavioral education program in diminishing dysfunctional thinking, behaviours and emotions in children. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 10(2), 173-186.
- Trip, S., Vernon, A., & McMahon, J. (2007). Effectiveness of rational-emotive education: A quantitative meta-analytical study. *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*, 7(1), 81-93.
- Türktaş, Ş. (2013). *Zorbalıkla baş etmeye yönelik akran destek programının ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin zorbalıkla baş etme becerilerine etkileri*. (Yayınlanmamış doktor tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Vernon, A. & Bernard, M.E. (2006). *Applications of REBT in schools: Prevention, promotion, intervention*. In: A. Ellis & M.E. Bernard (Ed.), *Rational emotive behavioral approaches to childhood disorders* (pp. 415-460). New York: Plenum Pres.
- Vernon, A. (1999). *Counseling children and adolescents* (2nd Ed.). Denver: Love Publishing Company.
- Vernon, A. (2008). *Düşünce, duygu, davranış: Ergenler için duygusal eğitim programı*. (Çev. A. R. Çeçen ve F. Cenkseven). Adana: Nobel Kitabevi. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 2006).
- Whitted, K.S. & Dupper, D. R. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children and Schools*, 27(3), 17-175.
- Yavuzer, Y. ve Üre, Ö. (2010). Saldırganlığı önlemeye yönelik psiko-eğitim programının lise öğrencilerindeki saldırganlığı azaltmaya etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 389-405.
- Yıkılmaz, M. (2009). *Akılcı duygusal eğitim programının lise öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve problem çözme beceri algıları üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Zindi, F. (1994). Bullying at boarding school: a Zimbabwe study. *Research in Education*, 51, 23-32.

The Examination of High School and Equivalent Schools Supervision Guide Based on Legal Documents and Literature

Assist. Prof. Dr. Selçuk Turan

Zonguldak Bülent Ecevit University-Turkey
selcukturan25@gmail.com

Tanyel Çil (M.A. Stud.)

Ministry of National Education-Turkey
tanyelcil@gmail.com

Abstract

The aim of this study is to examine the "High Schools and Equivalent Schools Guidance and Supervision Guide" on the basis of legal documents and literature. The aim of secondary education is to prepare students for higher education, the profession or life in the most general sense, through various programs and types of schools in line with their interests and abilities. In line with this purpose, secondary education institutions in our education system are structured in different program types. This multi-structure complicates administrative practices and brings problems with high schools to fulfill their functions. Solving the problems that arise requires that the supervision process be carried out in line with this multidimensional structure. This research is important in terms of identifying deficiencies, inconsistencies and other improvable areas in the supervision guide and revealing the need for updating the guide. The qualitative research design using document analysis method was chosen as the research model. The "High School and Equivalent Schools Guidance and Supervision Guide" prepared by the Supervision Board of the Ministry of National Education in 2016 was used as the working document. The data subjected to the content analysis were examined under the "consistency" and "inconsistency" categories within the framework of the themes "Relationship of Supervision Guide with Legal Documents" and "Relationship of Supervision Guide with the Literature". Research findings; shows that the total number of codes emerging under the "consistency" category within the framework of the relationship of the guide with legal documents is more than the total number of codes reached in the "inconsistency" category. It is observed that the inconsistency of the supervision guide with the legal documents is largely due to its outdated. On the other hand, as a result of the content analysis, although it is seen that the guideline is generally consistent with the literature, it has been determined that there are no references to the literature in the guideline, there are deficiencies in its content according to the literature and some conceptual inconsistencies in the guideline. According to the results of the research, the practitioners and researchers respectively; Suggestions were made such as making the necessary arrangements in the legislation to update the guide in case of need, giving more space to the literature in the guide, and comparing the guides prepared for the supervision of high schools in foreign countries, if any.

Keywords: Educational supervision, Supervision guide, High Schools and Equivalent Schools, Legal documents

Suggested Citation

Turan, S.& Çil, T. (2021). The Examination of High School and Equivalent Schools Supervision Guide Based on Legal Documents and Literature, *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 12, No 2, 2021, pp. 55-75. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.900535>



**E-International Journal
of Educational Research**

**Vol: 12, No: 2, 2021,
pp. 55-75**

DOI:

10.19160/e-ijer.900535

Received: 11.04.2021

Accepted: 09.06.2021

Extended Abstract

Problem: The aim of secondary education is to prepare students for higher education, the profession or life in the most general sense, through various programs and types of schools in line with their interests and abilities. In line with this purpose, secondary education institutions in our education system are structured in different program types such as Science High Schools, Social Sciences High Schools, Anatolian High Schools, Fine Arts High Schools and Sports High Schools, Anatolian Imam Hatip High Schools, Vocational and Technical Anatolian High Schools, Vocational and Technical Education Centers, Multi-Program Anatolian High Schools, Special Education Vocational High Schools. This multiple structure complicates administrative practices and brings problems with high schools to fulfill their functions. Solving the problems that arise requires that the supervision process be carried out in line with this multi-dimensional structure. The main purpose of supervision is to ensure the healthy development of organizations. [Toprakçı, Çakırcı, Bilbay, Bağcıvan and Bayraktutan \(2010\)](#), approached the supervision within the framework of a system approach and drew attention to the importance of the supervision subsystem for the state and emphasized the necessity of supervision the activities carried out by the institutions in terms of society and state. The fact that the concept of supervision can evolve into many different meanings in the context of goals, objectives and strategies during the implementation process causes the emphasis in the definition of supervision to be concentrated on different points in the literature. While [Aydın \(2014\)](#) defines supervision as the process of understanding whether organizational actions comply with the established principles and rules in line with the accepted objectives, [Başaran \(2000\)](#) emphasizes the correction dimension in addition to monitoring and states that the supervision is carried out in order to prevent departure from the planned organizational goals. Each unit that is not supervised first deviates from its target within itself and then starts to prevent the state mechanism from achieving its goals ([Altunay, 2016](#)). In this context, the educational institution which is organized to ensure the progress and permanence of the society and fulfills the task of socializing by educating qualified individuals ([Toprakçı, Beytekin and Doğan, 2018](#)), is one of the most important systems that require supervision within the state mechanism. [Başar \(2000\)](#) sees this process as an effort to use the feedback received from the system in the improvement and development of the system. [Toprakçı \(2013\)](#) emphasizes that the entire education system tries to achieve its goals through school organizations. Schools and institutions serving at different levels and types form the basis of our education system. Among these schools, high schools at the secondary education level are among the most important elements of the system.

The Ministry of National Education is responsible for the execution, supervision and control of education and training services in our country on behalf of the State ([MoNE, 1973](#)). The Ministry fulfills its duty of supervision of the education and training service through the Ministry of National Education Supervision Board, one of the central organization units. In order to determine the principles to be applied in the supervision of schools and institutions, which are the responsibility area of the Board of Supervision, Guidance and Supervision Guides are prepared by taking into account the characteristics of these schools. The aim of this research is to examine the consistent and inconsistent aspects of the "High School and Equivalent Schools Guidance and Supervision Guide" prepared by the Ministry of National Education Supervision Board on the basis of legal documents and literature and to contribute to the development of the guide by making suggestions in line with the findings.

Method: The research model was chosen as a qualitative research based on document analysis method. The effort to examine the supervision guide with a holistic approach requires the research to be conducted as a qualitative research. In qualitative research, when direct observation and interview is not possible, written and visual materials and materials related to the research problem can be included in the study. ([Yıldırım and Şimşek, 2018](#)) The Working document has been examined

within the framework of legal documents and literature, such as laws, regulation, directive, circular, etc. In the research, a total number of 69 official documents were accessed from the online archives of the Legislation Information System, the website of the Ministry of National Education, the Official Gazette and the Journal of Announcements. In order to access legal documents and literature, we also benefited from the online environment (Google Scholar, Legislation - official sites, key concept-based browsing on Google and Yandex) and the resources in the real and virtual library of the researchers. The examination of the study document was carried out under two main headings: These headings are as follows; "The Relationship of High School and Equivalent Schools Guidance and Supervision Guide with Legal Documents" and "The Relationship of High School and Equivalent Schools Guidance and Supervision Guide with the Literature". The guideline has been analyzed separately under these main headings.

Findings (or Conclusions): The findings from the analysis of the relationship between the supervision manual and the legal documents show that there is a significant difference between the number of codes under the consistent and inconsistency categories on the basis of legal documents. In this case, due to the nature of the research, it is not possible to state sharply that the guideline is neither consistent nor inconsistent on the basis of legal documents. However, in accordance with the principles of "objectivity" and "openness" in the supervision, objective criteria should be used in the supervision process and the expectations from the supervised should be clearly stated. The research findings regarding the relationship of the supervision guide with the literature show that the guide does not make any reference to the literature and does not directly use scientific resources. The intention of using it directly here is that it does not refer to scientific academic publications. However, it is seen that the literature is included indirectly from the expressions in the guide. This indirectness includes the use of the statements under the headings such as guidance and supervision principles, reporting principles in accordance with the literature to a large extent. On the other hand, it is seen that the guideline did not develop an understanding of guidance, except for the solution proposal title in the reporting standards section. In short, although the guide bears the name of guidance and supervision guide, it is seen that it has assumed the identity of an inspection guide. As a result, as stated before, it would not be correct to say that the guide does not have any relationship with the literature or is completely inconsistent with the literature due to the nature of the research.

Suggestions: "High Schools and Equivalent Schools Guidance and Supervision Guide" is a document prepared with the aim of providing a unity of implementation in the guidance and supervision process among Education Supervisors. In this process, it should be ensured that the problems encountered by the supervision groups and the issues raised in hesitation are evaluated and the feedback processes are carried out according to objective criteria. By evaluating the data obtained from the feedback, MoNE Supervision Board can ensure that the guideline is developed, updated and that more consistent supervision guides are prepared on the basis of legal documents. The guide should be prepared as a guide for the supervision in the light of supervision principles. With the publication of the legal regulations, it should be ensured that they are included in the guide as soon as possible and that the statements in the guide are harmonized with the current legislation. Since the supervision is related to the implementation, the guideline should contain regulations, directives, circulars, procedures and principles etc., rather than primary legislation such as laws. Reference should be made to secondary and tertiary legislation. The supervision should be evidence-based and all resources used in the supervision process should be included in the evidence section of the guideline. For this, it is necessary to specify which documents or reports, in short, which outputs will be taken into account in the supervision. It will be beneficial for the Supervision Board of Ministry of National Education to benefit from this scientific knowledge during the preparation of these guides.

Referring to scientific studies in the guide will reinforce the trust in the supervision subsystem in our education system by emphasizing its objectivity and scientificity.

The guide can be prepared in two separate booklets. In the first booklet, supervision, guidance, supervision types, supervision principles, reporting principles, etc. concepts and topics can be cited from the literature. This booklet will also be a guide for school and institution administrators and will contribute to their professional development. On the other hand, the supervision and reporting processes can be structured as an annex to the guide as a separate form based on the legal document. Another suggestion is that, if there are guidelines prepared for the supervision of schools and institutions in other countries, how the literature is used in the preparation and development of these guides can be a subject of further research.

