

T.C.
YALOVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**KURUMSAL SOSYAL SORUMLULUK FAALİYETLERİNİN ÖZEL
OKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK PERFORMANS VE SINIF İÇİ
DAVRANIŞLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN İNCELENMESİNE
YÖNELİK EYLEM ARAŞTIRMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hümeyra BATUR

Enstitü Anabilim Dalı: İŞLETME

Enstitü Bilim Dalı: İŞLETME

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Onur ÜNLÜ

EYLÜL 2019

T.C.
YALOVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**KURUMSAL SOSYAL SORUMLULUK FAALİYETLERİNİN ÖZEL
OKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK PERFORMANS VE SINIF İÇİ
DAVRANIŞLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN İNCELENMESİNE
YÖNELİK EYLEM ARAŞTIRMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Hümeyra BATUR (137201007)

Enstitü Anabilim Dalı: İŞLETME

Enstitü Bilim Dalı: İŞLETME

Bu tez 23/09/2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oybirliği/oyçokluğu ile kabul edilmiştir.

	Adı SOYADI	Kanaati			İmza
Jüri Başkanı <i>(Danışman)</i>	Dr. Öğr. Üyesi Onur ÜNLÜ	<input type="checkbox"/> Kabul	<input type="checkbox"/> Düzeltme	<input type="checkbox"/> Ret	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Senay YÜRÜR	<input type="checkbox"/> Kabul	<input type="checkbox"/> Düzeltme	<input type="checkbox"/> Ret	
Jüri Üyesi	Dr.Öğr.Üyesi Mehmet Ali AKYURT	<input type="checkbox"/> Kabul	<input type="checkbox"/> Düzeltme	<input type="checkbox"/> Ret	

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS / DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU
BEYAN BELGESİ

Tez Başlığı: Kurumsal Sosyal Sorumluluk Faaliyetlerinin Özel Okul Öğrencilerinin Akademik Performans ve Sınıf İçi Davranışları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesine Yönelik Eylem Araştırması

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın toplam 113 sayfalık kısmına ilişkin aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan ve 23/09/2019 tarihinde aşağıda ismi yazılı araştırma görevlisi tarafından şahsıma iletilen Turnitin intihal tespit programı raporuna göre tezimin benzerlik oranı % 6'dır.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Kaynakça hariç,
2. Alıntılar dahil,
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.

Bu bilgiler doğrultusunda tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespiti halinde doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

İmza

Adı SOYADI : Hümeyra BATUR

Öğrenci Numarası : 137201007

Ana Bilim Dalı : İşletme

Program : İşletme

Türü : () Proje (X) Yüksek Lisans Tezi () Doktora Tezi

Danışman

(Adı Soyadı, İmzası, Tarih)

Dr.Öğr.Üyesi Onur Ünlü

ÖN SÖZ

Bu çalışmada eğitim kavramına yönelik eylem araştırması gerçekleştirilmiştir. Kişisel ve mesleki gelişimle eğitim-öğretim ve öğrenme eyleminin iç içe oluşu, eğitim hizmetlerinin bilgi temeli bağlamında çalışmaya konu edilmiştir. Söz konusu çalışma, kurumsal sosyal sorumluluk projelerinin özel eğitim kurumlarına olan etkilerinin belirlenmesi, alana katkı sunması ve benzer çalışmalara örnek teşkil etmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Tez çalışmam süresince danışmanlığımı yapan değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Onur Ünlü' ye, çalışmaya yön veren tavsiyeleri ve yardımları için teşekkür ederim. Yine kafa karışıklıklarına ve tereddütlerime çözüm bularak çalışmama katkı sağlayan eşim Şinasi Batur'a, manevi desteklerini her an hissettiğim; annem Feride Aksu, babam Yavuz Aksu, kız kardeşim Beyza Nur Dalbudak, teyzem Esra Gültekin, dayım İlyas Keleş'e; eylem araştırmasına katılan ve araştırmanın tamamlanmasını sağlayan öğrencilerime; bütün bunlara ek olarak doğacak olan kızıma anlayışı, sabrı ve desteği için sonsuz teşekkürler.

Hümeyra BATUR

23/09/2019

İÇİNDEKİLER

BEYAN	i
ÖN SÖZ	ii
İÇİNDEKİLER	iii
KISALTMALAR LİSTESİ	vi
TABLolar LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	viii
GRAFİKLER LİSTESİ	ix
ÖZET	x
ABSTRACT	xi
GİRİŞ	1
BÖLÜM 1 KAVRAMSAL ÇERÇEVE	2
1.1 Özel Okullar	2
1.2 Türkiye’de Özel Okullar	3
1.2.1 Özel Okulların Amaç ve Görevleri.....	3
1.2.2 Özel Okulların Yasal Dayanakları.....	4
1.2.3 Özel Okul Türleri.....	6
1.3 Kaygı	7
1.3.1 Kaygı Kaynağı.....	7
1.3.2 Kaygı Çeşitleri.....	9
1.3.2.1 Sürekli Kaygı.....	9
1.3.2.2 Durumluk Kaygı.....	10
1.3.3 Gelecek Kaygısı.....	11
1.3.3.1 Eğitimde Gelecek Kaygısı.....	12
1.3.4 Kaygıyla Mücadele.....	13
1.4 Sosyal Sorumluluk Kavramı	16
1.5 Kurumsal Sosyal Sorumluluk Kavramı	18
1.5.1 Kurumsal Sosyal Sorumluluğun Avantaj ve Dezavantajları.....	21
1.5.2 Bireysel Sosyal Sorumluluk.....	22
1.6 Sosyal Sorumluluğun Örgüt Üyelerine Etkileri	22
1.6.1 KSS’nin Öğrencilere Etkileri İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	23

1.7 Engellilik Kavramı	24
1.7.1 Engellilik Türleri	25
1.7.1.1 Görme Engelliler.....	26
1.7.1.2 Diğer Engelliler.....	28
BÖLÜM 2 ARAŞTIRMA YÖNTEMİ.....	30
2.1 Eylem Araştırması.....	30
2.1.1 Eylem Araştırması Uygulama Süreci ve Güvenilirliği.....	31
2.1.2 Eylem Araştırması Özellikleri	34
2.1.3 Eylem Araştırması Türleri	36
2.1.3.1 Teknik Odaklı Eylem Araştırması	37
2.1.3.2 Uygulama Odaklı Eylem Araştırması.....	37
2.1.3.3 Özgürleştirici Odaklı Eylem Araştırması	38
2.1.4 Eylem Araştırmasının Eğitimde Kullanımı	38
2.1.4.1 Öğrenci Grup Görüşmesi	42
2.2 Evren ve Örneklem	43
2.3 Araştırmanın Amacı	43
2.4 Araştırmanın Önemi	43
2.5 Verilerin Toplanması	44
2.6 Verilerin Analizi	46
BÖLÜM 3 BULGULAR	49
3.1 1. Grup.....	49
3.2 2. Grup.....	51
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	71
KAYNAKÇA	78
EKLER.....	88
Ek 1: Rubrik	88
Ek 2: F.A. Adli öğrenci izlenim tablosu.....	89
Ek 3: M.P. Adli öğrenci izlenim tablosu	90
Ek 4: M.A.K. Adli öğrenci izlenim tablosu.....	91
Ek 5: M.A.G. Adli öğrenci izlenim tablosu.....	92
Ek 6: M.B. Adli öğrenci izlenim tablosu.....	93
Ek 7: H.T.K. Adli öğrenci izlenim tablosu.....	94
Ek 8: İ.N. Adli öğrenci izlenim tablosu.....	95

Ek 9: Ö.F.Y. Adlı öğrenci izlenim tablosu.....	96
Ek 10: E.K. Adlı öğrenci izlenim tablosu.....	97
Ek 11: Ç.Y. Adlı öğrenci izlenim tablosu	98
Ek 12: O.K. Adlı öğrenci izlenim tablosu	99
Ek 13: S.Ş.B. Adlı öğrenci izlenim tablosu.....	100
Ek 14: S.A. Adlı öğrenci izlenim tablosu.....	101
Ek 15: İ.Y. Adlı öğrenci izlenim tablosu.....	102
Ek 16: U.M. Adlı öğrenci izlenim tablosu	103
Ek 17: S.C. Adlı öğrenci izlenim tablosu	104
Ek 18: Y.A. Adlı öğrenci izlenim tablosu	105
Ek 19: B.B. Adlı öğrenci izlenim tablosu.....	106
Ek 20: H.S. Adlı öğrenci izlenim tablosu.....	107
Ek 21: A.G.B. Adlı öğrenci izlenim tablosu	108
Ek 22: M.C.Ç. Adlı öğrenci izlenim tablosu	109
Ek 23: B.A. Adlı öğrenci izlenim tablosu	110
Ek 24:Rubrik (Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı) Kriterleri Tablosu.....	111
Ek 25:Çalışmaya Katılmayan Öğrencilerin Yazılı Sınav Sonuçları Tablosu.....	112
ÖZGEÇMİŞ.....	113

KISALTMALAR LİSTESİ

AB	: Avrupa Birliği
BM	: Birleşmiş Milletler
EA	: Eylem Araştırması
KEA	: Katılımcı/ Katılnalı Eylem Araştırması
KSS	: Kurumsal Sosyal Sorumluluk
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Türkiye’de Özel Okullar ile ilgili kanuni düzenlemeler	5
Tablo 2. Araştırmacıların söylemleri ile EA türleri.....	36
Tablo 3. Veri toplama Kontrol Planı	39
Tablo 4. Öğrenciler ve sınıf-cinsiyet bilgileri	47
Tablo 5. Cinsiyetlere göre dağılım	47
Tablo 6. Yaşlara göre dağılım	48
Tablo 7. Öğrencilerin Matematik Dersi 1. ve 2. Yazılı Sınav Sonuçları.....	70



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Sosyal Sorumluluğun Tarihsel Gelişimi	17
Şekil 2. Örgüt ve Sosyal Sorumluluk Kapsamında Etkileşim Mekanizması.....	19
Şekil 3. Eylem Araştırma Süreci.....	31



GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1: Cinsiyet Dağılım Grafiği	48
Grafik 2: Yaş Dağılım Grafiği	48
Grafik 3: 1. Grup Matematik Dersinde Defter Tutma Değişimi.....	60
Grafik 4: 1. Grup Sınıf İçi Düzende Dersi Dinleme Değişimi	61
Grafik 5: 1. Grup Derste Uyuma İsteği Değişimi	61
Grafik 6: 1. Grup Sınıf İçerisinde Nezaket Kurallarına Uyma Değişimi	62
Grafik 7: 1. Grup Derse Aktif Katılım Sağlama Değişimi	62
Grafik 8: 2. Grup Matematik Dersinde Defter Tutma Değişimi.....	67
Grafik 9: 2. Grup Sınıf İçi Düzende Dersi Dinleme Değişimi	68
Grafik 10: 2. Grup Derste Uyuma İsteği Değişimi	68
Grafik 11: 2. Grup Sınıf İçerisinde Nezaket Kurallarına Uyma Değişimi	69
Grafik 12: 2. Grup Derse Aktif Katılım Sağlama Değişimi	69

Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tez Özeti

Tezin Başlığı: Kurumsal Sosyal Sorumluluk Faaliyetlerinin Özel Okul Öğrencilerinin Akademik Performans ve Sınıf İçi Davranışları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesine Yönelik Eylem Araştırması	
Tezin Yazarı: Hümeysra BATUR	Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Onur ÜNLÜ
Kabul Tarihi: 23/09/2019	Sayfa Sayısı: xi(ön kısım) + 87(tez)+(ekler)
Anabilim Dalı: İşletme	Bilim Dalı: İşletme
<p>Toplumun ihtiyaçlarının gönüllü bir şekilde karşılanmasında sosyal sorumluluk önemli bir role sahiptir. İşletmelerin bu anlayış ile oluşturacakları kurumsal sosyal sorumluluk projeleri, toplumun ihtiyaçlarını karşılarken ihtiyaç sahibi bireylerin bu projelerden yararlanmalarını sağlar. Ayrıca işletmelerin kendilerini tanıtmaya ve toplum algısında olumlu değişikliklerin yaşanmasına katkıda bulunur.</p> <p>Eğitim sisteminde öğrenciler ders işlendiği esnada ders akışını olumsuz yönde etkileyen davranışlarda bulunabilmektedir. Öğretmenlerin bu tür istenmeyen davranışlarla karşılaşmalarında ise genellikle sözlü uyarı, ceza, görmezden gelme gibi durumlarla eğitim-öğretimi devam ettirmesi söz konusudur. Bu olumsuz durumun kurumsal sosyal sorumluluk anlayışı ile giderilmesi ise öğrenci ve okulun toplumda olan algısını olumlu yönde değiştirebilmektedir.</p> <p>Bu araştırmada önemli olan nokta, kurumsal sosyal sorumluluk anlayışının özel okullar tarafından desteklenmesi ve velilerin gözünde örgütün nasıl bir yere sahip olacağıdır. Kurumsal sosyal sorumluluk anlayışının öğrencilerin akademik başarısına etki edip etmeyeceğine yönelik yerli literatürde benzer çalışmaların azlığı; araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Çalışma İstanbul ili Sultanbeyli ilçesinde bulunan bir özel okulda 19 Kasım 2018 ve 13 Mayıs 2019 tarihleri arasında yürütülen eylem araştırması yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Çalışmada 11 kişilik 2 ayrı grup olmak üzere toplam 22 öğrenci yer almıştır. Öğrencilerin kurumsal sosyal sorumluluk projesine bizzat katılmaları sağlanarak bu katılım sonrasında projenin tanıtımı öğrenci velileri ile yapılan toplantıda bizzat çalışmaya aktarılmıştır. Veli toplantıları, öğrenci grup görüşmeleri, yazılı sınav sonuçlarının incelenmesi, sınıf içi öğrenci davranışlarındaki değişim çalışma süresince gözlemlenerek kayıt altına alınmıştır. Tüm bu veriler değerlendirilerek elde edilen sonuçlar doğrultusunda, kurumsal sosyal sorumluluk projelerinin öğrencilerin davranış ve başarıları ile özel okulların toplumdaki algılarına etkileri vurgulanmaya çalışılmıştır.</p>	
Anahtar Kelimeler: Eğitim, Eylem Araştırması, Kurumsal Sosyal Sorumluluk, Öğrenci, Özel Eğitim, Özel Okullar	

Yalova University Insitute of Social Sciences Master Thesis Summary

Title of the thesis: Corporate Social Responsibility Activities Action Research on the Effects of Private School Students on Academic Performance and Classroom Behavior	
Thesis Author: Hümeyra BATUR	Advisor: Associate Professor Dr. Onur ÜNLÜ
Date of Acceptance: 23/09/2019	Total Number of Pages: xi(pre text)+87(main body)+(appendices)
Department: Business Management	Field of Study: Business Management
<p>Social responsibility has an important role in voluntarily meeting the needs of the society. Corporate social responsibility projects that are created by enterprises with this understanding meet the needs of the society and enable disadvantageous individuals to benefit from these projects. In addition, it may lead to enterprises introduce their selves and create positive changes in society's perception.</p> <p>In the education system, students may misbehave show undesirable behaviors in a way that disrupts the course flow. These behaviors can be seen in both public and private schools. Teachers generally face such undesirable behaviors and continue their lectures with verbal warnings, punishments and ignoring. Elimination of this negative situation with the understanding of corporate social responsibility may change the perception of students and the school in a positive way.</p> <p>The important point in this research is that private schools support the understanding of corporate social responsibility and how the organization will have a place in the eyes of the parents. Whether the understanding of corporate social responsibility will affect the academic achievement of students the scarcity of similar studies in the local literature; reveals the importance of research. For this purpose, this research conducted between 19 November 2018 and 13 May 2019 in a private school in Sultanbeyli district of Istanbul. Action research method was used and 22 students in two separate groups were included in the study. It was ensured that the students participated in the corporate social responsibility project personally and after the participation, the project was presented in a meeting to the parents. Parents' meeting, student's group interviews, written exam results, the behavior of students in classroom were included in the analysis process. According to our results, corporate social responsibility projects have positive effects on students' behaviors and achievements and the perception of private schools in society.</p>	
Keywords: Education, Action Research, Corporate Social Responsibility, Student, Special Education, Private Schools	

GİRİŞ

Eğitim, toplumların geleceklerinde rol oynayan önemli bir unsurdur. Bu rol ise eğitim kurumlarında gerçekleştirilmektedir. Eğitim kurumları mevcut düzende kamu ve özel kuruluşlar tarafından olmak üzere iki farklı türde sağlanabilmektedir. Özel eğitim kurumları öğrencilerin eğitiminde rol oynamakla birlikte ticari faaliyetlerini yürütmek durumundadır. Faaliyetlerinin sürdürülmesi adına bu durum kaçınılmaz bir zorunluluktur. Bu faaliyetlerin günümüzde rekabet ve sürdürülebilirlik anlayışı doğrultusunda gerçekleştirilmesi her geçen gün daha da zorlaşmaktadır.

Kurumsal sosyal sorumluluk projeleri, topluma yarar sağlayan uygulamalardan birisidir. Bireylerce sağlanabilecek sosyal sorumluluğun örgütler tarafından benimsenerek topluma sunulması durumunda toplum aynı koşullarda bu anlayıştan yarar sağlamaktadır. Toplumun yarar sağlaması ile sosyal sorumluluk projelerine yönelen örgütlere olan yaklaşımlar olumlu yönde değişmekte ve örgüt adına gerekli tanıtım faaliyetleri gerçekleştirilmektedir. Günümüzde ticari faaliyetlerin rekabet ve küreselleşme karşısında daha bilinçli ve toplumun tamamına hitap eden anlayışla sürdürülmesi ise kurumsal sosyal sorumluluk projeleri ile gerçekleştirilebilmektedir. Özel eğitim kurumlarının sosyal sorumluluk anlayışlarına yönelmesi ise bu kurumlara olan talebi arttırarak ticari faaliyetlerin devamını sağlayabilecektir.

Eğitim kurumları günümüzde engelli bireyler dahil olmak üzere toplumun tüm kesimlerine hizmet sunmaktadır. Ancak kamudan farklı olarak özel eğitim kurumlarının sayıca fazlalığı ve toplumda bıraktıkları izlenimler onların tercih edilmelerine etki edebilmektedir. Diğer bir ifade ile kurumsal sosyal sorumluluk anlayışının özel eğitim kurumlarında önemi her geçen gün daha da artmaktadır. Nitel araştırma tekniklerinden biri olan eylem araştırması yöntemi kullanılarak yapılan bu araştırmanın amacı ‘Kurumsal sosyal sorumluluk projeleri öğrencilerin katılımı onların sınıf içi davranışlarına etki eder mi?’ sorusuna cevap aramaktır. Bu doğrultuda;

- 1)Matematik dersinde defter tutma,
- 2)Sınıf içi düzende dersi dinleme,
- 3)Sınıfta uyuma isteği,
- 4)Sınıf içerisinde nezaket kurallarına uyma,
- 5)Derse aktif katılım sağlama

boyutları çerçevesinde araştırma sorusuna cevaplar aranmıştır. Ayrıca araştırmada Kurumsal Sosyal Sorumluluğun velilerin özel okul görüşlerinde ve öğrencilerin sınav sonuçlarında nasıl değişim gösterdiğinin belirlenmesi de amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul Sultanbeyli bölgesinde bir özel okulda eğitim ve öğretim gören 6’sı 9. Sınıf, 16’sı 10 sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmanın birinci bölümünde eğitim kurumları tarihi ve bileşenlerine, öğrencilerde görülen kaygı kavramına, sosyal ve kurumsal sosyal sorumluluk anlayışlarına ve engellilik kavramlarına; ikinci bölümde araştırma yöntemine; üçüncü bölümünde bulgulara yer verilmiştir. Sonuç kısmında ise çalışmanın bulgularından elde edilen sonuçlar değerlendirilmiştir.

BÖLÜM 1

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Eğitim, bireylerin temel ihtiyaçlarından birisidir. Bu alanda faaliyet gösteren eğitim kurumları toplumun başarılı biçimde sonraki yıllara ulaşmasında rol oynamaktadır (Tekiner, 2014: 194). Eğitim kurumları devletler tarafından kamu veya özel kuruluşlar tarafından oluşturulmakta ve bu doğrultuda “özel okullar” adı ile eğitim sisteminde yer almaktadır.

1.1 Özel Okullar

Özel okullar, devletten farklı olarak yatırımcılar, girişimciler tarafından kurulan eğitim kurumları olarak faaliyet göstermektedir. Diğer bir ifade ile eğitim faaliyetlerinin kamu yerine özel sektör tarafından yürütülmesi olarak belirtilebilir (Yılmaz, 2018: 103). Özel okulların kamu dışı kesimler (vakıf, şahıs, vd.) tarafından kurulması ile okulda yapılacak tüm maddi harcamalar özel kesimlerce karşılanmakta ve devlet bu harcamalardan sorumlu olmamaktadır. Böylece eğitim özel sektör aracılığı ile topluma sunulmaktadır. Özel okullara bakıldığında yapı olarak eğitimin tüm seviyelerinde yer alması ile birlikte anaokulu seviyesinden üniversiteye kadar eğitim sektöründe yer alabilmektedir (Bingölbali, 2018: 2).

Özel okul kavramı UNESCO’da iki ayrı tanımla belirtilse de genel olarak “özel okul” şeklinde adlandırılmaktadır. Bu tanımlara bakıldığında;

- Öğretmenlerinin maaşlarının devlet tarafından ödendiği ve devletten % 50’den fazla destek alan (devlete bağlı özel eğitim kurumları),
- Öğretmenlerinin maaşları özel sektör tarafından ödenen ve devletten % 50’den az destek alan

kurumlar özel okul olarak adlandırılmaktadır (Küçükçayır ve Cemaloğlu, 2017: 1).

Özel okul kavramı ile ilgili farklı tanımlamalar olsa da okulun fiziki yapısı kamu dışı kesimler tarafından ortaya konulmakta ve eğitim yapısı ise devlet tarafından kontrol edilmektedir. Tanımın daha anlaşılır olması adına her iki kelime ayrı ayrı incelenirse;

- Özel: sadece belirli bir kişiye ait olan, hususi, devlete ait olmayıp kişiye ait olan (Dil Derneği, 2012: 1350),
- Okul: okuma ve yazamadan başlamak üzere en üst seviyede bilim ve sanat bilgisinin, çeşitli şekillerde toplu biçimde öğreniminin sağlandığı yer (Dil Derneği, 2012: 1295)

olarak ifade edildiği görülmektedir. Dolayısı ile her iki kelimenin birleşimi ile oluşan yapı ise Türkiye’de, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından gözetim ve denetim altında faaliyetlerini yürüten, belirli ücret karşılığında eğitim hizmetini sunan, yabancı, yerli, tüzel veya gerçek kişilerin açmış olduğu yapılar özel okul veya özel eğitim öğretim yeri şeklinde ifade edilebilmektedir. Özel ve devlet okullarını birbirinden ayıran önemli özellikler ise;

- eğitim kadrolarını seçme,

- öğrenci alımında seçicilik,
- eğitim sürecinde kar elde etme

olarak belirtilebilir (Dönmez, 2015: 16-17).

Özel okulların varlığı ülkelerde eğitime çeşitli katkılar sunmaktadır. Ülkelerde toplum tarafından eğitime olan talebin artışıyla birlikte topluma eğitim sunma sorumluluğu devletlerin zorlanmasına sebep olabilmektedir. Talep artışı ile eğitime yönelik maddi yatırımların ve yapılanmaların arttırılması devlete olan etkileri arasındadır. Özel okulların artışı ise devletin bu alandaki yükünü azaltabilecek gelişmeler arasındadır. Özel okullardaki artış ile birlikte devletler ekonomik olarak rahatlayacağı gibi eğitim sektöründe yeni kaynakların ortaya çıkması, çeşitliliklerin sağlanması eğitim alanında hizmetin gelişerek yaygınlaşmasını sağlayabilmektedir (Önür, 2013: 161; Nesin, 2011: 178).

Eğitim alanında hizmetin sunulduğu özel okullar birçok ülkede bulunduğu gibi Türkiye’de de bulunmakta ve eğitim alanında faaliyetlerini sürdürmektedir.

1.2 Türkiye’de Özel Okullar

Özel okullar, Türkiye’de uzun yıllardır hizmet vermekte olan eğitim kurumları arasındadır. Yapısı itibari ile çeşitli özelliklerin kazandırılarak nitelikli eğitimin uygulandığı özel okullar müfredat bakımından MEB’in belirlediği genel müfredatı uygulamaktadır. Diğer bir ifade ile özel okullarda özel müfredattan farklı olarak MEB tarafından belirlenen genel müfredatın uygulanması söz konusudur (Önür, 2013: 162).

Türkiye’de özel okullara Cumhuriyet öncesi dönemde dahil olmak üzere oldukça önem vermiştir. Özel okullar ile daha etkin yönetim adına II. Meşrutiyet Dönemi sonrasında Milli Eğitim Bakanlığı (Maarif Nezaretı) alt birimleri arasında Özel Okullar Dairesi (Mekatib-i Hususiye Dairesi) bulunmuş ve merkez teşkilatlarda görev yapmıştır. Osmanlı döneminde bu yapılanma sonrasında Cumhuriyet’te de benzer anlayış devam etmiş ve 1937 yılında Özel Okullar Direktörlüğü faaliyete başlamıştır (OGM, 2015: 3-5).

1.2.1 Özel Okulların Amaç ve Görevleri

Özel okullar eğitim sistemi içerisinde yer alan eğitim ve öğretim kurumları arasındadır. Özel okulların bazı amaçları ise;

- Bilimsel ve özgür biçimde düşünebilme yeteneğinin öğrencilere kazandırılması, insan hakları konusunda öğrencilerin saygın anlayışla yetiştirilmesi
- Öğrencilerin toplum karşısında sorumluluk sahibi, verimli, yaratıcı ve yapıcı bireyler olmasını sağlama,
- Aileler ve diğer eğitim kurumları ile iyi etkileşim içerisinde olmak,
- Teknolojik ve modern yöntemlerle öğrenci özelliklerinin geliştirilmesi, aynı doğrultuda proje ve programların ortaya konulması,
- Öğrencilere öğretim özelliklerinin uygulanmasına ek olarak zihin, beden, duygu, ruh ve ahlak yönünden sağlıklı ve güçlü özelliğe sahip olacak şekilde yetiştirilmesi,

- Anadil olan Türkçe'nin öğrenciler tarafından oldukça iyi kullanılması ve gerek yazılı gerekse sözlü iletişimde duygu ve düşünceleri ile fikirlerini anlaşılır biçimde ifade etmesi,
- Sanat alanında (resim, müzik, sahne, vd.) öğrencilerin yeteneklerini geliştirme ve teşvikler sağlama,

olarak belirtilebilir (Izgar ve Yüksel, 2001: 22; Dönmez, 2015: 17).

1.2.2 Yasal Dayanakları

Özel okulların Türkiye'deki faaliyetlerine bakıldığında ilk olarak Islahat Fermanı (1856) ilan edilmesi sonrasında cemaatler ile azınlıkların okul açma ve geliştirme hakkı verilmesi ile başlamaktadır. Düzenleme sonrasında özel okullar gerek azınlıklar gerekse Türkler ve Devlet tarafından kurularak faaliyet göstermeye başlamıştır (Uygun, 2003).

Özel okullar; devletin denetim ve gözetimi altında olmakla birlikte devlet okullarından farklı eğitim anlayışı (müfredat, vd.) benimsemiştir. Yabancı dil öğretiminin gerçekleştiği özel okullar Osmanlı İmparatorluğu döneminde farklı biçimde yaklaşımın eğitim kurumları olmuştur. "Yabancı", "Azınlık", "Protestan" ve "Misyoner Okulu" adları ile anılan özel okullar ile ilgili olarak yapılan araştırmalarda bazı özel okullarda devlete bağlı olarak hareketten ziyade devlet aleyhinde farklı etkinlikler düzenledikleri belirlenmiştir (Sevinç, 1975'den akt. Uygun, 2003: 110). Ayrıca 1921 yılındaki düzenlemeye götüren iki temel etken ise;

- Devlet eğitim anlayışının dışına çıkması, aleyhte etkinliklerin görülmesi, kültür emperyalizmi araçları olduklarına yönelik devlet yönetiminde oluşan algılar (Vahapoğlu, 1990'dan akt. Uygun, 2003: 110),
- 1900'lerin ilk çeyreğinde; devlet okullarındaki eğitim anlayışının günün ihtiyaçlarına karşılık vermemesi sebebi ile özel okulların rağbet görmesi, toplumda önde gelenler ve maddi yönden güçlü olan kesimler öğrencilerinin özel okullara gitmesine özen göstermesi

devletin harekete geçmesini kaçınılmaz kılmıştır (Küçükçayır ve Cemaloğlu, 2017: 1).

Özel okullara toplum tarafından gösterilen rağbet, devleti harekete geçirerek 1921 yılında Teşkilat-ı Esasiye Kanunu ile 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun yayınlanmasına neden olmuştur. Bu kanunlar ile devletin toplumun tüm kesimlerinde birlik ve beraberlik anlayışlarını bir arada yürütmesi amaçlanmıştır. Eğitim hizmetinin, topluma devlet tarafından verilecek bir hizmet olduğu amacı doğrultusunda oluşturulan kanun ile önceki yıllarda devletten bağımsız olarak eğitim faaliyetleri yürüten özel okulların tamamı devlet kontrolü altına alınmıştır (Küçükçayır ve Cemaloğlu, 2017: 1; Kartal, 2008: 136).

Türkiye'de özel okullar ile ilgili hukuki düzenlemelerin kronolojik gelişimi ise aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 1: Türkiye’de Özel Okullar İle İlgili Kanuni Düzenlemeler

Yayın Tarihi	Kanun	Özel Okullar ile ilgili Düzenleme
1856	Islahat Fermanı	Özel Okulların Kurulmasının yasalaştırılması
1921	Teşkilat-ı Esasiye Kanunu (ilk anayasa)	80. madde ile özel okullarda devletin kontrolü ile ilgili talimat, tedbirlerin düzenlenmesi
1924	Tevhid-i Tedrisat Kanunu	Devlet ve özel okullarda müfredatların aynı olması, özel okullara yönelik devlet kontrolünün (eğitim birliği adına) sağlanması
1925	Maarif-i Umumiye Kanunu	
1925	Hususi Mektepler Talimatnamesi	
1961	Anayasa	21. madde ile Özel Okul ve eğitim sistemi ile ilgili düzenlemelerin yeniden oluşturulması
1965	625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu	Özel Okullar ile ilgili doğrudan bir yasal düzenleme yayınlanarak faaliyetleri ile ilgili şartların belirlenmesi
1982	Anayasa	42. madde ile özel okullara yönelik mülk yönetimi, devir, yeni yapı inşası esnekliklerin sağlanması
2007	5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu	625 sayılı kanunun yürürlükten kaldırılması, Kurumun kapatılması ile ilgili esnekliklerin düzenlenmesi

Kaynak: (Küçükçayır ve Cemaloğlu, 2017: 1; Uygun, 2003; Kartal, 2008: 135)

Özel okullar ile ilgili 1924 yılında yürürlüğe giren Tevhid-i Tedrisat Kanunu, 1925 tarihli Maarif-i Umumiye Kanunu ve Hususi Mektepler Talimatnamesi özel okulları kontrol altına almakla birlikte bazılarının kapanmasında etkili olmuştur. Kanunun yürürlüğe girmesinden 1961 yılına kadar özel okulların gelişimi duraklamıştır. Anayasanın düzenlendiği 1961 yılında; 21. madde ile eğitim sistemine düzenlemeler getirilmiş ve özel okulların devlet kontrolünde olacak şekilde yasal düzenlemeler eşliğinde belirleneceği ifade edilmiştir. 1961 Anayasası'nın 21. maddesindeki bu ifadeler sonrasında 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu 1965 yılında yürürlüğe konularak özel okullar ile ilgili kavramlar burada belirtilmiştir (Bingölbali, 2018: 3).

Özel okullar ile ilgili düzenlemelerden bir diğeri de 1982 yılında oluşturulan Anayasa'nın 42. maddesidir. Bu madde ile özel okulların kapasite arttırması, yeni yapı inşası, özel okulların devredilmesi, nakli, gibi konularda düzenlemeler dahil edilmiştir (Kartal, 2008: 136; Bingölbali, 2018: 3). Böylece özel okullara kolaylıklar sağlanarak yapılanmalarına olanak tanınmıştır.

İlerleyen yıllar ve dünyada meydana gelen değişimler sonrasında özel okullar ile ilgili bir düzenlemede 2007 yılında ortaya konulmuştur. Yapılan düzenleme ile 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu yürürlüğe konulmuş ve 1965 tarihinde yürürlüğe konulan 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu yürürlükten kaldırılmıştır. Bu düzenlemeye ek olarak 5580 sayılı kanunda;

- Özel okulların çalışma usulleri hakkında esneklikler sağlamış (kurumların personel seçim ve yönetimleri kurumlara bırakılması),
- Özel okul binalarında yapılabilecek onarım işlemlerinin valilik izni doğrultusunda gerçekleştirilmesi,
- Devir ve satış işlemlerinin gerçekleşme usulleri belirlenmesi,
- MEB tarafından belirlenen mevzuatlara uygun biçimde hareket etmeyenler hakkında cezaların genişletilmesi (625 sayılı kanunda doğrudan kapatma kararı varken) kapatma cezalarının geçici (15 gün ile 3 ay arasında) ve kalıcı olarak kapatma şeklinde düzenlenmesi,
- Özel okulu kapatmak isteyen kurucuların bu durumu en az 3 ay önceden çalışanlarına, velilere, öğrenci ve bakanlığa bildirmesi gerektiği (625 sayılı kaldırılan kanunda bu süre 6 ay olarak yer almış) ve bunlara ek olarak kurucu tarafından belirtilen kapatma kararının MEB tarafından uygun görülmemesi durumunda “özel okulun devletleştirilebileceği”

düzenlemelerine yer verilmiştir (Resmi Gazete, 2007: 5580 Sayılı Kanun).

1.2.3 Özel Okul Türleri

Özel okullar, yatırımcı-kurucu tarafından özel (kamu harici) nitelikli olmakla birlikte MEB tarafından kontrol ve denetim altında tutulmaktadır. Kar sağlama amacıyla kurulmayan bu yapılar, Türk eğitim sisteminin amaçları doğrultusunda eğitim kalitesini yükseltme adına gelir elde edebilmektedir (Kartal, 2008: 137). Eğitim faaliyetleri birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de resmi ve özel olarak iki ayrı eğitim kurumu tarafından gerçekleştirilmektedir. Özel okulların Türkiye’de kimler tarafından nasıl kurulabileceği, faaliyet alanları, denetimi, personel çalıştırma kuralları ve yönetimi 2007 yılında yayınlanan Özel Öğretim Kanunu (5580 sayılı) ile belirlenmiştir. Buna göre Türkiye’de;

- Azınlık Okulları,
- Özel Türk Okulları,
- Milletlerarası Okullar,
- Yabancı Okullar

özel okul statüsünde yer almaktadır. Ayrıca, 2018 yılı Aralık ayı itibari ile Türkiye’de okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve lise olmak üzere 11.694 özel okulun bulunmasıyla birlikte

bu okullarda Aralık 2018 itibari ile 1.351,712 öğrenci eğitime devam etmiştir (MEB, 2018'den akt. Aslan, 2019: 266).

Özel okullar öğrencilere yönelik eğitim faaliyetlerinin sürdürüldüğü eğitim kurumlarıdır. Farklı adlarda faaliyet gösteren bu eğitim kurumları öğrencilere sadece eğitim vermekle kalmayıp ve öğrencilere olumsuz etkisi olan durumlara karşı da destekte bulunmaktadır. Bu desteklerden birisi de öğrencilerde görülebilen kaygıya yöneliktir.

1.3 Kaygı

Çocukluktan itibaren ileriki yaşlara kadar olan dönemde fazlaca yaşanan duygulardan biriside kaygıdır. Kaygı, anlam bakımından olumsuz bir yapıya karşılık gelmekle birlikte tasa duymak, endişe duyulan düşünce ve üzüntü olarak tanımlanmaktadır (Dil Derneği, 2012: 977). Latince kökenli olan kaygı kelimesi *anxietas* (anksiyete) kelimesinden türemiştir. Eski Yunancada, korku, endişe ve merak anlamlarına gelen kaygı kelimesi, gerek iç dünyadan ve gerekse dış dünya sebepli her hangi bir tehlikenin varlığı veya ihtimallerine karşın hissedilen duygu biçimi olarak ifade edilmektedir. Birey, etrafında olan gelişmeleri tehdit eden veya tehlike oluşturan bir yapı olarak algılaması durumunda kaygı ortaya çıkmaktadır (Kula ve Saraç, 2016: 228).

Kaygı kavramına yönelik olarak yapılan çalışmalara bakıldığında 1940'lerden başlayarak günümüze geldiği görülmektedir. Yapılan çalışmalardan birisi de Freud (1977) tarafından gerçekleştirilmiş ve kaygının hissedilebildiği fakat tam olarak açıklanmasının söz konusu olmadığı ve haz duygusunun engellendiği bir durum şeklinde açıklanmıştır (Köroğlu, 2015: 22). Adler (1983) ise kaygı kavramını aşağılık kompleksi içerisinde incelemiş ve bireylerin tabiata karşı olan güvensizlik ve güçsüzlüklerinden kaynaklandığını ve bu durumun insanın yapısında bulunduğunu belirtmektedir (Yıldız, Sezen ve Yener, 2007: 218). Sağlık alanında anksiyete olarak adlandırılan kaygı ile ilgili olarak farklı bir tanımda ise gerilim, endişe ve korku duyguları ile kan basıncındaki artış ile ortaya çıkan duyu olarak belirtilmektedir (Köroğlu, 2015: 22).

Tanım olarak belirtmek gerekirse kaygının genel olarak anlamı talihsizlik ya da tehlike gibi korkuların veya beklentilerin bireylerde oluşturduğu bunalım hissi ya da tedirginlik, sebebi belli olmayan korku, huzursuzluk duygusu olarak ifade edilebilir (Erkuş, 1994'den akt. Yıldız, Sezen ve Yener, 2007: 217). Bireylerde kaygının oluşması durumunda öğrenme süreçlerinin bu durumdan etkilendiği aşikârdır. Örnek vermek gerekirse eğitim kurumlarından, öğrencilerden bazıları yüksek not alma hırsı ile çalışmakta ve genellikle yüksek notlar da almaktadır. Bu düşünceye sahip öğrenciler dahi düşük not almaları durumunda kaygılanmaya başlarlar. Ancak ileri düzeydeki kaygılanma halinin öğrencilerde öğrenmeyi engellenmesi söz konusudur (Yıldız, Sezen ve Yener, 2007: 216). Bireylerde kaygının oluşmasının engellenmesi ve başarılı biçimde mücadelesi adına kaygının nereden kaynaklandığının belirlenmesi gerekmektedir.

1.3.1 Kaygı Kaynağı

Kaygının bireylerde görülmesi ile ilgili sebepler incelenecek olursa fazlaca kavramın buna neden olduğu anlaşılmaktadır. Kaygının bireyleri etkileme süresi ile şiddeti ise bireylerin özelliklerine göre farklılık gösterebilmektedir. Kaygı ile ilgili etkilerden farklı

olarak sebeplerine bakılacak olursa birçoğunun çocukluk dönemlerinden kaynaklandığı görülecektir. Bu dönemlerde aileler ve öğretmen yaklaşımları ile arkadaş çevresi diğer etkenler kaygının görülmesinde rol oynamaktadır. Bireyler doğdukları an itibariyle ilgi ve bakım yönünden bir gereksinim duymaktadır. Arkadaş çevreleri, aile içi davranış ve öğretmen ile iletişimleri bu gereksinimin karşılanmasını sağlayabilmektedir. Dolayısıyla doğdukları andan itibaren çocukların korunarak gerekli ilginin gösterilmesi ve desteklenerek doğru biçimde yönlendirilmesi gereklidir (Gençtan, 1996'dan akt. Özal, 2019: 14).

Çocukluk dönemlerinde görülen kaygı ile birlikte gelecekteki eylemler hakkında aşırı endişe oluşur. Çocuklar endişe ile birlikte gerginlik ve stres faktörleri üst seviyelerde bir yaşam sürerken kendilerine olan güven ve saygı düşmekte ve üzüntü sıklıkla görülebilmektedir. Kaygının çocuk yaşlarda görülmesi çocuğun sadece moral ve motivasyonuna etkide bulunmamakta ve depresyon kavramının da görülmesine neden olabilmektedir (Draghi vd., 2019: 10). Sorunun sadece kaygı olduğu düşünülmemekle birlikte birçok olumsuz kavramın ortaya çıkmasına neden olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Kaygı, bireylerin çocukluk dönemleri ile ilgili olarak görülse de bireylerin yaşadığı ortamın algılanışında farklı kültürlerde değişim gösterebilmektedir. Kaygının ortaya çıkış kaynağı ile ilgili olarak tüm toplumları kapsayan genellemeler de mevcuttur. Genellemelere bakıldığında ise kaygı durumunun ortaya çıkışında bir takım ortak yönleri ifade ettiği görülmektedir. Ortak yönler ise;

- Olumsuz sonuç bekleme: bir durum karşısında beklenen etkinin olumsuz çıkmasına yönelik yaklaşımdır. Örneğin yeterince hazırlanmadan girilen mülakatta başarısız sonuca ulaşılacağına yönelik duyulan kaygı,
- Belirsizlik: İleriki zamanlarda ne ile karşılaşılacağı ve nelerin olacağını bilinememesi durumunda kaçınılmaz biçimde ortaya çıkan kaygı
- İç Çelişki: Önem verilen ya da inanılan fikirler ile ortaya konulan davranışların uyumsuz olması durumunda görülen kaygı,
- Desteğin çekilmesi: Her hangi bir şekilde maddi ya da manevi olarak alınan desteklerin diğer bir ifade ile günlük yaşamda alışıla gelen durumların ortadan kalkması ile ortaya çıkan kaygı

olarak ifade edilmektedir (Cüceloğlu 1996'dan akt. Türkçapar, 2012: 131).

Kaygının artması ve azalmasına yönelik yapılan araştırmalara bakıldığında kaygının çeşitli etkenlere göre değişim gösterdiği görülmektedir. Buna göre;

- Kaygı seviyesinin cinsiyete göre değişim gösterebildiği (Ekici, Tavuz ve Koçyiğit. 2004)
- Farklı yaşlarda kaygının türü ve seviyesinin değiştiği, bebeklik döneminde anneden ayrılma, çocuklukta çevre sevgisini kazanamama, eğitim dönemlerinde derslerde başarısız olma kaygıları taşıyabileceği,
- Farklı sınıfta olmanın kaygıya etki edebileceği, örneğin Çakmak ve Hevedanlı (2013) tarafından yapılan çalışmada üniversite birinci sınıf öğrencilerin ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine oranla daha yüksek seviyede kaygıya sahip oldukları,

- Gelecekle ilgili hedefi olan bireylerin gelecekle ilgili hedefi olmayanlara göre daha düşük gelecek kaygı seviyesi olduğu (Bayrak, 2018),
- Okunulan bölüm veya lise türünün kaygı seviyesini etkileyebileceği, örneğin Karataş (2013) tarafından yapılan çalışmada İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin gelecek kaygılarının düşük, düz lise öğrencilerinin ise daha yüksek olduğu, Tümerdem (2013) tarafından yapılan çalışma da ise Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin Eğitim Fakültesi öğrencilerine oranla kaygılarının daha yüksek olduğu,

belirlenmiştir.