Lise ve Dengi Okullar Denetim Rehberi'nin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelli İncelenmesi

Dr. Öğr.Üyesi. Selçuk Turan

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye
selcukturan25@gmail.com

Tanyel Çil (Y.L.Öğr.)

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
tanyelcil@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı "Lise ve Dengi Okullar Rehberlik ve Denetim Rehberi"ni yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelemektir. Ortaöğretimin amacı öğrencileri ilgi ve yetenekleri ölçüsünde çeşitli program ve okul türleri yoluyla yükseköğretime, mesleğe ya da en genel anlamda hayata hazırlamaktır. Bu amaç doğrultusunda eğitim sistemimizde ortaöğretim kurumları farklı program türlerinde yapılandırılmıştır. Bu çoklu yapı yönetsel uygulamaları zorlaştırmakta ve liselerin işlevlerini yerine getirmeleri konusunda sorunları da beraberinde getirmektedir. Ortaya çıkan sorunların çözüme kavuşturulması denetim sürecinin bu çok boyutlu yapı doğrultusunda yürütülmesini gerektirmektedir. Bu araştırma denetim rehberindeki eksikliklerin, tutarsızlıkların ve diğer geliştirilebilir alanların tespit edilmesi ve rehberin güncellenmesi ihtiyacının ortaya konulması açısından önem taşımaktadır. Araştırma modeli olarak nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi seçilmiştir. Çalışma dokümanı Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın 2016 yılında hazırlamış olduğu "Lise ve Dengi Okullar Rehberlik ve Denetim Rehberi"dir. İçerik analizine tabi tutulan veriler "Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle İlişkisi" ve "Denetim Rehberinin Alanyazınla İlişkisi" temaları çerçevesinde, "tutarlılık" ve "tutarsızlık" kategorileri altında incelenmiştir. Araştırma bulguları; rehberin yasal belgelerle ilişkisi çerçevesinde "tutarlılık" kategorisi altında ortaya çıkan toplam kod sayısının "tutarsızlık" kategorisinde ulaşılan toplam kod sayısından fazla olduğunu göstermektedir. Denetim rehberinin yasal belgelerle tutarsızlığının büyük oranda güncel olmamasından kaynaklandığı görülmektedir. Öte yandan içerik analizi sonucunda rehberin alanyazınla genel olarak tutarlı olduğu görülse de rehberde alanyazına hiç atıf yapılmadığı, alanyazına göre içeriğinde eksiklikler olduğu ve rehberde bazı kavramsal tutarsızlıkların bulunduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucuna göre uygulayıcılara ve araştırmacılara sırasıyla; rehberin ihtiyaç halinde güncellenmesi için mevzuatta gerekli düzenlemelerin yapılması, rehberde alanyazına daha fazla yer verilmesi ve varsa yabancı ülkelerde liselerin denetimi için hazırlanan rehberlerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi gibi öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim denetimi, Denetim rehberi, Lise ve Dengi Okullar, Yasal belgeler

Önerilen Atıf

Turan, S.& Çil, T. (2021). Lise ve Dengi Okullar Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelli İncelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt:12, No:2, 2021, ss. 55-75 DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.900535>



E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 12, Sayı: 2, 2021, ss.55-75

DOI:
10.19160/e-ijer.900535

Gönderim: 11.04.2021
Kabul: 06.06.2021

GİRİŞ

Ortaöğretim, çeşitli programlar uygulayan liseler ile mesleki eğitim merkezlerinden meydana gelir (MEB,1973). Dört yıllık zorunlu örgün veya yaygın öğrenim veren (MEB,1973) bu kurumlar işlevlerini Türk Millî Eğitiminin genel ve özel amaç ile temel ilkeleri doğrultusunda, evrensel hukuka, demokrasi ve insan haklarına uygun; öğrenci merkezli, aktif öğrenme ve demokratik kurum kültürü anlayışıyla yerine getirirler (MEB, 2013). Ortaöğretimin amacı öğrencileri ilgi ve yetenekleri ölçüsünde çeşitli program ve okul türleri yoluyla yükseköğretime, mesleğe ya da en genel anlamda hayata hazırlamaktır. Bu amaç doğrultusunda eğitim sistemimizde ortaöğretim kurumları; Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Anadolu Liseleri, Güzel Sanatlar Liseleri ve Spor Liseleri, Anadolu İmam Hatip Liseleri, Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri, Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezleri, Çok Programlı Anadolu Liseleri, Özel Eğitim Meslek Liseleri gibi farklı program türlerinde yapılandırılmıştır. Bu çoklu yapı yönetsel uygulamaları zorlaştırmakta ve liselerin işlevlerini yerine getirmeleri konusunda sorunları da beraberinde getirmektedir. Ortaya çıkan sorunların çözüme kavuşturulması denetim sürecinin bu çok boyutlu yapı doğrultusunda yürütülmesini gerektirmektedir. Denetim alanında okul türlerinin farklılığından dolayı açığa çıkan bazı sorunlara Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde yer verilmiştir. "Okul ve program türlerine bağlı ihtisaslaşmış "Kurumsal Rehberlik ve Teftiş" dalları oluşturulacaktır" ve "Teftiş sistemimizin kurumsal rehberlik ile inceleme, araştırma ve soruşturma bileşenleri ayrılıp okul gelişimine yönelik kurumsal rehberlik, özel bir uzmanlık alanı olarak yapılandırılacaktır" şeklindeki ifadeler bu alandaki sorunları somutlaştırmış ve çözüme yönelik hedefler ortaya koymuştur (MEB, 2018).

Denetimin amaç, hedef ve stratejiler bağlamında birçok farklı işlevinin olması alanyazında denetim tanımlamalarında vurgunun farklı noktalarda yoğunlaşmasına sebep olmaktadır. Aydın (2014) denetimi örgütün amaçları doğrultusunda yürüttükleri faaliyetlerin ilke ve kurallar temelinde uygunluğunu anlama süreci olarak açıklamıştır. Başaran (2000) ise denetimin düzeltme boyutuna vurgu yapmış ve denetimin planlı örgütsel amaçlarından uzaklaşmayı engellemek amacıyla yapıldığına dikkat çekmiştir. Öte yandan Taymaz (2015) denetimi denetleme, değerlendirme, önerilerde bulunma, çalışanlara rehberlik gibi fonksiyonları olan geniş bir hizmet alanı olarak görmektedir. Denetimin temel amacı örgütlerin sağlıklı gelişmesini sağlamaktır. Toprakçı, Çakırcı, Bilbay, Bağcıvan ve Bayraktutan (2010), denetimi bir sistem yaklaşımı çerçevesinde ele alarak denetim alt sisteminin devlet için önemine dikkat çekmiş ve kurumların amaçları doğrultusunda gerçekleştirdikleri faaliyetlerin denetiminin toplum ve devlet açısından gerekliliği üzerinde durmuştur. "Denetlenmeyen her birim önce kendi içinde hedefinden sapmakta, daha sonra devlet mekanizmasının amaçlarına ulaşmasını engellemeye başlamaktadır" (Altunay, 2016). Bu bağlamda, toplumun ilerlemesi ve kalıcılığını sağlamak üzere örgütlenmiş, nitelikli bireyler yetiştirerek toplumsallaştırma görevini yerine getiren eğitim kurumu (Toprakçı, Beytekin ve Doğan, 2018), devlet mekanizması içinde denetim gerektiren en önemli sistemlerden biridir. Ancak eğitimin kendi özelinde farklı dinamiklere sahip olması denetim süreçlerinin disiplinler arası karmaşık bir yapıya bürünmesine neden olur. Ancak bu karmaşık yapısına rağmen denetim, eğitimi değiştiren, geliştiren ve olumlu yönde dönüştüren bir süreçtir. Başar (2000) bu süreci sistemden alınan dönütlerin sistemin iyileştirilme ve geliştirilmesinde kullanılma çabası olarak görmektedir. Altunay (2020) ise denetimi farklı bir boyutu ile ele almış ve eğitim kurumları denetlenmediğinde çalışanların sorumluluk ve özdenetimlerini yeterince geliştirmediklerinden dolayı görevlerini nitelikli olarak yürütmediklerine dikkat çekmiştir.

Ülkemizde "Eğitim ve öğretim hizmetinin, Devlet adına yürütülmesi, gözetimi ve denetiminden Millî Eğitim Bakanlığı sorumludur" (MEB, 1973). Bakanlık eğitim ve öğretim hizmetinin denetimi görevini merkez teşkilatı birimlerinden Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı aracılığı ile yerine getirmektedir. Teftiş Kurulu Başkanlığı "Her derece ve türdeki örgün

ve yaygın eğitim kurumları ile il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini Bakanlık Maarif Müfettişleri aracılığıyla yürütmektir" (Resmi Gazete, 2018). "Bakanlık teşkilatı ve personeli ile Bakanlığın altındaki her türlü kuruluşun faaliyet ve işlemlerine ilişkin olarak yürütülen rehberlik, denetim, inceleme, soruşturma, ön inceleme, araştırma, izleme-değerlendirme ve diğer görevler, Bakanlık Maarif Müfettişleri tarafından usulsüzlükleri önleyici, eğitici ve rehberlik yaklaşımını ön plana çıkaran bir anlayışla yerine getirilmektedir. Müfettişlerin denetim uygulamaları kapsamında yürüttükleri görevlerden biri de okul/kurum denetimidir. "Okul/Kurum denetimi, okul ve kurumların eğitim-öğretim etkinlikleri ile yönetim çalışmalarının, yürürlükteki yasal metinler çerçevesinde uygunluk ve verimlilik açısından durumunun saptanması, personelin iş başında yetiştirilmesi, eğitim hedef ve amaçlarına ulaşma düzeyinin tespit edilmesi amacıyla yapılan denetim etkinliklerinin bütünüdür" (MEB, 2019).

Toprakçı (2013), tüm eğitim sisteminin amaçlarını okul örgütleri aracılığıyla gerçekleştirmeye çalıştığına vurgu yapmaktadır. Farklı kademe ve türlerde hizmet veren bu okul ve kurumlar eğitim sistemimizin temelini oluşturmaktadır. Bu okullar arasında ortaöğretim kademesinde yer alan liseler de sistemin en önemli unsurlarındandır. Tarihsel süreç içerisinde ortaöğretim düzeyindeki lise ve dengi okulların ortaya çıkmasının temellerinin 18. yüzyılın sonlarına doğru eğitimde ilk yenileşme hareketleri ile atıldığı görülmektedir. Ancak dönemin eğitim sisteminde Tanzimat'a (1839) kadar farklı kademelerdeki okullar için bir sınıflandırma bulunmamaktadır. Tanzimat döneminde ise medrese dışında yeni bir ortaöğretim oluşturulması gerekli görülerek bu alanda değişikliklere gidilmiştir. Akyüz (2019), Tanzimat dönemi ile ortaöğretimin; Rüştîye, İdadî ve Sultaniye olmak üzere üç okul türü olarak yapılandırıldığına dikkat çekmiştir. Başlangıçta Sıbyan mekteplerinin devamı olarak düşünülen Rüşdiyeler Tanzimat döneminde ortaöğretimin en alt basamağı olarak işlevlik kazanmıştır. Bu dönem batılı eğitim tarzını benimseyen okulların açılmasının yanında eğitim sisteminde yapısal anlamda teftiş olgusunun da temellerinin atıldığı dönemdir. 1838 yılında çıkarılan bir lahiyada öğretmenlerin mesleksi yeteneklerinin tespit edilmesinin amaçlandığı görülmektedir. 1847 yılında okulları teftiş eden, öğretmenlere yardım ve rehberlik eden "Muin" adı verilen kişilerin görevlendirilmesi ile devam eden denetim sistemindeki bu dönüşüm, nihayetinde 1962 yılında da okullarını teftiş etmek üzere görevlendirilen memurlara "Müfettiş" ünvanı verilmesi ile bir temele oturtulmuştur. Tanzimat döneminde en kapsamlı düzenleme ise 1869 yılında Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile yapılmıştır. Bu dönemde ortaöğretim kurumları olarak 4 yıllık Rüşdiyelerin sonrasında 3 yıl öğretim veren İdadiler ve Sultaniyeler açılmaya başlanmıştır. Öte yandan Tanzimat döneminde açılan yabancı ve azınlık okullarının sayısının hızla arttığı ve bu okulların gözetim ve denetimlerinde sorunlar olduğu görülmektedir. Cumhuriyet dönemine kadar ortaöğretim düzeyindeki lise ve dengi okulların yapısında önemli değişiklik olmamıştır. "1924 yılında yürürlüğe giren "Tevhid-i Tedrisat Kanunu" ile bütün öğretim kurumları Maarif Vekâletine bağlanmış, idadî ve sultani adı altında eğitim yapan bu kurumlar üç yıllık ortaokul ve üç yıllık lise haline dönüştürülmüştür" (MEB, 2015). Eğitim sisteminde merkezi yapıyı güçlendirmeye yönelik yapılan bu önemli ve majör düzenlemeler denetim alt sisteminde de büyük değişiklikler getirmiştir. Bu alandaki en önemli gelişmelerden biri 1923 yılında Bakanlık bünyesinde bir Teftiş Kurulu'nun oluşturulmasıdır. Kuruluşundan günümüze Bakanlık merkez teşkilatının ana unsurlarından biri olan Kurul zaman içerisinde bazı yapısal değişiklikler geçirmiştir. 2011-2016 yılları arasında Rehberlik ve Denetim Başkanlığı adını alan Teftiş Kurulu Başkanlığı eğitim sistemimizin en temel unsurlarından biri olmaya devam etmektedir.

Teftiş Kurulu Başkanlığı sorumluluk alanı olan okul ve kurumların denetiminde uygulanacak esasların belirlenmesi amacı ile bu okulların özelliklerini de dikkate alarak Rehberlik ve Denetim Rehberleri hazırlamaktadır. Başkanlık son olarak 2016 yılında okul ve kurumların denetimi için 16 farklı Rehberlik ve Denetim Rehberi yayınlamıştır. Bu tarihe kadar geçerliliğini koruyan ve

kullanımda olan bu rehberler her ne kadar okul ve kurumların denetiminde Maarif Müfettişleri arasında uygulama birliğini ve standartlaşmayı sağlamayı amaçlasa da denetim uygulamalarında sorunlar olduğu görülmektedir. Bu nedenle Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın resmî web sayfasında yayınlanan ve erişime açık olan "Lise ve Dengi Okullar Rehberlik ve Denetim Rehberi'nin incelenmesi önemli olup sorunların çözümüne ışık tutacaktır. Bilimsel denetim yaklaşımı dikkate alındığında eğitim denetiminde standart bir rehberin varlığı yasal belgelerle belirlenen denetim sürecinin nesnelliği anlamında katkı sağlayıcı olarak değerlendirilebilir. Öte yandan alanyazında lise ve dengi okulların denetimi ile ilgili az sayıda da olsa çalışmalar bulunmaktayken, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından lise ve dengi okulların rehberlik ve denetimi için hazırlanan rehberleri doğrudan inceleyen bir çalışmaya erişilememiştir. Bu bağlamda "Lise ve Dengi Okullar Rehberlik ve Denetim Rehberi'ni inceleyen bir çalışmanın okul ve kurumların rehberlik ve denetim sürecine katkı sağlayacağı açıktır.

"Lise ve Dengi Okullar Rehberlik ve Denetim Rehberi'nin "Kapsam ve Sınırlılık" başlıklı bölümünde denetimlerde yürürlükte olan hukuki düzenlemelerin dikkate alınacağı ve rehberde yer almayan hususlar için ilgili mevzuat hükümlerine göre rehberlik ve denetim yapılacağı bilgisi yer almaktadır. Aynı bölümde rehberde adı geçen mevzuat atıflarının bilgi amaçlı olduğuna dikkat çekilmiştir. Öte yandan Millî Eğitim Bakanlığı *Teftiş Kurulu Başkanlığı Görev, Yetki, Sorumluluk ve Çalışma Esaslarına Dair Yönergesi* incelendiğinde rehberin hazırlanması, uygulanması ve geliştirilmesine ilişkin iş ve işlemlerin Teftiş Kurulu Başkanlığı Rehberlik ve Denetim Dairesi Başkanlığı tarafından yürütüldüğü görülmektedir. Ayrıca Teftiş Kurulu Başkanlığının Kalite Yönetim Sistemi'nde "*Rehberin ihtiyaç halinde güncellenmesi ve güncellenen rehberin ilgili birim/kişilerle paylaşılması*" "Denetim Rehberi Hazırlama Süreci İş Akışı"nda gösterilmektedir. Buradan hareketle mevzuatta belirtilen sorumluluklar doğrultusunda rehberin geliştirilmesi ve güncellenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu çerçevede bu araştırma denetim rehberindeki eksikliklerin, tutarsızlıkların ve diğer geliştirilebilir alanların tespit edilmesi ve rehberin güncellenmesi ihtiyacının ortaya konulması açısından önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanmış olan "Lise ve Dengi Kurumlar Denetim Rehberi'nin yasal belgeler ve alanyazın temelinde tutarlı ve tutarsız yönlerini incelemek, ulaşılan bulgular doğrultusunda öneriler getirerek rehberin geliştirilmesine katkı sağlamaktır.

YÖNTEM

Bu bölüm araştırmanın modeli, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan yöntemleri içermektedir.

Araştırmanın Modeli: Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Denetim rehberinin bütüncül bir yaklaşımla incelenmesi ve irdelenmesi çabası araştırmanın nitel araştırma olarak yapılmasını gerekli kılmaktadır. "Nitel araştırmalarda doğudan gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda çalışılan araştırma problemi ile ilişkili yazılı ve görsel materyal ve malzemeler de araştırmaya dâhil edilebilir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı denetim mevzuatı çerçevesinde uygulama birliğini ve standartlaşmayı sağlamak amacıyla hazırlanan kamusal belge niteliindeki "Rehberlik ve Denetim Rehberleri" doküman incelenmesi için uygun belgelerdir. "Lise ve Dengi Okullar Rehberlik ve Denetim Rehberi" doküman incelemesinin aşamalarına uygun olarak analiz edilmiştir.

Çalışma Dokümanı: Araştırmada çalışma dokümanı olarak Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın 2016 yılında hazırlamış olduğu "Lise ve Dengi Okullar Rehberlik ve Denetim Rehberi" kullanılmıştır. Çalışma konusu olan belgeye Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın resmi internet sitesi "Yayınlar" bölümünden "Lise ve Dengi Okullar Rehberlik ve

Denetim Rehberi" bağlantısının bilgisayara dosya olarak indirilmesi suretiyle 01.06.2020 tarihinde ulaşılmıştır. Çalışma dokümanı kanun, yönetmelik, yönerge, genelge, vb. yasal belgeler ile alanyazın çerçevesinde incelenmiştir. Araştırmada rehberin içeriğinde atıf yapılan anayasa, kanun, yönetmelik vb. yasal belgeler ile resmi nitelikte olan toplam 69 adet belgeye çevrim içi ortamda yer alan Mevzuat Bilgi Sistemi, Millî Eğitim Bakanlığı internet sitesi, Resmî Gazete ve Tebliğler Dergisi arşivlerinden ulaşılmıştır. Alanyazın için ise çevrim içi ortamlar (Google Akademik, Google, Yandex vb. arama motorlarında anahtar kavram bazlı tarama) ile araştırmacıların gerçek ve sanal kütüphanesinde bulunan kaynaklardan yararlanılmıştır. Ancak burada incelemenin, araştırma dokümanı olan rehber dışında ulaşılan belgelerin sınırlılığında gerçekleştirildiğini belirtmek gerekir.

Verilerin Toplanması ve Analizi: Çalışma dokümanının incelenmesi iki ana başlık altında gerçekleştirilmiştir. Bu başlıklar sırasıyla; "Lise ve Dengi Okullar Rehberlik ve Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle İlişkisi" ve "Lise ve Dengi Okullar Rehberlik ve Denetim Rehberinin Alanyazınla İlişkisi" olarak belirlenmiştir. Bu ana başlıklar altında rehber ayrı ayrı ele alınarak analiz edilmiştir.