1.3.2 Kaygı Çeşitleri

Kaygı, insanlarda farklı türlerde görülebilmektedir. Örneğin insanlar yaşadıkları anlık olaylar karşısında etki altında kalabilmektedir. Bireyler anlık olaylarda etkiye maruz kalma süresi boyunca kaygı yaşayabildikleri gibi bazı durumlarda bu kaygı daha uzun süre devam edip hayat boyu sürebilmektedir. Kaygı tam bu noktada sürekli ve durumluk olmak üzere iki ayrı türe ayrılabilir (Trousselard vd. 2014: 79).

1.3.2.1 Sürekli Kaygı

Bireyler yaşamları boyunca gerek eğitim gerekse günlük yaşamında farklı ortamlarda bulunabilmektedir. Çeşitli ortamlar ve günlük yaşamda farklı gelişmelerin de yarattığı belirsizlik ve öngörülmezlik durumlarında bireylerin kaygı seviyeleri artabilmektedir. Bu durumda kaygının fazlalığı veya uzun sürmesi bireyde sağlık sorunları dahil olmak üzere çeşitli olumsuzluklara sebep olabilmektedir (Pamuk, Hamurcu ve Armağan, 2019: 294). Dolayısı ile kaygının türünün belirlenmesi ve bu doğrultuda hareket edilmesi önem taşımaktadır.

Kaygı türleri arasında yer alan sürekli kaygı, herhangi bir olay ya da duruma bağlı olmaksızın sürekli olarak görülebilmektedir. Genel anlamda hoşnut olmama ve memnuniyetsizlik, her an kötü bir olayla karşılaşacakmış gibi hissetme, kaygı hissetmeyen bireylere göre oldukça kolay incinerek karamsar olma sürekli kaygı düzeyinde olan bireylerde görülen davranışlardandır (Öner ve Le Compte, 1985'den akt. Başaran, 2015: 563).

Sürekli kaygı ile ilgili olarak bir diğer tanım da Özgüven (1994) tarafından yapılmıştır. Bu tanıma göre; “içten kaynaklanan, bireye özdeğerlerinin tehdit edildiği hissini veren, bireyin içinde bulunduğu durumları stresli olarak yorumlamasına yol açan kaygı türü” ise sürekli kaygı olarak belirtilmektedir (Kaya ve Varol, 2005: 34).

Sürekli kaygının bireylerde görülme seviyeleri farklı sonuçlar oluşturabilmektedir. Yüksek düzeyde sürekli kaygı hisseden bireyler, stresi oluşturan etkenlerin daha yüksek seviyede tehdit edici ve tehlikeli olduğunu düşünmektedir. Bu etki ile bireyler daha yoğun biçimde anlık kaygı tepkileri ortaya koyma eğilimindedir. Sürekli kaygı seviyesi daha düşük olan bireyler ise stres ve oluşturan etkenleri ile ilgili olarak risk ve tehlikenin yüksek seviyede olmadığını düşünmekle birlikte, anlık kaygı tepkileri şiddetli biçimde gerçekleşmemektedir (Özgüven, 2017: 47). Ayrıca yüksek seviyede sürekli kaygı

hisseden bireyler daha düşük seviyelerde kaygı hisseden bireylere oranla daha karamsar ve kolay biçimde incinebilmektedir (Canbaz, 2001'den akt. Saraç, 2015: 8).

Sürekli kaygı farklı özellikler gösterebilmektedir. Bu özellikler ise;

- kaygı şiddeti ve süresi bireyin özelliklerine göre değişiklik gösterir,
- duyumluk kaygıya göre durağan ve sürekli
- insanlarda bu kaygı seviyesinin farklı görülmesi, bireylerin algıları, durumları değerlendirme ve yorumlamalarına göre değişiklik gösterir,
- kişinin yapısal özelliklerinin kaygıya yatkınlığı sürekli kaygı düzeyini etkiler

olarak belirtilebilir (Köknel, 2005: 81).

1.3.2.2 Durumluk Kaygı

Kaygı türleri arasında yer alan durumluk kaygı, bireyin içinde bulunduğu durumdan algıladığı tehlike durumuna göre ortaya çıkan, sebebi anlaşılabilen ve çoğunlukla bireylerin genelinde görülebilen geçici bir kaygı türüdür (Başaran, 2015: 563). Özgüven (1994) tarafından yapılan durumluk kaygı tanımlamasına göre “*tehlikeli koşulların oluşturduğu geçici duruma bağlı olarak durağan kaygı türü*” olarak belirtilmektedir (Kaya ve Varol, 2005: 34)

Durumluk kaygı, insanların içerisinde buldukları kaygıdan dolayı hissettiği öznel korku olarak ifade edilebilmekte ve fizyolojik bakımdan etkileri de görülebilmektedir. Durumluk kaygı ile bireylerin sinir sisteminde (otonom) görülen uyarılma sonrasında ciltte kızarıklık ve sararma, titreme ve terleme gibi durumlar ortaya çıkmaktadır. Fiziki olarak ortaya çıkan bu tür belirtiler bireylerde durumluk kaygı sonucunda oluşan huzursuzluk ve gerilim duyguların etkisine bağlıdır (Arıdağ ve Erbiçer, 2018: 258). Durumluk kaygı fiziki olarak belirtiler ortaya koymaksızın bazen geçici ve bazen uzun süreli olarak görülebilmektedir. Ayrıca belirli şartlarda tehdit edici unsurlar veya tehlikeli bir durumla mücadele edildiği zamanlarda görülebilmektedir (Kutanis ve Tunç, 2013: 5).

Bireylerin yaşadıkları stres oluşturan durumlara yönelik olarak sürekli olarak hissedilen bir korku olan durumluk kaygı çoğunlukla bireylerin geçici olarak yaşadıkları olaylara bağlıdır. Bu kaygı türünde süreç ve şiddet kavramları bireyin algıladığı tehdit seviyesi ve bunu nasıl yorumladığı ile ilgili olup bazı durumlarda kalıcı da olabilmektedir. Bireyin endişelendiği durumların azalarak yok olması ile olumsuz duygular ve akabinde durumluk kaygı ortadan kalkmaktadır. Durumluk kaygı bireyin yaşadığı stres seviyesi ile doğru orantılı olarak değişim göstermekte ve stresin artışı ile de ortaya çıkabilmektedir (Türkçapar, 2012: 130).

Bireylerin belirli şartları tehdit olarak algılaması ile stresin artışı sonrasında ortaya çıkan durumluk kaygı, sürekli kaygıda olduğu üzere farklı özelliklere sahiptir. Bu özellikler;

- Durumluk kaygı; anlaşılır ve algılanır,
- Bireylerin mevcut şartlarda yaşadıkları sorunların tehdit oluşturan kavram olarak algılamasından kaynaklıdır,
- Sinir sisteminde etkileri görülebilir (terleme, titreme, vb.),
- Ciltte farklı belirtiler olur (kızarıklık, sararma, vb.)

- Durumluk kaygı görüldüğü dönemde bireyin bilinci açık olup yaşananlardan haberdardır,

olarak belirtilebilir (Köknel, 2005: 82).

1.3.3 Gelecek Kaygısı

Gelecek yıllarda ne olacağı ve nelerle karşılaşılacağı ile ilgili endişe ve merak tüm canlılar arasında sadece insana ait bir özelliktir. Bir at veya bir balık geleceğe yönelik kaygı taşımaz. Atın genleri koşmaya ve balığın genleri yüzmeye programlanmıştır. İnsanlarda ise diğer varlıklardan farklı olarak bulunan metakognisyon adlı gen (zihin ötesi genler) insanın zaman konusunda farkındalığı artmaktadır. Zaman farkındalığı olan insan, kendisine yönelik geleceğin olduğunun farkındadır ve onu kontrol altına alamadığını görerek gelecek kaygısı hissetmeye başlar (Tarhan, 2012: 120).

Bireyler kişisel özelliklerine göre farklı yaşam biçimine sahiptir. Sürekli olarak anne ve babasından destek almayı amaç edinen çocuk, çevresinden bu desteği görmediği durumlarda özgüvensiz davranış sergileyerek, kararsız, karşılaştığı problemlerden kaçan ve yerinde sayan birey olacaktır. Adler'in (2000) savunduğu bu düşünce, burada sınırlı kalmayıp çocuğun yaşamında bireysel olarak ilerleme düşüncesini zedeleyerek korkmasına ve gelecek hakkında kaygılı bir tutum sergilemesine neden olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısı ile kendini yaşamsal problemlerden uzak tutmak isteyerek, faydalı davranışlarla uğraşmak yerine faydası olmayan davranışlara yönelecektir. Bu sayede yaşamakta olduğu kaygının üzerini örterek ondan kurtulabileceğini sanan çocuklar, toplumsal duygudan uzak ve gelecek kaygısı olan bireyler olarak yetişecektir (Öcal, 2019: 20).

İnsan yapısı kaygıdan uzak durmaya özen gösterir. Her insan sürekli olarak kaygılanmak yerine daha rahat bir yaşam sürdürmek ister. Bu amaçla olumsuz duygu ve düşüncelerini sürekli olarak bilinç dışı tutma isteği sergiler. Duyguların bilinç dışı tutulma işleminde yaratıcı ve yapıcı özelliklerde paralel biçimde kapalı olarak konumlanır. Sürekli tedirgin olup kaygılanan bireyin duygularını kapatması gibi bir düşünce içerisine giren birey bu doğrultuda enerji harcar ve kişisel potansiyeli bu sebeple durağan kalır. Kişisel potansiyelin durağanlaşması, bireyin faaliyetlerini kısıtlayabileceği gibi varoluş görevleri yerine getirilemez. Diğer bir ifade ile çocukların anne ve babalarına karşı geliştirebilecekleri olumsuz duyguların üzerinin örtülmesi ile birlikte insan her geçen gün kendinden uzaklaşır ve bir yabancı haline gelir. Kendine yabancılaşan birey kendisi olmaktan suçluluk duyarak bireyin gelecek kaygılarının artmasına zemin oluşturur (Geçtan, 1996'dan akt. Aygün, 2014: 41).

Özetle, gelecek kaygısı insanların geleceğinde hedeflerine ulaşip ulaşamayacağını, geçimini nasıl sağlayacağı ve mutlu yaşam biçiminin olup olmayacağı türünden sorular ile fazlaca sorgulama hali içerisinde bulunma halini tanımlayan duygu hali olarak tanımlanabilir (Aygün, 2014: 41).

1.3.3.1 Eğitimde Gelecek Kaygısı

Gelecek kaygısı genellikle çocuklarda olmakla birlikte yetişkinlerde de görülmektedir. Çalışanların gelecekte hangi mertebeye yükseleceği, ne kadar maaş alacağı, anne ve babaların çocuklarının gelecekle ilgili kaygılar bu tür kaygılara örnektir. Aileler, çocuklarının ileriki yaşamlarında iyi işlerde çalışmalarını, başarılı ve mutlu olmalarını ister ki bu sebeple, ailelerin kaygısı çocuklarının gelecekle ilgili planlar yapmaları bakımından oldukça yüksektir. Ancak iyi insan özelliğine sahip olmanın birçok özellikten (iyi işte çalışma, yüksek gelir elde etme, vb.) önde geldiği de gerçektir. Erdem sahibi bireyler eğitim alanında fazla başarılı olmasa dahi normal yaşamda güzel işler içerisinde, mutlu ve üst seviyede başarılar elde edebilir (Tarhan, 2012: 30).

Gelecek kaygısı farklı etkenlere bağlı olarak değişebilmekle birlikte bireylerin erdem sahibi olmak bir yana gelecekte ne işle meşgul olacağı, hangi okulda eğitim göreceği, hangi şehirde yaşayacağı, ekonomik gelirin ne olacağı, evlilik süreci gibi birçok kavram bu kaygının oluşmasını tetikleyen faktörlerdir. Örneğin bir araştırmada;

- sözlü ve nişanlı olan öğrencilerin, bekar ve evli olan öğrencilere göre gelecek kaygısı yaşaması,
- öğretmen adaylarında ileriki yıllarda iş bulamama düşüncesinin gelecek kaygısı oluşturması,

bu duruma somut örnekler olarak gösterilebilir (Pamuk, Hamurcu ve Armağan, 2014: 295).

Teknoloji, dünya genelinde sürekli gelişmekle birlikte son yıllarda toplumsal yönlü değişimlere de sebep olmaktadır. Yaşanan gelişim ile bireylerin gelecekle ilgili olarak planlarında meydana gelen belirsizlik artmaktadır. Belirsizlik bireylerin geleceği ile ilgili olarak eğitim, iş, ekonomik imkanlar ve gelecek planlarında tedirginlik oluşturmakla birlikte kaygının oluşumuna neden olmaktadır. Özellikle çocukların ergenlik dönemlerinde öz farkındalığın kazanılması, önemli seçimlerin yapılması, yetişkin özelliklerine hazırlık ve gelecek beklentilerinde artış yaşanması kaygı seviyesinin yükselişine katkıda bulunmaktadır (Arıdağ ve Seydooğulları, 2018). Ayrıca çocuklar da gelecek kaygılarının oluşması, eğitim hayatlarına da etkide bulunabilecektir. Bu sebeple gelecek kaygısı kavramının başta eğitim kurumları olmak üzere tüm yapılarda dikkate alınması önem arz etmektedir. Aksi durumda sınavlara hazırlanma stresinin de bu döngüye dahil olması ile öğrencilerin bu süreçte gelecek kaygıları daha da artış gösterebilecektir (Arıdağ ve Seydooğulları, 2018).

Kaygı bireylere zararı olabileceği kadar yararı olabilen bir kavramdır. Zarar ve yarar arasında ki fark ise kaygının seviyesi ve elde edilmesi gereken amaç-hedeflerin zorluk seviyeleridir. Diğer bir ifade ile başarmak istenilen görevin zorluğu ve kaygının şiddeti kaygının zararını veya yararını ortaya çıkartmaktadır. Örneğin;

- zor bir problemin anlayarak çözülmesi gibi fazlaca karmaşık bilişsel işlemleri içeren bir görevin başarıma isteği durumunda kaygı zararlı,

- belirli nesnelerin önceden belirlenen grupları seçtirme gibi basit işlem gerektiren durumlarda ise orta dereceli kaygı (göreve daha erken başlama ve daha erken bitirmede, vb.) yararlı

olarak etki göstermektedir (Cüceloğlu, 1993'den akt. Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000: 16).

Kaygının azının yararlı olduğu gibi fazlasının zararlı olduğu anlaşılmaktadır. Yüksek düzeyli kaygı, bireylerin sağlık bütünlüklerini, fizyolojik tepkileri ve psikolojik zarara sebep olabilmektedir. Ancak bu durum tüm kaygı düzeylerinde aynı etkiyi göstermemekle birlikte düşük seviyede kaygı olması bireylerin o sorunların üzerine gitmesine ve başarma ihtimalinin de artmasına neden olabilecektir. Ayrıca kaygı normal seviyelerde olduğu durumlarda bireyleri tehlikelere karşı uyarma ve harekete geçirme özelliği taşımaktadır (Sağır ve Eray, 2008; Milliyet, 2013).

Eğitimde kaygı kavramı ile öğrenme etkileşim içerisindedir. Bu etkileşim nitelik olarak somut biçimde tanımlanmamakla birlikte belirli seviyedeki kaygının öğrenme adına gerekli olduğu kabul edilmektedir. Diğer bir ifade ile öğrenmeyi tetikleyen faktörlerden birisi de belirli seviyedeki kaygıdır. Öğrencilerdeki kaygıyı aile tarafından isteklerinin yerine getirilememesi, sınav başarı seviyelerinin düşük olması ve öğretmen davranışları üst seviyelere yükseltmektedir. Yüksek seviyede görülen kaygı ise öğrenme ve başarıyı engellemektedir. Eğitimde sınav kaygısı olarak da görülebilen bu kavram sınavda başarıya ulaşamayacağından endişelenme ile ortaya çıkmaktadır. Endişe duyulan faaliyetlerin gerçekleştirilmesi ise öğrencilerde aşırı stres ve yorgunluğa neden olmakta ve öğrencilerin başarısını düşürmektedir (Ozan ve Yüksel, 2003: 65).

Dolayısıyla kaygının mücadele edilebilecek seviyede olup olmadığının kaygının düzeyine göre gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Aksi durumda düşük seviyede kaygıya karşın oluşturulabilecek mücadele yöntemleri ile normal işleyişlerde aksama, iş ve zaman kaybı gibi olumsuz etkilerde görülebilecektir.

1.3.4 Kaygıyla Mücadele

Kaygı ile mücadelede bireyler dışarıdan desteğe ihtiyaç duyabilmektedir. Bu destek aile ve çevresinden alınabileceği gibi doktor tarafından da sağlanabilmektedir. Özellikle her hangi bir hastalığı olan veya cerrahi müdahalede bulunulan-bulunulacak olan bireylerin kaygı noktasında doktora başvurmaları oldukça önemlidir. Bu durumlarda sadece bireyin doktora başvurması ile yetinilmeyip doktorların da hastalarına bu doğrultuda destek olması gerekmektedir. Örneğin bireylerin ameliyat olmayı gerektiren bir durum karşısında kaygı yaşamaları olağan bir şeydir. Gerek ameliyat öncesi kaygı (preoperatif anksiyete) ve gerekse ameliyat sonrası kaygı (postoperatif anksiyete) durumlarında etkilerin bireylere sağlanabilecek aile, çevre ve doktor yardımları ile giderilmesi oldukça kolay olacaktır. Ailenin manevi destekleri, doktorun ameliyat konusunda bilgilendirme ve bireyin kaygı durumunu sorması, bilgilendirmeler yapması kaygının farklı türleri ile mücadelede önem taşımaktadır (Cimilli, 2001:182-184).

Kaygı yaşayan bireylerin yardım alabileceği bir diğer kesim de psikologlardır. Psikolojik olarak zorlu süreçlerden geçen ve akabinde kaygı yaşayan bireyler, psikolojik bakımdan desteğe ihtiyaç duymaktadır. Kaygıyla mücadele etmek isteyen bireylerin psikolojik

danışmanlara başvurmaları sürecin daha bilinçli ve sistematik biçimde ilerlemesine katkıda bulunacaktır. Alınacak destek ile bireyler kaygı karşısında psikolojik olarak daha sağlam bir duruş sergileyerek kendini toplama süreci daha verimli geçebilecektir. Psikolojik bakımdan başarılı biçimde destek almak bireyin kaygı ile ilgili karşılaştığı tehlikelerin incelenmesi ile söz konusu olabilecektir. Dolayısıyla bu kapsamda psikolojik danışmanların süreçlerle ilgili yaşanan kaygıyı tetikleyen etkenleri tespitiye yönelik uygulamaları önem taşımaktadır (Dursun ve Özkan, 2019: 24).

Psikolojik danışmanlara başvurulabilen kaygı durumu; yaşa ve bulunulan ortama göre farklılık gösterebilir, nitekim sınav kaygısı bunlardan birisidir. Kaygı, bireylerin motive olması adına uygun seviyede olması gereken bir duygudur, ancak uygun seviyenin üzerinde görülmesi olumsuz etkiler oluşturabilmektedir. Eğitim ve öğretim hayatında ya da kamu-özel kurumlara girebilme adına birçok kişi sınavlara yönelik olarak kaygı yaşamıştır. Sınavdan başarılı bir not alınma isteği ve bu notun alınamayacağına yönelik düşünceler kaygıyı da beraberinde getirir. Duygusal olarak gerginliğe sebep olan sınav kaygısı, bireylerde düşünce yapılarını olumsuz etkileyebilmektedir. Sınav kaygısını yaşamak istemeyen veya başarılı biçimde mücadele etmek isteyen bireylerin; dikkat seviyeleri, çalışma biçimleri, eğitmen, çevre ve aile ilişkileri ile sınavın sonucunda başarısız olunması halinde yaşanabileceklere hazırlık yapmaları oldukça önem arz etmektedir (McMillan, 2015: 189-190).

Kaygı görüldüğü dönemlerde ve özellikle çocuklarda engellenmediği durumlarda ileriki yıllarda büyük sorunlara yol açabilmektedir. Madde kullanımı, intihar girişimi ve diğer kötü alışkanlıklar bu dönemde çocuklarda başvurulabilecek bir çözüm yolu olarak görülebilmektedir (Dursun ve Özkan, 2019: 24). Kaygı yaşayan çocuklarda, kaygı ile ilgili en etkin mücadele yöntemlerinin araştırmalarına bilim dünyası tarafından devam edilmekle birlikte psikolojik terapi, aile davranışları, bireysel davranışların düzenlenmesi ve ilaç kullanımı dünyada uygulanan yöntemlerden bazılarıdır (Weir, 2017: 52).

Kaygı çocuklarda olabildiği gibi ailelerde de ortaya çıkabilmektedir. Örneğin görme engelli çocuklarda bulunan engel oranlarının oldukça yüksek oluşu ailedeki kaygı seviyelerini arttırmakta, engel oranının düşük seviyelerde olması da kaygı durumunu azaltmaktadır. Benzer biçimde ailenin engelli olarak doğabilecek çocuklarının doğumu öncesinde engelliler ile ilgili olarak mevcut bilgileri benzer biçimde kaygı seviyelerini etkileyebilmektedir. Bu durumda ailelerin engelliler hakkında kendilerini geliştirerek çeşitli eğitim, danışmanlık, seminer ve araştırma faaliyetleri ile bilgi seviyelerini arttırmaları yaşayabilecekleri kaygıyı azaltarak daha bilinçli mücadeleye katkıda bulunabilecektir (Avşaroğlu ve Çavdar, 2018: 107).

Öğretmenlerin öğrencilerde görülecek sınav kaygılarına yönelik sınavlarda yapacağı düzenlemeler de kaygı ile mücadelede etkili olabilmektedir. Örneğin sınavlarda soruların kolaydan başlayarak zora doğru gitmesinin kaygı seviyesini düşürdüğü görülmüştür. Böylece öğrenci başta kaygılı olarak çalıştığı sınavda ilk olarak kolay soruları gördüğünde diğer soruların zorluğunda aşırı kaygı hissetmeyerek çözüme eğilimine yönelebilmektedir (Dobson, 2012: 25).

Özel eğitim kurumlarının kaygı ile mücadele adına faaliyetlerde bulunmaları öğrencileri etkilemektedir. Özellikle öğrencileri olumsuz etkileyen sınav kaygısı ve gelecek kaygısı dikkat edilmesi gereken etkenlerden bazılarıdır. Dündar, Yapıcı ve Topçu (2008) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin kişilik (sosyal, genel ve kişisel) uyum değerleri ile sınav kaygı düzeyleri arasında ters yönlü bir etkileşim olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin kişilik özelliklerine yönelik uyum düzeyleri arttıkça sınav kaygılarının da azaldığı belirlenmiştir. Benzer bir bulgu Peleg (2004) tarafından yapılan çalışmada da bulunmuştur. Dolayısıyla okul yönetimleri, öğretmenler ve ailelerin bu doğrultuda öğrencilere yaklaşımları ve bilinçli hareket etmeleri kaygı seviyelerini etkileyecektir.

Bireylerin geleceklerine yönelik yaşadıkları belirsizlikler gelecek kaygısının oluşmasına sebep olmaktadır. Belirsizliklere yalnızlığın da eklenmesi ile gelecek kaygısı daha da tetiklenmektedir. Gerek gündelik yaşamında ve gerekse eğitim hayatında gelecek kaygısı yaşayan bireyler aile içi iletişimlerini daha güçlendirmesi ile bu sorundan uzaklaşabilmektedir. Eğitim hayatında sınav stresinin oluşturduğu kaygı ile yaşayan öğrenciler eğitim sonrasında sahip olacağı işle ilgili sorun yaşamaktadır. Kaygı ve kaygıya sebep olan etkenler ile başarılı mücadele adına bir takım önlemler bu olumsuzlukla mücadele de etkin rol oynayabilmektedir. Bunlar;

- gelecek ve yapılacaklar ile ilgili yol haritası ve hedef belirlenmesi,
- çevre ile iletişimin güçlendirilmesi,
- aile içi ilişkilerin güçlendirilmesi,
- yaşanabilecek gelişmeler ile mücadele adına “yeniliklere açık” bireyler haline gelinmesi (sektörün gerekliliklerini sağlaması; yabancı dil öğrenme, bilgisayar bilgisi vd.),
- yaşanabilecek olumsuzluklara karşı zihinsel olarak hazır olmak (bir kriz çıkarsa ne yapabilirim? vd. sorularına cevaplar bulmak),
- geçmiş dikkate alarak geleceğe yönelik planların oluşturulması,
- geçmişe yönelik “keşke” ya da “acaba” içeren düşüncelere yönelmeme,
- ailelerin çocuklarına zaman ayırarak onların psikolojik ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanması ve “ailem beni sevmiyor” düşüncesine yönelmesini engelleme,

olarak belirtilebilir (Tarhan, 2019). Dolayısıyla özel eğitim kurumlarının eğitim faaliyetleri sırasında kaygı faktörünü dikkate almaları gerekmektedir, çünkü eğitim kurumlarının kaygıya yönelik bilinçli çalışmaları sundukları hizmet kalitesini de etkileyebilecektir.

Shen vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada özel eğitim kurumlarının öğrencilerde kaygı seviyesinin düşürülmesi üzerinde durulmuştur. Buna göre sınav kaygısı çok yüksek olan öğrencilere her gün 20 dakika o gün yaşadıkları iyi şeyleri, kötü söz kullanmadan yazmaları istenmiştir. Yazma işleminin 30 gün boyunca tekrar eden bu uygulama sonrasında öğrencilerin sınav kaygısının oldukça düştüğü belirlenmiştir. Böylece her hangi bir psikiyatrik desteğin gecikmesi durumunda benzer çalışmalar eğitim kurumu geneline daha hızlı ve etkili biçimde uygulanabilir.

Özel eğitim kurumları kaygı ile mücadelede çeşitli yöntemlere başvurabilmektedir. Öğretmenlerin bu doğrultuda bilinçlendirilmesi, rehberlik ve danışma servislerinin görevlendirilmesi ve sosyal etkinliklerin düzenlenmesi bunlara örnek verilebilir. Özel eğitim kurumları yönetimi tarafından bu aktivitelerin yanı sıra sosyal sorumluluk anlayışından hareketle de öğrencilerdeki kaygı seviyelerine olumlu anlamda etki yapmak söz konusu olabilmektedir.

1.4 Sosyal Sorumluluk Kavramı

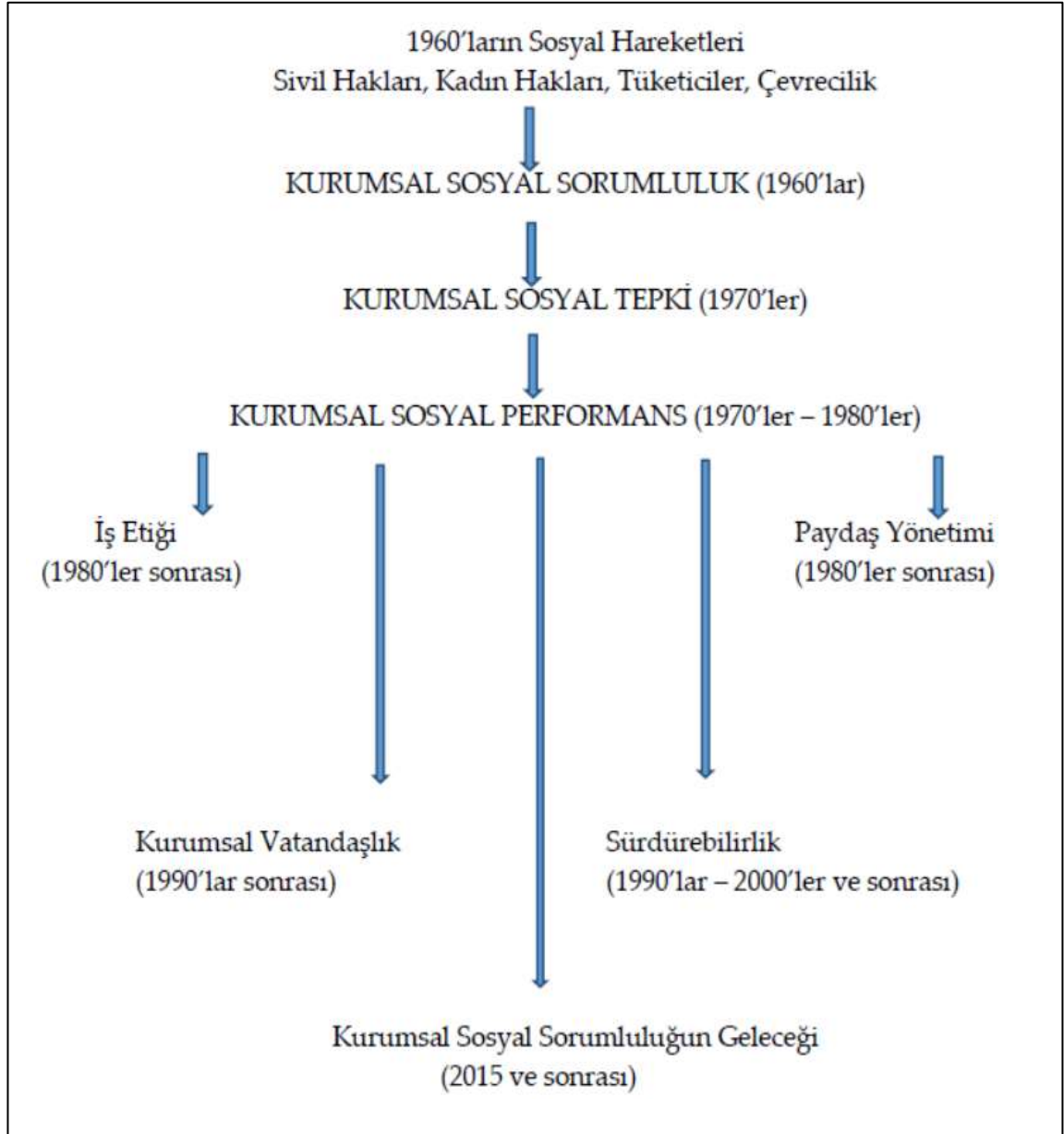
İşletme yönetimi alanında çağdaş yönetim anlayışını benimseyen sosyal sorumluluk anlayışı genellikle örgütlerin faaliyetlerini yürütürken etkileşim içerisinde bulunduğu kurum veya kuruluşlar ile diğer kişilerin sahip olduğu değerlere duyarlı olmayı gerektirir. Kaynak ve mevcut imkânların, içerisinde bulunulan ortama bağlı olan problemlerinin giderilmesinde kullanılması, bunların yapılırken de çıkar ilişkisinin gözetilmemesi ve karşılık beklentisi olmaksızın gönüllülük anlayışıyla yürütülmesi sosyal sorumluluk olarak adlandırılmaktadır (Korkmaz, 2009: 22).

Sosyal sorumluluk kavramı ile ilgili çalışmalar ilk olarak 1950’li yılların başlarında ortaya çıkmıştır. Howard R. Bowen, 1953 yılında yayınladığı “Social Responsibilities of The Businessmen” (İş Adamının Sosyal Sorumlulukları) ile kurumsal sosyal sorumluluk (KSS) kavramını ortaya koymuştur. Bowen yaptığı tanımlama ile sosyal sorumluluk kavramını; iş insanlarının; toplum amaç ve değerlerini gözeterek, karar verme, kurallara uyma ve bu doğrultuda ilgili faaliyetlerin gerçekleştirilmesi yükümlülüğü olarak açıklamaktadır (Küskü ve Bay, 2007: 258).

İlk yıllarda “sosyal sorumluluk” olarak ele alınan kavram her geçen gün örgütlerin baskısını hissederek değişime maruz kalmıştır. Bowen’dan (1953) farklı olarak Milton Friedman (1963), sosyal sorumluluğa getirdiği tanımlama ise örgütlerin yegâne sosyal sorumluluğunun “kâr elde etmek” olduğudur (Küskü ve Bay, 2007: 263). İlerleyen yıllarda Bowen ve Friedman’ın yaptığı farklı tanımlamalar sonrasında birçok araştırmacı sosyal sorumluluğu; örgüt ve toplum arasındaki etkileşimleri “kaygı merkezli” olarak farklı açıdan ele almış ve KSS adı ile bu süreçte gelişim göstermiştir. Bu gelişimde örgütlerde benimsedikleri sosyal sorumluluk anlayışı ile toplumun yararını gözetmeye özen göstermiştir (Carroll, 1999’dan akt. Tellez, 2017: 6).

Amerika’da 1960’lar sonrasında oluşumu başlayan KSS, üzerinde fazlaca araştırma yürütülen kavram olmuştur. Sonraki yıllarda Avrupa ülkelerinde rağbet gören KSS her geçen gün dünya ülkelerine nüfuz etmiştir (Ay, 2003: 34). Esas prensibi “sorumluluk” ile örgütlerin gerçekleştireceği faaliyetler sonrasında oluşan durumların benimsenmesi ve her hangi bir sorunda ortaya çıkacak olumsuzluklarda hesap verebilme yapısına uygun olarak faaliyet göstermesi amaçlanmaktadır (Akgül, 2010).

Şekil 1: Sosyal Sorumluluğun Tarihsel Gelişimi



Kaynak: Carroll, 2015:91'den akt. Aslan ve Aydın, 2018: 150

Sosyal sorumluluk kavramı ile ilgili tarihsel süreç yukarıdaki şekilde şematize edilmektedir. 1950'lerde Bowen'ın sosyal sorumluluk çalışması sonrasında 1960'larda görülen sosyal hareketlerin etkisi ile kadın hakları, sivil hakları, çevre ve tüketicilere yönelik yaklaşımlar önem kazanmıştır. Örgütlerin bu kavramlar ile ilgili olarak (sosyal hareketlerin baskısı ile) sosyal sorumluluk anlayışını benimsemeleri ve gerekli hassasiyetleri göstermeleri beklenmiştir. Dolayısıyla sosyal sorumluluk kavramının baskı altında kalması ile kurumsal sosyal sorumluluk yapısına bürünmesi kaçınılmaz olmuştur. Örgütlerin 1970'li yıllarda bir takım sosyal olaylar lehine sosyal tepkide bulunmaları beklenmeye başlanmış, 1980 itibari ile kurumsal sosyal performansı ön plana çıkmıştır. Aynı tarihlerde paydaş yönetimi ile iş etiği örgütler adına önem arz eder hale gelecek

1990'lar ile birlikte kurumsal vatandaşlık ve sürdürülebilirlik temelleri oluşmuştur. 2000'li yıllar itibari ile sürdürülebilirlik gelişim gösterirken, 2015 itibari ile kurumsal sosyal sorumluluğun yapısı ve önemi anlam kazanmıştır (Aslan ve Aydın, 2018: 150).

Ortaya çıktığı ilk yıllardan itibaren sosyal sorumluluk kavramının günümüzde kurumsal sosyal sorumluluk olarak yer alması örgütler tarafından benimsenmesini sağlamıştır.

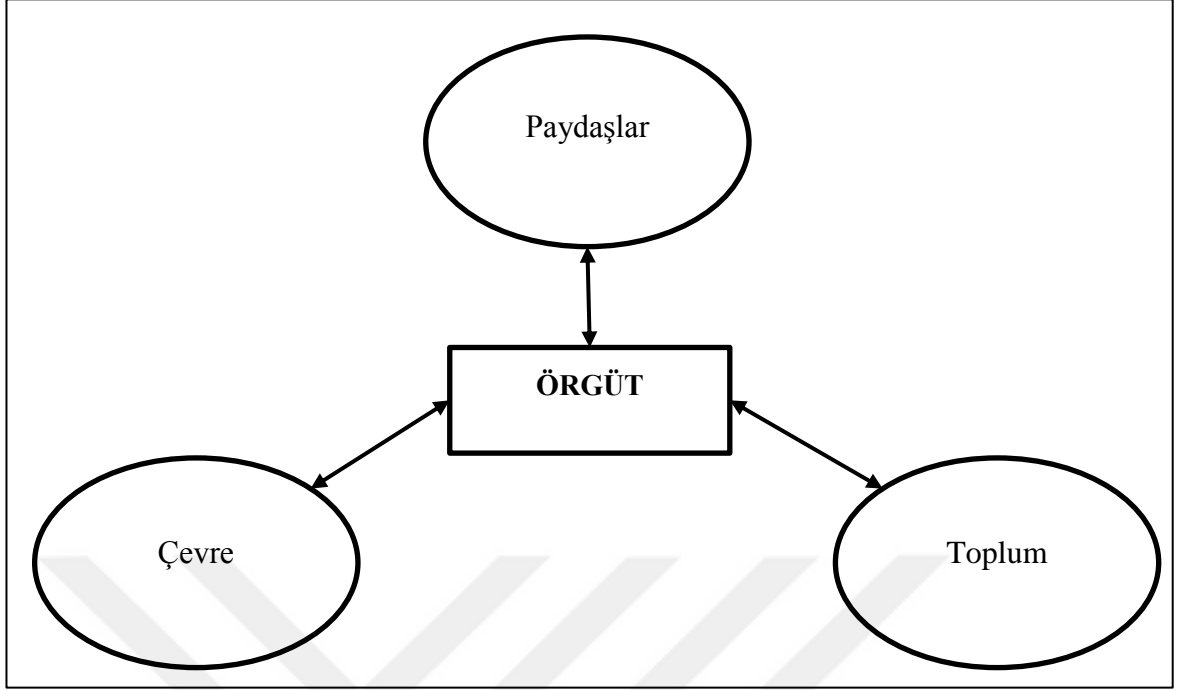
1.5 Kurumsal Sosyal Sorumluluk Kavramı

Örgütler başlıca amaçlarından birisi olan kâr elde etme yaklaşımı doğrultusunda, faaliyetlerini kârlılıkların elde edilmesi amacıyla yürütmektedir. Bu esnada yaşamlarını sürdürebilme adına kullanıcıların isteklerini yerine getirme kaçınılmaz olmuştur. Küreselleşmenin etkisi ile teknolojik, çevresel, ekonomik ve sosyo-kültürel yapının değişimi kaçınılmaz olmuş, bu durum akabinde ülkeler çeşitli sorunlarla karşılaşmıştır. Eşitlikten uzak gelir dağılımları, çevreye duyarlı olmayan teknolojik ürünler ve kullanımları, ekolojik denge problemi bu sorunlardan en çok karşılaşılanlarıdır. Bu problemler ile mücadele ve çözümün sağlanması birey ve toplum tarafından örgütlerden talep edilmekte ve bu taleplerin yerine getirilmesi durumuna göre örgütler değerlendirilmektedir. Örgütlerin yürütülen faaliyetler sonucunda elde edilen değerlerin toplumla paylaşılması veya topluma yararı olacak biçimde kullanılmaması durumunda varlığını sürdürme olanakları azalacaktır (Korkmaz, 2009: 23; Madariaga ve Rivera, 2017: 41).

Toplumların çıkarlarını gözetme anlayışı bulunan KSS'ye literatürde değer paylaşımı olarak da rastlamak mümkündür. KSS, örgütlerin sadece çevresel faaliyetlere yönelik aksiyon almalarıyla ortaya çıkmamaktadır. KSS, örgütlerin faaliyetlerini (hizmet, üretim, vd.) yürütmeleri sırasında kar elde etmeleri yanı sıra insan hakları, topluma pozitif katkının sağlanması ve toplum çıkarlarını gözetmek ve bu konuda faaliyetlerde bulunmayı da ifade etmektedir (Parıltı, Can ve Bardakçı, 2018: 194). Diğer bir ifade ile örgütlerin ilgili faaliyetlerini yürütmeleri sırasında toplum çıkarlarının zarara uğratılmadan yönetimi sağlamaları sosyal sorumluluk olarak adlandırılmaktadır. Örgütlerin mevcut koşullara, sosyal ve ekonomik olanaklara, örgüt iç ve dış paydaşların beklentilerine ve iş etiğine uygun olarak faaliyetlerini yürütmeleri sosyal sorumluluğun kaçınılmaz kuralları arasındadır (Diken ve Çelebi, 2015: 235).

Örgütlerin sosyal sorumluluk anlayışını benimsemesi bu doğrultuda farklı yönetim anlayışlarını gerektirmekle birlikte potansiyel müşteriler ile mevcut müşterilerin sempaticilerini kazanarak kurumsal olarak güvenilirliğini arttırmaktadır. Örgütlerce benimsenecek sosyal sorumluluk anlayışı ve bu anlayışın faaliyetlere aktarılması, örgütlerin farkındalığını ve tercih edilmelerine oldukça güçlü katkılar yapmaktadır. Sosyal sorumluluk anlayışı ile yürütülecek projelerde örgütler gelir elde ettikleri ürün ve hizmetlerden belirli miktarı bu projeye aktarmakta ve bu durumu şeffaf biçimde topluma duyurmaktadır. Bu uygulama ile örgütlerin sosyal sorumluluk projeleri adına düzenledikleri faaliyetler ve yaptıkları katkılara olumlu yaklaşan tüketiciler bu örgütleri daha öncelikli olarak tercih etmektedir (Çakır ve Arslan, 2016: 438).

Şekil 2: Örgüt ve Sosyal Sorumluluk Kapsamında Etkileşim Mekanizması



Kaynak: Doğan, 2018: 104; Gör ve Tekin, 2018: 19; Çakır ve Arslan, 2016: 438

Örgütlerin sosyal sorumluluk anlayışını benimsemesi literatürde kurumsal sosyal sorumluluk (KSS) olarak bilinmekte ve bu kavrama yönelik literatürde çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Bunlardan birisi de toplum ve paydaşlara (çalışan, müşteri, devlet, vb.) karşı mevzuatlara-yazılı kurallara aykırı herhangi bir yaklaşım içermeyen yasal yükümlülüklerdir. Yukarıdaki şekilde, örgütlerin paydaş, toplum ve çevre ile olan karşılıklı etkileşimleri ve bu etkileşimlerde örgütlerde uygulamaların ahlak anlayışı, adalet ve etik kurallar içerisinde yürütülmesini ifade eden davranışlar yer almaktadır. Bu davranışlarda benimsenen yaklaşım etik ve ahlaklı davranış, emek, çevre, sosyal ve insan hakları gibi kavramların ön planda tutulduğu anlayıştır (Madariaga ve Rivera, 2017: 41).