"Doküman incelemesi beş aşamadan oluşmaktadır: Dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma (Forster, 1995: Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırma konusu olan "Lise ve Dengi Okullar Rehberlik ve Denetim Rehberi'ne Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın resmi internet sitesinde yayınlar sekmesinden ulaşılmıştır. Rehberde resmi bir kaynaktan ulaşılması araştırma dokümanının güvenilirliğini sağlamaktadır. Rehberde bahsi geçen Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ile 13 kanun, 1 tüzük, 25 yönetmelik, 16 yönerge, 10 genelge vb. yasal belgelere ise Mevzuat Bilgi Sistemi internet sitesinden, Millî Eğitim Bakanlığı internet sitesinin mevzuat bölümünden ve Resmi Gazete ile Tebliğler Dergisi arşivlerinden ulaşılmıştır. Rehberde atıf yapılan diğer kurum içi veya kurum dışı resmi yazı ve resmi nitelikteki dokümanlara ulaşmak için internet ortamında arama motorları kullanılmış ve bu belgelerin orijinallliği (gerek uzmanlar gerekse diğer çevrimiçi olanaklar bağlamında) teyit edilmiştir. Elde edilen belgelerin tarih ve sayısının bulunması, onay makamının belli olması, varsa eklerine ulaşılması gibi resmi yazışma kurallarına uygun olma ölçütleri dokümanların orijinallliğini kontrol etme bağlamında göz önünde bulundurulmuştur. Orijinallliği teyit edilmeyen dokümanlara çalışmada yer verilmemiştir. Dokümanları anlama sürecinde önce rehberin kendisi sonra da rehberde bilgi amaçlı atıf yapılan yasal belgelerdeki ifadeler, kavramlar ve tanımlar ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Dördüncü aşama olan verilerin analizi içerik analizi kullanılarak yapılmıştır. İçerik analizinin amacı toplanan verilerden yola çıkarak bu verileri açıklayıcı kavram ve ilişkiler elde etmektir. Bu analiz sürecinde önce veriler kavramlaştırılır, mantık çerçevesinde düzenlenir ve verileri açıklayıcı temalar saptanır. Bu aşamada önce rehber ve atıf yaptığı yasal belgeler incelenmiş ardından alanyazın ile ilişkisinin analizine geçilmiştir. Araştırmacılar kütüphanelerindeki basılı kaynakları, sanal kütüphanelerindeki dokümanları ve diğer yardımcı unsurları yeterli ve gerekli bilişsel doygunluğa ulaşmaya kadar okumak suretiyle kod, kategori ve temaları ortaya çıkarmışlardır. Rehberin alanyazınla ilişkisi ise araştırmacının ulaştığı kaynaklar ve "alanyazınsal dağarcıkları" sınırlılığı çerçevesinde ortaya çıkarılmıştır. Analiz sürecinde çelişkiye düşülmesi durumunda ise araştırmacı, kaynaklara, meslektaş teyidine ve uzman görüşüne başvurarak çalışmada yol almıştır. Veri analiz süreci Tablo 1'de yasal belgeler ve alanyazın temelli olarak örnek alıntılarla açıklanmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde temaların rehberin yasal belgeler ve alanyazın ile ilişkisi olarak biçimlendiği, bu temaların altında ise tutarlılık ve tutarsızlık kategorilerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu kategoriler altında; **"yasal belgelere uygunluk", "güncel olmama", "belirsizlik", "eksik gönderme", "eksik ifade", "hatalı ifade", "fazla ifade", "karşılıksızlık", "alanyazına uygunluk", "içerik eksikliği", "atıfsızlık" ve "kavram tutarsızlığı"** şeklinde

kodlar ortaya çıkmıştır. İçerik analizi sonucu ulaşılan kodlar çalışmanın “Bulgular” bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Tablo 1: İçerik Analizi Örnekleri

Tema	Kategori	Kod	Temayla ilişkili ifadeler & Gönderme Yapılan Yasal Belge/İlgili Madde
Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle ilişkisi	Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı	Yasal Belgelere Uygunluk	Rehberde: “Rehberlik ve denetim raporları ilgili birim ve kuruma gönderildiği tarihten itibaren bir ay içerisinde, raporda tespit edilen hususlar ve getirilen öneriler doğrultusunda, denetlenen kurumca hazırlanan gelişim planı kurumu denetleyen müfettişin bağlı olduğu Maarif Müfettişleri Başkanlığına gönderilir.” Yasal Belgede: “Kurum ve birimler, denetim ve rehberlik raporunun kendilerine ulaşmasından itibaren bir ay içerisinde raporda belirtilen tespit ve öneriler doğrultusunda, kurumsal gelişim planı hazırlayarak Başkanlığa gönderirler.” (Teftiş Kurulu Başkanlığı Yönetmeliği, Madde 50) (MEB, 2017-b)
			Rehberde yer alan “Rehberlik ve denetim raporları ilgili birim ve kuruma gönderildiği tarihten itibaren bir ay içerisinde, raporda tespit edilen hususlar ve getirilen öneriler doğrultusunda, denetlenen kurumca hazırlanan gelişim planı kurumu denetleyen müfettişin bağlı olduğu Maarif Müfettişleri Başkanlığına gönderilir.” ifadesi MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı Yönetmeliği’nin ilgili maddesi ile uyumludur. Rehberdeki ifadenin yasal dayanakla doğru ilişkilendirildiği tespit edildiğinden rehberdeki ifade için bu kod tercih edilmiştir.
	Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı	Güncel olmama	Rehberde: Rehberlik ve Denetim Bilgi İşlem Sistemi: Rehberlik ve Denetim Başkanlığınca Bakanlık merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatında yürütülen rehberlik ve denetim, izleme ve değerlendirme ile inceleme, soruşturma ve ön inceleme verilerinin yönetildiği sistemdir.” Yasal Belgede: “Bakanlık teşkilatında yürütülen denetim ve rehberlik, izleme ve değerlendirme ile inceleme, soruşturma ve ön inceleme verilerinin yönetimi, Teftiş Kurulu Bilgi İşlem Sistemi üzerinden yapılır.” (Teftiş Kurulu Başkanlığı Yönetmeliği, Madde 51) (MEB, 2017-b)
			Rehberde, rehberlik ve denetim, izleme ve değerlendirme ile inceleme, soruşturma ve ön inceleme verilerinin yönetildiği sistem “Rehberlik ve Denetim Bilgi İşlem Sistemi” olarak adlandırılmıştır. Ancak 20.08.2017 tarihli ve 30160 sayılı Resmî Gazetede yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği’nin ilgili maddesinde ile bu ifadenin güncellenmiş olduğu ve sistemin Teftiş Kurulu Bilgi İşlem Sistemi olarak adlandırıldığı görülmektedir. Bu sebeple bu durum “Güncel olmama” kodu altında değerlendirilmiştir.
Denetim Rehberinin Alanyazınla ilişkisi	Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığı	Alanyazına Uygunluk	Rehberde: “Rehberlik ve denetimi yapılan kurumun raporunda yer alan tespit ve önerilerin uygulanmasına ilişkin olarak, denetlenen birimce hazırlanan “Gelişim Planı” çerçevesinde yürütülen çalışmalar ve düzeyi değerlendirilecek, gelişim planı ile ilgili varsa sorunlar ve çözüm önerilerine yer verilecektir.” Alanyazında: “Değerlendirme sonucunda belirlenen eksikliklerin tamamlanması, yanlışlıkların düzeltilmesi, plan ve amaçlardan sapmaların düzeltilmesi, daha iyi sonuçlar için öneri ve uygulamalara ulaşılması, denetim ögesi içinde görülmektedir” (Başar,2000)
			“Örnekte alanyazında değerlendirme sonucunda belirlenen eksikliklerin tamamlanması ve yanlışlıkların düzeltilmesi ifadesi denetimin düzeltme boyutuna bir örnek olarak rehberde “Gelişim Planı” çerçevesinde sorunlar ve çözüm önerilerine yer verilmesini Alanyazına uygunluk” kodu rehberde yer alan ifadelerin alanyazınla örtüşmesi sonucu ortaya çıkan koddur.
	Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığı	İçerik Eksikliği	Rehberde: <u>Grup Sorumlusu ve Maarif Müfettişinin Görevleri, Maarif Müfettişlerinin Görevleri;</u> a) 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 17’nci maddesinde belirtilen görevleri yapmak, b) Rehberlik, denetim, inceleme, soruşturma çalışmaları neticesinde düzenleyecekleri raporları en geç yirmi gün, kapsamlı işlerde ise verilen ek süre içinde tamamlamak, c) Rehberlik ve denetim çalışmalarında mesleğin gerektirdiği özeni ve titizliği göstermek, ç) Refakatlerine verilecek müfettiş yardımcılarının yetiştirmelerini sağlamak, d) Rehberlik ve denetimlerde hizmetlerin süreç ve sonuçlarının mevzuata uygunluğunu kontrol etmek, tespit ettiği özellik arz eden hususları grup sorumlusuna bildirmek, e) Raporu, rehberlik ve denetim raporlama standartlarına uygun olarak düzenlemek. f) Mevzuatla verilen diğer görevleri yapmak. Alanyazında: Bir müfettiş, sistem içindeki personelin motivasyon düzeyini arttırmak için personele rehberlik etme, başarılı yönlerini takdir etme, bağlılık duygularını destekleme, başarıya yönelme, ödüllendirmeyi güdüleme aracı olarak kullanma gibi birtakım görevleri yerine getirmektedir. (Taymaz, 2015) Denetim rehberinde “Grup Sorumlusu ve Maarif Müfettişinin Görevleri, Maarif Müfettişlerinin Görevleri” başlığı altında yer alan ifadeler alanyazın bağlamında incelendiğinde rehberin ilgili maddesinde belirtilen ifadeler, idari görevler açısından hazırlanmış ancak alanyazında belirtilen danışmanlık ve rehberlik etme fonksiyonunun eksik kaldığı görülmüştür. Bu sebeple ifade alanyazınla tutarsızlık olarak değerlendirilerek “İçerik Eksikliği” kodu altında tanımlanmıştır.

Doküman incelemesinin son aşaması verilerin kullanılmasıdır. Analiz sonucunda kodların frekansları verilerek sayısallaştırmaya gidilmiş, sayısallaştırılan bu veriler bulgulardan hareketle

araştırmacılara ve uygulayıcılara doğru öneriler getirebilmek için kullanılmıştır. Ancak bu aşamada analiz sürecinde rehberdeki bazı maddelerin birden fazla kod ile uyumlu olduğu görülmüştür. Bu maddeler uyumlu oldukları her bir kod için ayrı ayrı değerlendirilmiş ve verilerin kullanılması aşamasında ilişkili oldukları her bir kod için yeniden sayısallaştırılmıştır. Bu duruma rehberde yer alan "Okul Aile Birliği Yönetim Kurulu Başkanlığınca kurulacak komisyon tarafından kiralanacak araçlar için veliler ve işletmeciler arasında anlaşma yapılması" maddesi örnek olarak verilebilir. Bu maddede 28.08.2007 tarihli *Okul Servis Araçları Hizmet Yönetmeliği*'ne gönderme yapılmış ancak inceleme sonucunda atıf yapılan yönetmeliğin 2017 yılında yayınlanan *Okul Servis Araçları Yönetmeliği*'nin 16. Maddesi ile yürürlükten kaldırıldığı saptanmıştır. Rehberin atıf yaptığı yönetmelik yürürlükte olmadığından bu madde için "güncel olmama" kodu kullanılmıştır. Öte yandan yürürlükte olan *Okul Servis Araçları Yönetmeliği*'nde oluşturulacak komisyonun "*Okul müdürü başkanlığında*" oluşturulacağı belirtildiğinden rehberdeki ifade denetim dışı kalmış ve bu sebeple "*karşılıksız*" kodu altında ayrıca değerlendirilmiştir (MEB, 2017-c).