İşletme yönetimi alanında önemli yeri olan KSS, örgütlere birçok katkıda bulunabilmektedir. Yukarıdaki şekilde meydana gelen etkileşim KSS' nin başarılı biçimde uygulanması ile çevre, paydaş ve toplum yapılarına katkıda bulunduğu gibi örgüte de katkısı söz konusu olmaktadır. KSS' nin etkisi ile örgütler; sağlık, sanat, kültür, eğitim, insan hakları, spor, sponsorluk gibi alanlara maddi destekleri (alt yapı, bilgi, finans vb.) gönüllülük anlayışı ile sağlamaktadır. Bu kavramların yanı sıra gönüllülük anlayışı ile toplum hizmetine sunulacak tüm hizmet ve ürünler aynı anlayışın bir parçasıdır. Böylece toplum örgütün sunduğu imkânlardan yararlanırken örgüt toplum nezdinde yüksek seviyede olumlu yer edinmekte ve örgüt imajı gelişmektedir (Kayalar ve Özmutaf, 2007: 108). Örgüt imajının gelişimi örgütün ilerleyen süreçlerde dolaylı olarak kazanım elde etmesini sağlamaktadır. Kazanımın örgütlere ait hizmet veya ürünlerin tercih edilmesi olarak ortaya çıkmaktadır.

İşletmeler faaliyetlerini sürdürebilme adına meşruiyet elde etmeleri gerekmektedir. Yeni kurumsal kurama bakıldığında geniş perspektif ile sosyal sektörler, çevre, örgütsel alanlar ile sosyal kurumlara yöneldiği görülmektedir. Buna göre örgütlerin meşruiyeti ve devamlılığı teknik gerekliliklerden ziyade kültürel ve sosyal beklentilerin oluşturduğu kurumsal çevreye olan uyuma bağlıdır. Kurumların çevre ve toplum ile olan uyumuna kurumsal sosyal sorumluluk etki etmektedir. Diğer bir ifadeyle;

- Porter ve Kramer (2002) yaptıkları çalışmada örgütlerin KSS ile rekabet üstünlüğü yakalayabilecekleri,
- Örgütlerin, KSS ile faaliyetlerinde sürdürülebilir hale geldikleri (Alakavuklar, Kılıçaslan ve Öztürk, 2009: 116; Dinçer ve Özdemir, 2013: 32),
- Toplumda örgütün ve örgüt tarafından sunulan ürün-hizmetlerin tercih edilmesine olumlu katkı sağladığı (Aslan ve Aydın, 2018: 164),
- KSS uygulamalarının, örgütlerin finansal performanslarına olumlu etkide bulunduğu (Maqbool ve Zameer, 2018: 84)
- Örgütlerin kalkınmasında KSS'nin katkı sağladığı (Frederiksen, 2018: 495)

yapılan çeşitli araştırmalarda ortaya konulmaktadır.

KSS, büyüklük farkı olmaksızın küçük işletmeler veya holdingler tarafından benimsene bilen akademik yapılardan birisi olarak ortaya çıkmaktadır. Bilim dünyasında KSS'nin içerik ve anlamını sorgulayan birçok anlayış bulunmakla birlikte bu terimin evrensel olarak kabul edilen bir tanımı bulunmamaktadır. Ancak, büyük çaplı şirketler bu konuda farklı anlayış benimsemekle birlikte birçok kurumun bu yaklaşımı benimseyerek uygulamaya özen gösterdiği söz konusudur (Tellez, 2017: 5)

Örgütlerde KSS'nin benimsenmesi uluslararası kuruluşlar tarafından da belirtilmektedir. Avrupa Birliği (AB), Birleşmiş Milletler (BM) ve Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) gibi organizasyonlar örgütlerin insan hakları, doğa ve çevre konularında daha duyarlı anlayış benimsemesi gerektiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda geliştirilen şartların örgütlerde sosyal sorumluluk anlayışını ve KSS yaklaşımının benimsenmesini kaçınılmaz hale getirmektedir (Aktan, 2007).

Son dönemlerde örgütler, gerek toplum ve gerekse uluslararası kuruluşların yönlendirmesi ile sosyal sorumluluğa daha fazla önem vermişlerdir. Günümüzde toplum davranışları ve hukuki düzenlemeler, sosyal sorumluluğun daha fazla benimsenmesine katkı sunmuştur. Öyle ki bu benimseme ile örgütler sadece kâr arttırıp maliyet düşüren uygulamalara yönelmeyip sosyal sorumluluk projelerine de yönelmektedir (Khalilzadeh ve Salehi, 2017: 647).

Sosyal sorumluluk anlayışı ile ortaya konulan tüm kavramlar ilerleyen süreçlerde proje haline gelmektedir. Bu projeler ile toplumun belirli konuda bilincinin arttırılması amaçlanmaktadır. Farklı örgütler tarafından oluşturulan sosyal sorumluluk projelerine örnek vermek gerekirse (Gümüş ve Papağan, 2018: 47);

- Kardelenler,
- Minik Eller Kitap Sever,
- Engelsiz Orman,

- Baba Beni Okula Gönder,
- Bir El de Sen Uzat Anadolu'ya! "Bir Çocuk Bir Umut",
- Kadına Şiddete Hayır

bunlardan bazılarıdır.

1.5.1 Kurumsal Sosyal Sorumluluğun Avantaj ve Dezavantajları

KSS projeleri ile örgütler farklı hizmetleri topluma sunmaktadır. Farklı konular ile toplumun farklı kesimlerine hitap eden KSS uygulamaları örgütler tarafından ortaya konulan belirli süreçler sonrasında amacına ulaşmaktadır. Ancak tüm bu süreçlerde olumlu ve olumsuz yanlar görülebilmektedir. KSS ile ilgili;

- Doğa ve çevreye duyarlı örgütlere ulaşması,
- Sosyal çevre bakımından gelişme sağlanarak örgütün toplum tarafından benimsenmesi,
- Mevcut müşterilerde sadakatin sağlanması ve yeni pazarlara girişte kolaylıkların sağlanması,
- Maliyet olarak görülebilecek çeşitli uygulamalar gelir elde edilebilir hale gelebilmesi,
- Örgütün kurumsal itibari ve finansal kapasitesinin güçlenmesi (Kavaliauske ve Stancikas, 2014: 798),
- Daha fazla maddi kaynaklara ulaşımın sağlanması,
- Toplumsal sorunlarda çözüm sağlanmasında rol alma ve böylece toplumda önemli bir yere sahip olması,
- Örgütün rekabet gücünün artırılması (Bedawy ve Shawky, 2013: 3217),
- Örgüt çalışanlarında örgüte olan bağlılıkların artması, nitelikli çalışanların örgüte katılımında kolaylıklar ile çalışan devir hızı düşüşü, karlılığın artışı, müşteri sadakati ve ürün-hizmet kalitesinde standartların yakalanması,
- Örgütün, merkezi ve yerel devlet kurumları ve toplumla arasındaki ilişkilerin güçlenerek gelişmesi,

avantaj olarak adlandırılabilir bazı kavramlardır (Ülgen ve Mirze, 2010: 459). KSS'nin dezavantajları ise;

- Örgüt yöneticileri, yatırımcı veya ortakları sosyal konulara aşırı duyarlı olmaları örgütsel amaçlardan uzaklaşması,
- Sosyal projelerin başlangıcından uygulama aşamasında kadar yeni insan kaynağı gerekmesi,
- Sosyal faaliyetlerde gerekli olan maddi kaynakların ürün maliyetine yansıtılması sonrasında fiyatların artışı

olarak belirtilebilir (İbişoğlu, 2007: 13).

Özetle örgütler, KSS uygulamalarının faaliyete konulması öncesinde oluşturabileceği avantaj ve dezavantajların etraflıca irdelenerek örgüt ve toplum yararı adına en uygun kararı vermelidir. Ancak kararın tüm yönleriyle belirlenmesi sırasında sosyal sorumluluk

uygulamalarının sağlayacağı avantajların söz konusu dezavantajlardan daha fazla olacağı unutulmamalıdır (Bayraktaroğlu, İlter ve Tanyeri, 2009: 28).

1.5.2 Bireysel Sosyal Sorumluluk

Sosyal sorumluluk ile ilgili tanımlara bakıldığında iki farklı sınıflamanın yapıldığı görülmektedir. Bunlardan ilki kurumsal bakış açısını benimserken ikincisi ise genel bakış açısına sahiptir. Kurumsal tanımlama örgütlere yönelik olup genel tanımlama içerisinde bireylerde sosyal sorumluluk kavramı da yer almaktadır (Işık, 2012: 125). Diğer bir ifade ile sosyal sorumluluk örgütlerin yanı sıra bireylerin de hayata geçirebileceği bir kavramdır.

Bireysel sosyal sorumluluk (BSS - Personal Social Responsibility) olarak adlandırılabilen bu kavram, bireylerin faaliyetlerinde çevresel, ekonomik ve toplumsal açıdan olumlu davranışlar sergilemesini ifade etmektedir. Bireylerin sadece bir kullanıcı, tüketici olarak değil toplumun bir parçası olarak davranış sergilemesini ve çevresine olumlu katkılarda bulunması BSS'nin amaçları arasındadır. KSS'ye benzer olarak bireyin çevresi ile pozitif etkileşim içerisinde olmasını, sosyal ve ekolojik çevresine olan etkilerinin sorumluluk altında yürütülmesi BSS'nin tanımları arasındadır (Davis, Rives ve Maya, 2017: 148). BSS'nin bireyleri kapsamaması ve KSS'nin kurumlara yönelik olması her iki kavramın farkı olarak görülebilir.

Sosyal sorumluluk topluma katkı sunması bakımından kurumsal türde olması kadar bireysel açıdan da gerekli olduğu ifade edilebilir. Bu gerekliliğin sebebi ise bireylerin yaşam biçimi ile benimsediği ilkeler açısından ilk olarak toplumsal yararı benimsemesidir. Toplumsal yararın bu yönüyle bireyler tarafından benimsenmesi ise sosyal sorumluluğun bireysel yaklaşımını ortaya koymaktadır. Böylece bireyler sosyal sorumluluk anlayışı ile toplum yararına olan anlayış ve faaliyetler sürdürmektedir (Işık, 2012: 125).

Sosyal sorumluluk kavramının örgütler tarafından benimsenmesi örgütlerin çeşitli avantaj ve dezavantajlar ile karşı karşıya kalmasına neden olmaktadır. Ancak bu durum sadece örgütler ile sınırlı olmayıp örgüt üyelerine ve örgütte yer alan diğer kesimlere (müşteri, öğrenci, ziyaretçi, vb.) çeşitli etkilerde bulunabilmektedir.

1.6 Sosyal Sorumluluğun Örgüt Üyelerine Etkileri

Sosyal sorumluluk gerek örgütler ve gerekse bireyler tarafından benimsenen anlayışlardan biri olup toplum yararına olan yaklaşımdır. Bu anlayışın, yapılan araştırmalarda farklı etkenlere göre değişiklik gösterdiği görülmüştür.

Örgütlerin benimsediği sosyal sorumluluk anlayışları toplumda hedef kitleye yardım edilmesini sağlarken; örgüt üyeleri, tedarikçiler, müşteriler ve çevreye karşı bir sorumluluk barındırmaktadır (Tekin, 2018: 34). Bu sorumluluk ile örgüt üyeleri faaliyetlerini sürdürmede daha güvende hissedebilmekte ve örgütsel faaliyetlerini daha verimli gerçekleştirebilmektedir. KSS ile örgütler karlılığını artırma ve çevre ile ilgili yararlı adımlar atmamakla birlikte örgüt üyelerinin hak ve çıkarlarını da korumaktadır. Örgüt üyelerinin çıkarlarının korunması ile yaşam kaliteleri artmakta ve iş bulma gibi olumlu etkilerle karşılaşmaktadır (Gör ve Tekin, 2018: 20).

Örgüt üyeleri, örgüt içerisindeki faaliyetlerde farklı sorumluluklara sahip olmaktadır. Nitelikli personellerin örgütlerde sağlayacağı yararlar (işlerin daha bilinçli, sorunsuz vb. yürütülmesi) göz ardı edilemeyecektir. KSS, örgüt bünyelerinde nitelikli personellerin artmasını ve tüm örgüt üyelerinde sadakatin artmasını sağlamaktadır. Bunun yanı sıra örgüt üyelerinin örgüte olan güvenlerinin artması ve böylece örgüte verilen değer ile örgütsel bağlılığın artışı kaçınılmaz olmaktadır (Nalbant, 2005: 197). Bunlara ek olarak örgüt üyeleri KSS ile;

- motivasyon artışı,
- yasal mevzuatlara uygun olarak faaliyetlerin yürütümü,
- özgüven artışı,
- bireysel verimliliğin artarak faaliyetlere olumlu etkilenmesi,

gibi olumlu gelişimler kazanmaktadır (Sağır, 2016).

1.6.1 KSS'nin Öğrencilere Etkileri ve Yapılan Çalışmalar

Bireylerde sosyal sorumluluk kavramının çeşitli etkenlere göre değişiklik gösterebildiği görülmektedir. Özen (2009: 189) tarafından eğitim kurumuna yönelik yapılan çalışmada, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri ile ilgili olarak kişisel ve sosyal sorumluluk kavramlarının cinsiyet, kardeş sayısı, aile ekonomik seviyeleri ve baba-anne öğrenim durumuna göre değişiklik gösterdiği belirlenmiştir.

Eğitim kurumlarında yöneticilerin sosyal sorumluluk faaliyetleri ile 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okula bağlılıkları üzerine Yüksel (2012: 101) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin sosyal sorumluluk anlayışlarını benimsemesi ile ilgili olarak öğrencilerin;

- okulda düzenlenen sosyal sorumluluk içerikli etkinliklere katılma,
- bu tarz etkinlik kulüplerinin çalışmasına katkıda bulunma,
- okulda kendini huzur ve güven içerisinde hissetme

gibi olumlu yönlerinin olduğu belirlenmiştir.

Sosyal sorumluluk toplumun yararına katkı sunmakla birlikte bu anlayışı benimseyen kesimlere de katkıda bulunmaktadır. Fagimovich ve Gabdelbakievnaa (2015: 804) yaptıkları çalışmada öğrencilerin sosyal sorumluluk projeleri ile elde ettikleri tecrübe sonucunda karşılaşılabilecekleri problemleri farklı yollardan çözebilme imkanının olduğunu belirtmektedir. Adámek (2013: 737) tarafından yapılan çalışmada ise sosyal sorumluluk üzerine eğitim alan öğrencilerin ileriki yaşamda başarılarına katkıda bulunacağı ortaya konulmuştur.

Eğitim kurumlarını sosyal sorumluluk anlayışları ile öğrencilere katkısı gelecek yılları şekillendirebilecek davranışlardan birisidir. Bu doğrultuda Vasilescu vd. (2010: 4181) tarafından yapılan incelemede Avrupa'daki üniversitelerin sosyal sorumluluğa yönelik yaklaşımları incelenmiştir. Buna göre üniversitelerin;

- bireylerin sadece kişisel menfaatlerinden farklı olarak birlik anlayışı ile toplum hizmetlerine önem veren bireyler olmalarını,

- topluma karşı sorumluluk sahibi olmaları,
- küresel eşitsizlik, iklim değişiklikleri, çevre koruma ve geri dönüşüm gibi konularda sorumluluk sahibi olmaları

amacıyla sosyal sorumluluk algısına önem verdiği ve projeleri bu doğrultuda oluşturduğu belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca sosyal sorumluluğun akademik özgürlük ve özgürlüğe katkıda bulunduğu da ifade edilmektedir.

Aksoy (2015: 106) tarafından 9. sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada, sosyal sorumluluğun öğrencilerde duyuşsal davranışları (çaba, saygı, yardım, öz yönetim, vb.) konusunda farkına varmalarını ve kendileri ile ilgili değerleri kazanmalarına katkı yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Toker ve Tat (2013: 52) ise yaptığı çalışmada üniversitelerin sosyal sorumluluk uygulamaları (etkinlik, eğitim, vb.) ile öğrencilerde sorumluluk duygusunun gelişmesine, yeterlilikleri doğrultusunda sağlayabileceği katkılar ile toplumdaki görevinin farkında olan bireyler haline gelmesine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Özgan ve Öztuzcu (2016: 9) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin sosyal sorumluluk anlayışlarını incelemiş ve öğrencilerin başarılı biçimde sosyal sorumluluk anlayışı benimsemesi ve gelecekte bu doğrultuda rol sahibi olmasının öğretmenlerinin sosyal sorumluluk anlayışlarına bağlı olduğunu belirlemiştir.

Özel eğitim kurumları, toplumun tüm kesimlerine eğitim hizmeti sunan örgütlerdir. Dolayısı ile bu kurumlarda çeşitli coğrafyalardan öğrenciler olabileceği gibi engelli öğrenciler de yer alabilmektedir. Engelli öğrenciler engelli olmayan öğrencilerde olduğu gibi bu kurumların da eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedir.

1.7 Engellilik Kavramı

Engelli bireyler, tarihte insanlığın sahip olduğu geçmişte yer alan kavramlardan birisidir. İnsanlık tarihi kadar geçmişi olan engellilik ile ilgili olarak, milattan 45-50 bin yıl öncesinde engelli kavramının toplumlarda farklı yaklaşım tarzları ile yaklaşıldığı görülmektedir. Eski Mısır'da M.Ö. 11. yüzyıllarda eğitim kurumlarında öğrencilere; engelli bireylerin ("cüce, kör, felçli, zihinsel" vd.) aşağılanmaması ve alay edici yaklaşımlara maruz kalmaması gerektiği aktarılmıştır (Erdoğan, 2017: 92). Benzer bir yaklaşım M.S. 6. yüzyılda Atina'da görülmüş ve savaş sebebi ile yaralanarak engelli olan bireylere maaş bağlanmış ve sonrasında bu uygulama diğer engellilere de uygulanmıştır. Roma İmparatorluğu'na bakıldığında engelli bireylere yönelik yaşam evlerinin yapıldığı, Ortaçağda ise engelli bireylerin toplumdan uzaklaştırıldığı, şeytanın yok edildiği inancıyla engelli doğan bebeklerin öldürüldüğü tercih edilen davranışlar arasında yer almaktadır (Kocaömer, 2012'den akt. Erdoğan, 2019: 92).

Engelliler ile ilgili olarak Roma ve Mısır'dan farklı olarak Osmanlı dönemine bakıldığında Roma'da uygulanan maaş uygulamasına benzer uygulamaların çalışmayacak durumdaki engellilere yönelik olduğu, ihtiyaç sahibi olan engellilere yazılı olarak başvuruları veya yardım istemeleri durumunda gereken yardımlar yapılmıştır (Albayrak, 2014: 60).

Engellilere yönelik toplumların yaklaşımlarındaki farklılıkların yanı sıra tanımlarda farklılık göstermektedir. Birleşmiş Milletler' in (BM) 1975 yılında yayınladığı Sakat Hakları Bildirgesi'ne bakıldığında engellilik kavramı; “kişisel veya sosyal yaşamda bireyin kendisi tarafından gerçekleştirilebilecek işlerin ruhsal veya bedensel kabiliyetlerinde kalıtsal veya sonradan oluşan noksanlık sebebi ile gerçekleştirilememesi” olarak tanımlanmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) ise engelliliği “bir yetersizlik veya özür nedeni ile yaşa, cinsiyete, sosyal ve kültürel faktörlere bağlı olarak kişiden beklenen rollerin kısıtlanması veya yerine getirilememesi hali” olarak tanımlamıştır (Sante, 2001'den akt. Aslan ve Şeker, 2011: 451).

BM ve DSÖ'nün yanı sıra Türkiye 2005 yılında yayınlanan Kanun Hükmünde Kararname'nin üçüncü maddesinde yapılan tanımlamada engelli ve özürlü kelimelerini aynı anlamda kullanarak;

“Doğuştan veya sonradan herhangi bir nedenle bedensel, zihinsel, ruhsal, duyuşsal ve sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmesi nedeniyle toplumsal yaşama uyum sağlama ve günlük gereksinimlerini karşılama güçlüğü olan ve korunma, bakım, rehabilitasyon, danışmanlık ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyan kişiyi”

tanımlamasında bulunmuştur (5378 Sayılı Kanun, 2005). Tanımdan görüleceği üzere Türkiye mevzuatlarında yaptığı engelli tanımı BM ve DSÖ tanımlamaları ile benzerlik göstermektedir.

Önceki yıllarda literatür ve toplumda kullanımı bakımından engellilik kavramı; özürlü, sakat veya eksik bireyler olarak adlandırılmıştır. Engelli bireyleri diğer bireylerden ayıran bu adlandırmanın engellenmesi amacıyla BM, 2008 yılında yayınladığı Engelli Kişilerin Haklarına Dair Uluslararası Sözleşme' de bireylerin ayırmaştırmasına neden olan sakat, sakatlık veya özür gibi kelimelerin yerine engel veya engellilik türünden kelimelerin kullanılmasının gerekli olduğunu belirtmiştir. Sözleşme ile taraf olan devletler bu doğrultuda yasal düzenlemeler yapmış, Türkiye sözleşmeye taraf olması ile birlikte hukuki düzenlemelere giderek ilgili kelimeler yerine engel veya engelli kelimelerine yer vermiştir (Azarkan ve Benzer, 2018: 24; Öztürk, 2011: 17).

1.7.1 Engellilik Türleri

Engellilik sebeplerine bakıldığında birçoğunun kaçınılabilir sebepler olduğu anlaşılmaktadır. Engellilik, çoğunlukla kaynağına ve sebeplerine göre farklı türlerde incelenmektedir. Kaynağına göre engellilik türleri doğuştan gelen sebeplere göre belirleyici olmakla birlikte; annenin alkol kullanımı, akraba evlilikleri, genetik sebepler, ilaç kullanımı, hamilelik döneminde yaşanan travmalar, kötü beslenme, hamilelikte madde kullanımı-bağımlılığı ve zararlı ışınlar (radyasyon, vd.) maruz kalınması gibi birtakım nedenlerin olduğu görülmektedir. Maruz kalınan bu etkenler incelendiğinde önlenemez olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca tıp dünyasında yapılan araştırmalarda genetik sebeplerin dahi bir kısmının önceden bilindiği tespit edilmiştir (Aslan ve Şeker, 2011; Koca, 2010: 5).

Kaynağından farklı olarak sebeplerine göre engellilik türleri doğum anında veya sonradan yaşanan olaylar (kaza, tıbbi uygulama, vd.) ile ortaya çıkmaktadır. Ev, iş yeri veya

trafikte olan kazalar, afet, endüstriyel kazalar, terör olayları gibi nedenler doğumda sağlıklı olan bireylerde sonradan meydana gelen engellilik hallerini oluşturmaktadır (Koca, 2010: 5). Ancak unutulmamalıdır ki DSÖ tarafından yapılan araştırmalarda engellilik nedenlerinin gerek doğuştan ve gerekse sonradan meydana gelenlerinin engellenebildiği ve en az % 50 başarı oranının olduğu tespit edilmiştir (DSÖ'den akt. Gong, Bin ve Lei, 2010: 6907).

Engelli türleri nedenlerine bağlı olarak ortaya çıkan engellilik hallerine beş ayrı gruba ayrılmaktadır. Bunlar;

- Görme engelliler,
- Zihinsel engelliler,
- Süreğen engelliler
- Ortopedik engelliler,
- İşitme ve konuşma engelliler

olarak ifade edilmektedir (Koca, 2010: 5). Ancak bu tez araştırmasının kapsamı gereğince engellilik türlerinden sadece görme engelliler ve diğer engelliler başlıklarına yer verilecektir.

1.7.1.1 Görme Engelliler

Görme engellilik görme duyusunda yaşanan (doğum öncesi veya doğum sonrası) sorunlar ile görme yeteneğinin kaybedilmesi ile ortaya çıkmaktadır. Görme engelliliği;

- görme duyusunun tamamen kaybedilmesi (görme keskinliği -gk- oranının 3/30'dan düşük ya da görme alanının -ga- 10 dereceden daha düşük olması) ve
- az görmeyi (gk oranının 6/18'den düşük, 3/30'dan yüksek ve ga'nın 20 dereceden düşük olması)

kapsamaktadır (Nergiz ve Uluç, 2018: 80; Özyürek, 1998: 130). Ayrıca günümüzde dünya genelinde yapılan incelemelerde 39 milyon kişinin görme duyusunun tamamını ve 285 milyon görme duyusunun bir kısmını kaybeden olmak üzere toplam 285 milyon görme engelli bireyin olduğu tahmin edilmektedir (Nergiz ve Uluç, 2018: 80).

Literatürde farklı araştırmalarda iki ayrı grupta (körlük ve az görme) incelenen görme engelliliği ile ilgili olarak DSÖ bu engelliliği dört ayrı gruba ayırmaktadır. Bunlar körlük, ileri seviye görme yetersizliği, orta seviye görme yetersizliği (az gören) ve normal görme olarak adlandırılmaktadır (DSÖ, 2012: 1). Yasal tanımlamalarda ise tedaviye yönelik müdahaleler sonrasında az gören; görme keskinliğinin 20/70 ve 20/200 aralığında olan, hiç görmeyen (kör); olağan görme gücü 1/10 diğer bir ifade ile görme keskinliğinin 20/200'ün daha altına sahip olan veya görme alanı 20 derecelik açıyı yaşayan bireylerle denilmektedir. Az gören bireyler hiç görmeyenlere göre az da olsa görebilmekle birlikte; etraftaki nesnelere yaklaştığı ya da gözüne getirdiğinde kısmi olarak fark edebilmekte ve etrafını buzlu cam arkasından bakar gibi görmektedir (Yıldız ve Gürler, 2018: 243). Özetle görme engelliliği; bireylerin bir ya da iki gözünün kısmen veya tamamen görme özelliğini kaybetmesi sonucu meydana gelir. Görmede meydana gelen kayıp sonrasında

renk körlüğü olan, göz protezi kullanan veya gece körlüğü olan bireyler görme engelli olarak adlandırılmaktadır (Öztürk, 2011: 18).

Görme engelliliğin kalıcı bir sağlık sorunu olduğu düşünülse de yapılan araştırmalarda önlenemez olduğu ortaya çıkmaktadır. Örneğin Bourne vd. (2013: 339) tarafından yapılan çalışmada;

- 1990 yılında 31,8 milyon görme engeli ve 172 milyon orta-başlangıç düzeyli görme problemi olan bireylerin % 80'inin,
- 2010 yılında Dünya genelinde 32,4 milyon görme engelli ve 191 milyon orta-başlangıç düzeyli görme problemi olan bireylerin % 76'sının

görme engelinin tedavi edilebilir veya önlenemez olduğu belirtilmektedir.

Görme engelliler sadece eğitimde bir takım sorunlarla karşılaşmamaktadır. Hayatın tüm alanlarında günlük yaşamda veya yolculuklarda ekonomik, psikolojik ve fiziksel sorunlar görme engellilerde problem oluşturmaktadır. Öyle ki hareket ve erişebilirlik ihtiyaçları bakımından maruz kaldıkları fiziki engeller engeli olmayan bireylere oranla oldukça fazladır (Kaplan ve Ulvi, 2009: 1483). Yaşamda karşılaşılan engellere bakımından diğer engel gruplarında bulunan bireyler ile görme engelliler kıyaslandığında yaşamlarının bağımsız biçimde yürütülebilmesi adına gerek duydukları destek daha düşük olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile görme engellilerin diğer engel grubundaki engellilere oranla yaşamsal faaliyetleri yürütebilmeleri daha zor ve dışarıdan destek gerektirmektedir (Aydın, 2012: 94).

Görme engelliler etrafı duyararak, dokunarak ve koklayarak bağlantı kursa dahi çeşitli kavramlar dokunma veya koklama duyuları ile öğrenilebilecek türde değildir. Örneğin eğitim yaşamında renkler ve yazılı ifadeler bunlardan bazılarıdır. Dolayısı ile bu tür kavramların görme engelli öğrencilere öğretimi oldukça zorluk içermektedir. Dolayısı ile görme engelli bireylerin bu ifadeler (renk, yazılı ifadeler, vd.) yönelik algıları da oldukça sınırlılık içermektedir (Sarı, 2002'den akt. Gürsel, 2011: 74). Görme engelliler adına alınabilecek çeşitli aksiyonlar ile eğitim-öğretim hayatında bu sorun en aza indirilebilecektir. Bu aksiyonlar;

- Öğretim yapılacak bölümde ışık düzenlemelerinin çok iyi seviyede yapılması,
- Eğitiminin kullanacağı tahta renklerinin beyaz renkli olması,
- Görme engeli olan öğrencilere sınıf ve okul tasarımları anlatılması,
- Az gören çocuklara yönelik puntoların daha büyük biçimde kullanıldığı ders içeriklerinin tercih edilmesi,
- Sınıf içi etkinliklerde sesli içeriklere önem verilmesi ve daha fazla kullanılması,
- Görme engelliler (özellikle ileri seviyedekiler) adına kabartma yazılı dokümanların kullanılması,
- Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini çevresi ve öğretmeniyle daha özgüvenle paylaşması adına cesaretlendirilerek desteklenmesi

görme engelli öğrencileri (Gürsel, 2011: 74)

Görme engelli bireylere görme hücrelerinin çalışmadığı, yemek ihtiyacını karşılamada zorlandığı veya görmemesine karşın diğer bireyler gibi diğer faaliyetleri yürütebilen bireyler olarak bakılabilir (Bülbül ve Eryılmaz, 2011: 17). Ancak en nihayetinde onlar görme engelliliği kendileri tercih etmemekle birlikte genetik veya doğum sonrasında meydana gelen olaylar ile engelli olarak yaşamlarını sürdürmektedir. Dolayısı ile görme ve diğer engeli olan bireylerin anlaşılması, yaklaşımların dışlayıcılık içermemesi ve bu bireyleri topluma kazandırabilecek türde olması oldukça önem arz etmektedir. Öyle ki görme engellilerin eğitim hayatında kişisel ihtiyaçlarının tam anlamıyla anlaşılması görme engelliler ile ilgili olarak eğitim yaşamından dışlanmasına neden olabilmektedir (Donley, 2002'den akt. Gül vd., 2018: 2072).

Görme engellilere yönelik olarak ortaya konulan çalışmalara bakıldığında çoğunlukla okul öncesi dönem ile eğitim dönemlerine yönelik olduğu görülmektedir. Öyle ki görme engelliler ile ilgili olarak çalışmaların yeterli seviyede olmaması durumunda görme engellilerde özgün ve kişisel gereksinimler tam olarak anlaşılmamaktadır (Warren, 1994'den akt. Gül vd., 2018: 2072). Buradan görüleceği üzere görme engellilere yönelik araştırmalar bu bireylerin sorunlarının daha somut biçimde anlaşılabilir buna göre çözüm önerileri geliştirilebilecektir. Görme engellilere yönelik araştırmalar sadece görme engelli bireyler ile gerçekleştirmek zorunluluğunda olmayabilir. Diğer bir ifade ile araştırmacının konusu ve amacı görme engellilere yönelik araştırmacının gidişatını belirleyebilmektedir. Örneğin gören çocuklarla ilgili olarak tercih ettikleri oyuncaklara (top, bebek, tren, vb.) yönelik yapılan çalışmalar görme engelli çocuklar adına eğitici ve uygun nitelikte olabilmektedir (Bülbül ve Eryılmaz, 2011: 17). Benzer çalışmaların eğitim alanında farklı konular ile ilerlemesi, görme engelli öğrenciler ve diğer engellere sahip öğrenciler adına büyük önem arz edebilecektir. Görme engelli bireylerin gerek gören bireyler ile ve gerekse görme engelli bireyler ile yapılacak çalışmalar ile daha başarılı eğitime sahip olabilecekleri söz konusudur.

1.7.1.2 Diğer Engelliler

Engellik bireylerde sadece görme engeli ile sınırlı değildir. Bir diğer engel türü de zihinsel engelliliktir. Zihinsel engellilik kavramının toplumda “akli dengesi yerinde olmayan ve etrafındakilere zarar veren kişiler” olarak tanımlanması engelli bireylere olan olumsuz yaklaşımlardan birisidir. Zihinsel engellilik kavramı yapı bakımından incelendiğinde;

- Zihin: bilinç, anlayış, canlılarda davranış ve duygu haricinde ruhsal etkinliklerinin bütünlüğü anlamına geldiği “zihinsel” ibaresinin ise zihinle ilgili olduğu (Dil Derneği, 2012: 1932)

görülmektedir. Engelli kavramı ile birleşmesi ile zihinsel engelli bireylerin zihin yönünden doğuştan ya da sonradan bazı özelliklerinin işlevini kaybettiği anlaşılmaktadır. Bu kaybın yaşanması ile bireylerin etrafındakilere zarar verebilecek bireyler olarak algılanmasının anlamsız olduğu ortaya çıkmaktadır.

Zihinsel bakımdan yetersizliği bulunan bireylere bakıldığında tarihte ilk çağlardan günümüze geldikleri görülmektedir. İlk çağlarda görülen zihinsel engelli bireyler,

toplumca temkinli yaklaşlan ve korkulan bireyler olmuştur. Toplumun yaklaşımı bunlarla sınırlı kalmayıp zihinsel engelli bireylerin yakıldığı, yerleşim yerlerinden uzak bölgelere bırakıldığı ve satıldığı toplumlarda görülmüştür. Zihinsel engellilere yönelik bu tür yaklaşımlar çoğunlukla toplumların tümünde görülmüştür. Doğan bebeklerin o sırada veya daha sonrasında zihinsel engelli olmasının anlaşılması ile öldürülmesi ya da kendi hallerine terk edilmesi de bu uygulamalardan bazılarıdır. İlerleyen yıllarda ise kötü uygulamalara maruz kalan zihinsel engelli bireylere gerekli bakımların yapılması ve toplumda yaşamaları ve ibadethanelerde kalmalarına olanak tanınmıştır (Kurt, 2012: 30).

Süreğen engelliler, bireylerin çalışma kapasiteleri ya da fonksiyonlarını engelleyen, sürekli olarak bakım ya da tedavi gerekliliği olan hastalıklara maruz kalan bireylerdir. Sindirim sistemi, kalp-damar hastalıkları, kan hastalıkları, kanser, cilt veya deri hastalıkları, üreme organı hastalıkları, HIV, sinir sistemi ve ruhsal davranış bozuklukları gibi hastalıklar süreğen engelliğe sebep olan hastalıklar arasında yer almaktadır (Öztürk, 2011:19).

Süreğen engelliler yanı sıra ortopedik engellilerde diğer engelli grubu arasındadır. İskelet ve kas sisteminin fonksiyon kaybı veya yetersizliği bulunan bireylerdir. Ayak, bacak, parmak, el, kol ve omurgalarda fazlalık, eksiklik, kısalık, şekil bozukluğu, hareket kısıtlılığı ve kas bozuklukları olanlar yanı sıra felçli, spastik, kemik hastalıklı ve serabral palsi hastalığı bulunan bireylerde bu sınıfta yer almaktadır (Öztürk, 2011: 19).

İşitme engellilik, bireylerde bir veya iki kulakta kısmen ya da tamamen meydana gelen işitme duyusu kaybı olan bireylerdir. İşitmeye yönelik her hangi bir cihaz kullanan (işitme cihazı vb.) bireyler bu sınıfta yer almaktadır. Konuşma-dil engelliler ise her hangi bir sebebe bağlı olarak konuşamayan, konuşma akıcılığı, hızı ve düzeninde bozukluklar olan bireylerdir. Ses tonunda bozuklukta olabilen bu gruptaki engelliler; duyduğu halde konuşamama, konuşabilme adına cihaz kullananlar, gırtlığı alınanlar, kekeme, ağız-konuşma yapısında (çene, damak, dudak, dil vb.) bozukluk gibi sağlık sorunları da görülebilmektedir. (Öztürk, 2011: 19)

BÖLÜM 2

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde, araştırmada kullanılan eylem araştırması ve eylem araştırmasının; uygulama süreci, özellikleri, türleri, eğitimde kullanımı, evren - örneklem, araştırmanın amacı ve önemi, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

2.1 Eylem Araştırması

Eylem araştırması (action research) kavramına bakıldığında çoğunlukla bu kavramın eğitim sektöründe bilimsel araştırma yöntemleri arasında yer aldığı görülmektedir. Eylem araştırması kavram olarak, öğretmenlerin eğitim kurumu içerisinde günlük etkinlikleri ile ilişkili olarak yürüttükleri araştırma yöntemlerinden birisidir. Eylem araştırması mesleki bakımdan gelişimi destekleyen önemli yaklaşımlar arasında yer almaktadır. Eğitim kurumunda öğretmenlerin araştırmaları içerisinde sistematik bir biçimde ilerlemeleri, araştırma ve uygulamalar doğrultusunda düzenleme gerçekleştirdikleri bilimsel anlayış biçiminde rol oynamaktadır. Eğitim kurumlarında eğitimcilerin bir arada çalışmalarını, birbirlerinden tecrübeleri doğrultusunda bilgi kazanımı gerçekleştirmelerini, ders uygulamalarına yönelik faaliyetleri eylem araştırması ile söz konusu olabilmektedir. Gerçekleştirilecek bu araştırma yöntemi ile elde edilecek bulgular, eğitim-öğretim yapısı hakkında bilgi edinme, gelişim hedeflerinin tespit edilmesi, gerektiğinde yeniden yapılandırılmasına olanak tanımaktadır (Yavuz, 2019: 257).

Eylem araştırması kavramının literatürde ilk olarak Kurt Lewin tarafından kullanıldığı görülmektedir. Lewin, 1934 yılında yaptığı eylem araştırması tanımı ile eylem araştırmasını tarihte ilk olarak ortaya koymuştur (Berg ve Lune, 2015: 286). Ancak eylem araştırması kavramının literatürde Lewin tarafından 1950 yılından itibaren kullanıldığını belirten çalışmalarda bulunmaktadır. Öyle ki Lewin'in 1950 yılında bu ifade ile araştırma yönteminden çok yaklaşım tarzı şeklinde değerlendiren çalışmalar da mevcuttur (Şencan, 2005: 527).

Lewin tarafından 1934 yılında yapılan tanıma göre eylem araştırması: ortak problemlerin, araştırılmasına dahil olan bireylerin yansıtmacı tartışma, düşünce ve eylem yeteneklerinin gelişeceği süreç olarak görülmektedir. Bu tanımdan günümüze gelindiğinde ise genellikle sosyal bilimlerde tercih edilen eylem araştırması, organize ve sistematik biçimde yansıtıcı araştırmalar gerektiği durumlarda tercih edilen bir yöntem olup uygulanabilir ve pratik bir süreci belirtmektedir (Berg ve Lune, 2015: 286).

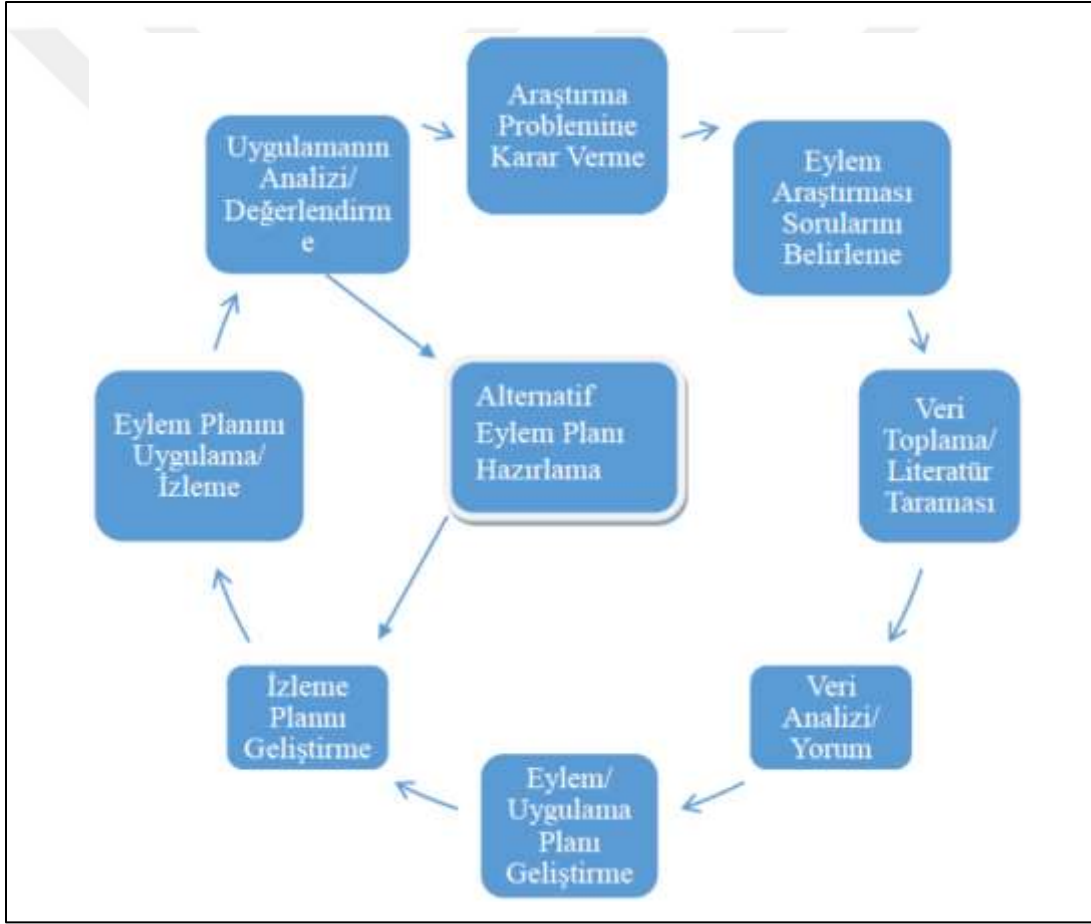
Eylem araştırması (EA) veya çeşitli kaynaklarda katılımcı/katılmalı eylem araştırması (KEA) adıyla da bilinmekle birlikte farklı yaklaşımlar ile yürütülen araştırma biçimi olarak işleyiş göstermektedir. Bu yöntem, birbirleri ile sosyal etkileşim halinde olan katılımcı grupların (denekler ve araştırmacılar) içerisinde buldukları çeşitli durumları geliştirme adına gerçekleştirilen kolektif araştırma yöntemi olarak da tanımlanabilmektedir. Bu yöntemin diğer araştırma yöntemlerinden bir diğer farkı da katılımcıların farklılığıdır. Araştırma yöntemlerinden EA' da katılımcı gruplar ifadesi araştırmayı gerçekleştiren araştırmacılar ve araştırmaya katılan denek grupları ifade

ederken diğer araştırma yöntemlerinde katılımcı gruplar ifadesi denek grupları belirtmektedir (Gabel, 1995'den akt. Berg ve Lune, 2015: 286; Şencan, 2005: 527).

2.1.1 Eylem Araştırması Uygulama Süreci ve Güvenilirliği

Bilimsel araştırmalarda tercih edilen diğer araştırma yöntemlerinde olduğu gibi EA'nın da uygulama süreci bulunmaktadır. Uygulama süreci ile ilgili olarak EA'nın literatürde yapılan tanımlarına bakıldığında ortak noktalarının, bu yöntemin bir süreçten ibaret olduğu görülmektedir. Bu süreç ilk olarak sorunun tespit edilmesi, tespit sonrasında eylem planının belirlenmesi, planın uygulanması, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi gibi başlıca uygulamalardan oluşan döngüsel yapıdadır (Kuzu, 2009: 427). Aşağıdaki şekilde bu süreç ve diğer adımlar ayrıntıları ile belirtilmiştir.

Şekil 3: Eylem Araştırma Süreci



(Yıldırım ve Şimşek, 2013: 336)

Yukarıdaki şekilde belirtildiği üzere EA süreci spiral döngü yaklaşımı olarak adlandırılmakla birlikte süreç dört aşamada toplanabilmektedir. Bunlar;

- Betimleme aşaması: bu aşamada ilk olarak araştırma probleminin kararlaştırılması ile birlikte EA sürecinde cevap aranacak soruların belirlenmesi gerekmektedir. Araştırma problemi genel veya araştırma konusuna göre daha spesifik biçimde belirlenebilir.

- Veri Toplama aşaması: başarılı bir betimleme aşaması sonrasında verilerin toplanması ve literatürün taraması bu aşamada gerçekleştirilmektedir. Literatür ile ilgili olarak konuyla ilişkili olan güvenilir kaynaklar (kitap, dergi, gazete vd.) basılı veya elektronik olarak incelenmektedir. Bu inceleme ile diğer verilerin de toplanması aşamasında etik ilkelere göre hareket edilmesi oldukça önemlidir.
- Verilerin Değerlendirilme aşaması: süreç içerisinde verilerin tamamen toplanması sonrasında objektif biçimde değerlendirilerek analiz edilmesi gerekmektedir. Analiz ve değerlendirme faaliyetleri bu aşamada gerçekleştirilir. Analiz aşamasında araştırma doğrultusunda en uygun yöntemle analiz edilmesi gerekmektedir.
- Harekete geçme aşaması: bu aşamada verilerin değerlendirilmesi sonrasında eylem planı belirlemesi gerçekleştirilir. Bu aşamada gerçekleştirilen eylem planı belirlemesi sonrasında sürece dair izleme planı oluşturulur. İzleme planına ek olarak alternatif eylem planının (araştırma sırasında yaşanabilecek sorunlar adına) hazırlanması oldukça önemlidir. İzleme planı hazırlanması sonrasında eylem planı uygulanarak izleme süreci gerçekleşir. Eylem planı uygulanması sonrasında araştırma değerlendirilerek analiz edilmektedir.

Bu aşamalar sonrasında uygulama analiz edilerek güvenilir sonuçların elde edilmediği veya sorunlu verilerin toplanması durumunda süreç yeniden betimleme aşamasının ilk kısmına (araştırma problemine karar verme) geri döner (Yavuz, 2019: 257; Yıldırım ve Şimşek, 2013: 336; Kuzu, 2009: 427; Şencan, 2005: 527). Tüm bu süreçlere bakıldığında diğer araştırma tekniklerinden bir farklılıkta ortaya çıkmaktadır. Bu farklılık araştırmacının görevleri arasında yer almaktadır. Buna göre EA sürecinde araştırmacı sadece uygulayıcı olarak görev almamakla birlikte ulaştığı sonuçlar hakkında okurları bilgilendirmek durumundadır (Şencan, 2005: 527)

Araştırma ile ilgili olarak EA'nın nasıl uygulanabileceği yukarıdaki şekilde şematize edilmektedir. Bu şemanın yanı sıra araştırmacılar EA'yı uygulama ile ilgili olarak sorunlar ile karşılaşmaması adına belirli bir süreç doğrultusunda hareket etmek durumundadır. Bu süreç;

1. Araştırmanın problemini tanımlayınız.
2. Görüş ve verileri toplamakla birlikte kuramsal bilgileri ihmal etmeyiniz.
3. Ölçüm araçları ile irdeleme kriterlerini tespit ediniz.
4. Müdahalede bulunulacak bölümleri ve müdahale yöntemlerini tespit ediniz.
5. Müdahalede bulununuz.
6. Müdahale sonrasında sonucu değerlendiriniz.
7. Problemleri olarak gördüğünüz bulguları yeniden değerlendiriniz.

adımlarının takip edilmesi ile ifade edilebilmektedir (Şencan, 2005: 528). Ancak unutulmamalıdır ki EA sürecinde değişim uzun süre içerisinde gerçekleştirilmektedir. Bunun sebebi EA sürecinin sistematik biçimde ilerleyişi, detaylara yönelik tespitlere ulaşması ve bulguların güvenilirliğinin belirlenmesi gibi etkenler şeklinde ifade edilebilir (Şimşek ve Çelik, 2011: 191).

Araştırmalarda kullanılan tüm yöntemlerde olduğu gibi EA'da da güvenilirlik önem arz eden bir durumdur. Güvenilirlik ve geçerliliğe yönelik düşünceler EA'da daima ikinci planda yer almaktadır. EA'da elde edilecek bulgular spesifik bir alan adına elde edilmiş ve bu alanda geçerli kalmaktadır. Araştırmacı ile uygulayıcılar EA ile incelemede buldukları kurum ya da gruplarda doğrudan bir sonuç elde etme ve pratik bir yarar kazanımına ulaşmaktadır. Kazanımlara ulaşma ve sonucun elde edilmesi, araştırmacılar tarafından belirli standartlarda gerçekleştirilecek EA ile daha güvenilir ve geçerli bir duruma gelmektedir (Şencan, 2005: 529).

Güvenilirlik ile ilgili olarak EA, süreç sırasında toplanan verilerdeki güvenilirlikle doğrudan etkileşim içerisindedir. Verilerin toplanması sırasında mülakat, anket ya da gözlem tekniği tercih edilmesi durumunda bu yönteme ait tekniklerin sonraki ölçümlerde de tekrar edilmesi ile elde edilecek bulguların benzer olması çalışmanın güvenilirliğini ortaya koymaktadır. Ancak yeniden ölçüm yapmak çoğunlukla gerçekleşmediğinden EA ile elde edilen bulguların kesinliği tartışmalıdır (Şencan, 2005: 529).

Güvenilirlik kavramına yönelik EA irdelendiğinde Lindhult (2003) tarafından bu kavramın farklı kavramlar ile ele alındığı görülmektedir. Lindhult tarafından ortaya atılan bu kavramlardan birisi de "ilgililik değeri" terimidir. Araştırmanın farklı amaçlar, bilimsel hedef ve gruplar adına bir anlam ifade etmesi ilgililik değeri olarak tanımlanmaktadır. Uygunluk anlamına da gelen ilgililik değeri, çalışma bulguları ile başlangıç aşamasında belirtilen problem-önermeler ile örtüşmesidir. Ortaya atılan kanıtlar ile araştırmanın önermeleri-problemleri birbiri ile bağlantılı olmaması durumunda ilgililikten söz edilememektedir. Diğer bir ifade ile ilgililik değeri düşük olması durumunda çalışma bulguları çalışma dışındaki diğer gruplara genellenememektedir (akt. Şencan, 2005: 529).

Güvenilirlik, tüm çalışmalarda istenilen bir kavram olmakla birlikte nitel araştırma özelliğine sahip EA'da güvenilirlik ve geçerlilik kavramları nicel araştırma metodlarından farklıdır. Araştırmayı gerçekleştirenler tarafından bu kavramlar önemsenmekle birlikte üç kavramı yerine getirmeleri gerekmektedir. Bunlar;

- İnandırıcılık,
- Transfer edilebilirlik
- Onaylanabilirlik

olarak sıralanabilir. Güvenilirlik ile ilgili olarak;

- İnandırıcılık: araştırmada karşılaşılan ve kolay biçimde açıklanamayan tüm karmaşıklıklar dikkate alınmalıdır. Bu doğrultuda sadece birkaç soru ya da rahatça çözümlenebilen sorular dikkate alınmayıp tamamı sürece dahil edilmesi gerekmektedir.
- Transfer edilebilirlik: EA'nın farklı özellikleri arasında yer alan araştırma sırasında bilgilendirme burada önem arz etmektedir. Araştırmacılar bu noktada araştırma süreçleri ile ilgili olarak tüm tarafları yeterli biçimde bilgilendirmeli ve bağlama dayalı açıklamalarda bulunması gerekmektedir (Aksoy, 2003: 480; Kaşkaya, 2016: 285).

- Onaylanabilirlik: EA’ da elde edilen sonuçların araştırmaya katılmayan diğer (benzer) kesimlere genellenmesine yönelik bir yaklaşım bulunmamaktadır. Dolayısı ile araştırma süreçlerinde mümkün olduğu kadar detaylı bilgilere yer verilmesi gerekmektedir. Çalışmada verilerin sürekliliğine (güvenilirlik) ve tarafsız-nesnellik (onaylanabilirlik) kavramları da dikkate alınmalıdır.

Üç kavramında başarılı biçimde ortaya konulması ile güvenilirlik kavramından söz edilebilmektedir (Gay, Mills ve Airasian, 2011’den akt. Kaşkaya, 2016: 285).

2.1.2 Eylem Araştırması Özellikleri

Araştırma yöntemleri arasında yer alan EA, özellik bakımından eğitim kurumlarına başarılı biçimde uygulanabilir yapıya sahiptir. Bu özelliği yanı sıra öğretmenler ve araştırmacılar ile ilgili olarak özellikle Türkiye’de bu kavram yeni bir alan olmaktan kurtulamamaktadır. Oysa eylem araştırması gerçekleştirildiği eğitim kurumunda gerek öğretmenlerin ve gerekse eğitim kurumunun gelişmesine bunun yanı sıra öğrencilerinde benzer biçimde gelişim göstermesine olanak tanımaktadır. Bu araştırma yönteminde amaç mevcut uygulamaların her zaman geliştirilmesi, problemleri yürütülen sınıf uygulamalarının tespit ve analiz edilerek gereksinimlerin belirlenmesini sağlamaktır (Yiğitoğlu ve Dollar, 2018: 703).

Eğitim kurumlarında öğretmenlerin eğitim ve öğretim adına görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Bu görevlerin faaliyeti sırasında öğretmenlerin bilimsel araştırma gerçekleştirmeleri, birçok bilimsel araştırmalardaki genellenebilen bilgi oluşturulma ve fazlaca sorgulayıcı anlayışlar sebebi ile olanaksız hale gelmektedir. Bu durumda EA’ nın özellik bakımından diğer araştırma yöntemlerinden farklı olarak genellenebilen bilgi oluşturmaya yönelmemektedir. EA, genelleme yerine araştırmacılarında çalışmaya bireysel olarak dahil olduğu mevcut yapıdaki koşulların değişimine yönelik bilgilere ulaşmaya yönelmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin koşulların değişimine katkı sağlama adına sürece katılmaları ve “araştırmacı öğretmen” olarak rol almaları EA’ nın özellikleri arasında gösterilebilir (Çalışkan ve Serçe, 2018: 58).

EA’ nın bir diğer özelliği ise elde edilen bulguların uygulamaya katılan bireylerin sorunlarının ortadan kaldırılmasına yönelik olmasıdır. Elde edilen bulgular zaman kaybetmeksizin uygulanabilmekte ve çalışmaya katılanların sorunları çözümlenmektedir. Araştırmacılar, belirledikleri problemlerin çözüldüğü araştırma sürecine dahil olmayı bu bakımdan daha güçlü biçimde arzulamaktadır (Çalışkan ve Serçe, 2018: 58).

Nitel araştırma yöntemi olan EA, doğrusal ilerleme yerine döngüsel sürece sahiptir. Diğer bir ifade ile araştırma öncesinde problemler belirlenerek çözümleri adına uygulayıcı müdahaleler planlanmaktadır (Saçmalioğlu, Gürsel ve Alagül, 2017: 179).

Araştırma yöntemi olarak nitel özellikli olan EA’ da nicel araştırma yöntemleri de kullanılabilir. Burada amaç uygulamanın iyileştirilmesi olması sebebiyle araştırmacının da çalışmaya doğrudan katılımı ile ilk elden veriye ulaşılması sağlanmaktadır. Mevcut sorunların çözümünü amaçlayan bu yöntem de doğrudan katılım ile bireylerin sosyal değişimini sağlarken, bulgulara göre ulaşılan çözümlerin uygulama aşamasında karşılaşılabilecek güçlükleri de engellemektedir. EA’ yı uygulayan

araştırmacılar tespit ettikleri yanlış uygulama, veri ve çevresel riskleri ortaya koyarak düzenlenmesini sağlamakta ve değişimi adına çözüm önerileri getirmektedir (Kaşkaya, 2016: 285). Tüm bu süreçler EA'nın diğer yöntemlerden farklı özellikleri arasındadır.

EA, özelliklerine bakılacak olursa (Berg ve Lune, 2015; Uzuner, 2005; Schoen ve Nolen 2004; Köklü, 2001)

- Sistematik özellikte: EA yöntemi, verilerin belirli özgürlükle toplanması ve analiz edilerek sunulması yanı sıra tüm bu sürecin sistematik biçimde ele alınması gerekmektedir. Bu yöntemde “öylede olur, böylede olur” algısı yöntembilime dahil edilmemelidir. Araştırmanın odak noktasına yönelik planlı ve metodolojik gözlem yöntemi olması sebebi ile sistematik yaklaşım önem arz etmektedir.
- Çalışma cevapla başlamamakta: Araştırmayı gerçekleştiren kişi veya kişiler, tüm süreçlerde tarafsızlığını korumalıdır. Hangi araştırma olursa olsun sonucunun belli olduğu bir çalışma yürütülmesi araştırmacılar tarafından istenilmeyen bir durumdur. Diğer bir ifade ile varsayım, araştırma aşamalarında (öncesi, sonrası ve araştırma süreci) hangi bulgulara ulaşılacağının bilinmemesidir. Örneğin bir öğretmenin EA ile bir yöntemin öğrencilerindeki olumlu ya da olumsuz etkilerini tam anlamıyla anlamak ister. Ancak cevabını bildiği bir konu hakkında EA veya diğer yöntemler ile araştırma yapma gibi bir sürece devam etmemektedir.
- Karmaşık Özelliğe sahip olma zorunluluğu bulunmamakta: Araştırmalar, etkin ve titiz tutumlar ile odağından sapabilmektedir. Araştırmalarda tecrübe sahibi olmayan araştırmacılar benzer tutumlar ile tüm detayların tanımlanması hatasına yönelebilmektedir. Araştırmacı, çalışmasında yöntem ile ilgili olarak tüm detaylara ayrıntılı biçimde yer vermesi durumunda yöntemsel bakımdan oldukça yoğun ve karmaşık özelliğe bürünebilir. Her hangi bir konuda yazılan makalelere bakıldığında bu durumun tercih edilmediği de görülebilecektir. Diğer bir ifade ile akademik çalışmalarda benzer anlayışla gerçekleştirilmelidir. Aksi durumda yöntem detaylarının geniş kapsamlı biçimde yer aldığı araştırmalar karmaşık olmakla birlikte bilgi yoğunluğu yüksek seviyelerde olacağından okuyucunun ilgisi azalabilecektir. Başarılı biçimde düzenlenen ve araştırma metodolojisi tam anlamıyla tanımlanan araştırma metotları daha anlaşılır ve karmaşıklıktan uzak olmaktadır.
- Araştırmanın yeterince planlanması: araştırmalarda veriler büyük önem arz etmektedir. Verilerin başarılı biçimde elde edilmesi, araştırmanın düzgünce planlanması sonrasında söz konusu olabilmektedir. Araştırmada açık biçimde bir planın bulunması sistematik ve etkili araştırma sağlamaktadır. İlk kez araştırma yapan araştırmacılar bu yöntemi uygularken en başarılı araştırma planlarının bile değişebileceğini, araştırma esnasında karşılaşılabilecek durumlara bağlı olarak göz önünde bulundurmalıdır.
- Araştırma projesi uzunluğu: Araştırmalarda, araştırmanın yapı, soru ve yapısı doğrultusunda veri toplama uzunluğu değişiklik gösterebilmektedir. Araştırma parametrelerindeki farklılık proje uzunluğuna etki eden bir diğer kavramdır. Her araştırmanın parametreleri aynı olmayıp proje uzunluğuna doğrudan etki yapabilmektedir.

- Düzenli Gözlem: verilerin toplanması yöntemlerinden biriside gözlemdir. Gözlemin sayısal bakımdan zorunluluğu olmamakla birlikte düzen içerisinde hareket etmesi, kısa dahi olsa önceden planlanmış ve tutarlı olması gerekmektedir.
- Kuram içerisinde bulunma: EA, kuram içerisinde yer alabilir. Bulgu ve sorunlar bir kuramla ilişkilendirilmesi durumunda araştırma daha başarılı biçimde anlaşılmaktadır.
- Nitel araştırma: EA, esas itibari ile nicel araştırma olmayıp nitel özelliktedir. Dolayısı ile her hangi bir şeyin ispat edilmesi zorunluluğu bulunmamaktadır. EA içerisinde araştırma tekniklerinde nicel yöntemlere başvurulabileceği gibi en iyi kavramın tespit edilmesi adına içeriklerin birbirleri ile karşılaştırılması gibi bir zorunlulukta bulunmamaktadır. Çeşitli araştırma yöntemlerinde bulgular diğer araştırma bulguları ile kıyaslanmakta ve genellemeye başvurulabilmektedir. Sorunların tespit edilerek anlaşılması ve çözüm bulunması amacı ile yapılan EA'da kontrol grubu olmaması sebebi ile bağımlı veya bağımsız değişkenler bulunmamaktadır (Berg ve Lune, 2015; Uzuner, 2005; Schoen ve Nolen 2004; Köklü, 2001).

2.1.3 Eylem Araştırması Türleri

Literatüre bakıldığında EA ile ilgili olarak farklı türler ile karşılaşılabilmektedir. Ancak genellikle farklı yöntemlerin genellikle üç farklı biçimde gerçekleştirilebildiği görülmektedir. Bunlar;

- bireysel olarak sadece bir sınıf,
- grup biçiminde birden fazla sınıfı kapsayacak biçimde,
- takım halinde okul geneli ya da bölge genelinde,

olarak gerçekleştirilebilmektedir.

Tablo 2: Araştırmacıların söylemleri ile EA türleri

Araştırmacı	EA türleri
Grundy (1988: 353)	EA; pratik, özgürlükçü ve teknik olmak üzere üç ayrı türde incelenebilir
Holter ve Schwartz-Barcott (1993: 301)	EA; karşılıklı işbirliği yaklaşımı, teknik işbirliği yaklaşımı ve geliştirme yaklaşımı
McKernan (1991:16-27)	Pratik ve planlı, Teknik-Bilimsel problem çözüme ve kritik özgürlükçü olmak üzere üçe ayrılır.
Greenwood ve Levin (2007: 186-192)	EA türleri yapıcı değerlendirme, kullanım ve katılım, yetkilendirme değerlendirme olarak belirtilebilir

Kaynak: (Berg ve Lune, 2015: 297)

EA ile ilgili olarak araştırmacıların yukarıdaki ifadeler ile ortaya koyduğu farklı türler dikkate alındığında bunlar ortak biçimde incelenmek istenirse;

- Teknik Odaklı,
- Uygulama Odaklı,
- Özgürleştirici Odaklı

olarak gruplandırılabilir.

2.1.3.1 Teknik Odaklı Eylem Araştırması

Bu yöntem literatürde Bilimsel veya İşbirlikçi EA olarak da adlandırılmaktadır. Araştırmada ilk olarak belirlenen teorik çerçeve doğrultusunda herhangi bir uygulamanın değerlendirilmesi ya da test edilmesi amaçlanmaktadır. Bu yöntem uygulama sürecinin betimlenmesine yönelmektedir. Kuramsal çerçeveye hakim araştırmacı ile birlikte uygulayıcı yaklaşımlar uygulanabileceği gibi başlangıçtan itibaren bu süreç araştırmacı tarafından incelenebilir ve analiz edildikten sonra uygulama ile ilgili olarak değerlendirmeler yapılabilir. Bu yöntemde araştırmacı ve uygulayıcı arasında sürekli iletişim bulunmaktadır.

Teknik odaklı EA'da, çalışmanın yürütülmesi sırasında karşılaşılan problemler araştırmacıya bildirilir. Araştırmacının uzmanlığı doğrultusunda çözüm yöntemleri uygulayıcıya bildirilir ve uygulayıcı bu doğrultuda uygulamaya devam etmektedir. Kısaca araştırmacı bu süreçte kolaylaştırıcı ve işbirlikçi olarak (grubun dışında) görev almakta uygulayıcı ise araştırmada ulaşılan bilgileri denek grubuna aktarmaktadır. Araştırmacının çalışma grubu dışında kalması ise görüşlerinin çalışma grubundaki bireyleri etkilemesini engelleme amaçlıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 44; Berg ve Lune, 2015: 297).

2.1.3.2 Uygulama Odaklı Eylem Araştırması

Uygulama (Pratik/Karşılıklı/ İşbirlikçi) odaklı EA'da araştırmalar sorunsuz ilerleyebileceği gibi çeşitli sorunlar ile de karşılaşmaktadır. Araştırmalarda sorunlar ile karşılaşılması durumunda bu yöntem devreye girmekte ve uygulayıcı ile araştırmacı bir araya gelip sorunları, nedenlerini ve müdahale yöntemlerini iş birliği içinde belirlemektedir. Teknik/Bilimsel/ İşbirlikçi yönetime göre uygulayıcı ile iş birliği yapar ve paydaşların güçlü ve özgür hale getirmesi bakımından daha esnektir. Paydaşların güçlendirilerek özgürleştirilmesi araştırmada ölçümlerin doğruluk payını arttırmaktadır. Bu yöntemde araştırma problemi; uygulayıcı ve araştırmacının işbirliği sonrasında belirlenmektedir. Tüm EA yöntemlerinde olduğu üzere bu yöntemde de uygulamayı anlama ve acil sorunların çözülmesi ana amaçlardan birisidir. Araştırmacı ve uygulayıcı arasında iş birliği doğrultusunda gerçekleştirilen bu araştırmada sorunlar ile karşılaşıldığı durumda sisteme müdahale edilerek yeniden düzenleme yapılabilir. Karşılaşılan sorunlar temsilcilerden kaynaklı olması durumunda sorun görülen bireylerin çalışma kapsamından çıkarılması durumunda sistemin yeniden başlatılması veya farklı müdahalelere gerek kalmamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 45; Berg ve Lune, 2015: 297-298).

2.1.3.3 Özgürleştirici Odaklı Eylem Araştırması

Tüm EA türleri literatürde birden fazla adlandırmaya sahiptir. Özgürleştirici EA'da literatürde Özgürlükçü/ İyileştirici/ Kritik isimleri ile de yer almaktadır. Bu EA yönteminde uygulayıcının yeni deneyim, beceri ve bilgi kazanması amacıyla kendisinin uygulamalarına yönelik eleştirel yaklaşımı benimsemesi amaçlanmaktadır. Bu yöntemde özgürlükçü yaklaşım teşvik edilmekle birlikte iki hedef bulunmaktadır. Bunlar:

- Uygulayıcının belirli ortamlarda günlük olarak karşılaştığı sorunlarla temasını güçlendirme ve sorunun çözülerek açıklanması adına diğer kuramlarla etkileşimi arttırmaktır. Ayrıca kitap ve teoride yer alan bilginin gerçek sorun-durum ve tecrübe ile bir potada toplanmasıdır.
- Uygulayıcının karmaşık algılar konusunda mücadelesini artırma, kolektif anlayış ile birlikte ana sorunların daha net biçimde anlaşılmasına olanak sağlamaktır. Bu durum pratik ile teorinin birlikte yer aldığı sosyal eleştirinin geliştirilmesi durumunda gerçekleşebilmektedir. Sosyal eleştirinin gelişimi ise teori, bilgi ve eylem olmak üzere üç ayrı aşamada gerçekleşir.

Bu yöntemde eleştirel yaklaşımın benimsenmesi ile uygulayıcı kendine ait uygulamaları problem çözme süreci olarak görerek sürekli biçimde süreç içerisinde kendi rol ve görevini sorgulamaktadır. Ayrıca uygulamaların eleştirel yaklaşımla irdelenmesi yanı sıra uygulama sırasında karşılaşılan problemlere yönelik olarak rasyonel açıklamalar ortaya konulabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 45; Berg ve Lune, 2015: 298-299).

2.1.4 Eylem Araştırmasının Eğitimde Kullanımı

EA, uygulama adına bireylerin kendi meslekleri doğrultusunda araştırma yapmalarını ve değişim adına harekete geçmeleri temelinde ilerleyen sistematik bir süreçtir. Mesleklerin yürütümü sırasında süreç içerisinde yer alan bireylerin kişisel çalışma koşullarının iyileştirilmesi adına da gerçekleştirilmektedir. Sorunların belirlenmesi, anlaşılması ve çözümlenmesi amacı ile gerçekleştirilen EA, eğitim alanında kullanımı oldukça yaygınlık kazanmıştır. Eğitim alanında gerçekleştirilen EA, eğitim ve öğretim alanında öğrenme özelliklerinin artırılması, eğitim olanaklarının ve eğitim kurumlarının geliştirilmesine yöneldiği görülmektedir (Altrichter, Posch ve Somekh, 2000'den akt. İnan, 2011: 483).

EA sürecinde, derinlemesine görüşmeler, hikâye tarzı anlatım, örnek olay ve katılımcı gözlem türü anlatım tarzı benimsenmektedir. Bu özelliğine ek olarak EA yönteminde fotoğraf, alınan notlar, ses kayıtları ya da video içeriklerden yararlanılmaktadır. Eğitim alanında uygulamaların düzeltilmesi adına büyük öneme sahip EA, geçerlilik ve farklı-çoklu görüş tarzlarının sağlanması ile gerçekleşmektedir. Eğitim sektöründe EA, eğitimdeki uygulamaların anlaşılması, değerlendirilmesi ve sonrasında değişimi-iyileştirilmesi adına gerçekleştirilen araştırmalar olarak yer almaktadır (Köklü, 2001: 36).

Eğitimde EA, eğitim işleyişindeki iyileşme ve değişim etkinliklerini irdemesi yanı sıra öğretmeni bu araştırmanın merkezinde konumlandırmaktadır. Böylece öğretmen kişisel mesleki pratikleri ile mevcut eğitimsel bağlamın değişiminde belirleyici rol oynamaktadır. Dolayısı ile EA, yerel ve durumsal özellikleri önemseyen, bunun yanı sıra

süreç içerisinde araştırmaya katılanlara değişimi yaratma özelliği veren yöntem olarak düşünülmelidir (İnan, 2011: 483)

Bir araştırma metodu olarak EA, yaygın olarak eğitim kurumlarında uyarlanabildiği gibi farklı sektörlerde çalışan meslek sahipleri (insan kaynakları görevlisi, planlamacı, yönetici, mühendis, vd.) tarafından da uygulanabilmektedir. Eğitim ve diğer tüm sektörlerde ve meslek gruplarında uygulanabilmesi EA'nın uygulama alanlarını ifade etmektedir. Eğitim sektöründe uygulanması sırasında ise eğitimcilerin doğrudan süreç içerisine dahil edilmesi ile birlikte: sorunları daha bilinçli biçimde anlama ve çözümlenmeye olanak tanımaktadır (Deveci ve Bulut, 2015: 193).

EA'nın bir diğer özelliği de araştırmacıların bireysel olarak veya ilgili diğer kişilerle kolektif olarak çalışabilmeleridir. Örneğin EA gerçekleştirmek isten eğitimciler kendileri ya da öğrenci, veli, üniversite araştırmacıları veya diğer meslektaşları ile birlikte çalışmayı yürütebilmektedir. Bu türdeki çalışmalarda; sistematik gözlem, deneysel desen, örnek olay çalışmaları ve betimsel araştırma gibi farklı yöntem ve yaklaşımlar kullanılabilir. Ayrıca, EA'da istatistiki ve korelasyon içerikli yöntemlerden farklı olarak keşif ve yoruma yönelik nitel araştırma metotları tercih edilmektedir (Köklü, 2001: 36).

EA, yapı itibarı ile sistematik özellik göstermektedir. Farklı sektörlerde uygulanabileceği gibi eğitim sektöründe uygulanan EA, sistematik oluşu sebebi ile verilerin toplanması sürecinin zaman, sıklık ve nasıl toplanacağı soruları belirli bir plan doğrultusunda belirlenmektedir. Ancak unutulmamalıdır ki EA'da dinamik bir süreç hakim olması sebebi ile sistematik yapı içerisinde yer alan veriler farklı veri toplama yöntemleri ile toplanabilir (Berg ve Lune, 2015: 288). Bunun esas sebebi ise çalışma sırasında belirlenebilecek yeni tespitler, verilerin EA'ya uygunluğu olarak belirtilebilir. Verilerin farklı biçimde toplanabilmesi yanı sıra belirli sistematikte ilerleyiş EA'nın disiplinini bozmamaktadır. Verilerin toplanmasına yönelik sistematik yaklaşım aşağıdaki tabloda örneklendirilmektedir (Johnson, 2019: 79).

Tablo 3: Veri toplama Kontrol Planı

Veri Türü	Veri Toplama Tarihleri						
Bireysel küçük	19.08	25.08	02.09	09.09	16.09		
Ses kayıtları	13.08	19.08	26.08	02.09	17.09		
Öğrencilerin yazılı	17.08	09.09	01.10				
Ödev	17.08	18.08	23.08	27.08	02.09	10.09	16.09
Öğrenci Yayınları	27.08	17.09					
Küçük grup toplantısı	20.08	27.08	03.09	10.09	17.09		

Kaynak: (Johnson, 2019:80; Campos vd. 2016)

Yukarıdaki tabloda görüleceği üzere, eylem araştırmasında araştırmacı eğitim alanında uygulamaya geçme yerine öncelikle bir plan oluşturmalıdır. EA'nın uygulama aşamasında ilk evre planlamadır. Dolayısıyla EA'nın diğer alanlar ve eğitim kurumlarına uygulanmasında bu aşama temel niteliğindedir (Köklü, 2001: 35). Planlamada hangi faaliyetin ne zaman gerçekleştirileceğinden hangi verinin ne zaman toplanacağı, hangi sıklıkla bu eylemlerin gerçekleştirileceği belirlenmektedir. Veri türlerine bakıldığında EA'da veri türlerinin oldukça fazla olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Bir veya iki veri EA'da sonuçların verimliliğini etkileyebilecektir. Dolayısıyla fazla veri bu araştırmalarda oldukça önem arz etmektedir (Johnson, 2019: 80).

Eğitim kurumlarında yapılacak EA, eğitim sistemi içerisindeki öğrenci, veli, öğretmen ve okul yöneticileri olmak üzere tüm paydaşlara katkı sunmaktadır. Böylece eğitim kurumları, öğretmen ve yürütülen işlerin (öğretme ve öğrenme) nitelikleri de artmaktadır (Çalışkan ve Serçe, 2018: 58). Araştırmacılar tarafından uygulanacak EA'da plan sonrasında uygulama esnasında araştırmacının sınıfta gözlemledikleri ve aldığı notlar araştırma adına önem arz etmektedir. EA'da araştırmacılar tarafından alınacak notlarda gördüklerini objektif biçimde aktarmaktadır. Tarafı olarak aktarılacak görüşler verilere ve araştırma sürecine olumsuz katkı yapabilecektir. Araştırmacıların eğitim kurumlarını yapacakları EA ile ilgili olarak;

- Sınıfa olabildiğince erken girerek öğrencilerin dikkatini dağıtmayacak bölümlere (arka veya yan kısımlar) geçmeleri,
- Öğrencilerin, araştırmacı sınıfa girmesi sonrasında araştırmacının kim olduğuna yönelik sorularına araştırmacı cevap vererek kısaca araştırmadan bahsetmesi,
- Not tutma esnasında öğrencilere doğrudan bakmamaya özen gösterme,
- Gözlemlerden farklı olarak öğrencilerin anlattıklarını dinleyerek de gözlem yapma, bu aşamada duygu ve sınıf yerleşimleri ile genel izlenimlere de dikkat edilmesi,
- Öğrenciler ile iletişimde gülümsemenin ihmal edilmemesi,
- Görüşme sonrası tutulan notlarda tüm detaylar ile tarih, zaman ve yer gibi bilgilere yer verilmesinin ihmal edilmemesi

EA'nın başarısını arttıran etkenler olmaktadır (Johnson, 2019: 82-83).

Eğitim kurumlarında EA'nın uygulanması bazen sorunlarla karşılaşılmasına neden olabilmektedir. Eğitim kurumlarında EA'yı gerçekleştiren araştırmacıların genellikle eğitimci (öğretmen, müdür, vd.) oluşu, araştırmacı kimliğinin korunarak çalışma amacına ulaşmaya çalışılmasına etki edebilmektedir. EA'nın değişim odaklı çalışmalar arasında yer alması, araştırmacının bilimsel yaklaşımlar ve objektifliğe önem vermesi araştırmanın kalitesini arttıran etken olmaktadır (Kuşdemir, Kurban ve Bulut, 2018: 1194).

EA sürecinde araştırmacıların verileri toplamaları adına on üç veri toplama metodu bulunmaktadır. Eğitim kurumları veya diğer örgütler uygulanabilecek bu yöntemlerde iki veya dört metodun tercih edilmesi çalışmanın odaktan sapmasını engelleyebilecektir. Tüm yöntemlerin kullanılması yararlı olabileceği gibi konunun çeşitli yönlere gitmesine, verilerin karmaşık hale gelmesine veya okuyucunun bu şekilde algılamasına sebep

olabilecektir. Dolayısı ile araştırmacı, uygulama grubu ve çalışma amaçları doğrultusunda en uygun metotları tercih etmesi gerekmektedir. Veri toplama metotlarına bakılacak olursa bunlar (Johnson, 2019: 81-106);

1. Araştırma günlüğü- kayıt defteri: araştırmanın tüm bölümlerinde gözlemler ve düşüncelerin kronolojik biçimde kayıt edileceği ve ilerleyen süreçte çalışmanın akademik hale dönüştürülmesine kullanılacak defterdir. Basılı olarak tercih edilebileceği gibi bilgisayar ortamında da kullanılabilir.
2. Gözlemler-Saha notları: EA süresince sınıfta görülenlerin yazılı halidir. Araştırmacılar tüm gördüklerini ğretim esnasında veya sonrasında yazılı hale getirmelidir.
3. Kontrol Listesi: EA başlangıcında belirlenen veri toplama kontrol planı doğrultusunda farklı verilerin farklı formatlarda toplandığı formlardır.
4. Düzey Belirleme Kontrol Listesi: Bir rn ya da performansta aranılan özelliklerin belirlenmesi ve gözlemlerin düzeylerinin karşılaştırılmasını sağlayan yöntemdir. Rubrik yönteme benzese de temel farkı düzey belirlemede birkaç sözcük kullanılmasıdır
5. Rubrikler-Derecelenmiş Puanlama Anahtarları (DPA): bir öğrencinin ürün ya da performansında aranılan belirli özelliklerin betimlendiği, her bir özellik için performansın çeşitli seviyelerini göstermektedir. Uygulamaları ve geliştirilmeleri oldukça zaman alıcı olan bu yöntem de planlamada tutarlılık ve doğruluğun sağlanmasıdır(ek 1).
6. Video- Ses Kayıtları: Öğrencilerin alışma sırasında davranışlarının görüntülü veya sesli olarak kayıt altına alınmasını sağlayan yöntemdir. Video-ses kayıt cihazı, öğrencileri rahatsız edebileceği ve gerçek olmayan ğretim ortamı oluşturabileceği göz önünde bulundurulurken öğrencilerin cihaza alışmaları adına fazlaca kayıt yapılması gerekmektedir. Video kayıt cihazları ses kayıt cihazlarına göre daha rahatsız edici olmakla birlikte ses kayıtları daha doğal ve her ortamda (otomobil, bilgisayar, telefon, vd.) dinlenebilmektedir.
7. Veri Düzenleme izelgeleri (VDC): verilerin toplanması, bilgilerin düzenlenmesinde kullanılabilen grafik düzenleyicilerdir. VDC'ler ile sınıflar arasında veya farklı zamanlarda sayısallaştırma, karşılaştırma yapılabilecek veriler elde edilmektedir. Örneğin bir değişkenin (yaş, cinsiyet, vd.) verilerdeki farklılığı belirlenmek istenirse mevcut VDC'ye ek bir satır-sütün eklemek suretiyle kolaylıkla elde edilebilir.
8. Planlar: Öğrencilerin fiziki alanlarda (sınıf, okul vd.) dolaştıkları güzergahın kayıt edilmesi adına kullanılan bir tür VDC'dir. Fiziki ortamın krokisi çıkarılarak gözlem yapılan noktalar işaretleterek öğrencinin izlediği güzergahlar kayıt edilir.
9. rnler (ğrenci ürün ya da performansları): Öğrenciler tarafından oluşturulan ürünlerin (alışma örnekleri) veri kaynağı olarak kullanılmasıdır. Öğrencilerin rnleri, farklı periyotlarda toplanabilir.
10. Sanat: dünyayı görmenin bir başka yolu olan sanat EA'ya farklı anlayış düzeyi getirebilmektedir. Sınıf ya da okul yaşamının belirli yönlerinin tespit edilmesi adına kullanılan bu yöntemde sanatın çeşitli türleri kullanılabilir. Sanatın EA'da

kullanılabilecek türleri iki boyutlu (Çizim, suluboya, kolaj, fotoğrafçılık, vb.) ve dil sanatları (kısa öykü, şiir, yazılı diyalog, drama vb.) olarak tercih edilmektedir.

11. Arşiv Verileri: Okulda geçmişe yönelik olarak yer alan tüm kayıtlar EA'da kullanılabilir. Disiplin eylemleri, sağlık raporları, sınav sonuçları, katılım kayıtları vb. bunlara örnektir.
12. Anketler: Açık uçlu ya da belirli yanıtı sorulardan oluşan çeşitli bilgilere hızlıca ulaşılmasını sağlayan yöntemdir. Anketlerin araştırma amacı ve okul-öğrenci kavramları göz önünde bulundurularak oluşturulması önemlidir. Ayrıca anket sonuçlarının güçlenmesi adına tutum ve düzey belirleme ölçekleri tercih edilebilir. Tutum ve düzey belirleme ölçeklerinde sorulara verilecek yanıtların sadece birinin değil birkaçının tercih edilmesidir. Online ortamda kullanılabilecekleri gibi basılı doküman olarak da uygulanabilirler.
13. Çevrimiçi Ortamlar ve Sınıf Günlükleri: çalışmanın daha detaylı olarak irdelenmesi amacıyla kullanılabilecek yöntemdir. Çevrimiçi ortamlar (bloglar, tartışma grupları, sohbet odaları vb.) ile yaşayan bir sınıf oluşturularak öğrencilerin kendilerine yöneltilen konulardaki fikirlerini veya ortamdakiler tarafından yöneltilen soruları cevaplandırmaktadır. Sınıf günlükleri ise çevrimiçi ortamlarda yapılan tüm araştırma faaliyetlerinin sanal ortam yerine sınıfta öğrenciler ile yüz yüze yapılmasıdır. Oluşturulacak defter ile öğrenciler kendilerine yöneltilenlere cevaplarını bu deftere yazı, diyagram veya resim gibi her hangi bir şekilde belirtebilmektedir. (Johnson, 2019: 81-106).

2.1.4.1 Öğrenci Grup Görüşmesi

Odak gruplar veya küçük grup oturumları olarak da adlandırılan bu yöntemde doğrudan çalışmada yer alan öğrencilerle görüşmeler yapılmaktadır. Önceden hazırlanan soruların tüm öğrencilere sorularak cevapların alınması sürecin daha hızlı ve daha sağlıklı ilerlemesini sağlamaktadır. Öğrenci grup görüşmelerinde çalışma türü ve denek grubuna göre 3-8 kişilik gruplar oluşturulmaktadır. Oluşturulan gruplar ile çalışma süresi boyunca düzenli olarak görüşülmektedir. Grup görüşmesi ile öğrencilerin birbirileri arasındaki etkileşimler, bir öğrencinin belirttiği düşüncelere diğer öğrencilerin cevap verebilmesi, geliştirebilme ve öğrenebilmesi sağlanmaktadır. Öğrenci grup görüşmelerinde araştırmayı yürüten öğretmenler oldukça az konuşmalı ve görüşmelerde konuşmaların çoğunluğu öğrenciler ile sağlanmalıdır. Öğrenciler ile gruplar halinde görüşmelerde grup sayılarının belirlenmesi bazen değişiklik gösterebilmektedir (Johnson, 2019: 92).

Grup görüşmelerine,

- insanın doğrudan çalışmaya katılması, düşüncelerini ifade etmesi,
- nitel verilerin kullanılabilir hale getirilmesi,
- araştırma soruları doğrultusunda zengin bakış açısı sağlama ve zengin veri elde edilmesi,
- bireysel eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi

bakımından araştırmaya katkılar sağlamaktadır. Bu sayının oluşturulmasında aynı demografik özelliklere sahip veya birbirine yakın özellikteki bireylerin aynı gruplarda yer

alması sağlanmaktadır. Bu sebeple sayılar 6-8 kişilik gruplar halinde de görülebilmektedir (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011: 98).

2.2 Evren ve Örneklem

Bu araştırma İstanbul Sultanbeyli bölgesinde bir özel okulda gerçekleştirilmiştir. Özel okulun evren olarak dikkate alındığı çalışmada örneklem grubu ise 22 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklemde yer alan öğrencilerin 6'sı 9. Sınıf;16'sı 10. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Ayrıca 5'i 14, 17'si 15 yaşındadır. Araştırmaya katılan öğrenciler, derslerde başarılı olamayan, sınıf içi düzende davranış bozuklukları bulunan, derslere aktif katılım sağlamayan öğrencilerden oluşmaktadır.

Araştırmada 9. Sınıf öğrencileri haftada 5 ders saati, 10. Sınıf öğrencileri ise haftada 6 ders saati gözlemlenmiştir. Gözlem ortamı yaklaşık 24 öğrenciden oluşan sınıf ortamıdır.

Araştırmanın örnekleminde öğrenciler 2 grup olmak üzere 11' er kişi olarak 2'ye ayrılmıştır. 9. sınıftan 6 öğrenci, 10. Sınıftan 5 öğrenci 1. Grup; 10. Sınıftan 11 öğrenci 2. grup olmak üzere her bir gruba 4 adet öğrenciyle grup görüşmesi yapılarak gözlem sağlanmıştır.

2.3 Araştırmanın Amacı

9. ve 10. Sınıf öğrencilerinde sınıf içerisinde olumlu davranışların azlığı, derslerde uyuma isteği, derse aktif katılımın sağlanmaması davranışları gözlemlenmiştir. Diğer ders öğretmenleri ile çeşitli sınıf ortamlarında da bu davranışların sergilendiği bilgisi edinilmiştir. Gerçek problemin tanımlanmasına ve belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencilerde vurdumduymazlık yüksek seviyede görülürken hedeflerinin olmayışı da diğer olumsuz etken olarak gözlemlenmiştir.

Çalışmanın bir amacı da öğrencilerin tam potansiyellerinin farkına varıp becerilerini ve ilgi alanlarını keşfederek bu doğrultuda hedef belirlemelerinin sağlanmasıdır. Bu doğrultuda bir eğitimci olarak amacım; öğrencilerin, engeli olan bireylerin zorluklara rağmen kendileri ve toplum için ürettiklerini, meslek edindiklerini, hayatın her alanında faal olabildiklerini görmelerini, yaşamlarını sorgulamalarını sağlayarak, öğrenci grup görüşmeleri ile bir sosyal sorumluluk projesi üretilip öğrencilerde sürdürülebilir davranış değişikliklerinin gerçekleşip gerçekleşmeyeceğini gözlemlemektir.