Geçerlik ve Güvenirlik: Çalışmanın geçerliliği ve güvenirliliği çeşitli yöntemler kullanılarak sağlanmıştır. Verilerin iç geçerliliği uzman incelemesi ve meslektaş teyidi ile sağlanmıştır. "*Uzman incelemesi araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış kişilerden yapılan araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelemesinin istenmesidir.*" (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Meslektaş teyidi ise verilerin karşılaştırılarak uyumunun ortaya çıkarılmasını hedefler. Araştırmacının geçerliliğini sağlamak amacıyla ilk olarak meslektaş teyidi yöntemine başvurulmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın farklı okul ve kurumlar için hazırlamış olduğu denetim rehberlerini çalışma dokümanı olarak inceleyen farklı araştırmacılar süreç içerisinde haftalık periyotlarla çevrim içi toplantılarda bir araya gelmişlerdir. Bu toplantılar herhangi bir ayrıntıyı kaçırmamak adına tekrar izlenebilmesi için kayıt edilmiştir. Toplantılarda rehberlerin incelenmesine ilişkin fikir alışverişi ve tartışmalar yapılmıştır. Toplantılarda uzman olarak denetim alanında yayınları olan yetkin bir Akademisyen ve bir Maarif Müfettişi hazır bulunmuştur. Bu katılımcılar araştırma sürecine geri bildirimleri ile katkı sağlamışlardır. Toplantılarda araştırmacılar içerik analizi ile rehberlere ilişkin ulaşılmış oldukları kategori ve kodlar üzerinde fikir alışverişi yapmışlardır. Araştırmacılar anlaşmazlığa düşülen konularda ortak bir görüşe varıncaya kadar toplantılar sürmüştür. Rehberde atıf yapılan yasal belgelerde yapılan değişiklikler ile yürürlükten kaldırılan yasal belgelerin her ikisinin de "güncel olmama" kodu altında değerlendirilip değerlendirilmeyeceği konusu çözüme kavuşturulan anlaşmazlıklardan birine örnek olarak verilebilir. Yapılan değerlendirme sonucunda analiz sürecinde karşılaşılan bu iki duruma uygun maddelerin ayrı kodlar altında incelenmesi yerine her iki durumun da "güncel olmama" kodu altında değerlendirilmesine karar verilmiştir. Benzer bulgulara ulaşan araştırmacılar tarafından güncel olmama kodunu tanımlarken bu durumun belirtilmesi konusunda fikir birliğine varılmıştır. Toplantı sürecinin bitmesinden sonra araştırma görüşleri alınmak üzere alanında uzman üç akademisyenle paylaşılmıştır. Son olarak dış güvenirliliğe yönelik araştırmanın ham verileri istemeleri halinde diğer araştırmacıların faydalanması için bilgisayar ortamında tutulmaktadır.

Denetim rehberlerinin incelenmesi konusunda diğer araştırmacılarla birlikte hareket edilerek şekillenen bazı çalışmalar yayınlanmıştır (Toprakçı ve Bakır, 2020; Tonbul ve Ata, 2020; Akçay Güngör, 2020; Kahraman, 2020; Tonbul ve Keleş, 2020; Ölmez ve Algam, 2020; Toprakçı ve Özerten, 2020; Özdemir ve Altuntaş, 2020; Altunay ve Özer, 2021; Ölmez Ceylan ve Yıldız, 2021; Toprakçı ve Bulut, 2021; Beytekin ve Kaynar, 2021; Özdemir, Özkanlı ve Altuntaş, 2021; Akbal ve Toprakçı, 2021; Tonbul ve Çalışkan, 2021). Bu çalışma hakem sürecinin ve yazma işlerinin uzaması sebebiyle daha sonra yayınlandığından, önceden yayınlanmış olan bu çalışmalara bu bölümde vurgu yapmak gereği duyulmuştur.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde "Lise ve Dengi Kurumlar Rehberlik ve Denetim Rehberinin" yasal belgeler ve alanyazın temelinde analizi ile ortaya çıkan bulgulara, bulguları destekleyen alıntılara ve bulguların alanyazın doğrultusunda yorumlanmasına yer verilmiştir.

1. Lise ve Dengi Okullar Rehberlik ve Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle İlişkisi

Rehberin yasal belgeler temelli analizi sonucunda sekiz farklı kod ($n=8$) ortaya çıkmıştır. Bu kodlardan yedisi "Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı", biri ise "Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı" kategorisi altında değerlendirilmiştir. "Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı" kategorisi altında ulaşılan kodlar; "güncel olmama", "eksik gönderme", "belirsizlik", "fazla ifade", "hatalı ifade", "karşılıksızlık" ve "eksik ifade"dir. "Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı" kategorisi ise "yasal belgelere uygunluk" kodu ile değerlendirilmiştir. Yasal Belgeler temelli analiz sonucuna göre kodların dağılımı Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2 : "Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle İlişkisi Teması" Altında Ortaya Çıkan Kategori ve Kodların Dağılım Tablosu

Tema	Kategori	Kod	N
Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle ilişkisi	Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı	Yasal Belgelere Uygunluk	149
		Güncel Olmama	55
		Eksik Gönderme	9
	Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı	Belirsizlik	8
		Fazla İfade	5
		Hatalı İfade	4
		Karşılıksızlık	3
		Eksik İfade	2

Tablo 2 incelendiğinde Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı kategorisi altında değerlendirilen kod sayısının ($n=149$), Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı kategorisindeki toplam kod sayısından belirgin şekilde ($n=86$) fazla olduğu görülmektedir. Öte yandan tutarsızlık kategorisi altında en sık karşılaşılan kodun "güncel olmama" ($n=55$) olduğu görülmektedir. "Güncel olmama" kodu sayısının "Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı" kategorisi altındaki diğer kodlardan belirgin şekilde fazla olması rehberin yasal belgeler çerçevesinde tutarsızlığının çok büyük oranda güncel olmamasına bağlı olduğunu göstermektedir. Rehberin analizi sonucu ortaya kodlar aşağıda ayrı başlıklar halinde değerlendirilmiş ve her bir başlıkta örnekler verilerek bulgular yorumlanmıştır.

1.1. Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarlılığı

"Yasal Belgelere Uygunluk" ($n=149$), rehberin yasal belgeler çerçevesinde analizi ile tutarlılık kategorisi altında ulaşılan koddur. Uygunluk, rehberde bilgi amaçlı atıf yapılan yasal belgelerin yürürlükte olması, erişime açık olması, çevrimiçi ortamlarda ulaşılabilir olması ve rehberdeki ifadelerin atıf yaptıkları yasal belgelerin içerikleri ile örtüşmesi olarak değerlendirilmiştir. Rehberin analizi sonucunda "yasal belgelere uygunluk" kodu altında elde edilen bulgulara ait örneklerden biri aşağıda verilmiştir.

Rehberin "Rehberlik ve Denetim Öncesi Hazırlık Toplantısı" başlığı altında; "Denetim grubu, rehberlik ve denetim uygulaması öncesinde denetlenecek kurum/ okul yönetimiyle rehberlik ve denetimin amacı, süresi ve kapsamıyla ilgili bir toplantı gerçekleştirir" ifadesi bulunmaktadır. MEB

Teftiş Kurulu Başkanlığı Kalite Standartları Projeler Daire Başkanlığı 2019 yılında *Bakanlık Maarif Müfettişleri Görev Standartları Belgesi*'ni hazırlamıştır (01.06.2020 tarihinde TEFTİŞ Kurulu Başkanlığı'nın resmi internet adresinden erişilmiştir). Bu belge "*Bakanlık Maarif Başmüfettişleri, Bakanlık Maarif Müfettişleri ve Bakanlık Maarif Müfettiş Yardımcılarının uymaları gereken genel ilke ve kuralları belirlemek, görevlerin yürütülmesinde uygulama birliğini sağlamak amacıyla*" hazırlanmıştır. Belgede "Denetim Baş Toplantıları" başlığı altında "(...) Ayrıca her bir denetim grubu, denetlenecek okul/kurum yöneticisi ve personeli ile denetime başlamadan önce bir toplantı yapar. (...) Bu toplantıda denetimin amacı, kapsamı, denetimden hedeflenenler, denetimin nasıl yapılacağı, nelere dikkat edileceği, denetimin yaklaşık süresi, denetim sonuçlarının ne şekilde paylaşılacağı, iletişimin nasıl sağlanacağı gibi hususlar paylaşılır." ifadelerine yer verildiği görülmektedir (MEB, 2019). Rehberdeki ifadelerle *Bakanlık Maarif Müfettişleri Görev Standartları* belgesindeki ifadelerin örtüştüğü görülmektedir. Bu belge yürürlükte olan, erişime açık ve çevrimiçi ortamda ulaşılabilir yasal bir belgedir. Bu nedenle rehberin bu maddesi "*yasal belgelere uygunluk*" kodu altında değerlendirilmiştir.

1.2. Denetim Rehberinin Yasal Belgelerle Tutarsızlığı

Güncel olmama (n=55) kodu rehberin atıf yaptığı yasal belgelerin ilgili maddelerinde değişiklik yapılmış olması veya yürürlükten kaldırılarak rehberde belirtilen iş ve işlemlerin farklı bir yasal belge ile yeniden düzenlenmiş olması durumlarını kapsamaktadır. Yasal belgelerde yapılan değişikliklerin rehberin ilgili maddesindeki ifadeye uyarlanmamış olması sebebi ile güncel olmama durumuna "*Okul Zümre Öğretmenler Kurulunun çalışmalarının incelenmesi*" için Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 111. maddesine atıf yapılması durumu örnek olarak verilebilir. Bu madde 01.09.2018 tarihli ve 30522 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanan değişiklik ile yeniden düzenlenmiş, "*Zümre Öğretmenler Kurulu*" ifadesi "*Eğitim Kurumu Alan Zümreleri*" olarak değiştirilmiştir (MEB, 2013). Yapılan bu değişiklikler sonucunda rehber ile yasal belgedeki ifadeler örtüşmemektedir. Ancak değişiklik içerik itibari ile rehberin denetleyeceği iş ve işlemleri ortadan kaldırmadığından bu durum "*güncel olmama*" kodu altında değerlendirilmiştir. "*Güncel olmama*" koduna verilebilecek ikinci bir örnek ise atıf yapılan yasal belge yürürlükten kalkmış olmasına rağmen rehberdeki ifadenin geçerliliğini koruduğu durumlardır. Rehberde "*Sosyal etkinlikler kurulunun çalışmalarının değerlendirilmesi*" ile ilgili olarak atıf yapılan *Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği*, 08.06.2017 tarihinde yayınlanan "*Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği*" (MEB, 2017a) ile yürürlükten kaldırılmıştır. Ancak sonradan yayımlanan bu yönetmelikle Sosyal Etkinlikler Kurulu ve Görevleri yeniden düzenlendiğinden, denetime konu olan "*Sosyal Etkinlikler Kurulu'nun çalışmaları*" ifadesi geçerliliğini korumaktadır. Bu sebeple rehberdeki bu durum da "*güncel olmama*" kodu altında değerlendirilmiştir.

Eksik gönderme (n=9) kodu rehberde yürürlükte olan aynı veya farklı düzey yasal belgelerin belirtilmemesi durumu olarak değerlendirilmiştir. Rehberde denetim konularında biri de "*Okulun Fiziki Koşullarının Yeterlik Durumu*" başlığı altındaki okul kütüphanesinin fiziki koşulları ile ilgili hususların değerlendirilmesidir. Bu maddede atıf yapılan yasal belgeler kısmında "*MEB Okul Kütüphaneleri Yönetmeliği*" gösterilmiş ancak okul kütüphaneleri ile ilgili olarak MEB Okul Kütüphaneleri Yönetmeliği'nin 6. maddesine dayanılarak hazırlanan "*MEB Okul Kütüphaneleri Standart Yönergesine*" herhangi bir gönderme yapılmamıştır. Adı geçen yönerge Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî/özel örgün ve yaygın eğitim kurumlarında bulunan kütüphanelerin donanım, kitap ve diğer eğitim araçlarının standartlarıyla ilgili usul ve esasları kapsamaktadır (MEB, 2006). Rehberde bu duruma benzer şekilde denetim konusunu kapsayan bir konuda yasal belgelerin eksik belirtmesi durumu "*eksik gönderme*" koduna örnek oluşturmaktadır.

"Belirsizlik" (n=8) kodu rehberde yer verilen ifadelerin yasal belgeler bağlamında belirsizlik taşıması veya rehberde ilgili maddeye ilişkin yapılacak saptamalarda yasal belgelere veya kanıtlayıcı nitelikteki evraklara açıkça gönderme yapılmaması durumudur. İlk duruma örnek

vermek gerekirse rehberin adı ile amaç ve kapsamı bağlamında bir belirsizlik durumu öne çıkmaktadır. Rehberin "Amaç, Kapsam, Dayanak ve Tanımlar" bölümünde amacı "Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel ortaöğretim okullarının denetiminde uygulanacak esasları belirlemek" ve kapsamı "Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel ortaöğretim okullarıdır" şeklinde açıklanmaktadır. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda "Ortaöğretim, çeşitli programlar uygulayan liseler ile mesleki eğitim merkezlerinden meydana gelir" (MEB,1973) denilmektedir. Buradan "liselerin", "mesleki eğitim merkezleri" ile birlikte ortaöğretimi oluşturan iki unsurdan biri olduğu görülmektedir. Öte yandan mevzuatta ve rehberde "lise dengi" okulların hangileri olduğu açıkça belirtilmemiştir. Bu sebeple "Lise ve Dengi Okullar Rehberlik ve Denetim Rehberi" nin adından da anlaşılacağı üzere ortaöğretim okulları olan liselerin denetiminde kullanılacağı açıkken, liseye denk olan hangi okulların denetiminde kullanılacağı belirsizdir. Bu sebeple bu durum **belirsizlik** kodu altında değerlendirilmiştir.

Fazla ifade (n=5) kodu, yasal belgelerde yer almayan ancak rehberde kullanılan ifadeler için ortaya çıkan bir koddur. Rehberde *Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Okullarında; Alan/dal dersleri ve modüllerinin belirlenmesi* ile ilgili olarak MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği 111. maddesine atıf yapılmıştır. Bu maddede "Dal dersleri ve modüllerinin belirlenmesi, gerektiğinde yeni öğretim programlarının hazırlanması ve mevcutların geliştirilmesi," ifadesi bulunmaktadır (MEB, 2013). Alan dersleri ifadesinin yönetmeliğin ilgili maddesinde bulunmamasına rağmen rehberde fazla ifade edildiği görülmektedir. Rehberde bu durumlar "fazla ifade" kodu altında değerlendirilmiştir.

Hatalı ifade (n=4) kodu rehberde atıf yapılan yasal belgelerin isimlerinin yanlış yazılması, ilgili madde numarasının hatalı verilmesi vb. gibi maddi hataların olması durumudur. Bu kod altında değerlendirilen maddeler için dikkat edilmesi gereken en önemli konu bu maddelerde yapılan hataların içerikle ilgili olmamasıdır. Örneğin rehberde "Okulun Fiziki Koşullarının Yeterlik Durumu" başlıklı bölümünde atıf yapılan yasal belgelerden biri "MEB Binalarını Koruma Yönergesi" şeklinde ifade edilmiştir. Ancak yapılan araştırmalarda mevzuatta "MEB Binalarını Koruma Yönergesi" adında yasal bir belge bulunamamıştır. Rehberde karşılaşılan bu durumun yasal belgenin adını hatalı yazılmasından kaynaklandığı anlaşıldığından bu durum "hatalı ifade" kodu altında değerlendirmiştir.

Karşılıksızlık (n=3) kodu rehberde atıf yapılan yasal belgenin yürürlükten kaldırılmış olması sebebi ile rehberin ilgili maddesinin yasal dayanaktan tamamen yoksun kalması durumudur. Rehberde "Okul Öğrenci Meclisi çalışmalarının değerlendirilmesi" konusunda MEB Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi'ne atıf yapılmıştır. Ancak MEB Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi, 17.04.2019 tarihli ve 7821597 sayılı Bakanlık Olur'u ile yürürlükten kaldırıldığından, rehberdeki bu maddenin artık yasal belgeler temelinde bir karşılığı bulunmamaktadır. Bu sebeple bu madde için "karşılıksızlık" kodu kullanılmıştır.

Eksik ifade (n=2) kodu altında rehberdeki ifadenin atıf yaptığı yasal belgelere göre eksik ifade etmesi olarak değerlendirilmiştir. Rehberde "Rehberlik ve Denetim İlkeleri" maddeler halinde belirtilmiştir. Öte yandan MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı Yönetmeliği'nin 47. Maddesinde belirtilen Rehberlik ve Denetim İlkelerinden "Sistemin risk alanlarının belirlenmesini ve giderilmesini sağlamalıdır" ifadesinin rehberde hiç yer almadığı ve "Bilimsel ve objektif esaslara dayalı olmalıdır" ifadesine ise rehberde "Objektif olmak" şeklinde kısmen yer verildiği görülmektedir (MEB, 2017-b). Bu nedenle rehberde bu duruma uyan maddeler "eksik ifade" kodu altında değerlendirilmiştir.

Araştırma bulguları **yasal belgeler** temelinde rehberin tutarlılık kategorisi altındaki "yasal belgelere uygunluk" kodu sayısının (n=149), tutarsızlık kategorisi altındaki toplam kod sayısından (n=86) fazla olduğunu göstermektedir. Ortaya çıkan bu sayısal değerler bütüncül bir yaklaşımla ele alındığında rehberin yasal belgeler temelinde tutarlı ya da tutarsız olduğunu kesin olarak söylemek doğru olmayacaktır. Ancak Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan bir denetim rehberinin yasal belgeler temelinde tutarlılığının daha belirgin olması beklenirken, tutarsızlığa ait

kod sayısı azımsanmayacak kadar yüksek çıkmıştır. Rehberde tutarsızlığın kaynakları incelendiğinde, tutarsızlık boyutunun ağırlıklı olarak “güncel olmama” (n=55) kodundan kaynaklandığı görülmektedir. Bu kod özellikle rehberin “Rehberlik ve Denetim Raporlama Standardı” isimli dördüncü bölümünde çok fazla sayıda ortaya çıkmıştır. Bu durumun rehberin hazırlandığı tarihte yürürlükte olan yönetmelik, yönerge, genelge vb. bazı yasal belgelerin yürürlükten kaldırılmasından, bazılarının ise içeriğinde yapılan değişikliklerden kaynaklandığı görülmektedir. Rehberin ilgili birimlerce zamanında güncellenmemesi tutarsızlığının başlıca nedeni olmakla birlikte bulgular rehberin hazırlanma aşamasında da sorunlar olduğunu ve güncelleme süreçlerinin iyi işletilemediğini göstermektedir. Denetim rehberi bu haliyle beklentiyi karşılamaktan uzaktır.

2. Lise ve Dengi Okullar Rehberlik ve Denetim Rehberinin Alanyazınla İlişkisi

Denetim Rehberinin Alanyazınla İlişkisi teması altında analizi sonucunda beş farklı koda ulaşılmıştır. Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığı kategorisi altında “**alanyazına uygunluk**”; Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarsızlığı kategorisi altında ise; “**atıfsızlık**”, “**içerik eksikliği**” ve “**kavram tutarsızlığı**” olarak belirlenen bu kodlara Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3 : “Denetim Rehberinin Alanyazınla İlişkisi” Teması Altında Ortaya Çıkan Kategori ve Kodlar

Tema	Kategoriler	Kodlar
Denetim Rehberinin Alanyazınla İlişkisi	1. Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığı	Alanyazına Uygunluk
	2. Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarsızlığı	Atıfsızlık
		İçerik eksikliği
		Kavram tutarsızlığı

Bu bölümde kodlar için sayısallaştırmaya gidilmemesi denetim rehberi ya da okullar ile ilgili doğrudan bir alanyazın çalışmasının olmamasından kaynaklanmaktadır.

2.1. Lise ve Dengi Okullar Rehberlik ve Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarlılığı

“**Alanyazına Uygunluk**” kodu için rehber maddeler halinde ilgili alanyazın temelinde incelenmiş ve rehberin genelinin büyük oranda alanyazına uygun olduğu görülmüştür. Rehberin tanımlar, esaslar, ilkeler ve standartları içeren bölümlerinin geniş alanda alanyazına uygun olduğu görülmektedir. Alanyazına uygunluk teması altında değerlendirilen maddelere örnekler aşağıda verilmiştir.

Rehberde denetimde gözetilecek ilkeler arasında gösterilen “*bireysel ve kurumsal farklılıklar ile çevresel faktörleri dikkate alınması*”, alanyazında “*durumsallık ilkesi*” ile örtüşmektedir. Başar (2000), denetimde *durumsallık ilkesini* aşağıdaki şekilde açıklamıştır.

“*Durumsal farklılıklar, edimin nicel ve nitel düzeyini etkileyerek aynı bireylerin farklı yer ve durumlarda farklı görünmelerine yol açabilir. Bu görülme ve değerlendirmeye aynen yansırsa değerlendirme sonuçları yol gösterici olacak yerde, yanıltıcı olurlar. Bu yanılgıları önlemek için denetim durumsal olmak zorundadır. Farklı koşullarda çalışan insanlardan aynı sonuçlar beklemek yanlıştır.*”

Yapılan içerik incelemesi sonucunda rehberde alanyazına uygun birçok bulguya ulaşıldığından rehberin büyük oranda alanyazınla uygun olduğunu söylemek mümkündür. Daha önce de belirtildiği gibi araştırmada alanyazınla ilgili olarak ulaşılan kodlara yönelik bir sayısallaştırmaya gidilmemiştir.

2.2. Lise ve Dengi Okullar Rehberlik ve Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarsızlığı

Tablo 3’de görüldüğü gibi *Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarsızlığı* kategorisi altında “*atıfsızlık*”, “*içerik eksikliği*” ve “*kavram tutarsızlığı*” olmak üzere üç farklı koda ortaya çıkmıştır.