2.4 Araştırmanın Önemi

KSS, örgütlere olumlu katkılar sunabilmektedir. KSS'nin örgütlerde bilinirliği, toplumun algısında iyileştirme, rekabet ve talep artışına katkı sağlamaktadır. Örgütlerin yasal sorumluluklarında ve diğer faaliyetlerinde negatif etkilerin oluşturacağı risklerin azaltılması, müşteri-çalışan sadakatinin ve hizmet sunulan pazarda fırsatların artırılması KSS'nin diğer katkılarından. Kapsam bakımından hangi şirket türlerinde uygulanabileceğine yönelik kısıtlılığı olmayan KSS projeleri özel eğitim kurumları tarafından da uygulanabilmektedir.

Literatürde farklı tanımlar olmakla birlikte; engellilik bireylerin doğuştan veya sonradan maruz kaldığı sağlık durumları olarak adlandırılmaktadır. Ancak bu kavram bireylere bir engel oluşturulmaması adına çeşitli KSS projeleri geliştirilebilmektedir. Çalışmada

uygulanan Dokunsal Materyal Atölyesi projesi de bunlardan birisidir. Projeye katılan bireylerin görme engellilerin dokunma duyusu ile nesnelere nasıl algıladığı aktarılmaktadır. Dolayısı ile projeye katılan bireyler kısa süreliğine de olsa görme engelli gibi dokunma duyuları ile hareket etmektedir.

Öğrenciler belirli eğitim süreçlerinden geçerek eğitimlerini tamamlamaktadır. Ancak bu süreçlerde öğrenciler kaygı ile sıkça karşılaşabilmektedir. Kaygının genellikle zararı olduğu bilinmekle birlikte yararı da vardır. Kaygının yararlı veya zararlı olduğunu anlayabilmek için kaygının derecesinin ve başarılması amaçlanan görevin zorluk düzeyinin bilinmesi gerekir. Kaygının şiddeti ve başarmak istenen görevin zorluk derecesi, kaygının yararlı ya da zararlı olduğunu belirler. Aşırı derecede kaygı bireylerin psikolojik olarak (baskı altında hissetme, yorgunluk, vb.) etkilenmelerine neden olurken, normal düzeyde kaygı ise öğrenmeyi destekleyebilmekte bireyleri başarıma hırsına yöneltmektedir. Hiç kaygısı olmayan bireyler ise hiçbir durumu umursamayacaktır. Öğrencilerde ne çok seviyede kaygı olması ne de hiç kaygı olmaması bireye olumlu katkı sunmayacaktır. Literatürde yer alan araştırmalar kaygı ile başarı arasında bir etkileşim olduğunu belirtmektedir. Dolayısı ile öğrencilerde azda olsa kaygı olması, öğretmenlerin ve özel okulların bu durumu kontrol altında tutması öğrenci başarıları adına önem arz etmektedir. Özel okullar tarafından öğrenci kaygılarının yönetimi ve başarılarına etkileri bakımından KSS'nin ve öğretmen tarafından öğrenci grup görüşmelerinin gerçekleştirilmesi öğrenci ve velilerde ne gibi değişiklikler olduğunun belirlenmesi adına önem arz etmektedir.

Eğitim yaşamında gerek özel eğitim kurumları ve gerekse öğrencilere yönelik olarak katkılarının belirlenmesi çalışmanın önemini arz etmektedir. Ayrıca Türkçe alan yazında akademik çalışmalara bakıldığında KSS'nin özel eğitim kurumlarına veya öğrencilerin başarısına nasıl etki ettiğine yönelik herhangi bir çalışma olmaması çalışmanın sonraki çalışmalara yön vermesi adına önem arz etmektedir.

2.5 Verilerin Toplanması

Çalışmada, 9. sınıf öğrencileri haftada 6 ders saati Pazartesi, Çarşamba, Cuma günleri, 10. Sınıf öğrencileri haftada 5 ders saati Salı, Çarşamba, Cuma günleri gözlemlenerek saha notları alınmıştır. 9. sınıf öğrencileri bir sınıf, 10. Sınıf öğrencileri iki sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Bu seçilen sınıfların 1/3 öğrencisi araştırma sürecine dahil edilmiştir. Her bir öğrenci için bu saha notları doğrultusunda gözlemlerin yer aldığı dosyalar tutulmuştur. Saha notları bu dosyalara öğretim sonrasında kısa notlar şeklinde aktarılmıştır. Öğrencinin ders esnasında gerçekleşen spesifik eylemleri ile birlikte 1)Matematik dersinde defter tutma 2)Sınıf içi düzende dersi dinleme 3)Derste uyuma isteği 4)Sınıf içerisinde nezaket kurallarına uyma 5)Derse aktif katılım sağlama davranışları kaydedilmiştir. Saha notları; 9. Sınıf öğrencileri için 19 Kasım 2018 ile 3 Mayıs 2019, 10. Sınıf öğrencileri için ise 20 Kasım 2018 ile 3 Mayıs 2019 tarihleri arasında 19 haftayı (58 gün) kapsamaktadır. Sınıf dışında öğrenci ile birebir görüşmelere ve veli ile telefon görüşmelerine de tarihlendirilerek saha notlarında yer verilmiştir. Saha notları, her bir öğrenci için yukarıda bahsi geçen parametreleri içeren kontrol listelerine tablolastırılarak çevrilmiştir. Bu tablolarda yer alan veriler rubrikler (Derecelenmiş

Puanlama Anahtarları) ile davranışın çeşitli düzeylerini göstermektedir. Her bir düzey için (4:çok iyi,3:iyi, 2:çok az, 1:yok, 0:veri yok)tanımlama içermektedir. Bu tanımlamada amaç doğruluk ve tutarlılık sağlamaktır.

Çalışmada iki ayrı gruba ayrılan öğrenciler ile öğrenci grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler;

1. Grup öğrenci grup görüşmeleri:

- Öğrenci grup görüşmesi 1 (12 Şubat 2019)
- Öğrenci grup görüşmesi 2 (26 Şubat 2019)
- Öğrenci grup görüşmesi 3 (5 Mart 2019)
- Öğrenci grup görüşmesi 4 (12 Mart 2019)

2. Grup öğrenci grup görüşmeleri:

- Öğrenci grup görüşmesi 1 (19 Şubat 2019)
- Öğrenci grup görüşmesi 2 (29 Şubat 2019)
- Öğrenci grup görüşmesi 3 (7 Mart 2019)
- Öğrenci grup görüşmesi 4 (14 Mart 2019)

tarihlerinde yapılmıştır.

Burada öğrencilerin birbirleri ile etkileşimleri sonucunda veri toplanması amaçlanmıştır.

Öğrenci grup görüşmelerinde konuşulacak konular için önem sırasına göre aşağıdaki sorular belirlenmiştir. Öğrenci cevaplarına öğretmen müdahalesi olmamıştır. Görüşmenin seyrine göre katılımcılara alt sorular da yöneltilmiştir.

Öğrenci 1. Grup Görüşmesi Soruları:

- 1)Kendinizden bahsedebilir misiniz?
- 2)Okuldaki bir öğrenci nasıl olmalı?
- 3)Okulda bir öğretmen nasıl olmalı?
- 4)Sınıf içerisinde dersi dinlemek istememede gerçek sebebin nedir?
- 5)Sınıf içerisinde defter notu tutmak istememede gerçek sebebin nedir?
- 6)Sınıf içerisinde nezaket kurallarına uymadığında neler hissediyorsun? Bu konu ile ilgili öğretmenin tarafından uyarıldığında ne hissediyorsun?
- 7)Derse aktif katılım sağlamayı neden başaramıyorsun?

Öğrenci 2. Grup Görüşmesi Soruları:

- 1)Defter notu tutmanın sana faydası ne olur?
- 2)İleride hangi mesleği icra etmek istersin?
- 3)Derse aktif katılım sağlamakla ilgili neler düşünüyorsun? Aktif katılım sağlamasan da olur mu?

Öğrenci 3. Grup Görüşmesi Soruları:

1) Görme engelliler vakfına gittiğimizde hissettiklerini tekrar hatırlasan neler söylemek istersin?

2)Hepinizin ortak düşüncesi onlar için faydalı bir şeyler yapabilmektir. Hala aynı düşünüyor musunuz?

Öğrenci 4. Grup Görüşmesi Soruları:

1)Sizce görme engelli bireylerin yaşamlarını sürdürürken en çok zorlandıkları şey nedir?

2)Bir birey olarak sen ne yapabilirsin?

Öğretmen bu sorulara verilen cevaplar doğrultusunda kısa notlar almıştır. Sorulara ilişkin verilen cevaplar öğrencilerin direkt ifadeleri ile aktarılmıştır.

Çalışmada yer alan 22 öğrenci ile birlikte kurumsal sosyal sorumluluk kapsamında; 24 Aralık 2018 tarihinde Altı Nokta Körler Vakfınca düzenlenen Dokunsal Materyal Atölyesi Kütüphanesi Projesi'ne katılım sağlanılmıştır. Bu projede edinilen bilgiler öğrencilerin görme engelli bireylerle etkileşimleri sonrasında saha notlarına eklenmiştir. Katılımın her hangi bir mali bedeli olmamıştır. Ulaşım Okul tarafından okul servisleri ile sağlanmıştır. Bu çalışmanın önemi ve öğrenciler tarafından algılanışları öğrencilerin yazılı görüşleri ile 6 Mart 2019 tarihinde öğrenci velileri okula davet edilerek aktarılmıştır. Bu görüşme sonrasında veli düşünceleri de kayıt altına alınmıştır.

20 Mart 2019 ve 13 Mayıs 2019 tarihinde gerçekleştirilmiş yazılı sınav sonuçları da kayıt altına alınmıştır.

2.6 Verilerin Analizi

Eylem araştırması ile gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin sınıf içerisindeki;

- 1) Matematik dersinde defter tutma,
- 2) Sınıf içi düzende dersi dinleme,
- 3) Derste uyuma isteği,
- 4) Sınıf içerisinde nezaket kurallarına uyma,
- 5) Derse aktif katılım sağlama,

Parametreleri göz önüne alınarak saha notları tutulmuştur. Sınıf ortamında ölçme aracı olarak rubrik (derecelendirilmiş puanlama anahtarı) kullanılmıştır. Kodlama

4: Çok İyi

3: İyi

2: Çok Az

1: Yok

0: Veri Yok

şeklinde yapılmıştır.(Ek 24)

BÖLÜM 3

BULGULAR

Çalışmada, 9 ve 10. sınıf öğrencileri olmak üzere toplam 22 görme engelli öğrenci yer almaktadır. Öğrencilerin sınıf ve cinsiyet bilgileri aşağıdaki tabloda belirtildiği gibidir.

Tablo 4: Öğrenciler ve sınıf-cinsiyet bilgileri

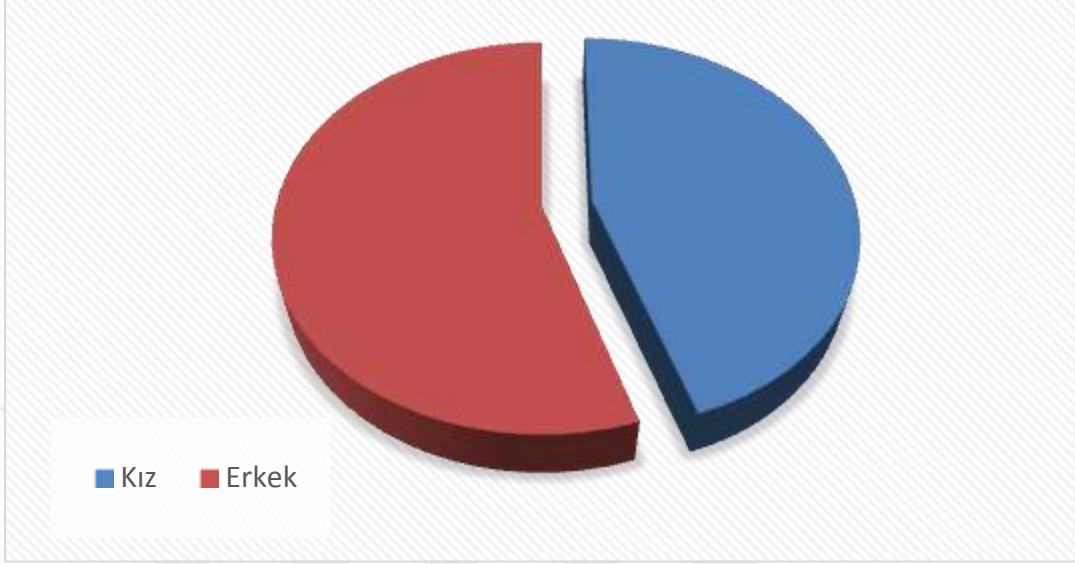
Sınıfı	Öğrencinin Tezdeki Adı	Cinsiyet	Yaş
9. Sınıf 1. Grup	F.A.	Erkek	14
	M.P.	Kız	14
	M.A.K.	Erkek	14
	M.A.G.	Erkek	15
	M.B.	Erkek	14
	H.T.K.	Erkek	14
10. Sınıf 1. Grup	İ.N.	Kız	15
	Ö.F.Y.	Erkek	15
	E.K.	Kız	15
	Ç.Y.	Kız	15
	O.K.	Erkek	15
10. Sınıf 2. Grup	S.Ş.B.	Erkek	15
	S.A.	Erkek	15
	İ.Y.	Kız	15
	U.M	Erkek	15
	S.C:	Kız	15
	Y.A.	Kız	15
	B.B.	Erkek	15
	H.S.	Kız	15
	A.G.B.	Kız	15
	M.C.Ç.	Erkek	15
	B.A.	Kız	15

Araştırmada yer alan 22 öğrenci, cinsiyet yönünden dikkate alındığında % 45'i (10) kız ve % 55'i (12) erkek olduğu görülmektedir (tablo 5).

Tablo 5: Cinsiyetlere göre dağılım

Cinsiyetler	Katılım	Yüzde (%)
Kız	10	45
Erkek	12	55
Toplam	22	% 100

Grafik 1: Cinsiyet Dağılım Grafiği

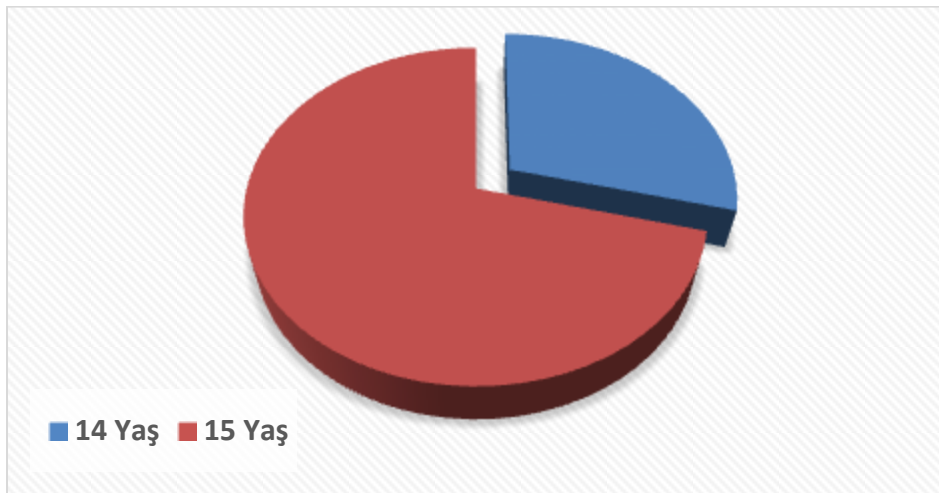


Araştırmada yer alan 22 öğrenci, yaş yönünden dikkate alındığında % 29'ü (5) 14 yaşında ve % 71'i (17) 15 yaşında olduğu görülmektedir (tablo 6).

Tablo 6: Yaşlara göre dağılım

Yaş	Katılım	Yüzde (%)
14	5	29
15	17	71
Toplam	22	% 100

Grafik 2: Yaş Dağılım Grafiği



3.1. 1 Grup

Çalışmanın 1. grubunda 11 öğrenci bulunmakta olup 9. sınıfta 6 öğrenci bulunmaktadır. Bunlara ait saha notlarında rubrik (derecelenmiş puanlama anahtarı) değişim düzeyleri ekli tablolarda belirtilmiştir (ek 2, 3, 4, 5, 6 ve 7). Saha notlarından spesifik örnekler verilmiş ve sürdürülebilir değişimin olduğu tarihlerde hangi etkenin etkili olduğu belirtilmiştir.

F.A'nın Matematik defteri mevcut, fakat 7. Sınıftan beri aynı defteri kullanıyor. Zaman zaman bazı idarecilerin kendisini çağırdığını bahane ederek derslere katılım sağlamıyor (ek 2).

Derste not tutmak istemediği durumlar için öğrenci uyarıldığında “hocam sen işine bak, benim canım ne isterse onu yaparım” şeklinde cevaplar vermiştir. Birebir görüşmelerde; yaptığı davranışların ve söylemiş olduğu sözlerin hatalı olduğunu kabul edip özür dilemiştir. Ancak bunun devamında sürdürülebilir bir değişim gerçekleşmemiştir.

Defter tutma davranışındaki sürdürülebilir olumlu değişim 1. öğrenci grup görüşmesi sonrasında olmuştur. 26 Aralık tarihinden sonra dersi dinleme davranışındaki olumlu değişimin, Altı Nokta Körler Vakfı'nda ‘Dokunsal Materyal Atölyesi Kütüphanesi Projesi’ne dahil olunduktan sonra gerçekleşmesi çok anlamlıdır. Derse aktif katılım sağlama davranışının sürdürülebilir olumlu değişim gösterdiği tarih 4. Öğrenci grup görüşmesinin yapıldığı 14 Mart sonrasına rastlamaktadır.

M.P sınıf başkan yardımcısı görevini yürütmektedir. Bu vasfından dolayı sınıf arkadaşlarına nezaketsizce davranışlar sergilemeyi kendinde hak olarak görüyordu. Bu davranışının olumlu yönde evrilmesi için yapılan birebir görüşmelerimin sonucunda defter tutma ve dersi dinleme davranışında da olumsuz sonuçlar gözlemlenmiştir (ek 3).

Veli öğretmen işbirliğini sağlamak adına yapılan veli görüşmesi sonrasında da herhangi bir olumlu sonuç çıkmamıştır. Veli “evde de böyle herkese bağıyor. Bu çocuğun huyu da böyle, ne yapalım hocam?” şeklinde cevap vermiştir.

24 Aralık'ta Altı Nokta Körler Vakfı'nda Dokunsal Materyal Atölyesi Kütüphanesi projesine dahil olduktan sonra M.P'de olumlu ve kalıcı değişimler gerçekleşmiştir. Defter tutma davranışındaki olumlu ve sürdürülebilir değişim 3. öğrenci grup görüşmesi sonrasında olmuştur. Derse aktif katılım sağlama davranışındaki sürdürülebilir olumlu değişim ise 4. Öğrenci grup görüşmesi sonrasında gerçekleşmiştir.

M.A.K derslere karşı çok ilgisiz, sessiz ve sakin bir öğrencidir. Defter tutma ve dersi dinleme davranışları için kendisinden olumlu tutum göstermesi istendiğinde nezaketsize davranışlar sergilerdi (ek 4).

Birebir görüşmelerinde okula gelmek istemediğini annesinin kendisini zorla okula gönderdiğini ve bu sebepten ötürü derslere ilgisiz olduğunu açıkladı. Birebir görüşmeler ve veli ile yapılan görüşmeler neticesinde olumlu bir sonuca ulaşamadı. Defter

tutma ve sınıf içi düzende dersi dinleme isteği davranışlarında sürdürülebilir olumlu değişimin 3. Öğrenci grup görüşmesi sonrasında olduğu görülmüştür. Derse aktif katılım sağlama davranışında sürdürülebilir olumlu değişim olduğu söylenmez.

M.A.G sınıf tekrarı yapmış ve sınıf başkanı olan bir öğrencidir. Sınıf içerisinde arkadaşlarına karşı nezaketsizce davranışlarda bulunurdu. “Buranın patronu benim kim benden rahatsız olurmuş” gibi cümleler kurardı (ek 5).

Birebir görüşmeler ve öğrenci velisinin tam desteği ile 24 Aralık 2018 tarihinden sonra dersi dinleme ve nezaket kurallarına uyma davranışlarında sürdürülebilir olumlu değişim olduğu görülmüştür. Defter tutma davranışındaki olumlu değişim 1. Öğrenci grup görüşmesi sonucunda gerçekleşmiştir. Derse aktif katılım sağlama davranışındaki olumlu değişim 26 Mart tarihinde görme engelliler yararına TYT Matematik kitabı seslendirme projesine kararı verdikten sonra gerçekleştiği gözlemlenmiştir.

M.B. derslerde çok sessiz, uyumlu bir öğrencidir. Derste not tutmak ve dersi dinlemek istemez. Gizli gizli okumaya çalışırdı. Kendisinin yazılımcı olmak istediğini söylerdi. Matematiğin bu hedefi için en önemli rolde olduğunu öğrendikten sonra bu hedefinden kolayca vazgeçti. Birebir görüşme ve velisinin tam desteği ile 12 Aralık tarihinden sonra yaklaşık 45 günlük süre zarfında tüm tutum ve davranışlarında olumlu değişim gözlemlendi (ek 6).

Derse aktif katılım sağlamada sürdürülebilir olumlu değişim 3.öğrenci grup görüşmesi sonrasında olduğu görüldü.

H.T.K. en ön sırada oturan bir öğrencidir. Çantasında genellikle defter, kitap ve kalem taşımaz. Sıra arkadaşında konuşma bozukluğu ve şaşılık var. Ona karşı nezaketsiz davranışlar sergilerdi. Sınıf içerisindeki uyarılar ve birebir görüşmeler bu olumsuz davranışlarının değişmesinde hiçbir etkisi olmamıştır (ek 7).

8 Şubat tarihinde H.T.K. ve sıra arkadaşına bir matematik oyunu tasarlama ödevi verdim. Bu çalışmanın H.T.K.’nın sınıf içerisindeki nezaket kurallarına uyma davranışında olumlu yönde etkisi olmuştur. Defter tutma davranışının 1. Öğrenci grup görüşmesi sonrasında olumlu sürdürülebilir olduğu görüldü. Derse aktif katılım sağlama davranışının 3. Öğrenci grup görüşmesi ve 6 Mart’ta ailenin okula çağrılmasından sonra sürdürülebilir olumlu olduğu gözlemlendi.

Çalışmanın 1. grubunda 11 öğrenci bulunmakta olup 10. sınıfta 5 öğrenci bulunmaktadır. Bunlara ait saha notlarında rubrik(derecelenmiş puanlama anahtarı) değişim düzeyleri aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir (ek 8, 9, 10, 11 ve 12).Saha notlarından spesifik örnekler verilmiş ve sürdürülebilir değişimin olduğu tarihlerde hangi etkenin etkili olduğu belirtilmiştir.

İ.N. derste düzenli not tutan fakat sınıf içi düzende dersi dinlemede zaman zaman sıkıntı yaşadığım bir öğrencidir. Derse aktif katılım sağlama davranışında olumlu anlamda değişiklik için birebir görüşmeler etkili olmamıştır. Bu okulda olmak istemediğini ve grafiker olmak istediğini söyledi. Çizim yeteneği başarılı olmasına rağmen derslerde başarısız bir öğrencidir (ek 8).

Derse aktif katılım sağlama davranışındaki sürdürülebilir olumlu değişim 3. Öğrenci grup görüşmesi sonrasında gerçekleştiği görüldü.

Ö.F.Y. derslerde not tutmayan ve dersi dinlemek istemeyen ilgisiz ve başarısız bir öğrencidir. Birebir görüşmeler sonrasında 4 Ocak-15 Ocak tarihleri arasında defter notu tuttu. Fakat sürdürülebilir olumlu değişim ancak 4. öğrenci grup görüşmesi sonrasında gerçekleşti (ek 9).

Sınıf içi düzende dersi dinleme davranışının birebir görüşmeler sonrasında 5 Şubat tarihinden itibaren olumlu ve sürdürülebilir olduğu görülmüştür. Derse aktif katılım sağlamada olumlu davranışlar 4. Öğrenci grup görüşmesi sonrası görülse de sürdürülebilir olmamıştır.

E.K. her zaman dersi dinler ve defter notunu tutar. Fakat derse aktif katılım sağlamaz. Bununla ilgili güvensizlik içerisindedir. Birebir görüşmelerde “ dersi dinliyorum fakat anlamıyorum ve bundan dolayı soruları çözemiyorum.” Cevabının verdi. Derse aktif katılım sağlama davranışının sürdürülebilir ve olumlu olması 4. Öğrenci grup görüşmeler sonrasında gerçekleşmiştir (ek 10).

Ç.Y. çoğu zaman defter notu tutan, dersi dinleyen bir öğrencidir. Zaman zaman not tutmak istememesinin sebebini “zaten sınavda sınıfı geçebileceğim kadar not alırım, okumak da istemiyorum yeter bana” cevabını vermiştir. Ara ara aktif katılım sağlama davranışında olumlu davranışlar sergilemiştir (ek 11).

Sürdürülebilir olmayışının sebebini öğrencinin derse karşı ilgisizliği olduğunu söyleyebiliriz. 4. öğrenci grup görüşmesi sonrasında aktif katılım sağlamada olumlu ve sürdürülebilir değişim olduğu görülmüştür.

O.K. sınıf içerisinde en son sırada oturan, uyumlu, saygılı, defter notu tutan ve dersi dinleyen öğrencidir. Fakat derse aktif katılımında başarı sağlayamıyor. Sınavlarda da başarısız öğrencidir. Derse aktif katılım sağlama davranışında olumlu ve sürdürülebilir değişim 4. öğrenci grup görüşmesinden sonra gerçekleşmiştir (ek 12).

Yapılan KSS proje ziyareti (24 Aralık 2018) ve öğrenci grup görüşmeleri sonrası 1. grupta yer alan öğrencilerde 5 farklı davranış yönünden meydana gelen değişimler aşağıdaki grafiklerde belirtilmektedir.

3.2.2 Grup

Çalışmanın 2. grubunda 11 öğrenci bulunmakta olup tamamı 10. sınıf öğrencisidir. Bunlara ait saha notlarında rubrik(derecelenmiş puanlama anahtarı) değişim düzeyleri ekli tablolarda belirtilmiştir (ek 13, 14, 15,..., ve 23). Saha notlarından spesifik örnekler verilmiş ve sürdürülebilir değişimin olduğu tarihlerde hangi etkenin etkili olduğu belirtilmiştir.

S.Ş.B. Saha notları alınmaya başlandığında; ailesi ile bir görüşme gerçekleştirdiğini eğer sınıf tekrarı söz konusu olursa okul ile ilişkisinin kesileceğini ve babası ile çalışmak zorunda kalacağını söyledi. Bu durumun yaşanmasını istememesi onu kamçılımış görünüyor. 2 gün dersi dinledi, defter notunu da tuttu. Fakat aktif katılım sağlamadı. 10. sınıf öğrencilerinin her hafta bir ders saatinin yarısı soru çözümü diğer yarısı ise

çözülemeyen soruların çözümü olduğundan dersin interaktif katılım ile işlenmesi beklenirdi.18 Ocak -21 Şubat tarihleri arasında defter notunu tuttuğu, sınıf içi düzende dersi dinlediği uyuma isteğinin olmadığı gözlemlendi (ek 13). Bu iyileşmenin sebebi 18 Ocak tarihinde yapılan birebir veli görüşmesi ile açıklanabilir. 2. Öğrenci grup görüşmesi sonrasında defter notu tutma, sınıf içi düzende dersi dinleme ve uyuma isteğinin olmaması davranışlarının iyileştiği görüldü. Derse aktif katılım sağlama davranışının iyileşmesinin anlamlı olmaya başladığı tarih 26 Marttı. Bu tarihteki saha notlarına bakıldığında görme engelli öğrencilerin faydasına TYT Matematik kitabı seslendirilmesi projesine karar verildiği görülmüştür.

S.A. saha notlarında derslere materyalsiz katıldığı, kız öğrencilere “Ben sus diyorsam susacaksın kadınlığını bileceksin” gibi cümleler kurarak cinsiyetçi bir yaklaşım içerisinde olduğu görüldü. 20 Kasım -4 Aralık tarihleri arasında bu tutum ve davranışları düzeltmek için sınıf içerisindeki sözlü uyarılarda “ Yeter be üzerime gelme, sana bir şey diyen mi var kadın tabiki kadınlığını bilsin” diyerek sınıfı terk etti (ek 14). Öğrenci velisi ile telefonda görüşüldü. ”Ne yapalım hocam bu çocuk da böyle değiştiremiyoruz “ cevabını vererek okula gelip birebir görüşmeyi reddetti. Bu tutum öğrencide giderek azalmıştır. Derste uyuma isteği olduğu derslerde müsaade edilmediğinden dolayı nezaketsiz davranışlarda bulunduğu görüldü.3. öğrenci grup görüşmesi ardından defter tutma ve derse aktif katılım sağlama davranışlarında olumlu ve sürdürülebilir değişim olduğu görüldü.

İ.Y. Okula zorla gelen, en arka sırada oturan, derse materyalsiz gelen sınıf arkadaşlarına zaman zaman nezaketsiz davranışlarda bulunan bir öğrenciydi. Defter tutma davranışında anlamlı değişikliğin olduğu tarih 21 Şubatı (ek 15). Bu tarihe kadar yapılan birebir görüşmelerde “Hiçbir derste defter tutmadığını zaten okumak istemediğini, dersi dinliyorum ya geçerim herhalde sınıfı “ gibi ifadeler kullandığı görülmüştür. Derse aktif katılım sağlamada öğrenci grup görüşmelerinin olumlu etkisi olması beklenirdi. Fakat bunun gerçekleştiği söylenemez.

U.M. en arka sırada oturan defter notu tutmak istemeyen dersi dinlemek istemeyen bir öğrenciydi.1. öğrenci grup görüşmesi akabinde defter tutma ve sınıf içi düzende dersi dinleme davranışlarında olumlu ve sürdürülebilir değişim olduğu görüldü (ek 16). Derse aktif katılım sağlama davranışının 26 Mart tarihinde görme engelliler faydasına TYT Matematik kitabı seslendirme projesinin kararının alınmasından sonra olduğu görüldü.

S.C. derste defter notu tutmayan, dersi dinlemek istemeyen, derse karşı çok ilgisiz bir öğrencidir. Soru çözüm fasikülüne baktığımda anlatılmayan konuların sorularının işaretlendiğini gördüm. Bu da derste hangi konunun işlendiğinin farkında olmadığını göstergesidir (ek 17). Defter tutma davranışının olumlu değişiminin 3. Öğrenci grup görüşmesi sonucunda olduğu görüldü.6 Mart tarihinde ailelerin okula çağırılması da bir etken olarak söylenebilir. Sınıf içi düzende dersi dinleme davranışının 2. Öğrenci grup görüşmesi sonrasında gerçekleştiği görüldü. Nadiren de olsa derste uyuma isteği olduğunda müsaade edilmeyince nezaketsiz davranışta bulunmadığı görüldü. Derse aktif katılım sağlama davranışının 4. Öğrenci grup görüşmesi sonrasında sürdürülebilir olumlu değişim gösterdiği görüldü.

Y.A. Orta sırada oturan genellikle dersi dinleyen defter notu tutan bir öğrencidir. Sınıf içerisinde zaman zaman yüksek sesle konuşan ve nezaket kurallarına uymada sıkıntı yaşadığımız bir öğrencidir (ek 18). Zaman zaman defter tutma davranışında olumsuz tutum sergilemesinin sebebinin soru çözümü derslerinde interaktif katılım sağlayamaması olduğu söylenebilir. Uyuma isteği olduğu derslerde müsaade edilmeyince nezaket kurallarına uymadığı görüldü. Derse aktif katılım sağlamaya çalıştığı tarihin 2. Öğrenci grup görüşmesi sonrasında olduğu görülmüştür.

B.B derste not tutmayan dersi dinlemek istemeyen bir öğrencidir. Sınıf başkanı ve en arka sırada oturur. Ders esnasında sınıf içerisinde gezinir. Sözlü ve fiziki arkadaşlarını rahatsız edici davranışlarda bulunur. Sınıf başkanı olduğundan bu davranışları sergileme hakkını kendinde görür. Defter tutma davranışındaki olumlu değişimin 3. Öğrenci grup görüşmesinden sonra olduğu söylenebilir. 22 Ocak tarihinden sonra dersi dinleme isteği davranışındaki olumlu değişim sorgulandığında teneffüs aralarında birebir görüşmeler olduğu söylenebilir (ek 19). Derse aktif katılım sağlama davranışındaki sürdürülebilir olumlu değişimin 4. Grup görüşmesi sonrasında olduğu görülmüştür.

H.S. en ön sırada oturan, sınıf içi düzende dersi dinleme ve defter tutma davranışını birlikte gerçekleştirmek istemeyen bir öğrencidir.

29 Ocak tarihinden sonra defter tutma davranışında sürdürülebilir olumlu davranışın olma sebebini teneffüs aralarında birebir görüşme ve defter notu tutabilmesi için birkaç dakika daha müsaade edilmesi olduğu söylenebilir (ek 20). Birebir görüşmeler sınıf içi düzende dersi dinleme davranışının daha erken sürdürülebilir olmasını sağladığı görülmüştür. Derse aktif katılım sağlama davranışının 2. öğrenci grup görüşmesinden sonra olumlu ve sürdürülebilir olduğu görülmüştür.

A.G.B. sınıf içi düzende dersi dinleyen, defter notu tutan uyumlu bir öğrencidir. Derse aktif katılım sağlamayı reddeden, tahtaya kalkmakta ve hata yapmaktan korkan başarısız bir öğrencidir. Çok nadir de olsa defter notu tutmak istemediği ve dersi dinlemediği zamanlarda birebir görüşmede zaten başarısız olduğunu, soruları çözemediğini, ders notunu da belki sözlü notuyla dersi geçirim düşüncesinden tuttuğunu söylemiştir (ek 21).

Bireysel görüşmeler derse aktif katılım sağlamasını olumlu yönde etkilememiştir. 4. öğrenci grup görüşmesinden sonra derse aktif katılım sağlama davranışında sürdürülebilir olumlu değişim olduğu görülmüştür.

M.C.Ç., derste en arka sırada oturan genellikle defter notu tutan fakat dersi dinlemek istemeyen öğrencidir. Matematik dersinde çalışsa da başarılı olabileceğini düşünmemektedir (ek 22).

Sınıf içi düzende dersi dinleme davranışının sürdürülebilir olumlu olduğu tarihe bakılırsa 1. öğrenci grup görüşmesinden sonra olduğu görülür. Derse aktif katılım sağlama davranışının sürdürülebilir olumlu olması ise 2. öğrenci grup görüşmesinin sonucudur.

B.A., derste not tutmak istemeyen, derste uyuma isteği olan başarısız bir öğrencidir. Birebir görüşmeler, veli ile telefon görüşmeleri, defter notu tutma ve dersi dinleme davranışlarının olumlu değişimine etki etmemiştir. 3. öğrenci grup görüşmesi sonrası bu iki davranışta da sürdürülebilir olumlu değişim görülmüştür (ek 23).

Derse aktif katılım sağlama görme engelliler faydasına TYT Matematik kitabı seslendirmesi kararının aldığı 26 Mart tarihi sonrasındır.

Öğrenci Grup Görüşmeleri her hangi bir genelleme yapılmaksızın direkt öğrenci ifadeleri ile verilmiştir. Öğrenci Grup Görüşme soruları; 1. ve 2. Grup görüşmeleri öğrencileri tanımaya ve ders içerisindeki davranışlarını sorgulamaya yönelik,3. ve 4. Grup görüşmeleri öğrencilerin sosyal sorumluluk projesinin hatırlatılıp düşüncelerini öğrenmeye yönelik şekilde belirlenmiştir.

24 Aralık tarihindeki gözlem ve saha notlarında öğrencilerin bir eğitimci gözüyle o gün yaşadıkları ve deneyimledikleri analiz edilmiştir. Bu analiz değerlendirildiğinde görme engelli bireylerin bağımsız yaşam becerilerini kazanma ve geliştirmeye yönelik Dokunsal Materyal Atölyesi Kütüphanesi Projesi öğrencilerin dikkatlerini çekmişti. Görme engelli bireylerin yaşamlarını kolaylaştıran materyaller ile tanıştılar. Bunlardan bazıları; engelli bireylerin günlük hayatta karşılaştıkları basit matematik problemlerini abaküs kullanarak çözdükleri, alışverişte faydalanmaları için kumaşın cinsini rengini gösteren materyalin kullanımını ve çeşitli mobil uygulamalarının mekânsal algının geliştirilmesine ve bağımsız yaşama katkılarına özümseme şeklindeydi. Farklılıkları olan bireylere üzülme veya acıma duygularından ziyade yaşamın her alanına tam ve eşit katıldıklarını gördüler. Erişilebilirlik kavramının görme engelli bireyler için önemini anladılar. Çünkü yardım almadan birçok şeyi yapabilir ve yapabilecek olduklarını gördüler. Zorluklara rağmen pes etmeyişleri ve kendileri gibi görme engeli olan bireyler için üretmeye çalışmaya devam ettiklerini görmek öğrencileri çok etkiledi. Biz de bir şeyler yapmalıyız. Sizler için neler yapabiliriz? Sorusunu yönelttiler.

Proje sonrasında birer cümle ile Neler hissettiniz?, Gününüz nasıl geçti? Sorularına yazılı olarak cevap vermeleri istendi. Her birinin düşünceleri farkındalık yaratıldığı gerçeğini ortaya koymuştur. Bu yanıtlara aşağıda yer verilmiştir.

- *Çok güzel bir gündü utandım kendimden tek hissettiğim buydu. (B.B.)*
- *Ne kadar inançlıydılar. Ben olsam çoktan pes etmiştim. Hepimiz birer engelli adayız. (S.Ş.B.)*
- *Dilara öğretmen henüz iki ay önce bir kaza sonucu görme engelli olmuş. Herkesin başına gelebilecek bir durum önemli olan zorluklara rağmen başarmış. (S.A.)*
- *Bugün görmediği halde benden iyi bilgisayar kullanan bir insan gördüm. Acayip hızlıydı hocam. (İ.N.)*
- *Görmüyorsun ben olsam o kadar olurdu. Abaküs baya beynimi yaktı. Birkaç saat daha kalsaydık ben de öğrenirdim. (Ö.F.Y.)*
- *İnanılmaz zor bir hayatları var. Fakat üstesinden gelmek önemli. İyi ki gelmişiz. (E.K.)*
- *Bugün ben görmesem ne yapardım dedim. Sanırım hala düşünüyorum. (İ.Y.)*
- *Görmeyip meslek sahibi olmuş insanları görünce kendimden utandım. Benim her şeyim tam istersem ben de yapabilirim. (U.M.)*
- *Göz görmeyince burun daha iyi koku alır mı diye sordum. Keşke bu soruyu sormasaydım. Kendimi çok cahil hissettim. (S.C.)*
- *Kendimi çok iyi hissediyorum. Bizler onlar için bir şeyler yapmalıyız. (Y.A)*
- *Karanlık mı zor aydınlık mı diye düşündüm. Aslında bugün hep düşündüm. (O.K.)*

- İlk dakikalarda onlar için üzülmuştüm. Sonra kendim için üzuldüm.(Ç.Y.)
- Bugün en çok beni “İstersen yaparsın.” cümlesi etkiledi.(B.A.)
- Braille alfabesini öğrenmek çok keyifliydi. Ama bu şekilde çok zor ders çalışılırdı.(M.C.Ç.)
- Kesinlikle bir şeyler yapmalıyız. Görme engelli dedemi ne çok yalnız bırakmışız diye düşündüm.(A.G.B.)
- Karşılaştıkları zorlukları sordum ve bizim onların hayatlarını nasıl zorlaştırdığımızı öğrendim. Yolda yürürken daha dikkatli olacağım.(H.S.)
- Bende bir şeyler yapmak istiyorum. Çünkü ben de görme engelli adayım. Hayatlarını zorlaştırmak yerine kolaylaştırmak lazım.(M.A.G.)
- Ülkede ne kadar çok engelli varmış. Onlar için neler yapabilirim diye düşünmeye başladım.(M.A.K.)
- Benden iyi matematik problemi çözdüklerini görünce kendimden utandım.(F.A.)
- Ne kadar boş şeylerle hayatımızı geçiriyoruz. Yaşamlarına hayran kaldım.(M.P.)
- Kendimi kötü hissettim. Kendimi beceriksiz, en ufak sorunda vazgeçen hissettim(M.B.)
- Elimde olan şeylerin değerini bilmediğimi anladım. Her şeyim tam ama sadece o kadar.(H.T.K.)

1.Grup Öğrenci Grup Görüşmeleri

11 öğrenciden oluşan bir gruptur.6’sı 9. Sınıf 5’i 10. Sınıftır.5’i 14 yaşında 6’sı 15 yaşındadır.

Birinci Öğrenci Grup Görüşmesi

Bu görüşmeler 12 Şubat 2019 tarihinde gerçekleştirilmiştir.

1) Kendinizden bahseder misiniz?

Öncelikle 9. Sınıf öğrencileri kendilerini tanıtmak istediler. Tanıtımda M.A.G ismini söylemeden önce memleketini gururlu bir ifade ile dile getirmeyi tercih etti .Akabinde söz alan M.A.K., F.A., H.T.K. da öncelikle memleketlerini söylemeyi tercih ettiler. M.P. ve M.B. memleketlerini söylemeyi tercih etmedi. Kaç kardeş olduklarını, nerede oturduklarını, okul dışı vakitlerinde neler yaptıklarını alt sorular olarak yönelttim. Hepsinin ortak özelliği olarak 5 kardeş ve üzeri olduklarını söyleyebiliriz. Hepsi Sultanbeyli’de ikamet ediyor. M.P. boş vaktinde televizyonda dizi izlemekten hoşlandığını, M.A.G ve F.A. arkadaşlarıyla okey oynamaktan hoşlandıklarını, M.A.K. babasıyla futbol maçı izlemekten hoşlandığını, H.T.K. mahallede arkadaşlarıyla gezinmekten hoşlandığını, M.B. kitap okumaktan hoşlandığını dile getirdiler.

10. sınıf öğrencilerinden İ.N., Ö.F.Y. ve E.K.’nın 5 kardeş ve üzeri O.K.’nın tek çocuk Ç.Y.’nin de 2 kardeş oldukları söylenebilir. Boş vakitlerinde Ö.F.Y. bilgisayar oyunu oynamaktan hoşlandığını, İ.N. ve E.K. aileleriyle vakit geçirmekten hoşlandıklarını, O.K. evden pek dışarı çıkmadığını mahallede arkadaşı olmadığını, Ç.Y. televizyonda dizi izlemekten hoşlandığını dile getirdiler.

2) Okuldaki bir öğrenci nasıl olmalı?

Herhangi bir sıra olmaksızın ama herkesin fikrini dile getirmesi gerektiğini söyledim. M.A.G. okuldaki öğrenci kılık kıyafetine dikkat etmeli dersi dinlemeli, M.A.K. öğrenci bence okulda aktif olmalı eğlenceli olmalı, F.A. öğrenci rahat olmalı istediği zaman derse girmemeli, M.P. ders saatleri kısalsa dersi iyi dinleyen ve okulda eğlenen, M.B. derste sıkıldığı zaman başka aktiviteye geçmeli seçmeli olmalı, H.T.K. istediği zaman uyuyabilmeli özgür olmalı, İ.N. dersi dinlemeli uyumlu ve terbiyeli olmalı, Ö.F.Y. rahat olabilmeli, E.K. dersi dinlemeli başarılı olmaya çalışmalı, O.K. dersi dinlemeli anlamaya çalışmalı, Ç.Y. istediği zaman başka derse girebilmeli şeklinde cevaplar verdiler.