Atıfsızlık, rehberde bilimsel çalışmalara gönderme yapılmaması durumuna ilişkin ortaya çıkan koddur. Rehberin içeriğinde alanyazına dair herhangi bir atıf yoktur. Bu bulgu rehberin yasal belgeler temelli bir anlayışla hazırlandığını ve rehberde akademik ve bilimsel bilgiye atfın göz ardı edildiğini göstermektedir. Öte yandan rehberin alanyazınla geniş çapta tutarlı çıkması rehberin bilgi amaçlı atıf yaptığı yasal belgelerin biçimlendirilmesi sırasında bilimsel kaynakların kullanılmış olabileceğine ilişkin emareler bulunmaktadır. Bir ülkede eğitimin bilimselliğinden ancak eğitibilimcilerin eğitim pratiği üzerine ürettikleri teoriler, ürettikleri toplumun yasal belgelerine yansıdığına söz edilebilir (Toprakçı, 2008; Toprakçı, Dağdeviren, Oflaz ve Türe 2010). Bu bağlamda eğitim denetimi alanındaki akademisyenler tarafından üretilen bilginin işlerlik kazanması, uygulamacıların alanyazına göndermeler yaparak bu bilgidен yararlanmalarına bağlıdır. Bu durumun uygulamaya nitelik kazandırmasının yanında alanda çalışmalar yürüten akademisyenleri de takdire etmek yoluyla alanyazına katkı sağlayacağı açıktır.

içerik eksikliği alanyazında olmasına rağmen rehberde kısmen yer verilen ya da hiç yer almayan içerikler için kullanılan koddur. Bu duruma denetim alanyazınında önemli bir yeri olan etik ilkeler örnek verilebilir. “Denetim mekanizmasına düşen görev, kurumsal amaçların gerçekleştirilmesinde etik ilkelerin uygulanmasını sağlamaktır (Toprakçı, Çakırcı, Bilbay, Bağcıvan, Bayraktutan, 2010). Devletin sunduğu tüm hizmetlerde etik ilkelere uygun davranılması evrensel normların bir gereğidir. Bu bağlamda bir kamu hizmeti olarak eğitimin denetimin de etik ilkelere dayanması kaçınılmazdır. “Kamu yönetimi açısından etik, kamu görevlilerinin kamu hizmetlerini yerine getirirken uymaları gereken tarafsızlık, dürüstlük, sosyal adalet, saydamlık, hesap verebilirlik, çıkar çatışmasından kaçınma, kamu yararını gözetme gibi ahlaki ilke ve değerler bütünüdür” (Önen ve Yıldırım, 2014). Ancak rehberde denetimin etik boyutunun büyük oranda göz ardı edildiği, dürüstlük, çıkar çatışmasında kaçınma, mesleki yeterlilik, gizlilik vb. birçok etik ilkeye hiç gönderme yapılmadığı görülmektedir. Bu durum **içerik eksikliği** kodu altında değerlendirilmiştir.

Denetim Rehberinin Alanyazınla Tutarsızlığı kategorisi altında değerlendirilen diğer bir durum ise rehberde kullanılan kavramların alanyazınla uyumsuzluğudur. Bu durum **kavram tutarsızlığı** kodu altında değerlendirilmiştir. Kavram tutarsızlığı ilk olarak rehberin adlandırılmasında karşımıza çıkmaktadır. Rehberin adının “*Lise ve Dengi Okullar Rehberlik ve Denetim Rehberi*” olması rehberlik ve denetimin rehberde birbirinden bağımsız iki ayrı uygulama olarak ayrı ayrı ele alındığını düşündürmektedir. Ancak rehberde denetimde rehberlik boyutunun göz ardı edilmiş olduğu, kurum ve çalışanlarının gelişimine katkı yapacak uygulamalara açık ve anlaşılır biçimde yer verilmediği görülmektedir. Bu durum rehberin daha çok bir kurum teftişi anlayışı ile hazırlandığını göstermektedir. Taymaz (2015), kurum teftişini, okulun eğitim ve yönetim süreçleri ile bunlarla ilgili kayıt ve işlemlerin incelenerek kurumun genel işleyişi hakkında bir hükme varmak üzere yapılan teftiş olarak tanımlamaktadır. Bu durum rehberlik, denetim ve teftiş kavramlarının kullanılması bağlamında **kavram tutarsızlığı** oluşturmaktadır.

Denetim rehberinin alanyazınla ilişkisinin tutarlılık ve tutarsızlık temaları altında değerlendirilmesi sonucunda ulaşılan bulgular ışığında rehberin büyük oranda alanyazın ile “*tutarlı*” olduğu görülmektedir. Ancak bu tutarlı olma durumu rehberde alanyazına atıf yapıldığı anlamına gelmemektedir. Bilakis rehberin hiçbir bölümünde alanyazına atıf yapılmamış ve alanyazından bir alıntı kullanılmamıştır. Rehberde alanyazınla ilişkilendirilebilecek olan denetim ilkeleri, rapor yazım standartları gibi bölümlerinin kısmen yasal belgelerde veya denetim alanında faaliyet gösteren ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşların yayınlarında yer aldığı şeklide verildiği görülmektedir. Tutarsızlık olarak görülen bu durum “*atıfsızlık*” kodu altında değerlendirilmiştir. Diğer taraftan bulgulardan alanyazına gönderme yapılmamasının rehberin

hazırlanması sürecinde genel bir yaklaşım olarak kabul edildiği anlaşıldığından atıfsızlık kodu için bir sayısallaştırmaya gidilmemiştir. Alayazın temelinde elde edilen bulgulardan elde edilen başka bir sonuç da kavram tutarsızlıklarıdır. Denetim kavramının rehberlik uygulamalarını da kapsamına rağmen rehberde bu iki kavramın birbirinden bağımsız farklı kavramlarmış gibi kullanılması vb. tutarsızlıklar rehberde atıfsızlıktan sonra en çok karşılaşılan kodlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırma bulguları rehberde etik, hesap verilebilirlik vb. kavramlara hiç yer verilmediğini de göstermektedir. Bunun gibi denetim alanyazınında önemli yer tutan birçok kavrama rehberde yer verilmediği görülmektedir. **İçerik ekisikliği** kodu altında değerlendirilen bu durumlara kavram tutarsızlığına benzer sıklıkta ulaşılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Lise ve Dengi Okullar Rehberlik ve Denetim Rehberi "Yasal Belgeler" ve "Alanyazın" olmak üzere iki tema altında incelenmiş, elde edilen kategoriler ve kodlar bir bütün halinde değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulgularına dayalı önerilerin geliştirilmesinde ise bir bütünün parçalarının toplamından daha fazla olduğu anlayışı esas alınmıştır. Bulgulara dayalı her bir sonuç için ayrı bir öneri vermek yerine araştırmacı ve uygulayıcılar için öneriler sonuç paragraflarından sonra verilmiştir. Bu bölümde yasal belgeler ve alanyazın temelli analiz bulgularına göre sonuç ve öneriler sırasıyla arka arkaya paragraflar şeklinde sunulacaktır.

Denetim rehberinin yasal belgelerle ilişkisinin analizinden elde edilen bulgular yasal belgeler temelinde tutarlı ve tutarsızlık kategorileri altındaki kod sayıları arasında önemli bir fark bulunduğunu göstermektedir. Bu durumda araştırmacının doğası gereği rehberin yasal belgeler temelinde tutarlı olduğunu ya da tutarsız olduğunu kesin bir dille ifade etmek mümkün değildir. Ancak denetimde **"nesnellik"** ve **"açıklık"** ilkeleri gereğince denetim sürecinde nesnel ölçütler kullanılması ve denetlenenlerden beklenenlerin açıkça ortaya konulması gerekmektedir. Bu ilkeler ışığında rehberin yasal belgeler temelinde tutarsızlık boyutunun öne çıkması kaçınılmaz görülmektedir. Bu noktadan sonra tutarsızlıklarla ilgili olarak daha önce de belirtildiği gibi her bir kod için ayrı bir öneri getirilmeyecek, bütüncül bir yaklaşımla tutarsızlıkları giderecek öneriler sunulacaktır. Rehberdeki yasal belgelerle tutarsızlığı ortadan kaldıracak öngörülen uygulayıcı ve araştırmacılara getirilen öneriler aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır.

Denetim rehberinin alanyazınla ilişkisine dair araştırma bulguları rehberin alanyazına hiçbir atıf yapmayarak akademik ve bilimsel kaynakları doğrudan kullanmadığını göstermektedir. Ancak rehberde yer alan ifadelerden alanyazının rehberde dolaylı olarak yer aldığı görülmektedir. Bu dolaylılık rehberde *Denetim ve Rehberlik İlkeleri, Rehberlik ve Denetim Esasları, Raporlama İlkeleri* gibi başlıklar altında yer alan ifadelerin alanyazına büyük oranda uyumlu olarak kullanılmasını içermektedir. Buna durumda rehberin alayazınla ilişkisinin bulunmadığını veya alanyazınla tümünden tutarsız olduğunu söylemek doğru olmayacaktır. Öte yandan rehberin *Raporlama Standartları* bölümünde çözüm önerileri başlığının yer almasının dışında rehberliğe ilişkin bir anlayış geliştirmediği görülmektedir. Araştırma bulguları ışığında uygulamacı ve araştırmacılar için getirilen öneriler aşağıdaki gibidir.

Uygulayıcılara Öneriler

1. "Lise ve Dengi Okullar Rehberlik ve Denetim Rehberi" Maarif Müfettişleri arasında rehberlik ve denetim sürecinde uygulama birliği sağlamak amacı ile hazırlanmış bir belgedir. Bu süreçte denetim grupları tarafından karşılaşılan sorunların ve tereddütte düşülen hususların değerlendirilmesi ve bu konuda geri bildirim süreçlerinin şeffaf ve nesnel ölçütlere göre yapılması sağlanmalıdır. MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı geribildirimden elde edilen verileri değerlendirerek rehberin geliştirilmesini,

güncellenmesini ve yasal belgeler temelinde daha tutarlı denetim rehberlerinin hazırlanmasını sağlayabilir.