3)Okulda bir öğretmen nasıl olmalı?

Herhangi bir sıra olmaksızın ama herkesin fikrini dile getirmesi gerektiğini söyledim. M.A.G. okuldaki öğretmen sınırlı olmamalı, M.A.K. öğretmen eğlenceli olmalı, F.A. öğretmen rahat olmalı ve kasmamalı, M.P. anlayışlı olmalı, M.B. öğrenciyle arkadaş olmalı, H.T.K. kızgın olmamalı, İ.N. sıkıcı olmamalı, Ö.F.Y. kasmamalı, E.K. güler yüzlü olmalı, O.K. sabırlı ve anlayışlı olmalı, Ç.Y. biraz daha esnek olmalı şeklinde cevaplar verdiler.

4)Sınıf içerisinde dersi dinlemek istememede gerçek sebebin nedir?

Herhangi bir sıra olmaksızın ama herkesin fikrini dile getirmesi gerektiğini söyledim. M.A.G. matematiği sevmediğini zaten sınıf tekrarıym geçsen sene olmadı bu sene de olmaz, M.A.K. dinleyince uykum geliyor uykum gelince de siz kızılıyorsunuz, F.A. daralıyorum hocam hiçbir dersi dinleyemiyorum, M.P. haftada iki saat olsa dinlerim de 6 saat çok geliyor hocam, M.B. ben aslında dinlemeye çalışıyorum ama sevmiyorum, H.T.K. ders eğlenceli bir ders olsa dinlerdim bir de ne işime yarayacak ki, İ.N. ben dinliyorum da hocam kendimi tam veremiyorum grafiker olacağım bilmesem de olur matematiği ,Ö.F.Y. asla anlamıyorum ne yapsam da yıllardır olmadı, E.K. ben hep dinliyorum hocam ama faydası yok, O.K. ben de dinliyorum hocam hatta en önde oturuyorum dinlememe ihtimalim yok, Ç.Y. ben de dinliyorum ama okumak istemiyorum ki şeklinde cevaplar verdiler.

5)Sınıf içerisinde defter notu tutmak istememede gerçek sebebin nedir?

Herhangi bir sıra olmaksızın ama herkesin fikrini dile getirmesi gerektiğini söyledim. M.A.G. hocam ben yazmak istiyorum kimse bana uç vermiyor kalemimi de çalışıyorlar ,M.A.K ben yazınca da uykum geliyor ,F.A. hocam defteri gördünüz 7. Sınıftan beri ne yazmışım sıkılıp resim falan çizmek istiyorum, M.P. ben yazarken yetişemiyorum ekstra zaman da verseniz bana yetmiyor, M.B. genellikle yazıyorum ama yanımdaki arkadaşım yazmayınca ben de yazmak istemiyorum, H.T.K. defter getirmiyorum ki hocam ondan yazmıyorum, İ.N. ben genelde tutuyorum notumu zaten grafiti yazınca görüp kızılıyorsunuz, Ö.F.Y. defterim tam değil kağıtlara yazınca evde geçirmeye üşeniyorum devamı gelmiyor, E.K. ben hep notumu tutuyorum hocam terimler yabancı olunca arada yanlış yazdığım oluyordur ,O.K. ben de notumu tutuyorum siz de görüyorsunuz, Ç.Y. tutuyorum notumu genellikle tutmak istemediğim zamanlarda can sıkıntısından tutmuyorum şeklinde cevaplar verdiler.

6)Sınıf içerisinde nezaket kurallarına uymadığında neler hissediyorsun? Bu konu ile ilgili öğretmenin tarafından uyarıldığında ne hissediyorsun?

Herhangi bir sıra olmaksızın ama herkesin fikrini dile getirmesi gerektiğini söyledim. M.A.G. hocam ben sınıf başkanımı sorumluluklarım var teneffüste ben onları koruduğumdan söylediklerim ağır gelmiyor onlara ama siz beni uyarınca utanıyordum, M.A.K. uyumak istediğimde izin vermeyince çok sinirleniyordum ama tabi haklısınız uyarmanız gerekiyor, F.A. hocam ben genellikle sınıfta dolaşmayı seviyorum can sıkıntım da geçmiş oluyor ama siz uyarınca arkadaşların yanında moralim bozuluyor, M.P. beni zorluyorlar ben ondan küfürlü konuşuyordum başkan yardımcısıyım ben sonuçta siz beni uyarınca dersi de dinlemek istemiyordum, M.B. siz ders anlatırken sizi dinlemeyip gizli gizli kitap okuduğumda kendimi kötü hissetmiyordum aslında ama siz uyarınca utanıyordum, H.T.K. sıra arkadaşımın dış görünüşüyle veya konuşmasıyla dalga geçtiğim için sonradan üzülüyordum ama şakalaşıyoruz siz de beni uyarınca kendimi kötü hissediyordum İ.N. hocam benim sinirli bir yapım var bunun için huyumu biliyorlar düzgün davranışlar, Ö.F.Y. size karşı gelmeyi doğru bulmuyordum ama kastığınızda da bir şeyler söylemek istiyordum, E.K. hocam davranışlarıma dikkat ediyordum hatam olursa da özür dilerim ,O.K. ben saygısızlık yapamam zaten hocam babam çok sinirli buna çok kızar, Ç.Y. hep not tutmamızı istiyorsunuz biraz esnek olsanız ben de size saygısızlık yapmazdım şeklinde cevaplar verdiler.

7)Derse aktif katılım sağlamayı neden başaramıyorsun?

Herhangi bir sıra olmaksızın ama herkesin fikrini dile getirmesi gerektiğini söyledim. M.A.G. yapamıyorum ki hocam ah yapabilsem kalkacağım tahtaya ,M.A.K. bende anlamıyorum hiç hocam, F.A. hocam çok eksik var anlattığınızı anlasam soruyu çözemiyordum, M.P. iyi değilim matematikte ,M.B. ben aslında sevmediğimden hocam belki denesem yaparım , H.T.K. hocam hiç yapamadım ben matematiği zaten, Ö.F.Y. anlamıyorum ki hocam tahtaya kalkınca da rezil oluyor insan, E.K. anlamıyorum bundan dolayı yapamıyorum hocam eksikim çok var, O.K. zor bir ders zaten ben de yapamıyorum, Ç.Y. aslında istesem yapabilirim dinleyince anlıyorum soru da çözebiliyorum şeklinde cevaplar verdiler.

İkinci Öğrenci Grup Görüşmesi

Bu görüşmeler 26 Şubat 2019 tarihinde gerçekleştirilmiştir.

1)Defter notu tutmanın sana faydası ne olur?

Herhangi bir sıra olmaksızın ama herkesin fikrini dile getirmesi gerektiğini söyledim. M.A.G. notlarım tam olsa sınav zamanı bir gözden geçirirdim. Sınavda benzer olan soruları belki yapabiliirdim, M.A.K. sözlü notu verirdiniz belki sınıfı geçebilirdim, F.A. hocam hiç tam olmadı ki faydasını da bilemiyorum, M.P. sınava çalışırken iyi olurdu, M.B. defter notum tama yakın ama istekli dinlesem önemli yerlerde yaptığınız vurguları not alsam daha faydası olurdu, H.T.K. sınav zamanı kimseden not istemek zorunda kalmazdım, İ.N. defterim tama yakın hocam evde çalışsam faydası olur da çalışmıyorum, Ö.F.Y. annem mutlu olurdu herhalde. Çünkü ben bu konuda yetersizdim hep, E.K. defterim tam hocam ama yanlış yazdığım yerler oluyor çalışırken zorlanıyorum, O.K.

defterim tama yakın ama evde çalışmıyorum hiç. Bundan dolayı faydası da olmuyor, Ç.Y. defterim hemen hemen tam ama çalışmayı sevmiyorum şeklinde cevaplar verdiler.

2)İleride hangi mesleği icra etmek istersin?

Herhangi bir sıra olmaksızın ama herkesin fikrini dile getirmesi gerektiğini söyledim. M.A.G. hocam bir şey olayım da fark etmez, M.A.K. çok parası olan iş hangisiyse onu yapmak isterim, F.A. kesinlikle arabalarla ilgili bir şey olmalı babam kendi gibi sigortacı olmamı istiyor. M.P. ben hemşire olmak isterdim, M.B. kesinlikle yazılımcı olmalıyım matematiği sevmem gerekse de olmalıyım, H.T.K. polis olmayı isterdim herhalde o meslekte de matematik yoktur, İ.N. grafiker olmayı her şeyden çok istiyorum, Ö.F.Y. ailem sağlıklı olmamı istiyor fakat ben küçükken bir rahatsızlık geçirdim. Bundan dolayı sevmiyorum hasta haneleri. Masa başı bir iş olabilir, E.K. annem için ben de mesleğim olsun istiyorum ama fark etmez benim için, O.K. ben rahat çalışabileceğim bir iş olmasını çok isterdim çok yorulmayacağım, Ç.Y. bir dükkan açmayı çok isterdim, kendi işimi yapabileyim şeklinde cevaplar verdiler.

3)Derse aktif katılım sağlamakla ilgili neler düşünüyorsun? Aktif katılım sağlamasan da olur mu?

Herhangi bir sıra olmaksızın ama herkesin fikrini dile getirmesi gerektiğini söyledim. M.A.G. aktif katılım sağlamazsam istediğim mesleği kazanamam ,M.A.K. sadece dinleyince olmuyor hocam soruları yapabilmek için mecbur aktif katılım sağlamam gerekli, F.A. araştırmalarım göre işletmeci olacağım için bakkal matematiği ile olmaz hocam. Matematiği öğrenmem lazım, M.P. sizin de söylediğiniz gibi hastaya ne kadar ilaç enjekte edileceği, yüzde kaçlık oranda hangi ilaçtan ekleneceği de matematik olduğuna göre aktif katılım sağlamazsam olmaz, M.B. yazılım programlarının matematik ile doğrudan bağlantılı olduğunu öğrenince matematiği öğrenmede çabalamam gerektiğini anladım, H.T.K. hocam en başta sınıfı geçmek için bilmemiz lazım matematiği, İ.N. grafiker olacağım matematik bana lazım değil gibi düşünsem de okulu geçmek için lazım, Ö.F.Y. sağlamasam da olur hocam bence. Her şey matematik değil, E.K. ben aktif katılım sağlamayı çok istiyorum. Fakat anlayamıyorum, O.K. hayatın her alanında matematik var. Hayatı anlamak için bile olsa öğrenmem gerekli, Ç.Y. işletmeci olacağım için iyi hesap yapabiliyor olmam lazım şeklinde cevaplar verdiler.

Üçüncü Öğrenci Grup Görüşmesi

Bu görüşmeler 5 Mart 2019 tarihinde gerçekleştirilmiştir.

1)Görme engelliler vakfına gitmemizde hissettiklerini tekrar hatırlasan neler söylemek istersin?

Herhangi bir sıra olmaksızın ama herkesin fikrini dile getirmesi gerektiğini söyledim. M.A.G. hayranlık hissetmişim, M.A.K. bol düşündüğüm bir gündü, F.A. hocam kendimden utandığım gündü, M.P. neler yapabiliriz diye düşündüğüm gündü, M.B. hem yazılımcı olmak istiyorum bu sayede onların hayatlarını kolaylaştıracak bir şey de çıkar belki ortaya, H.T.K. şuan aklıma sıra arkadaşımın konuşması ve şaşılığıyla ilgili alay ettiğim zamanlar geldi, İ.N. aklıma zorluklara rağmen pes etmeyişleri geldi, Ö.F.Y. ne kadar güçlü ve azimli oldukları aklıma geldi, E.K. istersem yapabileceğim aklıma geldi,

O.K. basit şeylere üzüldüğüne pes etmek yerine savaşmak aklıma geldi, Ç.Y. kendimi sorguladığım bir gündü şeklinde cevaplar verdiler.

2)Hepinizin ortak düşüncesi onlar için faydalı bir şeyler yapabilmektir. Hala aynı düşünüyor musunuz?

Herhangi bir sıra olmaksızın ama herkesin fikrini dile getirmesi gerektiğini söyledim. M.A.G. kesinlikle hala aynı düşünüyorum, M.A.K. aynı düşünüyorum neler yapabiliriz, F.A. aynı düşünüyorum, M.P. ben de aynı düşünüyorum, M.B. ben de aynı düşünüyorum ama yine üzerinden zaman geçerse unutturum, H.T.K. ben de aynı düşünüyorum, İ.N. ben de aynı düşünüyorum, Ö.F.Y. aynı düşünüyorum, E.K. aynı düşünüyorum, O.K. aynı düşünüyorum, Ç.Y. aynı düşünüyorum şeklinde cevaplar verdiler.

Dördüncü Öğrenci Grup Görüşmesi

Bu görüşmeler 12 Mart 2019 tarihinde gerçekleştirilmiştir.

1)Sizce görme engelli bireylerin yaşamlarını sürdürürken en çok zorlandıkları şey nedir?

Herhangi bir sıra olmaksızın ama herkesin fikrini dile getirmesi gerektiğini söyledim. M.A.G. en çok yolda yürürken zorlanıyorlar, M.A.K. evet görmüyorlar ama bazı insanlar görme engelli insanlarla duymuyorlar gibi de yüksek sesle konuşuyorlar, F.A. işe alımlarda patronlar onları tercih etmek istemiyor, M.P. arkadaş ortamlarından uzaklaştırılıyorlar belki bu farkında olunarak belki de farkında olmadan oluyor, M.B. uzak mesafede bir yere gitmek istediklerinde çok zorlandıklarını düşünüyorum, H.T.K. her yere çarpabilirler ya da yolda yürürken bir çukura denk gelip düşebilirler, İ.N. dışarda bir görme engelli ile karşılaştığımızda yardım etmek isterken zarar verebiliriz. Kolundan tutup çekiştirmek doğru olmayacaktır. Biz önden gitmeliyiz onun kolumuzdan destek alarak peşimizden gelmesini sağlamalıyız, Ö.F.Y. insanların davranışlarında çok dikkatli olması gerekir. Hastalıklıymışlar gibi davranmamak gerekir, E.K. para konusunda dolandırılabilirler, O.K. iş yaşamlarında zorlanabilirler, Ç.Y. karşıdan karşıya geçerken dikkatsiz araba kullananlar ölümlerine neden olabilir şeklinde cevaplar verdiler.

2)Bir birey olarak sen ne yapabilirsin?

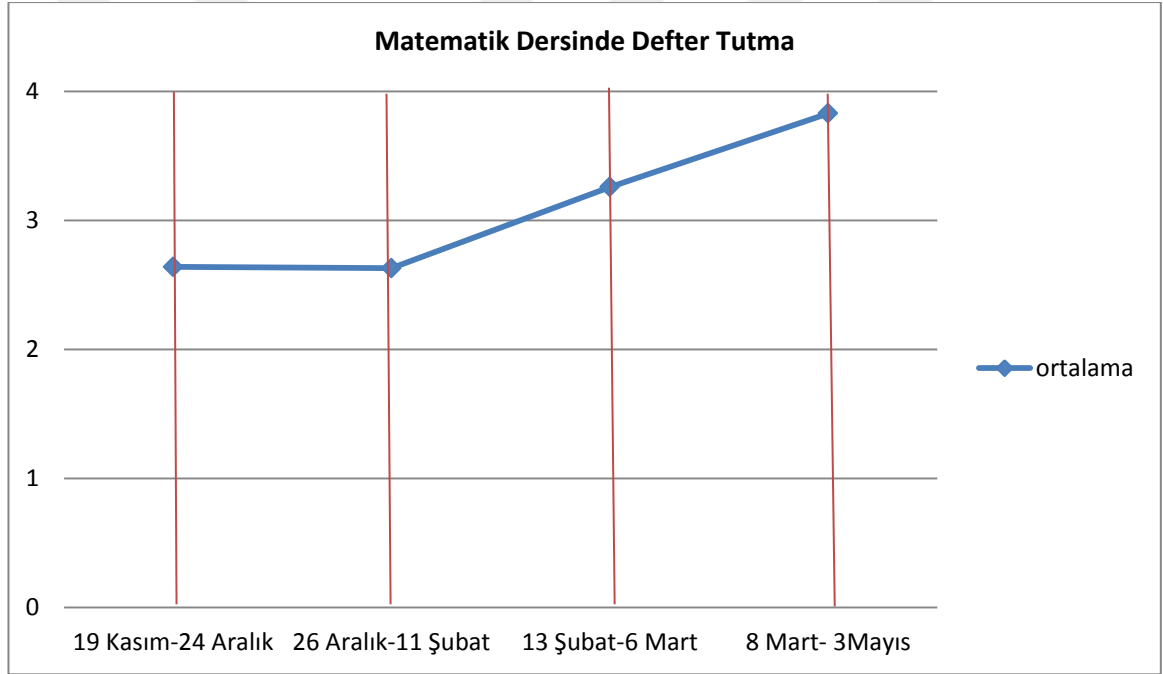
Herhangi bir sıra olmaksızın ama herkesin fikrini dile getirmesi gerektiğini söyledim. M.A.G. ilerde bir gün arabam olursa kaldırımlara araba park etmem, M.A.K. toplumdan dışlamazdım, F.A. bir şirketim olursa onlara özel iş ilanları düzenlerdim, M.P. görme engelliler ile ilgili bir şeyler yapıp bilgili olmayı ve insanlara bildiklerimi anlatmayı isterdim, M.B. örneğin Sultanbeyli'den Kartal'a nasıl gidebilecekleri ile ilgili bir yazılım geliştirmeyi isterdim, H.T.K. elimde olsa belediyeler ile görüşüp yollarda onlara engel olabilecek şeyleri kaldırmak isterdim, İ.N. tüm insanların görme engelli bireylere davranış dersi almasını isterdim, Ö.F.Y. ben de davranış dersi almak ve vermek isterdim, E.K. onlara özel bankalar yapmak isterdim. Ya da olan bankaları onların faydasına düzenlemek isterdim, O.K. iş hayatlarında ayrımcılık yapardım. Daha doğrusu işi görme engelli daha iyi yapıyorsa ona güvenirdim, Ç.Y. görme engellilerin karşıdan karşıya geçmeden önce basabilecekleri farklı bir buton olsa ve ışık daha farklı bir renk yansa sürücüler bunu fark edip dursalar şeklinde cevaplar verdiler.

Öğrencilerde değişim beklediğimiz 1)Matematik dersinde defter tutma

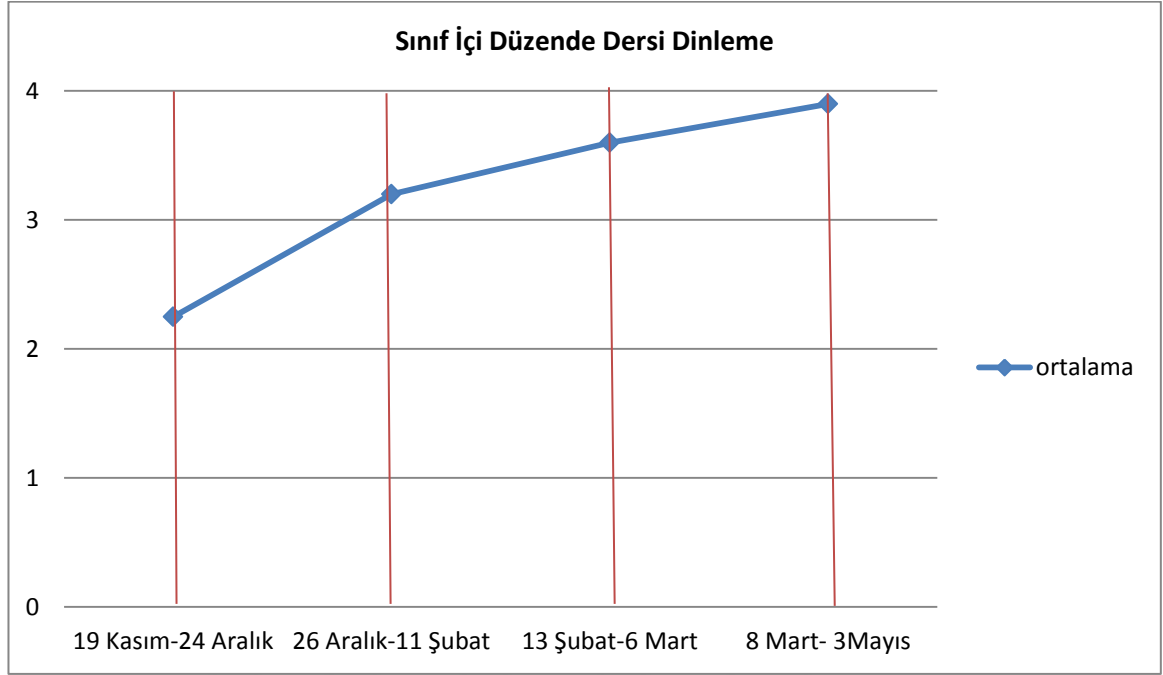
- 2)Sınıf içi düzende dersi dinleme
- 3)Derste uyuma isteği
- 4)Sınıf içerisinde nezaket kurallarına uyma
- 5)Derse aktif katılım sağlama

Parametrelerinin saha notları alınmaya başlanması ile 24 Aralık Dokunsal materyal atölyesi kütüphanesi projesine katılma ve öğrenci grup görüşme tarihleri arasındaki rubrik derecelendirme yönteminin kullanılmadığı sınıf içi gözlemler sonucu el edilen değişim grafikleri aşağıda verilmiştir. Öğrencilerin rubrik(derecelenmiş puanlama anahtarı) ile oluşturulmuş düzeylerin ortalaması alınarak değerlendirilmiştir.

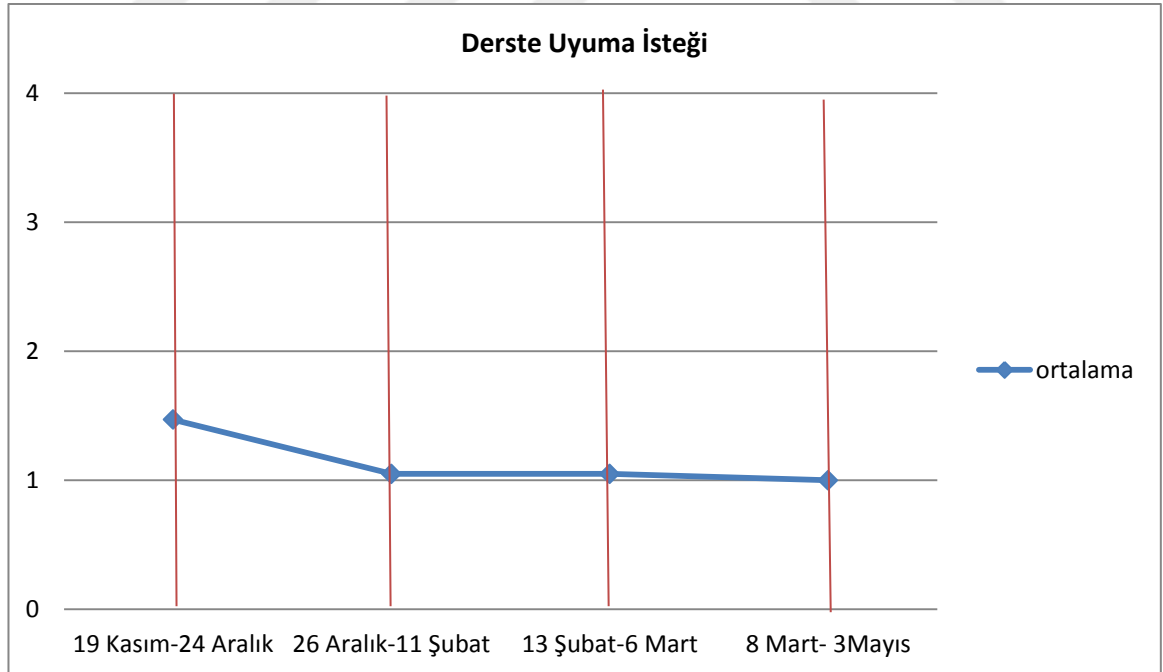
Grafik 3: 1. Grup Matematik Dersinde Defter Tutma Değişimi



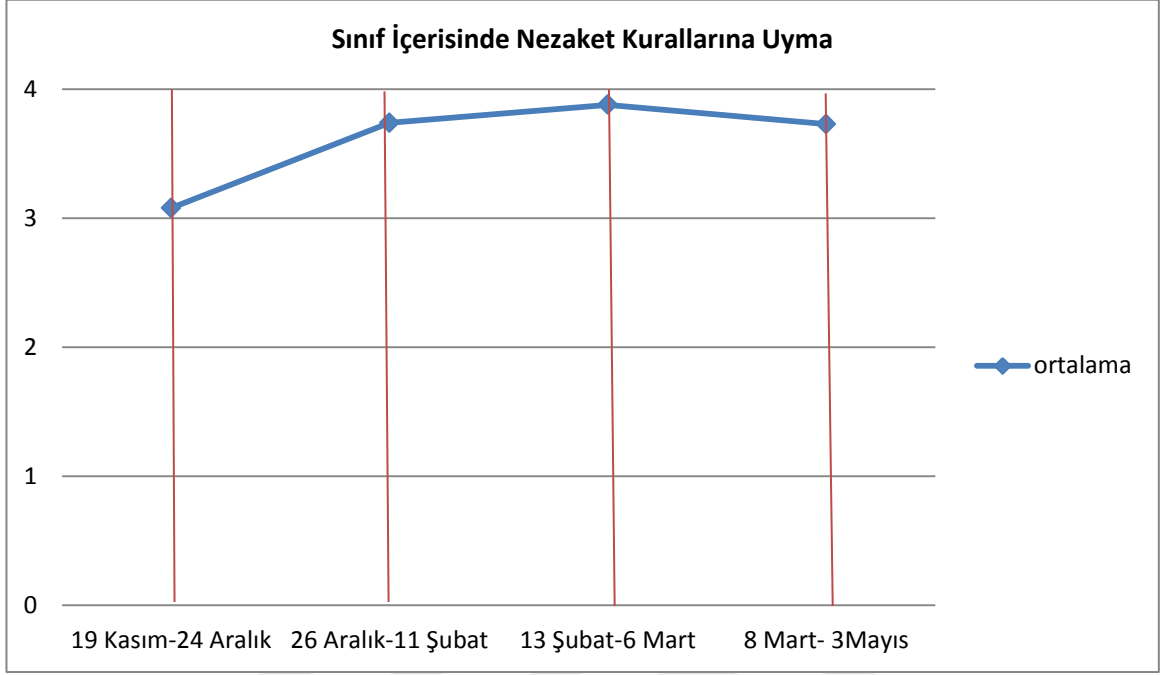
Grafik 4: 1. Grup Sınıf İçi Düzende Dersi Dinleme Değişimi



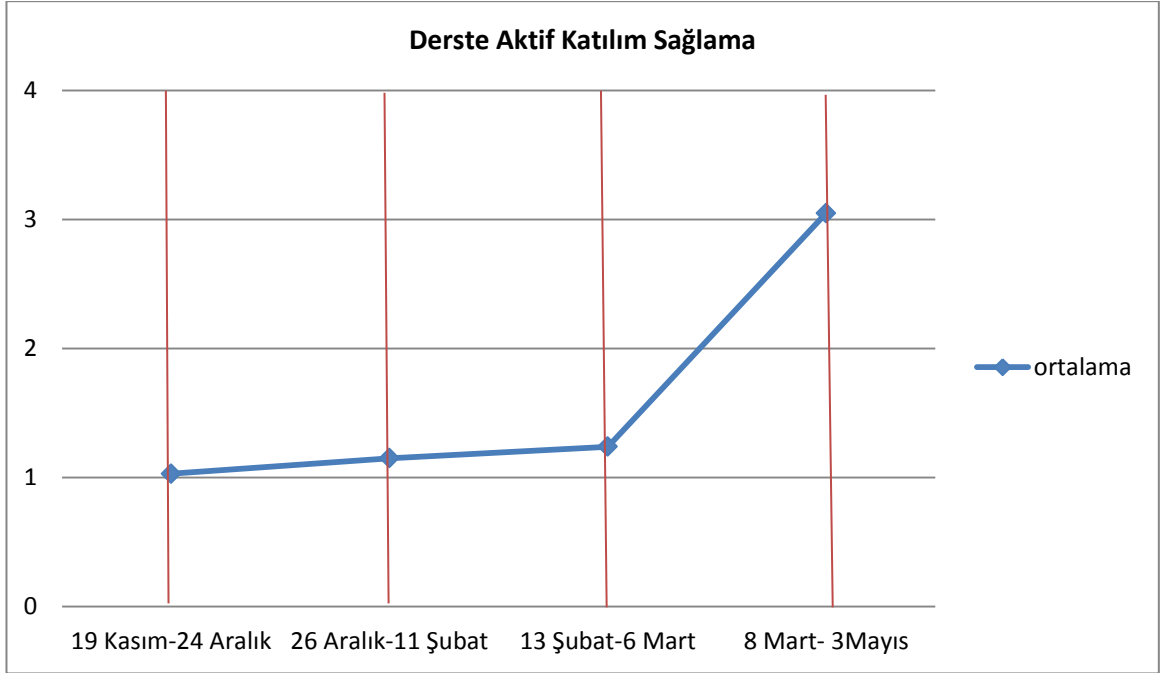
Grafik 5: 1. Grup Derste Uyuma İsteği Değişimi



Grafik 6: 1. Grup Sınıf İçerisinde Nezaket Kurallarına Uyma Değişimi



Grafik 7: 1. Grup Derse Aktif Katılım Sağlama Değişimi



2.Grup Öğrenci Grup Görüşmeleri

11 öğrenciden oluşan bir gruptur. Hepsi 10. Sınıf öğrencisidir. Tüm öğrenciler 15 yaşındadır.

Birinci Öğrenci Grup Görüşmesi

Bu görüşmeler 19 Şubat 2019 tarihinde gerçekleştirilmiştir.

1)Kendinizden bahseder misiniz?

Herhangi bir sıra olmaksızın herkesin kendisini tanıtmalarını istedim. B.B. kaç yaşında olduğunu, nereli olduğunu söyledi. Bu tanıtımın ardından S.Ş.B.,S.A.,İ.Y. ve U.M. de kaç yaşında olduklarını ve nereli olduklarını söylediler. Araya girerek yapmaktan hoşlandıkları şeyleri sordum. S.C. kafede arkadaşlarıyla vakit geçirmekten hoşlandığını, Y.A. boş vaktinin pek olmadığını okul dışında da çalıştığını, B.A. aslında arkadaşlarıyla vakit geçirmekten hoşlandığını ama bu konuda ailesinin onu kısıtladığını, M.C.Ç. boş vakitlerinde spor yapmaktan hoşlandığını, A.G.B. evde ailesiyle vakit geçirdiğini tek başına dışarı çıkmaktan hoşlanmadığını, H.S. sinemaya bile annemle gidiyorum aslında arkadaşlarıyla gitmekten hoşlanırım cevaplarını verdiler. B.B. ve S.A. 5 kardeş ve üzeri diğer öğrenciler ise 3 kardeş ve aşağı olduklarını dile getirdiler.

2) Okuldaki bir öğrenci nasıl olmalı?

Herhangi bir sıra olmaksızın ama herkesin fikrini dile getirmesi gerektiğini söyledim. B.B. öğretmenin istediği gibi, S.Ş.B. bence öğretmenin değil ailesinin istediği gibi, S.A. dersi dinleyen not tutan, İ.Y. istediği zaman bakımlı olabilmeli yani makyaj yapabilmeli, U.M. özgür davranışlarda bulunabilmeli, S.C. hocam sıkıldığında dersten hava almak için çıkabilmeli, Y.A. kurallara uyan ve başarılı olmalı, B.A. kılık kıyafetine dikkat eden olmalı, M.C.Ç. bence sportif olmalı sadece matematik dersi önemli değil beden eğitimi dersine de önem vermeli, A.G.B. okul kurallarına uymalı ve saygılı olmalı, H.S. dersi dinlemeli ve başarılı olmalı cevaplarını verdiler.

3)Okulda bir öğretmen nasıl olmalı?

Herhangi bir sıra olmaksızın ama herkesin fikrini dile getirmesi gerektiğini söyledim. B.B. öğretmen de öğrencinin istediği gibi olmalı, S.Ş.B. anlayışlı olmalı, S.A. her şeyi karışmamalı ve özgür bırakmalı, İ.Y. bence anne gibi olmalı, affetmeyi bilmeli, U.M. her hata da aileye bilgi vermemeli, S.C. anlayışlı ve güler yüzlü olmalı, Y.A. bence en önemlisi öğrenciyi anlayabilmeli. Çünkü sizler de öğrenci oldunuz, B.A. öğrenciyle arkadaş gibi olmalı, M.C.Ç. diktatör değil de yine kuralcı ama esnek de olmalı, A.G.B. anlayışlı olmalı, H.S. öğrenciyle arkadaş gibi okul sonrasında da görüşmeli cevaplarını verdiler.

4)Sınıf içerisinde dersi dinlemek istememede gerçek sebebin nedir?

Herhangi bir sıra olmaksızın ama herkesin fikrini dile getirmesi gerektiğini söyledim. B.B. ders saatleri çok uzun kısa olsa dikkat dağınıklığı da olmazdı, S.Ş.B. aslında başarılı olamadığım için dinlemek içimden gelmiyor, S.A. hocam hiçbir dersi doğru dürüst dinlemiyorum ki, İ.Y. bence de ders saatleri çok uzun kısa olsa güzel olurdu, U.M. kolay

sıkılıyorum ilgimi çekmediğinden dinlemek istemiyorum, S.C. çok kolay uyum geliyor dinlesem de anlamadığımdan dinlemek istemiyorum, Y.A. ben genelde dinliyorum ama aklım başka yere gidince veya arkadaşlarımla sohbet etmek istiyorum, B.A. ilgimi çekmediğinden sadece felsefe dersini seviyorum çünkü yazmadan düşünüyoruz, M.C.Ç. dinliyorum ama faydası olmuyor ki, A.G.B. ben dersi hep dinliyorum ama soru çözemiyorum, H.S. dikkatim çabuk dağılıyor ders saatleri çok uzun cevaplarını verdiler.

5)Sınıf içerisinde defter notu tutmak istememede gerçek sebebin nedir?

Herhangi bir sıra olmaksızın ama herkesin fikrini dile getirmesi gerektiğini söyledim. B.B. hocam çok gereksiz geliyor her şey kitaplarda yazıyor, S.Ş.B. defter notu tutmaya çalışıyorum. Soru çözemediğimde pes ediyorum, S.A. matematik defterim yok ki, İ.Y. ben çok sıkılıyorum herkes yazarken sessiz oluyor sınıf arkadaşım ile konuşmak istiyorum, U.M. defter notu tutunca uyum geliyor uyuyunca da siz kızılıyorsunuz, S.C. anlamadığım şeyin notunu tutmak istemiyorum. Matematik çok zor, Y.A. ben genelde not tutuyorum ama herhangi bir konudan dolayı siz beni uyarınca not tutmak istemiyorum, B.A. herkes notunu tutsa ben de tutarım aslında, M.C.Ç. ben notumu tutuyorum hocam siz de bunu biliyorsunuz sözlü notumu yüksek alabilmek için, A.G.B. benim defterim hemen hemen tam notumu tutuyorum, H.S. hem dinleyip hm not tutamıyorum eksik yer kalınca devamını da yazmak istemiyorum cevaplarını verdiler.

6)Sınıf içerisinde nezaket kurallarına uymadığında neler hissediyorsun? Bu konu ile ilgili öğretmenin tarafından uyarıldığında ne hissediyorsun?

Herhangi bir sıra olmaksızın ama herkesin fikrini dile getirmesi gerektiğini söyledim. B.B. sınıf başkanı olduğumdan dolayı ben her şeyi onlara söyleyebilmeliyim ama siz uyardığınızda benim sınıfta bir ağırlığım kalmıyor, S.Ş.B. ben genellikle size bir saygısızlık yapmam hocam ama arada uyumak istediğimde izin vermiyorsunuz o gerginlikle bağırıyorum. Sonrasında çok pişman oluyorum, S.A. bana ters cevaplar verilmesinden sinir oluyorum. Derste olduğumuz aklımdan çıkıyor ve bir anda parlıyorum, İ.Y. ben arkadaşlarımla şakalaşıyorum. Onlar bana kırılmıyorlar ki. Ama siz çok kuralcısınız, U.M. benim bir konuşma şeklim var. Bu saygısızlık değil bence. Sizin abarttığınızı düşünüyorum, S.C. ben nezaket kurallarına uyuyorum arada canım sıkılıyor. Uyumama müsaade etmiyorsunuz , Y.A. öğrenciler derste bir 10 dakika konuşabilmeli teneffüsler yetmiyor. Hiçbir öğretmen buna müsaade etmediğinden tartışma oluyor, B.A. defter notu tutmadığımda uyardığınızda yanlış cümleler kuruyorum. Aslında bunu zorunlu kılmasanız çok iyi olurdu, M.C.Ç. ben dersi de dinliyorum size de saygısızlık asla yapmam. Biz de kadına karşı saygı vardır, A.G.B. ben sınıf içerisinde saygılı olduğumu düşünüyorum. Beni bu konuda pek uyardınız, H.S. bence siz dersinizi anlatmalısınız istemeyen de dinlemesin. Buna çok fazla takılıyorsunuz cevaplarını verdiler.

7)Derse aktif katılım sağlamayı neden başaramıyorsun?

Herhangi bir sıra olmaksızın ama herkesin fikrini dile getirmesi gerektiğini söyledim. B.B. matematiği anlayamadığımdan ,S.Ş.B. aslında çok katılmak istiyorum ama dinleyince olmayınca hemen pes ediyorum, S.A. aktif katılım sağlamak istemiyorum ki istesem belki yaparım, İ.Y. herkes her derste başarılı olacak diye bir şey yok bende

matematik dersinde başarılı olamıyorum, U.M. asla anlayamadığımdan, S.C. çabuk dikkatim dağılıyor. Bazen hangi konuda olduğumuzun farkında bile değilim, Y.A. tam anlamıyla dersi dinlemediğimden başarılı olamıyorum, B.A. istesem derste tahtaya kalkabilirim. Ama içimde istek yok, M.C.Ç. ben başarılı hiç olmadım ki matematik de bu hep böyleydi, A.G.B. siz soru sorduğunuzda utanıyorum sınıfta cevap vermeye. Yanlış olursa diye, H.S. anlayamadığımdan cevaplarını verdiler.

İkinci Öğrenci Grup Görüşmesi

Bu görüşme 29 Şubat 2019 tarihinde gerçekleştirilmiştir.

1)Defter notu tutmanın sana faydası ne olur?

Herhangi bir sıra olmaksızın ama herkesin fikrini dile getirmesi gerektiğini söyledim. B.B. sözlü notum belki yüksek olur, S.Ş.B. tutmaya çalışıyorum ama henüz bir faydasını görmedim, S.A. siz derste defter notu tut diye uyarmanız, İ.Y. sınavlarda belki daha başarılı olabilirim, U.M. sınav öncesi defteri okuyabilirim, S.C. belki sınavda yüksek not alabilirim, Y.A. ben notumu tutuyorum ama anlattıklarınızı da dinlesem önemli yerleri not alsam daha faydası olur, B.A. sınava çalışırken kimseden not istemezdim, M.C.Ç. ben notumu tutuyorum anlasam faydası o zaman olacak, A.G.B. defter notumu eksiksiz tutuyorum ama evde hiç ders çalışmıyorum ve faydası da olmuyor, H.S. dinlemeye ve defter notu tutmaya ayrı ayrı zaman verilse ders çalışırken faydası olurdu cevaplarını verdiler.

2)İleride hangi mesleği icra etmek istersin?

Herhangi bir sıra olmaksızın ama herkesin fikrini dile getirmesi gerektiğini söyledim. B.B. parası çok olan herhangi bir meslek olabilir, S.Ş.B. kendi ayaklarımın üzerinde durabileceğim, babamdan para istemeden geçinebileceğim bir işim olsa yeter, S.A. ilerde evlenirsek para lazım olacak. Evlenmeyi düşünmediğimden mesleğim olmasa da olur, İ.Y. benim babam vefat etti. Şirketimiz var. Annemle orada çalışırım, U.M. masa başı bir işim olsun isterim, S.C. bence çok para güzel bir şey değil bana yetecek kadar kazanayım, Y.A. ben şimdi de çalışıyorum istediğin işi yapabilirsin, B.A. özgür olabileceğim bir mesleğim olsun isterdim, M.C.Ç. ben sporcu olmak isterim. Güreşi çok seviyorum, A.G.B. ailem sınıf öğretmenini olmamı istiyor. Bence öğretmenlik o kadar da kolay değil, H.S. hemşire olmak isterdim cevaplarını verdiler.

3)Derse aktif katılım sağlamakla ilgili neler düşünüyorsun? Aktif katılım sağlamsan da olur mu?

Herhangi bir sıra olmaksızın ama herkesin fikrini dile getirmesi gerektiğini söyledim. B.B. derse aktif katılım sağlasam anlamadığım yerleri belki anlayabilirdim, S.Ş.B. ben aktif katılım sağlamaya çalışıyorum. Fakat yapamayınca pes ediyorum, S.A. katılım sağlasam derste başarılı olabilirdim, İ.Y. sınavlarda başarılı olabilirdim, U.M. annelere gururla matematiği yapabiliyorum derdim, S.C. sınavlarda geçmeme faydası olurdu, Y.A. matematikte başarılı oldum derdim o zaman, B.A. dersi gerçekten dinlersem aktif katılım da sağlayabilirim. Başarılı olurdu, M.C.Ç. benim için çok zor hatta imkansız bile diyebilirim, A.G.B. utanıyorum bazen doğru olduğunu düşündüğümü bile söyleyemiyorum, H.S. istediğim mesleği kazanabilme şansım olurdu cevaplarını verdiler.

Üçüncü Öğrenci Grup Görüşmesi

Üçüncü grup görüşmeleri 7 Mart 2019 tarihinde gerçekleştirilmiştir.

1)Görme engelliler vakfına gitmemizde hissettiklerini tekrar hatırlasan neler söylemek istersin?

Herhangi bir sıra olmaksızın ama herkesin fikrini dile getirmesi gerektiğini söyledim. B.B. çok iyi bir gündü kendimden utanmıştım, S.Ş.B. her şeyden kolayca vazgeçişlerimi sorguladım, S.A. aynı şey başıma gelse ben ne yapardım ,İ.Y. gerçekten eksik olanın kendim olduğunu hatırladım, U.M. gözlerim görüyor ellerim tutuyor tembellik ediyorum, S.C. kendimdeki eksiklikler onlarınkinden çok daha fazlaydı, Y.A. insan isterse her şeyi yapar, B.A. dünya da neden varım diye düşünmüştüm, M.C.Ç. çok güzel şeyler hissetmişim ama insan unutuyor zaman geçince, A.G.B. ben görmesem ne yapardım sorunu çok düşünmüştüm, H.S. keşke bir şeyler yapabilseydim onların hayatlarını kolaylaştıracak cevaplarını verdiler.

2)Hepinizin ortak düşüncesi onlar için faydalı bir şeyler yapabilmektir. Hala aynı düşünüyor musunuz?

Herhangi bir sıra olmaksızın ama herkesin fikrini dile getirmesi gerektiğini söyledim. B.B. hala aynı düşünüyorum bir şeyler yapmalıyız, S.Ş.B. hayatlarını kolaylaştıracak bir şeyler üretmeliyiz, S.A. hala aynı düşünüyorum ben de ailemden herkes de birer engelli aday, İ.Y. o gün fikirler gelmişti aklıma aslında zorlandıkları şeyleri bilmek gerek, U.M. bir şeyler yaparsak kendimi çok iyi hissederdim, S.C. faydalı olabilmeyi çok isterdim, Y.A. kesinlikle aynı düşünüyorum, B.A. sizin de söylediğiniz gibi faydalı olacaksak bunu en çok kendimiz için yapmalıyız, M.C.Ç. kesinlikle bir şeyler yapmalıyız, A.G.B. hayat yeterince zor bir de toplum olarak bizler zorlaştırmamalıyız, H.S. faydalı olabilmeyi çok isterdim cevaplarını verdiler.

Dördüncü Öğrenci Grup Görüşmesi

Dördüncü öğrenci grup görüşmesi 14 Mart 2019 tarihinde gerçekleştirilmiştir.

1)Sizce görme engelli bireylerin yaşamlarını sürdürürken en çok zorlandıkları şey nedir?

Herhangi bir sıra olmaksızın ama herkesin fikrini dile getirmesi gerektiğini söyledim. B.B. yolda yürürken onlar için yapılan sarı çizgilerin olduğu yerlere insanların arabalarını park etmeleri, S.Ş.B. iş bulmada zorlandıkları, S.A. insanlar tarafından dışlanmaları hasta gibi davranılması, İ.Y. bir alışveriş merkezine gittiğinde hiçbir yönlendirmenin olmaması, U.M. sokakların düzensizliğinden düşme ihtimallerinin gören insanlara göre daha fazla olması, S.C. okulda zorlandıkları, Y.A. görme engelli öğrencilerin ders çalışırken zorlandıkları, B.A. kaldırım olmayan sokaklarda güvenli yürüyebilmeleri sağlanmalı, M.C.Ç. otobüslerde onlar için olan yerlere diğer insanların oturması, A.G.B. sokakların tek başlarına yolda yürüyebilecek şekilde olmaması, H.S. karşıdan karşıya geçerken insanların aceleci davranmaları düşmelerine sebep olabilir cevaplarını verdiler.

2) Bir birey olarak sen ne yapabilirsin?

Herhangi bir sıra olmaksızın ama herkesin fikrini dile getirmesi gerektiğini söyledim. B.B. sokakları onlar için güvenli hale getirirdim, S.Ş.B. bir işyerim olsa öncelik tanırırdım, S.A. çevremi görme engelli bireyler ile ilgili bilinçlendirirdim, İ.Y. gidebilecekleri en önemli yerleri onlar için düzenlerdim, U.M. belediye başkanları ile görüşüp sokak ve caddeleri onlar için düzenlerdim, S.C. görme engelli arkadaşım olsa asla onu dışlamazdım, Y.A. onlar için bir icat bulmak isterdim, B.A. tek başlarına istedikleri yere gitmelerini sağlayabilecek bir şey bulurdum, M.C.Ç. bence öncelikle gören insanların eğitilmesini sağlardım, A.G.B. yemek yapmalarını kolaylaştıracak bir icat yapmak isterdim, H.S. sokakları onlar için düzenlemek isterdim cevaplarını verdiler.

Öğrencilerde değişim beklediğimiz 1) Matematik dersinde defter tutma

2) Sınıf içi düzende dersi dinleme

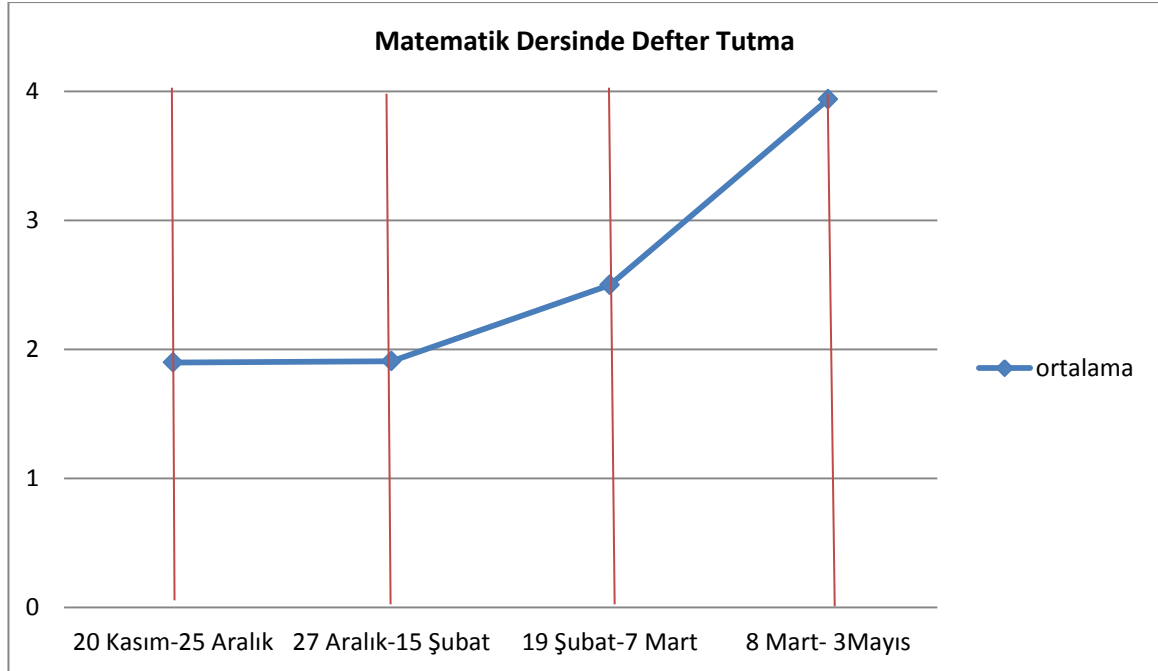
3) Derste uyuma isteği

4) Sınıf içerisinde nezaket kurallarına uyma

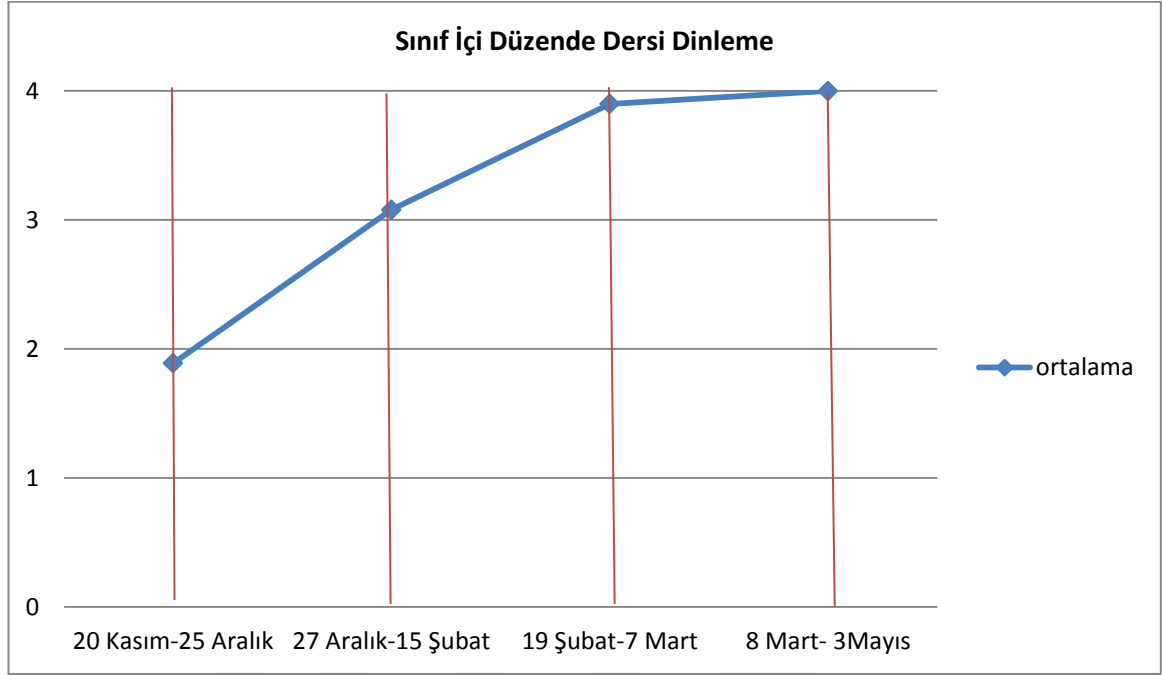
5) Derse aktif katılım sağlama

Parametrelerinin saha notları alınmaya başlanması ile 24 aralık Dokunsal materyal atölyesi kütüphanesi projesine katılma ve öğrenci grup görüşme tarihleri arasındaki değişim grafikleri aşağıda verilmiştir. Öğrencilerin rubrik (derecelenmiş puanlama anahtarı) ile oluşturulmuş düzeylerin ortalaması alınarak değerlendirilmiştir.

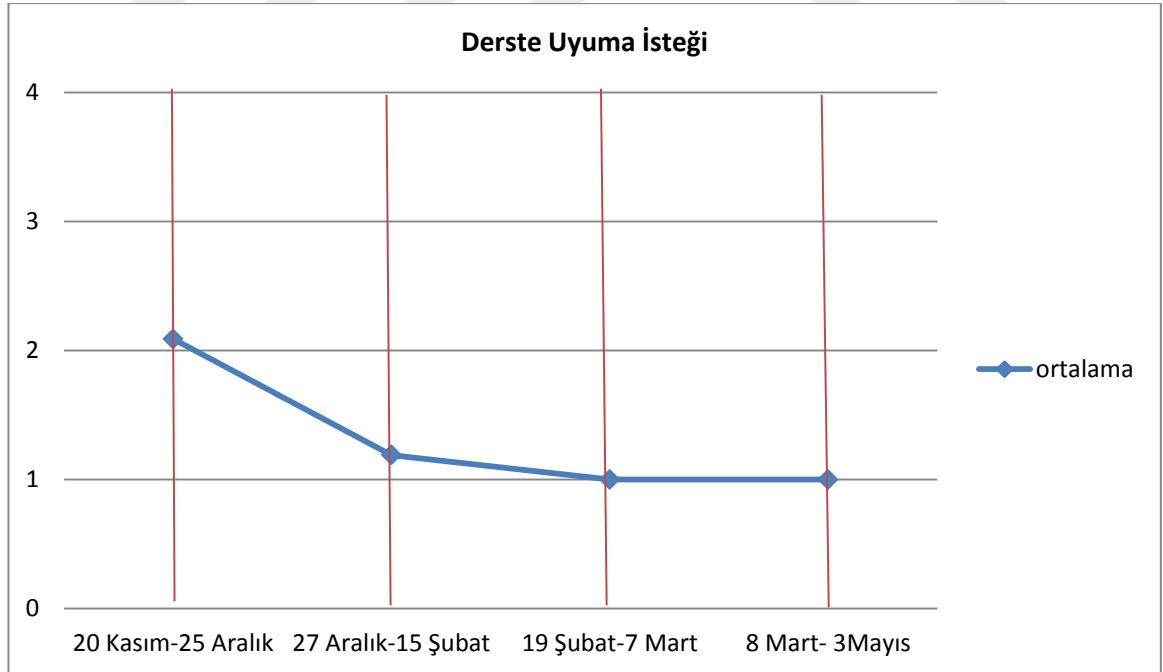
Grafik 8: 2. Grup Matematik Dersinde Defter Tutma Değişimi



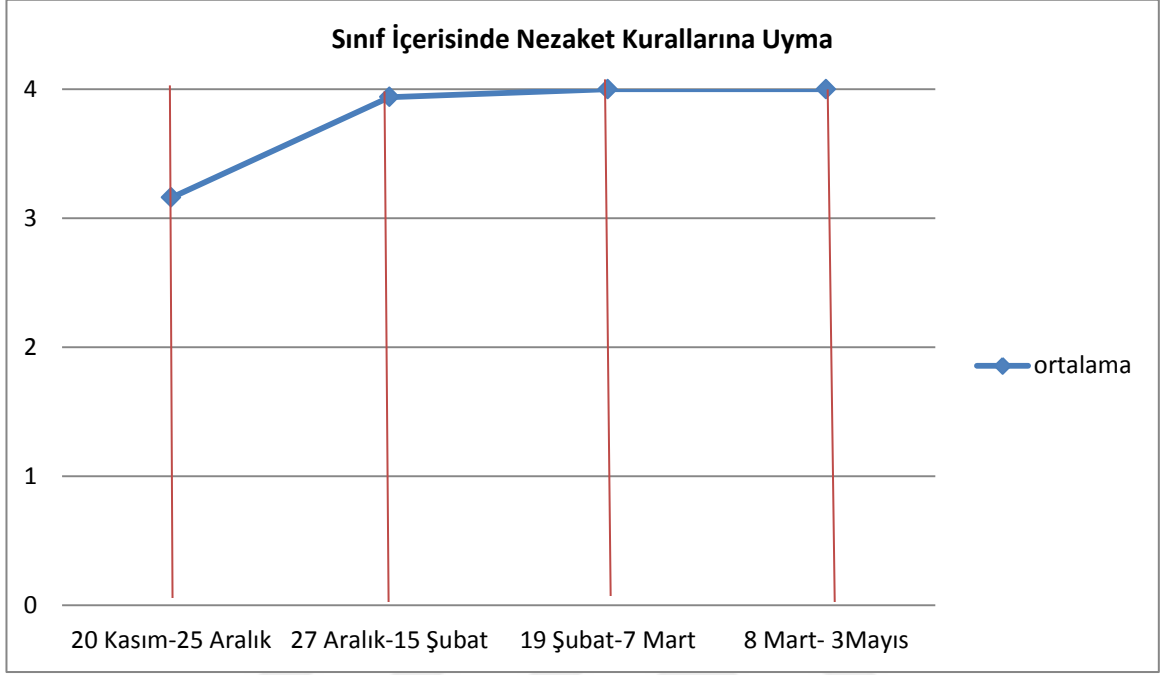
Grafik 9: 2. Grup Sınıf İçi Düzende Dersi Dinleme Değişimi



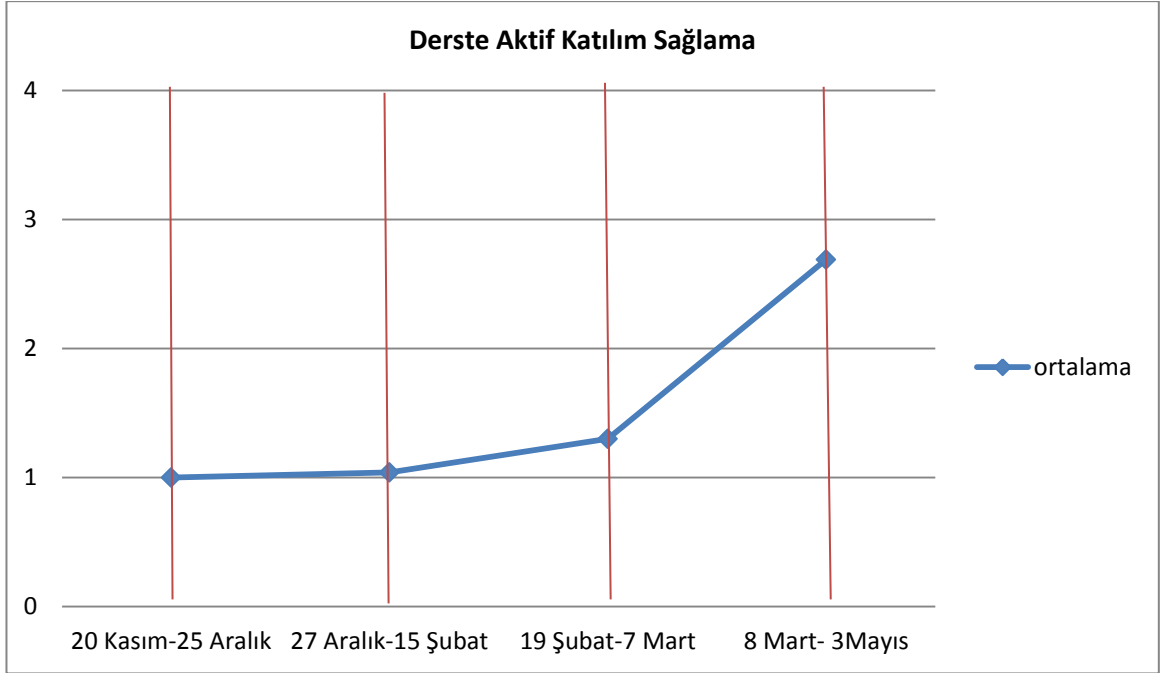
Grafik 10: 2. Grup Derste Uyuma İsteği Değişimi



Grafik 11: 2. Grup Sınıf İçerisinde Nezaket Kurallarına Uyma Değişimi



Grafik 12: 2. Grup Derse Aktif Katılım Sağlama Değişimi



Tablo 7: Öğrencilerin Matematik Dersi 1. ve 2. Yazılı Sınav Sonuçları

Grup	Öğrenci	1.Yazılı Sınav Sonucu (20.03.2019)	2.Yazılı Sınav Sonucu (13.05.2019)	1. sınavdan 2. sınava olan değişim (%)
1. Grup	F.A.	5	38	660
	M.P.	15	42	180
	M.A.K.	5	47	840
	M.A.G.	5	57	1040
	M.B.	25	70	180
	H.T.K.	10	40	300
	İ.N.	30	52	73,33333
	Ö.F.Y.	5	20	300
	E.K.	10	32	220
	Ç.Y.	40	70	75
O.K.	10	55	450	
2. Grup	S.Ş.B.	5	32	540
	S.A.	5	45	800
	İ.Y.	5	40	700
	U.M	15	30	100
	S.C:	5	40	700
	Y.A.	20	42	110
	B.B.	5	30	500
	H.S.	10	40	300
	A.G.B.	30	70	133,3333
	M.C.Ç.	10	40	300
B.A.	30	45	50	
Ortalama		13,6	44,4	226,47

Öğrenci grup görüşmeleriyle Kurumsal Sosyal Sorumluluk projesinin öğrencilere yeniden anımsatılması ve bu doğrultuda yürütülen ailelerin okula çağırılması sonrasında gerçekleştirilen yazılı sınav sonuçları ve değişimleri yukarıdaki tabloda yer almaktadır. Öğrenci grup görüşmelerinin gerçekleştirildiği son tarihten yaklaşık 6-8 gün sonra gerçekleştirilen birinci yazılı sınavlarda öğrencilerin puanları yer almaktadır. Bu sınav tarihinin 20 Mart olması ve ders konularının birikimsel ilerlediği gerçeği de göz önüne alındığında öğrencilerin sınav notlarındaki düşüklük sebebi gösterilebilir. Bu sınav sonrasında 13 Mayıs tarihinde yapılan ikinci sınav sonuçlarında ise gözle görülür biçimde bir artışın olduğu görülmektedir.. Örneğin tabloda ilk sırada yer alan F.A. adlı öğrenci birinci yazılı sınavdan 5 puan alırken, ikinci yazılı sınavda 38 alarak puanını arttırmıştır. Ayrıca tablo incelendiğinde tüm öğrencilerin ikinci yazılı sınav sonuçlarının birinci yazılı sınav sonuçlarından daha fazla puana sahip olduğu görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, KSS uygulamaları, öğrenci grup görüşmeleri ve veli toplantısı sonucu ulaşılan bulguların yorumlanmasıyla elde edilen sonuçlara ve ilgili literatürdeki çalışma sonuçlarının karşılaştırmasına yer verilmiş ve araştırmacılar için çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Özel okullarda kurumsal sosyal sorumluluk anlayışının eylem araştırması yöntemi ile incelenmesi amacıyla yürütülen çalışmada 22 öğrenci yer almıştır. Araştırma bulgularında 22 öğrenci ile gerçekleştirilen KSS projesi ve öğrenci grup görüşmelerine süresince ve sonrasında gerçekleşen davranış değişimleri incelendiğinde 1. grupta yer alan 11 öğrencide;

- Matematik dersinde defter tutma değişiminin 1. öğrenci grup görüşmesi (12 Şubat 2019) sonrasında arttığı, bu artışın sonraki öğrenci grup görüşmeleri ile devam ettiği ve ilk aşamada KSS projesinin değişime neden olmadığı,
- Sınıf içi düzende dersi dinleme isteği davranışının doğrudan KSS projesinin gerçekleştirilmesi (24 Aralık 2018) ile birlikte olumlu yönde arttığı, devam eden öğrenci grup görüşmelerinde de davranışta artış olduğu,
- Derste uyuma isteğinin KSS projesinin gerçekleştirilmesi ile azaldığı ve devam eden öğrenci grup görüşmeleri ile birlikte derste uyumayı istememe şeklinde sabit kaldığı,
- Sınıf içerisinde nezaket kurallarına uyma davranışının KSS projesinin gerçekleştirilmesi ile birlikte arttığı, ilerleyen tarihlerde gerçekleştirilen grup görüşmelerinde bu artışın devam ettiği,
- Derste aktif katılım sağlama isteğinin KSS projesi gerçekleştirilmesi ile birlikte arttığı fakat 3. Öğrenci grup görüşmesi sonrasında daha anlamlı bir artış olduğu,

bulgularına ulaşılmıştır.

Çalışmanın 2. grubunda yer alan 11 öğrenci de ise;

- Matematik dersinde defter tutma değişiminin KSS projesi ile birlikte değişmediği ve 1. öğrenci grup görüşmesi (19 Şubat 2019) sonrasında arttığı, fakat bu artışın 3. öğrenci grup görüşmesinden sonra daha anlamlı bir artış olduğu,
- Sınıf içi düzende dersi dinleme isteği davranışının doğrudan KSS projesinin gerçekleştirilmesi (24 Aralık 2018) ile birlikte arttığı, birinci öğrenci grup görüşmesi sonrasında daha anlamlı bir artış olduğu ve üçüncü (7 Mart 2019) öğrenci grup görüşmesi sonrasında artarak sabitlendiği,
- Derste uyuma isteğinin KSS projesinin gerçekleştirilmesi ile azaldığı ve birinci (19 Şubat 2019) öğrenci grup görüşmeleri ile birlikte derste uyumayı istememe şeklinde sabit kaldığı,
- Sınıf içerisinde nezaket kurallarına uyma davranışındaki artışın KSS projesinin gerçekleştirilmesinden sonra anlamlı arttığı, öğrenci grup görüşmeleri sonrasında anlamlı bir artış olmadığı,
- Derste aktif katılım sağlama isteğinin KSS projesi gerçekleştirilmesi ile birlikte az da olsa arttığı, birinci grup görüşmesi ile bu farkın gözle görülebilir biçimde

arttığı ve sonraki öğrenci grup görüşmelerinde bu artışın hemen hemen aynı oranda devam ettiği,

bulgularına ulaşılmıştır.

Her iki gruba ait bulgular incelendiğinde KSS projesinin matematik dersinde defter tutma davranışına doğrudan gözle görülebilir etkide bulunmadığı, ancak bu durumun öğrenci grup görüşmeleri ile değişerek alışkanlığın olumlu yönde arttığı görülmektedir. Dolayısıyla bu sonuçtan, KSS projelerinin her zaman sınıf içi davranışlarda değişikliğe neden olmayacağı ve bu durumun öğrenci grup görüşmeleri gibi yöntemler ile desteklenmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

KSS projesinin her iki grupta da sınıf içi düzende dersi dinleme, derste uyuma isteği, sınıf içerisinde nezaket kurallarına uyma ve derste aktif katılım sağlama davranışlarına benzer etkide bulunduğu görülmektedir. KSS ile derste uyuma isteği azalırken; sınıf içi düzende dersi dinleme, nezaket kurallarına uyma ve derste aktif katılım sağlama davranışlarının arttığı görülmektedir. Dolayısı ile çalışma grubu adına öğrenci davranışlarında KSS'nin derste uyuma isteği ile ters orantılı olduğu, sınıf içi düzende dersi dinleme, nezaket kurallarına uyma ve derste aktif katılım sağlama davranışlarının ise doğru orantılı olarak değişim gösterdiği saptanmıştır.

Öğrencilerin sınıf içindeki davranışları ile ilgili Aküzüm ve Nazlı (2017) tarafından yapılan çalışmada ders esnasında sıkça tuvalete gitmek için izin isteme, az sayıda da olsa uyuşturucu, sigara vb. madde kullanımı, altını ıslatma, eşyalara zarar verme gibi davranışların görüldüğü belirlenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin bu davranışlarla mücadelesinde ise göz teması kurma ve sorunları anlamaya çalışma gibi yöntemleri tercih ettiği belirlenmiştir. Ayrıca;

- Gündüz ve Konuk (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin sınıfta öğrencilerin istenmeyen davranışları ile mücadelede çoğunlukla sözlü uyarıya başvurdukları,
- Sadık ve Aslan (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin öğrencilerin derse olan ilgisizlikleri ve sınıf içi dolaşma gibi sorunlar ile sıkça karşılaştıkları ve bu davranışlarla ilk olarak uyarma ya da ceza yöntemleri ile mücadele ettikleri,
- Çetin (2013) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin sınıf içinde eğitim ilerleyişini bozma ve derse yönelik uygunsuz davranışlara yönelik öğretmenlerin ceza verme, görmezden gelme, uyarı gibi yöntemlere sıkça başvurdukları

belirlenmiştir. Çalışma bulguları ile diğer araştırmacılar tarafından elde edilen bulgulara bakıldığında eğitimcilerin ders içerisindeki davranış problemlerini uyarı veya ceza gibi yöntemler kullanarak çözmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Örneğin çalışma sırasında KSS'den farklı olarak öğrenciler ile yapılan görüşmelerde bazı öğrencilerin istenmeyen davranışlar (dinlememe, saygısızlık, argo kelime kullanımı, vb.) sergilediği gözlenmiştir. Saha notlarına bakıldığında öğrencilerin derste uyumasına müsaade edilmeyince “Benden ne istiyorsun hoca? Sana zararım ne? Kimseyle konuşmuyorum benden daha ne istiyorsun?” gibi sorular yönelttikleri görülmüştür. Bu sorularla anlatılmak istenenin “Derse engel bir davranış sergilemiyorum. O halde uyuyabilirim.” olduğu

düşünülmektedir. Ancak istenmeyen davranışlarda uyarı-ceza içeren uygulamalar öğrencilerde ne süreli etki yapacağına kesin biçimde bilinmemektedir. Buna karşın KSS projesinin ve öğrenciler ile görüşmelerin ders içi davranışlarda öğrencilere olan etkisi somut biçimde görülmektedir. Diğer bir ifade ile eğitim kurumlarında öğretmenlerin ders sırasında istenmeyen öğrenci davranışlarında kalıcı değişikliğe neden olmada KSS projeleri tercih edilmesi yararlı olacaktır. Bununla birlikte öğretmenin araştırma süreci boyunca öğrencilerle ilgilenme, ekstra düşünme ve iletişiminin artmasının başarılarında etkili olduğu da düşünülmektedir.

KSS projelerinin öğrencilere olan akademik etkisinin belirlenmesi amacı ile Altı Nokta Körler Vakfı tarafından organize edilen Dokunsal Materyal Atölyesi Kütüphanesi projesine (24 Aralık 2018) katılım sağlanmıştır. Katılım sonrasında öğrencilerde KSS projesinin yeniden hatırlatılması adına dört farklı tarihte öğrenci grup görüşmeleri gerçekleştirilmiş ve;

- 1. yazılı sınav (20 Mart 2019) sonuçları genel not ortalamasının 13,6 olduğu,
- 2. yazılı sınav(13 Mayıs 2019) sonuçlarının genel not ortalamasının 44,4 olduğu, tespit edilmiştir.

Sınav sonuçları ortalamalarındaki yüzdelerdeki değişimin ise %226,47 olduğu görülmüştür. Dolayısı ile öğrencilerin akademik olarak KSS projesinde doğrudan etkilenmeyip yapılan öğrenci görüşmeleri ile birlikte bu etkinin gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Bu durumun sebepleri arasında; matematik konularının birikimsel ilerlemesi ve öğrencilerin birçok konuda eksiğinin olması ve başarı için zamana ihtiyaç duymaları; bu zamanın da KSS sonrasında 20 Martın ilk sınav tarihi için yetersiz olduğu söylenebilir. Yine 18 Ocak ve 4 Şubat tarihleri arasında öğrencilerin ara tatilde olması da önemli bir sebep olarak ele alınabilir.

Öğrencilerin sınav sonuçlarındaki değişimin kaygı seviyeleri ile de etkileşim içerisinde olduğu düşünülmektedir. Çalışmada yer almayan 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin 1. Yazılı sınav sonuçları ve 2. Yazılı sınav sonuçları arasındaki yüzdelerdeki değişim ve ortalamaları yukarıdaki tabloda gösterilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin 1. Yazılı sınav sonuçları ortalaması 13,6 2. Yazılı sınav sonuçları ortalaması 44,4 olduğu Tablo 7 de görülmektedir. Bu öğrencilerin ortalama başarı yüzdesi 226,47 olması sınav sonuçlarında ciddi bir yükselmenin olduğunu gösterir. Çalışmada yer almayan öğrencilerin iki sınav arasındaki ortalama değişim yüzdesinin 83 olması da bize, çalışmada yürütülen sosyal sorumluluk projesinin öğrencilerin akademik başarılarında olumlu davranış değişikliğinin bir işaretidir.

Saha notlarına bakıldığında öğrenci grup görüşmeleri sonrasındaki derslerde “Hocam hemşire olmak istiyorum. Matematikten kaç net yapmam gerekir? Yazılımcı olmak istiyorum ya matematiği süper mi bilmem lazım? Ben grafiker olacağım ama matematik baraj ders. Mecbur mezun olabilmek için dersten geçmem gerekir değil mi?” şeklinde sorular yönelmelerinden hareketle bir gelecek kaygısı durumu içerisinde olduklarını söyleyebiliriz. Çalışmada hiç kaygısı olmadığı düşünülen öğrencilerin birinci ve ikinci sınav sonuçları karşılaştırıldığında gelecek kaygısı hissetmelerinin sınav sonuçlarını

olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Benzer bir ifade Ozan ve Yüksel (2003: 65) tarafından yapılan çalışmada yer almaktadır. Buna göre;

- aşırı derece kaygı olan öğrencilerin öğrenme ve sınavda başarılarının düşük olduğu,
- orta derecede kaygı olan öğrencilerin öğrenme ve sınavda başarıları adına gerekli olduğu,

ifade edilmektedir. Akgün vd. (2007) ile Çakmak ve Hevedanlı (2004) tarafından yapılan çalışmada aynı şekilde kaygı ve öğrenci başarısı arasında anlamlı bir etkileşim olduğu belirlenmiştir. Kaygı ve başarıya etkisi ile ilgili olarak yapılan (Eab: 4) bir çalışma ise öğrencilerde görülecek kaygının öğrenci başarılarında etkisi olan yaş, dershaneye gitme gibi çeşitli etkenler arasında yer aldığı şeklindedir. Dolayısı ile yüksek derecede kaygı olan öğrencilerin başarı oranları düşük olduğu gibi benzer bir durumun hiç kaygısı olmayan öğrencilerde de söz konusu olduğu söz edilebilir. Çalışma bulgularından farklı olarak Kula ve Saraç (2016), Yılmaz vd. (2014) ile Çakmak ve Hevedanlı (2005) tarafından yapılan çalışmada kaygı düzeyi ile sınav başarıları (not ortalamaları, vd.) arasında bir etkileşim olmadığı belirlenmiştir.

Öğrenci velileri ile görüşülmek üzere 6 Mart 2019 tarihinde bir toplantı organize edilmiştir. Ailelerden toplantıya davet edilme sebebini tahmin etmeleri istenmiş ve ailelerden “Birisıyla kavga mı etti?”, “Size mi bir saygısızlık yaptı?”, “Kesin kötü bir şeyler oldu.” gibi yanıtlar alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler ile birlikte gerçekleştirilen sosyal sorumluluk projesi hakkında bilgi verilmiştir. Bu bilgilendirme sonrasında velilerde şaşkınlık, mutluluk ve gurur duyguları gözlenmiştir. Ayrıca örgütün bu uygulamayı gerçekleştirmesi ve öğretmenin bu sosyal sorumluluk anlayışında rol almasının öğrenciler ve okul için yararlı olduğu veliler tarafından dile getirilmiştir. Bir öğrenci velisi “Bana oğlum projeyi anlattı.” Diyerek söz aldı. Hoca bizi oraya götürürken “Ben sizlere güveniyorum. Güzel zaman geçireceğimize de inanıyorum. Hepiniz çok istifade edeceksiniz. Konuşmacıları sadece dinlemeyin düşünerek dinleyin. ” bunları söylediğini söyledi. Bir diğer öğrenci velisi, öğrencinin dedesi görme engelli, öğrenci eve geldiğinde “Dede senin için neler yapabilirim? Evin içerisinde en çok ne seni zorluyor?” gibi sorular yöneltti. Bu paylaşımların ardından kuruma ve öğretmene teşekkür ifadelerinde buldukları gözlendi.

Çalışma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin öğrencilere olan yaklaşımlarının öğrenci sınıf içerisindeki davranışlarına etki ettiği aynı değişimin kurumsal sosyal sorumluluk (KKS) projeleri ile de desteklenebildiği görülmektedir. KSS'nin öğrenci ve velilerde özel eğitim kurumuna yönelik meydana getirdiği pozitif düşünceler göz önünde bulundurulduğunda örgütler adına olumlu bir durum olduğu söylenebilir. Velilerin özel okul ile ilgili pozitif düşünceleri özel okulu tercih etmelerini ve çevrelerine de özel okulu önermelerini sağlayabilecektir. Böylece işletmelerin KSS ile toplum ihtiyaçlarını karşılaması toplum tarafından rağbet görmesi de sağlanmaktadır. Dolayısı ile özel eğitim kurumlarının KSS projelerine önem vermeleri gerek toplum adına ve gerekse eğitim kurumlarının ticari faaliyetleri adına olumlu katkı sunabilecektir.

KSS, eğitim yaşamında kullanımı ile özel eğitim kurumlarına olan talep artışına neden olmakla birlikte öğrencilerin akademik başarılarının artmasına da katkıda bulunmaktadır. Artan başarının sürekli hale gelmesi ile toplumsal anlamda gelecek kaygısı azalabileceği gibi öğrencilerin kendilerine olan inançları artacağı ve “gelecekte nerede olacağım?” düşünceleri ile baş edebilmeleri söz konusudur. Özel okulun toplumda dikkat çekmesini ve takdir edilmesini sağlayan KSS'nin öğrencilerin davranışlarında iyi yönde değişimlere neden olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin eğitim yaşamlarında sergiledikleri ve eğitimcileri, eğitim kurumları tarafından istenmeyen davranışlar ile daha bilinçli ve başarılı mücadele adına KSS tercih edilebilecektir.

Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında KSS'nin öğrenci davranış ve başarılarında değişime neden olduğu bu sebeple velilerin özel eğitim kurumuna olan algısını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Elde edilen bu bulgular ilgili literatürü de destekler niteliktedir. KSS, örgütlere birçok katkı sunabilmektedir. Diğer bir ifade ile;

- Gürbüz (2018) yaptığı çalışmada topluma katkı sunan anlayışlardan KSS'nin kurum imajlarına olumlu yönde katkı yaptığını,
- Karayel ve Yalman (2016), KSS'nin işletmelerin kurumsal itibarına olumlu katkı sağladığı,
- Koçoğlu ve Aksoy (2017) tarafından yapılan çalışmada ise KSS'nin kazan kazan modeli olarak algılanabileceği ve örgütlerin rekabet ortamlarına karşın güçlü biçimde ayakta durabilmelerini sağladığı,
- Kadlubek (2015) yaptığı çalışmada KSS'nin işletmelere ekonomik kar sağladığı, toplumsal imajı iyileştirdiği ve müşterilerin gözünde şirkete yönelik olumlu algı oluşturduğu

ifade edilmektedir. KSS'nin işletmelere olan katkısı göz önünde bulundurulduğunda ve öğretmenlerin öğrenci davranışlarına yönelik KSS'den farklı uygulamalar (ceza, uyarı, vd.) yerine doğrudan KSS içerikli uygulamalara başvurmaları öğrencilerde olumlu değişime yol açabilmekte, yine özel eğitim okulları ve öğretmenlerin öğrencilerde yüksek kaygının düşürülmesine yönelik etkileri bulunabilmektedir. Örneğin;

- Shen vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada kaygı seviyesi yüksek olan öğrencilere yönelik her gün yaşadıkları iyi şeyleri bir kâğıda yazmaları ve yazım sırasında kötü kelime kullanmamaları sağlanmıştır. 1 ay boyunca devam eden yazım sonucunda öğrencilerin kaygı düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Bu uygulama özel eğitim kurumları tarafından maliyeti düşük ve pratik bir yöntem olmakla birlikte uygulanma olasılığı oldukça yüksektir.
- Dobson (2012) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin genellikle sınav kaygısı yaşadıkları ve bu kaygının yüksek seviyede görüldüğü belirtilmektedir. Çalışmada sınav kaygısının azaltılması ile ilgili olarak sınavda yer alan soruların kolaydan zora göre sıralanması ile öğrencilerde sınav kaygısının azaldığı belirlenmiştir. Dolayısı ile öğretmenlerin sınav kaygısını azaltmaya yönelik gerçekleştirebileceği sınav sorularının kolaydan zora göre düzenlenmesi ve özel eğitim kurumlarının öğretmenlere bu yönde bilgilendirme yapması öğrencilerde kaygının azalmasına olumlu yansımaları sağlayacaktır.

Toplumların geleceklere, sahip oldukları gençlik ile şekillenmektedir. Gençlerin gelecek adına doğru biçimde vizyon sahibi olması ise eğitim ile sağlanabilmektedir. Eğitim yapısı itibari ile bireylerin gerek duydukları özellikleri sağlama adına önemli role sahiptir. Küçük yaşlardan genç yaşlara kadar bireyler eğitim sisteminde birçok bilgi birikimine, özellik kazanımına sahip olabilmektedir. Eğitimin devletler tarafından toplumun tüm kesimlerine; her hangi bir ayırım yapılmaksızın sunulması gerekmektedir. Özellikle engelli, engelsiz ayrımı yapılması toplumun yapısal olarak ayrışmasına neden olabileceği gibi bireylerin gelecek kaygılarını arttırabilecektir. Gereken eğitimi yeterli seviyede ve eşit olanaklarda alamayan engelliler her geçen gün gelecek kaygısı taşıyarak, ileriki yıllarda kişisel akıbetleri hakkında çelişkiler yaşayabilecektir. Dolayısıyla bireylerde görülebilecek gelecek kaygısının toplumsal soruna dönüşmemesi adına tüm hakları ile birlikte eğitim hakkından da yararlanmaları gerekmektedir. Eğitim devletler tarafından topluma sunulan bir hizmet olmakla birlikte özel kuruluşlar nezdinde de gerçekleştirilebilmektedir. Diğer bir ifade ile eğitim, kamuya ait okullar ile özel okullarda topluma sunulabilmektedir.

Kamuya ait okulların yönetimi devlet ve ilgili bakanlıkça yürütülürken, özel okulların yapısı kamudan ayrılmakta ve şahıs, vakıf gibi kesimlerce kurularak işletilmektedir. Özel okulların yönetimi toplumun geleceği olan gençlerin eğitimini etkileyebileceği gibi toplumun özel okullara olan yaklaşımını da şekillendirebilmektedir. Özel okullar toplumun ilgisini çekme ve rağbet görme adına çeşitli tanıtım çalışmaları yapabilmektedir. Rağbet görme ve talep çekme adına yapılabilen bu tanıtım faaliyetlerinin yanı sıra sosyal sorumluluk projeleri de büyük önem arz etmektedir.

Sosyal sorumluluk, ihtiyaç sahiplerine en doğru hizmet ve ihtiyacın sağlanması adına büyük öneme sahiptir. Bu yaklaşımın kurumlar tarafından benimsenerek kurumsal sosyal sorumluluk olarak uygulanması ise ilgili kesimlerin yararına olmaktadır. Toplumun bu uygulamaya karşı kuruma olan bakış açısı ise değişebilmekte ve kurum dolaylı olarak tanıtımını yapabilmektedir. Diğer bir ifade ile işletmeler bu uygulama ile tanıtım faaliyetlerinde olduğu gibi tanıtım ve topluma gönüllü olarak hizmet-ürün tedariki sağlamakta ve dikkatleri üzerine çekmektedir. Sosyal sorumluluk bilincinin bireye kazandırılması ve en önemlisi üretmeye hevesli olması gelecek nesiller adına önemlidir.

22 Öğrenci ile 26 Mart tarihinde bu bilinci kaybetmemek adına bir toplantı düzenlendiğinde TYT(Temel Yeterlilik Testi) Matematik Kitabı Seslendirme Projesi'nde yer almak konusunda neler düşünüldüğü soruldu. Grupta bir anda oluşan heyecan ve "Nasıl yapacağız? Ne zaman yapacağız?" soruları" Ne kadar çok işlerine yarar! Harika bir fikir!" İfadeleri bu bilincin oluştuğunun göstergesiydi. Öncelikle Boğaziçi Üniversitesi GETEM koordinatörlüğü ile iletişime geçildi. Bunun için; öğrencilerden tek tek belirlenmiş bir metin doğrultusunda ses kayıtları alındı. Okulda görme engeli bulunan bir öğrenciye ses kayıtlarından bir tanesi dinletildi. Ne yapıldığının bir kez daha fark edilmesi adına öğrencinin bu kayıtlardan başka olup olmadığını sorması önemliydi. Bu onun için bir ihtiyaçtı. Bu diyalogların yaşanması öğrencilerde faydalı bir iş yaptıkları hissini güçlenmesine sebep oldu. Bu ses kayıtları incelenmek üzere GETEM

koordinatörlüğüne gönderildi. Geri dönütlerden sonra projenin tamamlanması da umulmaktadır.

Kurumsal sosyal sorumluluk anlayışları toplumun tüm kesimlerine hitap etmekle birlikte görme engelliler adına uygulanması durumunda engellilerin yaşayabilecekleri sorunlar bir nebze olsa azalabilecektir. Özel eğitim kurumlarının uygulayacağı kurumsal sosyal sorumluluk anlayışlarının bu doğrultuda ilerlemesi, görme engelli öğrencilerin daha uygun şartlara sahip olmasına katkı sağlayabilecektir. Görme engelli öğrencilerin bu projelerden yararlanması yanı sıra özel okullar toplum tarafından destekleneceği gibi rağbet te görecektir.