2. Daha önce de belirtildiği gibi rehber Maarif Müfettişleri arasında rehberlik ve denetim sürecinde uygulama birliği sağlamak amacı ile hazırlanmış bir belge olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yönüyle tek taraflı rehberlik işlevi yerine getirmekte ve denetleyene kılavuzluk yapmaktadır. Ancak denetlenen de denetimin asli unsurlarındandır. Bu sebeple rehberin denetim ilkeleri ışığında denetlenene de yol gösterici olarak da hazırlanması gerekmektedir.
3. Rehberde atıf yapılan yasal belgelerde yapılacak değişiklik, yürürlükten kaldırılma vb. yasal düzenlemelerin yayınlanması ile birlikte en kısa sürede rehberde işlenmesi ve rehberdeki ifadelerin güncel mevzuatla uyumlu hale getirilmesi sağlanmalıdır. Bunun için rehberin ihtiyaç halinde güncellenmesi yasal bir dayanağa oturtulmalıdır. Rehberin güncellenmesi kalite yönetim süreçleri altında verilen denetim rehberi hazırlama süreci iş akışı içine belirsizliğe imkân vermeyecek şekilde net olarak dahil edilmelidir.
4. Denetim uygulamayla ilişkili olduğundan rehberde kanun, tüzük gibi birincil düzey mevzuattan çok yönetmelik, yönerge, genelge, usul ve esaslar, kılavuzlar vb. ikincil ve üçüncü düzey mevzuata atıf yapılmalıdır.
5. Denetim kanıta dayalı olmalı ve denetim sürecinde yararlanılan tüm kaynaklar rehberin kanıtlar bölümüne eklenmelidir. Bunun için rehberde hangi belgelerin, evrakların veya raporların kısacası denetimde hangi çıktıların dikkate alınacağını belirtmesi gerekir.
6. Rehberde denetimin değerlendirme işlevinin yanında izleme işlevinin de ön plana çıkarılması faydalı olacaktır. Bu sebeple hazırlanan gelişim planlarının nasıl ve hangi yöntemlerle izleneceği rehberde daha net şekilde belirtilmelidir.
7. Rehber MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın internet sitesinde Word belgesi formatında indirilebilir bir belgedir. Rehberin bir portal üzerinde çevrimiçi ortama taşınması hem rehberin güncellenmesini kolaylaştıracak hem de raporlamada standart sağlayacaktır. Diğer taraftan denetim rehberleri ile gelişim planlarının çevrimiçi ortama taşınması hem kurumların hem de maarif müfettişlerinin bu raporlara ve planlara sonraki denetimlerde ve ihtiyaç halinde erişimini kolaylaştıracaktır.
8. Rehberde birçok maddede aynı yasal belgelere bilgi amaçlı da olsa defalarca atıf yapıldığı görülmektedir. Rehberin anlaşılmasını zorlaştıracak bu gibi durumlardan kaçınılması gerekmektedir. Ayrıca rehberde MEB hizmet birimlerinin veya diğer Bakanlıkların üst yazılarına atıf yapılan maddeler de vardır. Bu yazıların güncelliğini takip etmek oldukça zordur. Bu sebeple rehberde ilgili madde ile ilgili olarak yürürlükte olan kanun, tüzük, karar, yönetmelik, yönerge, kılavuz, rehber vb. yasal belgelerin dayanak gösterilmesi esas alınmalıdır. Ancak bu belgelerin dışında Makam Oluru, Görüş Yazısı vb. resmi nitelikteki yazılara atıf yapılması gerektiğinde, bu yazılara çevrimiçi olarak erişimin sağlanması için MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın internet sayfasında ayrı bir sekme oluşturulabilir.
9. Ülkemizde eğitim denetimi alanında önemli yayınları bulunan çok değerli yetkin akademisyenler vardır. Bakanlığın ve Teftiş Kurulu Başkanlığının rehberlerin hazırlanması sürecinde bu bilimsel bilgi birikiminden faydalanması rehberin işlevselliğini artıracaktır. Rehberde bilimsel çalışmalara gönderme yapılması, bir kaynakçanın bulunması nesnelliği ve bilimselliğini vurgulamak yoluyla eğitim sistemimizde denetim alt sistemine olan güveni pekiştirecektir.
10. Rehber bir kılavuz kitapçık ve rapor şablonu olarak iki ayrı bölümden oluşacak şekilde hazırlanabilir. Kitapçıkta raporlama süreci ayrıntılı olarak açıklanırken alanyazından da alıntılar yapılarak denetim, rehberlik, denetim türleri, denetim ilkeleri, raporlama ilkeleri

vb. kavramlar ve konulara yer verilmek suretiyle okul ve kurum yöneticilerinin mesleki gelişimlerine katkı sağlanabilir.

Araştırmacılara Öneriler

1. Diğer ülkelerde okul ve kurumların denetimi için hazırlanan rehberler varsa bu rehberlerin incelendiği ve araştırma dokümanı olan *Lise ve Dengi Okullar Rehberlik ve Denetim Rehberi* ile karşılaştırılmasının yapıldığı çalışma yapılabilir.
2. Diğer ülkelerde okul ve kurumların denetimi için rehberler hazırlanıp hazırlanmadığı, hazırlanan rehberler varsa bu rehberlerin hazırlanması ve geliştirilmesinde alanyazından nasıl yararlanıldığı araştırma konusu yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbal, I, Toprakçı, E. (2021). İlkokul Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi. e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12 (1) , 171-189. DOI: 10.19160/ijer.867862 <http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/60913/867862>
- Akçay Güngör, A. (2020). Özel öğrenci etüt eğitim merkezi rehberlik ve denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmesi. e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 11 (3) , 90-109. Retrieved from <http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/820632>
- Akyüz, Y. (2019). Türk Eğitim Tarihi (32. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Altunay, E. (2016). Eğitim Denetimi. Eğitim Pedandragoji içinde (Editör: Erdal Toprakçı). (Pp.311-338), Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Altunay, E. (2020). Okul Yöneticilerinin Ders Denetimlerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , (55) , 95-127.
- Altunay, E., & Özer, M. (2021). Okul Öncesi Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberinin İncelenmesi. E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi, 1(2), 1-21. <https://www.e-ijpa.com/index.php/pedandragoji/article/view/21>
- Aydın, M. (2014). Çağdaş Eğitim Denetimi (6. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi
- Başar, H. (2000). Eğitim Denetçisi. Ankara: Pegem Yayınları
- Başaran, İ. E. (2000). Eğitim yönetimi. Ankara: Feryal Matbaası.
- Beytekin, O, Kaynar, E. (2021). Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Rehberlik ve Denetim Rehberinin İncelenmesi. e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12 (1) , 89-103. DOI: 10.19160/ijer.840891
- Kahraman, H. (2020). Öğretmenevleri, öğretmenevi ve akşam sanat okulları rehberlik ve denetim rehberinin yasal metinler ve alanyazın temelinde incelenmesi. e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 11 (3) , 123-138. Retrieved from <http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/836759>
- MEB, (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973, 24 Haziran). Resmi Gazete (14574) Erişim Adresi:<https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf>
- MEB, (2006). MEB Okul Kütüphaneleri Standart Yönergesi. Tebliğler Dergisi 2590 Erişim Adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/548.pdf>
- MEB, (2013). MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (2013, 7 Eylül). Resmi Gazete (28758) Erişim Adresi:<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=18812&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- MEB, (2015). Türk Eğitim Sistemi ve Ortaöğretim. Ankara: Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Erişim Adresi:http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/13153013_TES_ve_ORTAYRETYM_son10_2.pdf
- MEB, (2017-a). MEB Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği (2017, 8 Haziran). Resmi Gazete (30090) ErişimAdresi:<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=23639&MevzuatTur=7&MevzuatTer tip=5>

- MEB, (2017-b). Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği (2017, 20 Ağustos). Resmi Gazete (30160) ErişimAdresi:<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=23861&MevzuatTur=7&MevzuatTerTip=5>
- MEB, (2017-c). Okul Servis Araçları Yönetmeliği (2017, 25 Ekim). Resmi Gazete (30221) Erişim Adresi:<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24022&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- MEB,(2018). 2023 Eğitim Vizyonu. Milli Eğitim Bakanlığı.
http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- MEB,(2019). Bakanlık Maarif Müfettişleri Görev Standartları. Erişim Adresi:
http://tkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/19145017_Bakanlyk_Maarif_MuYfettisYleri_GoYrev_StandartlarY.pdf
- Önen, S. M. ve Yıldırım, A. (2014). Kamu Yönetiminde Etik Denetimi: OECD Ülkeleri Örneği. Akademik Yaklaşımlar Dergisi, 5(1), 103-126.
- Ölmez Ceylan, Ö, Algam, E. (2020). İl/ilçe milli eğitim müdürlükleri denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmesi. e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 11 (3), 179-198. Retrieved from <http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/831894>
- Ölmez Ceylan, Ö, Yıldız, H. (2021). Özel Çeşitli Kurslar Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Açısından İncelenmesi. e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12 (1) , 53-67. DOI: 10.19160/ijer.831880
- Özdemir, N, Altuntaş, F. (2020). Denetimde Standartlaşma Çabaları: Motorlu Taşıt Sürücüler Kursu Denetim Rehberi Örneği. e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 11 (3) , 79-89. DOI: 10.19160/ijer.807767
- Özdemir, N, Özkanlı, A, Altuntaş, F. (2021). Halk Eğitim Merkezi Denetim Rehberinin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde İncelenmesi. e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12 (1) , 124-140. DOI: 10.19160/ijer.867017
- Resmi Gazete (2018), Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi, Resmi Gazete, 30474, 10 Temmuz 2018. Erişim Adresi:<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180710-1.pdf>
- Taymaz, H. (2015). Eğitim Sisteminde Teftiş (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Tonbul, Y, Çalışkan, Y. (2021). Özel Eğitim Kurumları Denetim Rehberi'nin Yasal Belgeler ve Alanyazın Temelinde Tutarlılığının İncelenmesi. e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12 (1) , 214-232. DOI: 10.19160/ijer.806889
- Tonbul, Y, Ata Çiğdem, F. (2020). Bilsem denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmesi. e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 11 (3) , 36-62. Retrieved from <http://www.eijer.com/tr/pub/issue/58698/804118>
- Tonbul, Y, Ödemiş Keleş, N. (2020). Mesleki eğitim merkezleri rehberlik ve denetim rehberi' nin yasal belgeler ve alanyazın temelinde tutarlılığının incelenmesi. e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 11 (3) , 139-153. Retrieved from <http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/803653>
- Toprakçı, E. (2008). Sınıfı Dayalı Yönetim. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Toprakçı, E. (2013). Sınıf yönetimi, Ankara: PegemA Yayınları.
- Toprakçı, E, Bakır, D. (2020). Yabancı, azınlık ve milletlerarası okullar denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmesi. e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 11 (3), 16-35. Retrieved from <http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/800326138>
- Toprakçı, E., Beytekin, O. F. , Doğan, M., (2018). Yargıtayın Özel Öğretim Kurumlarına İlişkin Verdiği Kararların İncelenmesi. Turkish Studies Educational Sciences,13, 1781-1795
- Toprakçı, E. & Bulut, A. (2021). Ortaokul Denetim Rehberinin Alanyazın ve Yasal Belgeler Temelinde İncelenmesi, Euluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, Cilt: 12, Sayı: 1, 2021, ss. 16-35, DOI: 10.19160/ijer.830418
- Toprakçı, E., Çakırer, I., Bilbay, A., Bağcivan, E., & Bayraktutan, I., (2010). Kuram ve Uygulamada Eğitim Denetmenleri Meslek Etiği. Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi, vol.5, 14-23.

- Toprakçı, E., Dağdeviren, İ., Oflaz, G., ve Türe, E. (2010) Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Bilim Anlayışları Temelinde Eğitimin Bilimliliği” Bilim ve Ütopya Dergisi Sayı: 190, Yıl: 10, Nisan 2010, ss. 45-56 <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2020/05/bilim-anlay%C4%B1%C5%9Far%C4%B1-temelinde-e%C4%9Fitimin-bilimlili%C4%9Fi.pdf>
- Toprakçı, E., Özerten, K. (2020). Özel öğrenci yurtları rehberlik ve denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmesi. e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 11 (3), 199-216. Retrieved from <http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/58698/817509>
- Yıldırım, A.,& Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.