KSS'nin özel okullara veya özellikle öğrenci başarılarına yönelik Türkçe alan yazında akademik çalışmaların bulunmaması araştırmacıların bu alana yönelerek yeni çalışmalar yapmasına bir neden teşkil etmektedir. Yapılacak daha geniş katılımlı çalışmalar ile öğrencilerin KSS ile sadece matematik dersinden farklı olarak diğer derslerdeki değişimlerinin incelenmesi, bir işletme niteliği taşıyan özel okulların KSS uygulamaları ile nasıl avantajlar yakalayabileceği belirlenebilecektir.

Araştırmacılar tarafından gerçekleştirilecek çalışmalara vakıf, dernek, özel veya kamu kurumlarının maddi desteği sağlaması ise çalışmaların daha kapsamlı biçimde yürütülmesini sağlayabilecektir. 1960'lardan sonra görülen KSS'nin özel okullara nasıl uyarlanabileceği, etkilerinin ne derecede olacağı yine yapılacak benzer çalışmalar ile ortaya konulabilecektir. Eylem araştırmasının doğası gereği kısıtlı bir çerçevede çalışılmıştır. Araştırmayı kısıtlayıcı etkenler;

- 1.İstanbul ili Sultanbeyli ilçesinde bir özel okuldaki 22 öğrenci katılımıyla gerçekleşmiş olması,
- 2.2018-2019 Eğitim ve Öğretim yılı içerisinde olması,
- 3.Uygulama süresi bakımından(yaklaşık 19 hafta=58 gün) kısıtlı olması,
4. Yaş, cinsiyet, çevre ile kısıtlı olması,
- 4.Öğrenci grup görüşmeleri, saha notları, öğrenci görüşleri, veli görüşleri,
- 5.Yazılı sınav sonuçları,
- 6.Saha notları alınırken her zaman ders bitimi akabinde alınamaması,
- 7.Deney ve kontrol grubunun olmayışı,
- 8.Araştırmacı ve uygulayıcının aynı kişi olması,

ile açıklanabilir.

KAYNAKÇA

- Adámek, P. (2013), Corporate Social Responsibility Education in the Czech Republic, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106, pp. 730-738, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.084> (Erişim Tarihi: 11.08.2019)
- Akgül, U. (2010). Kurumsal Sosyal Sorumluluk Kavramına Sosyal Antropolojik Bir Yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Antropoloji Dergisi*, (24), ss. 95-114.
- Akgün, A., Gönen, S., ve Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliğı öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değışkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (20), ss. 283-299.
- Aksoy, G. K. (2015), *Beden Eğitimi Dersinde Bireysel Ve Sosyal Sorumluluk Modeli Uygulaması: Bir Eylem Araştırması*, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Spor Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara.
- Aksoy, N. (2003), *Eylem Araştırması: Eğitimsel Uygulamaları İyileştirme ve Değıştirmede Kullanılacak Bir Yöntem*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 36, ss. 474-489
- Aktan, C. C. (2007). *Kurumsal Sosyal Sorumluluk; İşletmeler ve Sosyal Sorumluluk*. İstanbul: İgiad Yayınları.
- Aküzüm, C. ve Nazlı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları, nedenleri ve bu sorunlarla baş etme yöntemlerinin değışlendirilmesi. *International e-Journal of Educational Studies*, 1 (2), 88-102.
- Alakavuklar, Ozan Nadir, Kılıçaslan, Selcen ve Öztürk, Engin Bağış (2009), Türkiye'de Hayırseverlikten Kurumsal Sosyal Sorumluluğına Geçiş: Bir Kurumsal Değışim Öyküsü, *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 9 (2), ss. 103-143
- Albayrak, H. (2014). Tarih Boyunca Engelliler ve Eğitimleri. *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 31 (10), 51-60.
- Alisinanoğılu, Fatma ve Ulutaş, İlkay (2000), *Çocuklarda Kaygı ve Bunu Etkileyen Etmenler*, Milli Eğitim, (145), ss. 15-19
- Arıdağ, N. Ç. ve Erbiçer, E. S. (2018). Grupla Psikolojik Danışma Uygulamasının Özel Gereksinimli Çocuğı Olan Annelerin Kaygı Düzeyleri ve Yaşam Doyumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19 (2), ss. 257-275
- Arıdağ, N.Ç. ve Seydooğulları, S. Ü. (2018), Lise Öğrencilerinin Yaşam Doyumu ve Yılmazlık Düzeylerinin Anne-Baba Tutumlarıyla İlişkisi Açısından İncelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/upload/files/2627-published.pdf> (Erişim Tarihi: 10.07.2019)
- Aslan, E. A. (2019), Türkiye'de Özel Okullaşma, *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (1), ss. 263-276
- Aslan, E.Ş. ve Aydın, C. (2018), Kurumsal Sosyal Sorumluluk Faaliyetlerinin Marka Tercihine Etkisi Üzerine Bir Araştırma, *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 11 (1), ss. 146-166, <https://doi.org/10.18094/josc.341734> (Erişim Tarihi: 10.07.2019)

- Aslan, Emre Ş. ve Aydın, Ceren (2018), Kurumsal Sosyal Sorumluluk Faaliyetlerinin Marka Tercihine Etkisi Üzerine Bir Araştırma, *Selçuk İletişim*, 11 (1), ss. 146-166
- Aslan, M.ve Şeker, S. (2011), Engellilere Yönelik Toplumsal Algı ve Dışlanmışlık (Siirt Örneği), *Sosyal Haklar III. Uluslararası Sempozyumu*, Kocaeli, <http://acikerisim.suirt.edu.tr/bitstream/handle/123456789/699/aslan-seker.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Erişim Tarihi: 22.07.2019)
- Avşaroğlu, S. ve Çavdar, İ.(2018), Görme Engelli Çocuğa Sahip Anne-Babaların Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), ss. 105-122
- Ay, Ü. (2003). *İşletmelerde Etik ve Sosyal Sorumluluk*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Aygün, M.(2014). Öğrencilerin Yaşam Amaçlarıyla Gelecek Kaygısı Arasındaki İlişki, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Ve Denetimi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Azarkan, E. ve Benzer, E.(2018), Birleşmiş Milletler Engelli Kişilerin Haklarına Dair Sözleşme Ve Türkiye’de Engelli Hakları, *Dicle Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 23 (38), ss. 3-29
- Başaran, Z. (2015). 12 Haftalık Rekreatif Etkinliklerin Kadın Hükümlülerin Sürekli Kaygı Düzeyine Etkisi, *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*, 3 (Special Issue 3), ss. 561-574, <https://doi.org/10.14486/IJSCS323> (Erişim Tarihi: 20.07.2019)
- Bayrak, S. B. (2018), Ergenlerde Umutsuzluğun Benlik Saygısı Ve Gelecek Kaygısı İle İlişkisi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji Anabilim Dalı, Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Bayraktaroğlu, G., İlter, B. ve Tanyeri, M. (2009), *KSS: Pazarlamada Yeni Bir Paradigmaya Doğru*, İstanbul: Literatür Yayınları.
- Bedawy, R.E. and Shawky, Z. (2013), Upholding Competitive Advantage through Endorsing Corporate Social Responsibility: Case Study Pepsico Egypt, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106, pp. 3216-3234, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.371> (Erişim Tarihi: 05.08.2019)
- Berg, B.L. ve Lune, H. (2015), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 1. Baskı, çev. Hasan Aydın, Konya: Eğitim Yayınevi.
- Bingölbali, N. (2018), Özel Okullarda Eğitim Alanında Yaşanan Problemler ve Çözüm Önerileri, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İşletme Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Bülbül, M. Ş. ve Eryılmaz, A. (2012), *Görme Engelli Öğrenciler İçin Fizik Ders Araçları*, 1. Baskı, Ankara: Murat Kitabevi.
- Campos I. S., Alves F. M., Dinis J., Truninger M., Vizinho A. and Lopes G. P. (2016), Climate adaptation, transitions, and socially innovative action-research approaches, *Ecology and Society*, 21 (1), <http://dx.doi.org/10.5751/ES-08059-210113> (Erişim Tarihi: 04.08.2019)
- Cimilli, C. (2001). Cerrahide Anksiyete, *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 4 (3), ss. 182-186, https://www.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD_4_3_182_186.pdf (Erişim Tarihi: 22.07.2019)

- Çakır, A.ve Arslan, B. (2016). “Kurumların Uyguladıkları Sosyal Sorumluluk Projelerinin Tüketicilerin Marka Sadakati Üzerine Etkileri: Otomobil Markaları Üzerine Bir Araştırma”. CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 14 (2):437-452.
- Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M. (2013). XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004. Biyoloji Öğretmen Adaylarının Kaygılarını Etkileyen Etmenler. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
- 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. (2005). Eğitim ve fen edebiyat fakülteleri biyoloji bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 4 (14), ss. 115-127.
- Çalışkan, M. ve Serçe, H. (2018), Türkiye’de Eğitim Alanındaki Eylem Araştırması Makaleleri: Bir İçerik Analizi, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 19 (1), ss. 57-79, <http://dx.doi.org/10.29299/kefad.2018.19.003> (Erişim Tarihi: 25.07.2019)
- Çetin, B. (2013). Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarıyla İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Kefad), 14(1), 255-269.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011), Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi, Kuramsal Eğitimbilim, 4 (1), ss. 95-107
- Davis, S. Lopez, Rives, L. Marin and Maya, S. Ruiz de (2017), Introducing Personal Social Responsibility as a key element to upgrade CSR, Spanish Journal Of Marketing – ESIC, 21 (2), pp. 146-163, <https://doi.org/10.1016/j.sjme.2017.04.001> (Erişim Tarihi:)
- Değirmen, G. C. (2016), “Kurumsal Pazarlama ve Sosyal Sorumluluk”, İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık 2. Basım2016,
- Deveci, M. ve Bulut, E. (2015), Öğrencilerin Grafik Tasarımda İmge ve Simgeleri Kullanma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19 (3), ss. 185-216
- Diken, A. ve Çelebi, M. E. (2015). İşletmelerde İş Ahlakı ve Sosyal Sorumluluk İlişkisi. Değerler Bilançosu Felsefe, Sosyoloji, Kamu, Eğitim, Editör: Hasan Hüseyin Bircan ve Bülent Dilmaç, Konya: Çizgi Kitabevi.
- Dil Derneği (2012), Türkçe Sözlük, Hazırlayanlar: Sevgi Özel, Afet Kutlu, Sedat Yaşayan, Hülya Küçükkaras ve Kamil Özdemir, 3. Baskı, Yayın No: 23, Dil Derneği Yayınları, Ankara.
- Diñçer, Mustafa Abdül Metin ve Özdemir, Yasemin (2013), Kurumsal Sosyal Sorumluluk Uygulamaları ve Eşbiçimlilik: On Büyük Türk Holdingi Üzerine Vaka Çalışması, Afyon Kocatepe Üniversitesi İİBF Dergisi, XV (II), ss. 31-66
- Dobson, Cassie (2012), Effects Of Academic Anxiety On The Performance Of Students With And Without Learning Disabilities And How Students Can Cope With Anxiety At School, Northern Michigan University, Submitted In Partial Fulfillment Of The Requirements, Degree Of Master Of Arts In Education, https://www.nmu.edu/education/sites/DrupalEducation/files/UserFiles/Dobson_Cassie_MP.pdf (Erişim Tarihi: 22.08.2019)

- Doğan, S. (2018), Kurumsal Sosyal Sorumluluk Ve Muhasebenin Sosyal Sorumluluğu, Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi, 4 (1), ss. 100-107
- Dönmez, M. A. (2015). Özel Okullarda Tutundurma Uygulamaları “Ankara’daki Özel Okullarda Bir Alan Çalışması”, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İşletme Eğitimi Anabilim Dalı, İşletme Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Draghi, T. Targino G. , Neto, J. Lopes C., Rohr, Liz A., Jelsma, L.D.and Tudella, E. (2019). Symptoms of anxiety and depression in children with developmental coordination disorder: a systematic review, Journal de Pediatria, <https://doi.org/10.1016/j.jpmed.2019.03.002> (Erişim Tarihi: 17.07.2019)
- DSÖ (2010), Global Data On Visual Impairments 2010, World Health Organization, <http://www.who.int/blindness/GLOBALDATAFINALforweb.pdf?ua=1> (Erişim Tarihi: 04.08.2019)
- Dursun, A. ve Özkan, M. S. (2019). Ergenlerin Gelecek Kaygıları İle Psikolojik Sağlamlıkları Arasındaki İlişkiye Yaşam Doyumunun Aracı Rolü, Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi, 3 (5), ss. 23-37
- Dündar, S., Yapıcı, Ş. ve Topçu, B. (2008), Üniversite Öğrencilerinin Bazı Kişilik Özelliklerine Göre Sınav Kaygısının İncelenmesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28 (1), ss. 171-186
- EAB, Ortaöğretim Öğrencilerin Kaygı Düzeyleri İle Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, Eğitim Araştırmaları Birliği, <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/290.pdf> (Erişim Tarihi: 20.09.2019)
- Ekici, P. Tavuz R. ve Koçyiğit F. (2004). Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ve Fen Edebiyat Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygılarının Karşılaştırılması, Lisans Tezi. Konya.
- Erdoğan, O. (2017), İnsan Hakları Bağlamında Engelli Kadınların Sosyo-Ekonomik Sorunları: Trabzon İli Örneği, HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi, 6 (14), ss. 89-114
- Fagimovich Y. I. and Gabelbakieva G. R. (), Development Of Students’ Civil Responsibility In The Process Of Social Projecting, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 191, pp. 801-804, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.351> (Erişim Tarihi: 10.08.2019)
- Frederiksen, Tomas (2018), Corporate social responsibility, risk and development in the mining industry, Resources Policy, 59, pp. 495-505, <https://doi.org/10.1016/j.resourpol.2018.09.004> (Erişim Tarihi: 22.08.2019)
- Gong, C., Bin, C. and Lei, Z. (2010), Study on the Prevention and Strategy of Disability in China, Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, pp. 6906-6913
- Gör, Y. ve Tekin, B. (2018), Kurumsal Sosyal Sorumluluk Kavramının Karlılık İle İlişkisi Üzerine Bir Çalışma: Bist 100 Örneği, Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi, 4 (5), ss. 18-30
- Gül, M. Kamalı A., T., Yasan, N. Yurdağül, C. ve Yıldırım, Z. (2018). Görme Engelli Bireylerin Yabancı Dil Kelime Bilgilerinin Geliştirilmesi: Tasarım Tabanlı Araştırma Yaklaşımı. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18 (4), ss. 2071-2090.
- Gümüş, Ç. ve Papağan, Ş. B. (2018), Sosyal Sorumluluk Projelerinde Kavramsal Sanatın Yeri Ve Önemi, Uluslararası Disiplinlerarası ve Kültürlerarası Sanat, 3 (5), ss. 45-54

- Gündüz, H. B. ve Konuk, S. (2016). İlkokul öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ile baş etme stratejileri. *Yıldız Journal of Educational Research*, 1(1), 37-54.
- Gürbüz, S. (2018), Kurumsal İmaj Oluşturmada Kurumsal Sosyal Sorumluluk Faaliyetleri: İzlenim Yönetimi Taktiklerinin Youtube Videolarında Kullanımı, Necmettin Erbakan Üniversitesi Güzel sanatlar Fakültesi Dergisi, 1 (1), ss. 28-41
- Gürsel, M. (2011), Sınıf Yönetimi, 3. Baskı, Konya: Eğitim Yayınevi.
- Işık, M. (2012), Halkla İlişkilere Giriş, 1. Baskı, Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları
- Izgar, H. ve Gürsel M. (2001). *Eğitim Bilimlerinin Gelişimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İbişoğlu, A. (2007), “ Kurumsal Sosyal Sorumluluk: Vestel Örneği, Başkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- İnan, G. (2011), Eylem Araştırması: Eğitimde Değişimin Yaratılmasında Öğretmenin Gücü, CBU Sosyal Bilimler Dergisi, 9 (2), ss. 481-486
- Johnson, A. P. (2019), Eylem Araştırması El Kitabı, 3. Baskı, Çev. Ed. Yıldız Uzun ve Meltem Özten Anay, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kadlubek, M. (2015), The essence of corporate social responsibility and the performance of selected company, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 213, pp. 509-515, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.442> (Erişim Tarihi: 20.08.2019)
- Kaplan, Hülagü ve Ulvi, Hayri (2009), Engellilerin kaldırım ve yaya geçitlerinde karşılaştıkları kaza riskleri: Konya kent merkezi örnekleme. *Öz-Veri*, 6 (2), ss. 1483-1512
- Karataş, K. (2008). “Türkiye’de Çocuk Koruma Sistemi ve Koruyucu Aile Uygulamaları Üzerine Bir Değerlendirme”, Koruyucu Aile, Evlat Edinme Hizmetleri ve Ruh Sağlığı, Prof. Dr. Mualla Öztürk Anısına XX. Sempozyum Sunumları, 15-16 Şubat 2007, Ankara: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Yay., s. 41- 54.
- Karayel, M. ve Yalman, Y. (2016), Kurumsal Sosyal Sorumluluk Boyutlarının Kurumsal İtibara Etkisi, Sivas İli İşletmelerinde Bir Araştırma, Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, (13), ss. 221-233
- Kartal, S. (2008). Türk Eğitim Sisteminde Özel Okullar, *Mülkiye Dergisi*, Cilt: 32, Sayı: 258, ss. 135-150
- Kaşkaya, A. (2016). Beyin Etkileme Metodu Destekli Öğretim İle Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamanın Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması, *Tedmem Eğitim ve Bilim*, 41 (185), ss. 281-297
- Kavaliauskė, M. and Stancikas, A. (2014), The Importance of Corporate Social Responsibility in Lithuania's Finance and Telecommunication Industries, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 110, pp. 796-804, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.924> (Erişim Tarihi: 05.08.2019)
- Kaya, M. ve Varol, K. (2004). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Durumluk-Süreklilik Kaygı Düzeyleri ve Kaygı Nedenleri (Samsun Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (17), 32-63, <http://dergipark.org.tr/omui/d/issue/20300/215487> (Erişim Tarihi: 20.07.2019)

- Kayalar, M.ve Özmutaf, N.M. (2007), Kurumsal Sosyal Sorumluluk ve Yönetişim Kültürü Bağlamında Etkileşim, Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, 12 (2), ss. 107-119
- Khalilzadeh, M. and Salehi, K. (2017), A multi-objective fuzzy project selection problem considering social responsibility and risk, *Procedia Computer Science*, 121, pp. 646-655, <https://doi.org/10.1016/j.procs.2017.11.085> (Erişim Tarihi: 10.08.2019)
- Koca, C. (2010), Engelsiz Şehir Planlaması Bilgilendirme Raporu, Dünya Engelliler Vakfı, İstanbul, <https://acikders.ankara.edu.tr/mod/resource/view.php?id=6223> (Erişim Tarihi: 05.08.2019)
- Koçoğlu, C.M. ve Aksoy, R. (2017), Kurumsal Sosyal Sorumluluk Algısının Tüketici Temelli Marka Denkliği Bileşenleri Üzerindeki Etkisinin Yapısal Eşitlik Modellemesi İle Analizi, *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13 (1), ss. 115-140
- Korkmaz, S. (2009), İşletmelerin Sosyal Sorumlulukları, Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Köklü, N. (2001). Eğitim Eylem Araştırması-Öğretmen Araştırması, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 34 (1), ss. 35-43, https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000040 (Erişim Tarihi: 25.07.2019)
- Köknel Ö. (2005). Kaygıdan Mutluluğa Kişilik, 17. Baskı, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi
- Koroğlu, E. (2015). Dsm - 5 Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı, Ankara: HYB Yayıncılık.
- Kula, K. Ş. ve Saraç, T. (2018), Üniversite Öğrencilerinin Gelecek Kaygısı, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13 (33), ss. 227-242
- Kula, K.Ş. ve Saraç, T. (2016), Üniversite Öğrencilerinin Gelecek Kaygısı, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13 (33), ss. 227-242
- Kurt, O. (2012). Özel Gereksinimli Bireyler ve Bakım Hizmetleri (ed. Tekin İftar, E.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Kuşdemir, Y., Kurban, H. ve Bulut, P. (2018), Yazma Güçlüğü Yaşayan Bir Öğrenci İle İlgili Eylem Araştırması, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7 (2), ss. 1190-1209
- Kutaniş, R.Ö., ve Tunç, T. (2013), Hemşirelerde Benlik Saygısı ile Durumluk ve Sürekli Kaygı Arasındaki İlişki: Bir Üniversite Hastanesi Örneği, *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 15(2), ss. 1-15, <https://dergipark.org.tr/download/article-file/235271> (Erişim Tarihi: 25.07.2019)
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen Yetiştirme Ve Mesleki Gelişimde Eylem Araştırması, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), ss. 405-433.
- Küçükçayır, G. A. ve Cemaloğlu, N. (2017), Türkiye’de Geçmişden Günümüze Özel Okullar Ve Uygulanan Politikalara Üzerine Bir Araştırma, 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi, 11-13 Mayıs, http://eyk12.eyedder.org.tr/wp-content/uploads/2017/12/eyk12_ekitap.pdf (Erişim Tarihi: 20.07.2019)
- Küskü, F. ve Bay, E. (2007), “Kurumsal Sosyal Sorumluluk Kavramının Önlenebilir Yükselişi”, Sıtkı Gözlu’ye Armağan, Der: Demet Bayraktar, Ferhan Çebi, Bersam Bolat; s.257-268

- Madariaga, J. G. and Rivera, F. R. (2017), Corporate social responsibility, customer satisfaction, corporate reputation, and firms' market value: Evidence from the automobile industry, Spanish Journal Of Marketing – ESIC, 21 (S1), pp. 39-53.
- Maqbool, Shafat and Zameer, M. Nasir (2018), Corporate social responsibility and financial performance: An empirical analysis of Indian banks, Future Business Journal, 4 (1), pp. 84-93, <https://doi.org/10.1016/j.fbj.2017.12.002> (Erişim Tarihi: 15.09.2019)
- McMillan, J.H. (2015). Sınıf İçi Değerlendirme Etkili Ölçütlere Dayalı Etkili Bir Öğretim İçin İlke ve Uygulamalar. 1. Baskı, Çev. Ed. Asım Arı, Eğitim Kitabevi
- Milliyet (2013), Kaygının azı yarar, çoğu zarar, 4 Haziran tarihli haber, <http://www.milliyet.com.tr/egitim/kayginin-azi-yarar-cogu-zarar-1718485> (Erişim Tarihi: 22.09.2019)
- Nalbant, Z. E. (2005), İşletmelerde Sosyal Sorumluluk ve İş Ahlakı, Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 12 (1).
- Nergiz, H. ve Uluç, S. (2018), Çocuğunda Görme Yetersizliği Olan Anne ve Babaların Çeşitli Psikolojik Değişkenler Açısından Karşılaştırılması, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 19 (1), ss. 79-103
- Nesin, A. (2011). *Suçlanan ve Aklanan Yazılar*, İstanbul: Nesin Yayınevi.
- OGM (2015), *Türk Eğitim Sistemi ve Ortaöğretim*, Millî Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü (OGM), Ankara, http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/13153013_TES_ve_ORTAYYRETYM_son10_2.pdf (Erişim Tarihi: 04.07.2019)
- Ozan, M.B. ve Yüksel, Y. (2003), Öğrencilerin Sınav Kaygılarının Öğrenmeleri Üzerindeki Etkileri, Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları, 3, ss. 64-70
- Öcal, R. (2019), Korunma İhtiyacı Olan Çocuklarda Gelecek Kaygısının İncelenmesi: Adana İli Örneği, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Mersin.
- Önür, H. (2013). *Toplumsal Eşitsizlik ve Eğitim* (1. Baskı), İstanbul: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Özen, Y. (2009), İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kişisel ve Sosyal Sorumluluk Yordayıcılarının İncelenmesi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Erzurum.
- Özgan, H. ve Öztuzcu, R. (2016), Öğretmenlerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderliğe İlişkin Algılarının İncelenmesi, Qualitative Studies, 11 (3), ss. 1-12, <https://dergipark.org.tr/download/article-file/229951> (Erişim Tarihi: 14.08.2019)
- Özğüven, İ. E. (2017). Psikolojik Testler, 14. Baskı, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Öztürk, M. (2011), Türkiye’de Engelli Gerçeği, Müsiad Cep Kitapları, Sayı: 30, İstanbul: Müsiad.
- Pamuk, Y., Hamurcu, H. ve Armağan, B. (2019). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi (İzmir-Buca Örneği), Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3 (2), ss. 293-316
- Parıltı, N., Can, İ. ve Bardakçı, S. (2018), Bankalardaki Kurumsal Sosyal Sorumluluk Faaliyetlerinin Marka Değeri Algısına Etkisi: Bir Alan Araştırması, AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18 (3), ss. 193-222

- Peleg P. O. (2004). Differentiation and Test Anxiety in Adolescents. *Journal of Adolescent*, 27, 645-662
- Porter, M.E. ve Kramer, M.R. 2002. The competitive advantage of corporate philanthropy. *Harvard Business Review*, 80(12): 56–69.
- Resmi Gazete (2007). 5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu, Resmi Gazete Tarihi: 14.02.2007, Sayısı: 26434, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2007/02/20070214-1.htm> (Erişim Tarihi: 10.07.2019)
- Rupert R A Bourne, Gretchen A Stevens, Richard A White, Jennifer L Smith, Seth R Flaxman, Holly Price, Jost B Jonas, Jill Keeff, Janet Leasher, Kovin Naidoo, Konrad Pesudovs, Serge Resnikoff, Hugh R Taylor and Vision Loss Expert Group (2013), Causes of vision loss worldwide, 1990–2010: a systematic analysis, *Lancet Glob Health*, 1 (6), pp. 339-349, [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(13\)70113-X](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(13)70113-X) (Erişim Tarihi: 08.08.2019)
- Saçmalioğlu, M. G., Gürsel, F.ve Alagül, Ö.(2017). Öğretmen Adayının İş Sosyalleşmesinin Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde İncelemesi: Bir Eylem Araştırması, *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*, 28 (4), ss. 176-193
- Sadık, F. Aslan, S. (2015). İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Disiplin Problemleri İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 115-138.
- Sadık, F. ve Aslan, S. (2015). İlkokul sınıf öğretmenlerinin disiplin problemleri ile ilgili görüşlerin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 115-138.
- Sağır, F.G. ve Eray, A. (2008), Kaygının hiç mi faydası yok, 23 Haziran tarihli haber, <https://www.e-psikiyatri.com/Kayginin-hic-mi-faydasi-yok> (Erişim Tarihi: 22.09.2019)
- Sağır, M. (2016), Kurumsal Sosyal Sorumluluk Ve Kurum Kimliğinin Kurum Sadakati Üzerine Etkisi: Kurum İmajının Aracılık Rolü, *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12 (2), ss. 291-312
- Saraçi, T. (2015). Ahi Evran Üniversitesi Son Sınıf Öğrencilerinin Gelecek Kaygısı ve Umutsuzluklarının İncelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Matematik Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir.*
- Schoen, S. F. and Nolen, J. (2004). Action research: Decreasing acting-out behavior and increasing learning. *Teaching Exceptional Children*, 37(1), pp. 26-29, <https://doi.org/10.1177%2F004005990403700103> (Erişim Tarihi: 20.07.2019)
- Shen, L., Yang, L., Zhang, J., & Zhang, M. (2018). Benefits of expressive writing in reducing test anxiety: A randomized controlled trial in Chinese samples. *PloS one*, 13(2), doi:10.1371/journal.pone.0191779 (Erişim Tarihi: 22.08.2019)
- Şencan, H.(2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*, 1. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Şimşek, M. Ş.ve Çelik, A. (2011). *İşletme Yönetimi*, Konya: Eğitim Kitabevi.
- Tarhan, N. (2019), Gelecek kaygısı, yol haritası ile aşılabılır, 23 Temmuz tarihli haber, <https://uskudar.edu.tr/tr/icerik/4226/prof-dr-nevzat-tarhan-gelecek-kaygisi-yol-haritasi-ile-asilabilir> (Erişim Tarihi: 25.07.2019)
- Tarhan, N.(2012) *Genç Arkadaşım (Gençlik Psikolojisi)*, İstanbul: Timaş Yayınları.

- TEKİN, E. (2018), Kurumsal Sosyal Sorumluluk Faaliyetlerinde Sosyal Medyanın Rolü: GSM Firmaları Örneği, Kastamonu Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 20 (1), ss. 31-55
- Tekiner, M. A. (2014), Psikolojik Güçlendirme ve Duygusal Bağlılık: Emniyet Teşkilatı Örnekleme, *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, (24), 172- 203.
- Tellez, J.C. S. (2017), Marketing and Corporate Social Responsibility (CSR). Moving between broadening the concept of marketing and social factors as a marketing strategy, *Spanish Journal Of Marketing – ESIC*, 21 (S1), pp. 4-25.
- Toker, H. ve Tat, M. (2013), Sosyal Sorumluluk: Kamu Ve Vakıf Üniversiteleri Öğrencilerinin Sosyal Sorumluluğa İlişkin Bilgi Düzeyleri Ve Algılarının Ölçülmesi, *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 8 (1), ss. 34-56
- Trousselard M., Steiler D., Lebreton A., Beers P. V., Drogout C., Denis J., Chennaoui M. and Canini, F. (2014), Stress Management Based on Trait-Anxiety Levels and Sleep Quality in Middle-Aged Employees Confronted with Psychosocial Chronic Stress, *Psychology*, 5 (1), pp. 78-89
- Tümerdem, R. (2013). Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi Kimya Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygılarını Etkileyen Etmenler, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (20), 32-45.
- Türkçapar, Ü. (2012). Güreşçilerin Farklı Değişkenler Açısından Sürekli Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)*, 32 (1), ss. 129-140
- Uygun, S., (2003). Türkiye’de dünden bugüne özel okullara bir bakış (Gelişim ve etkileri). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36 (1-2), ss. 107-120
- Uzuner, Y. (2005), Özel Eğitimden Örneklerle Eylem Araştırmaları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (2), ss. 1-12
- Ülgen, H. ve Mirze, S.K. (2010), İşletmelerde Stratejik Yönetim, İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Vasilescua R., Barnab C., Epurec M. and Baicud C. (2010), Developing university social responsibility: A model for the challenges of the new civil society, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), pp. 4177-4182, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.660> (Erişim Tarihi: 10.08.2019)
- Weir, K. (2017). Brighter futures for anxious kids, *Monitor on Psychology*, 48 (3), ss. 51-55, <http://www.apamonitor-digital.org/apamonitor/201703/MobilePagedReplica.action?pm=2&folio=50#pg53> (Erişim Tarihi: 28.07.2019)
- Yavuz, M. (2019). Araştıran Okul, 2. Baskı, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, Yayın No: 14824, Konya: Dizgi Ofset.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M., Sezen A. ve Yener, İ. (2007), İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinde Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeyleri İle Akademik Güdülenmeler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: 25, ss. 213-239

- Yıldız, S. ve Gürler, S. (2018), Görme Engelli Bireylerin Engelli Haklarına Dair Bilgi Düzeylerinin Ölçülmesi-Ankara Örneği, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD), 8 (1), ss. 241-268
- Yılmaz, F. G. (2018), Eğitimde Özerk - Özel Okullar ve Farklı Siyasi - Ekonomik Gelişmeler İçinde Eğitimde Devletin Yeni Rolü, Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, Cilt: 5, Sayı: 2, ss. 101-118
- Yılmaz, İ.A., Dursun, S., Güzeller, E.G. ve Pektaş, K. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi: Bir Örnek Çalışma. Electronic Journal of Vocational Colleges, 4(4), ss. 16-26.
- Yiğitoğlu, N. ve Dollar, Y. K. (2018), Eylem Araştırmasının Hizmet-İçi Öğretmen Eğitimi İçinde Kullanılması, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 47(2), ss. 694-709
- Yüksel, Ö. (2012), İlköğretim Okulu 6, 7, 8. Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılığında Yöneticinin Sosyal Sorumlulukla İlgili Etkisi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Ve Denetimi A.B.D., Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- 5378 Sayılı Kanun (2005), Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun, Yayınlandığı Resmi Gazete;Tarihi:07.07.2005,<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/07/20050707-2.htm> (Erişim Tarihi: 01.08.2019)

EKLER

Ek 1: Rubrik (Bir Konuşmanın Derecelenmiş Puanlama Anahtarı)

Sözlü İletişim Etkinliği				
	4 = Kriterlerin üzerinde iyi	3 = Tüm kriterleri karşılıyor	2 = Bazı kriterleri karşılıyor	1 = Çok az kriteri karşılıyor
1. Göz kontağı	Konuşma boyunca dinleyiciler ile göz kontağını sürdürür, tüm dinleyicilere odaklanır.	Konuşmanın büyük bir kısmında dinleyicilerle göz kontağı kurar, dinleyicilerin çoğuna odaklanır.	Konuşmada bazı dinleyicilerle göz kontağı kurar, bazı dinleyicileri değişen odağa dahil eder.	Dinleyicilerle göz kontağını çok az sürdürür, bazı dinleyicileri değişen odağa dahil eder.
2. Ses tonunu ayarlama ve duraklama	İlgi ve dikkati etkili bir şekilde sürdürmek için ses tonu ve duraklama kullanır.	İlgi ve dikkati sürdürmek için zaman zaman ses tonu ve duraklama kullanır.	Temel ilgi ve dikkat için seyrek olarak ses tonu ve duraklama kullanır.	Konuşma süresince duraklamadan, monoton ve düz bir ses kullanır.
3. Yapı	Yapı çok belirgindir ve fikirlerin düzenlenmesi için kullanılır; bir bölümdeki tüm fikirler ilişkilidir.	Yapı belirgindir ve fikirlerin düzenlenmesi için kullanılır; bir bölümdeki çoğu fikir ilişkilidir.	Fikirlerin düzenlenmesinde bazı yapılar kullanılmıştır ve bazı bölümlerdeki bazı fikirler ilişkilidir.	Yetersiz olan veya hiç olmayan yapı fikirlerin düzenlenmesi için kullanılır; her bir bölümdeki fikirlerin birkaçı ilişkilidir.
4. Hazırlık	Taslak çalışma bitmiş bir ürün gibidir, zamanında teslim edilmiş, tüm düzeltmeler yapılmıştır.	Taslak çalışma çoğunlukta zamanında teslim edilmiştir, bazı düzeltmeler yapılmıştır.	Taslak çalışma bazı önemli bölümleri içermektedir, yakın bir zamanda teslim edilebilecektir, çok az düzeltme yapılmıştır.	Taslak tamamlanmamıştır, zamanında teslim edilmemiştir, düzeltme az yapılmış ya da hiç yapılmamıştır.

Kaynak: (Johnson, 2019: 90)

Ek 2: F.A. Adlı öğrenci izlenim tablosu

Kontrol Tarihleri	1)Matematik Dersinde Defter Tutma	2)Sınıf İçi Düzendeki Dersi Dinleme	3)Derste Uyuma İsteği	4)Sınıf İçerisinde Nezaket Kurallarına Uyuma	5)Derste Aktif Katılım Sağlama
19.Kas	1	2	1	4	1
21.Kas	0	0	0	0	0
23.Kas	1	1	1	1	1
26.Kas	2	1	1	1	1
28.Kas	1	1	4	1	1
30.Kas	4	3	1	4	1
3.Ara	1	1	4	4	1
5.Ara	3	3	3	3	2
7.Ara	2	2	1	3	1
10.Ara	1	1	4	3	1
12.Ara	1	1	4	2	1
24.Ara	1	3	1	4	1
26.Ara	1	3	1	4	1
28.Ara	1	3	1	4	1
31.Ara	1	3	1	4	1
2.Oca	1	3	1	4	1
4.Oca	1	3	1	4	1
7.Oca	1	3	1	4	1
9.Oca	1	3	1	4	1
11.Oca	1	3	1	4	1
4.Şub	1	3	1	4	1
6.Şub	1	3	1	4	1
8.Şub	1	3	1	4	1
11.Şub	1	3	1	4	1
13.Şub	4	4	1	4	1
15.Şub	4	4	1	4	1
18.Şub	4	4	1	4	1
20.Şub	4	4	1	4	1
22.Şub	4	4	1	4	1
25.Şub	4	4	1	4	1
27.Şub	4	4	1	4	1
1.Mar	4	4	1	4	1
4.Mar	4	4	1	4	1
6.Mar	4	4	1	4	1
8.Mar	4	4	1	4	1
11.Mar	4	4	1	4	1
13.Mar	4	4	1	4	1
15.Mar	4	4	1	4	3
18.Mar	4	4	1	4	3
20.Mar	4	4	1	4	3
22.Mar	4	4	1	4	3
25.Mar	4	4	1	4	3
27.Mar	4	4	1	4	3
29.Mar	4	4	1	4	2
1.Nis	4	4	1	4	1
3.Nis	4	4	1	4	1
5.Nis	4	4	1	4	3
8.Nis	4	4	1	4	3
10.Nis	4	4	1	4	3
12.Nis	4	4	1	4	3
15.Nis	4	4	1	4	3
17.Nis	4	4	1	4	3
19.Nis	4	4	1	4	3
22.Nis	4	4	1	4	4
24.Nis	4	4	1	4	4
26.Nis	4	4	1	4	4
29.Nis	4	4	1	4	3
3.May	4	4	1	4	4

4: Çok İyi 3: İyi 2: Çok Az 1: Yok 0: Veri Yok

Ek 3: M.P. Adlı öğrenci izlenim tablosu

Kontrol Tarihleri	1)Matematik Dersinde Defter Tutma	2)Sınıf İçi Düzende Dersi Dinleme	3)Derste Uyuma İsteği	4)Sınıf İçerisinde Nezaket Kurallarına Uyma	5)Derste Aktif Katılım Sağlama
19.Kas	3	1	1	1	1
21.Kas	3	1	1	1	1
23.Kas	1	1	1	1	1
26.Kas	3	2	1	4	1
28.Kas	0	0	0	0	0
30.Kas	1	1	4	3	1
3.Ara	0	0	0	0	0
5.Ara	0	0	0	0	0
7.Ara	1	1	1	2	1
10.Ara	3	4	1	1	1
12.Ara	3	2	1	2	1
24.Ara	1	1	4	1	1
26.Ara	1	1	1	4	1
28.Ara	1	3	1	4	1
31.Ara	1	3	1	4	1
2.Oca	1	3	1	4	1
4.Oca	1	3	1	4	1
7.Oca	3	3	1	3	1
9.Oca	3	3	1	3	1
11.Oca	3	3	1	4	1
4.Şub	1	3	1	1	1
6.Şub	1	3	1	3	1
8.Şub	1	3	1	4	1
11.Şub	1	3	1	4	1
13.Şub	1	3	1	4	1
15.Şub	1	1	1	1	1
18.Şub	3	3	1	4	1
20.Şub	3	3	1	4	1
22.Şub	4	3	1	4	1
25.Şub	1	1	4	4	1
27.Şub	1	4	1	4	1
1.Mar	1	4	1	4	1
4.Mar	1	4	1	4	1
6.Mar	1	4	1	4	1
8.Mar	4	4	1	4	1
11.Mar	4	4	1	4	1
13.Mar	4	4	1	4	1
15.Mar	4	4	1	1	4
18.Mar	4	4	1	1	4
20.Mar	4	4	1	1	4
22.Mar	4	4	1	1	4
25.Mar	4	4	1	1	4
27.Mar	4	4	1	1	4
29.Mar	4	4	1	1	4
1.Nis	4	4	1	1	4
3.Nis	4	4	1	1	4
5.Nis	4	4	1	1	4
8.Nis	4	4	1	1	4
10.Nis	4	4	1	1	4
12.Nis	4	4	1	1	4
15.Nis	4	4	1	1	4
17.Nis	4	4	1	1	4
19.Nis	4	4	1	1	4
22.Nis	4	4	1	1	4
24.Nis	4	4	1	1	4
26.Nis	4	4	1	1	4
29.Nis	4	4	1	1	4
3.May	4	4	1	1	4

4: Çok İyi 3: İyi 2: Çok Az 1: Yok 0: Veri Yok

Ek 4: M.A.K. Adlı öğrenci izlenim tablosu

Kontrol Tarihleri	1)Matematik Dersinde Defter Tutma	2)Sınıf İçi Düzende Dersi Dinleme	3)Derste Uyuma İsteği	4)Sınıf İçerisinde Nezaket Kurallarına Uyma	5)Derste Aktif Katılım Sağlama
19.Kas	1	1	1	4	1
21.Kas	1	1	1	2	1
23.Kas	0	0	0	0	0
26.Kas	2	1	1	1	1
28.Kas	4	3	1	4	1
31.Kas	1	1	4	4	1
3.Ara	2	2	2	3	1
5.Ara	3	2	1	3	1
7.Ara	1	1	1	1	1
11.Ara	1	1	1	3	1
12.Ara	4	2	1	4	1
24.Ara	3	3	1	3	1
26.Ara	3	2	1	3	1
28.Ara	1	1	1	3	1
31.Ara	1	1	1	3	1
2.Oca	1	1	1	3	1
4.Oca	1	1	3	1	1
7.Oca	1	2	1	2	1
9.Oca	1	2	1	3	1
11.Oca	2	2	1	3	1
4.Şub	2	2	1	3	1
6.Şub	2	2	1	3	1
8.Şub	2	2	1	3	1
11.Şub	2	2	1	3	1
13.Şub	3	3	1	3	1
15.Şub	1	2	1	3	1
18.Şub	1	2	1	3	1
21.Şub	1	2	1	3	1
22.Şub	1	1	1	3	1
25.Şub	1	1	1	3	1
27.Şub	1	1	1	3	1
1.Mar	3	3	1	3	1
4.Mar	3	3	1	3	1
6.Mar	3	3	1	3	1
8.Mar	3	3	1	3	1
11.Mar	3	3	1	3	1
13.Mar	3	3	1	3	1
15.Mar	3	3	1	3	1
18.Mar	3	3	1	3	1
21.Mar	1	1	1	3	1
22.Mar	3	3	1	3	1
25.Mar	3	3	1	3	1
27.Mar	3	3	1	3	1
29.Mar	3	3	1	3	1
1.Nis	3	3	1	3	1
3.Nis	3	3	1	3	2
5.Nis	3	3	1	3	2
8.Nis	3	3	1	3	2
11.Nis	3	3	1	3	2
12.Nis	3	3	1	3	2
15.Nis	3	3	1	3	2
17.Nis	3	3	1	3	2
19.Nis	3	3	1	3	1
22.Nis	3	3	1	3	1
24.Nis	3	3	1	3	2
26.Nis	3	3	1	3	2
29.Nis	3	3	1	3	2
3.May	3	3	1	3	3

4: Çok İyi 3: İyi 2: Çok Az 1: Yok 0: Veri Yok

Ek 5: M.A.G. Adlı öğrenci izlenim tablosu

Kontrol Tarihleri	1)Matematik Dersinde Defter Tutma	2)Sınıf İçi Düzende Dersi Dinleme	3)Derste Uyuma İsteği	4)Sınıf İçerisinde Nezaket Kurallarına Uyma	5)Derste Aktif Katılım Sağlama
19.Kas	1	1	1	1	1
21.Kas	1	1	1	1	1
23.Kas	1	1	1	1	1
26.Kas	1	1	1	1	1
28.Kas	1	1	1	1	1
30.Kas	4	2	1	4	1
3.Ara	3	3	1	4	1
5.Ara	2	1	4	1	1
7.Ara	1	1	1	3	1
10.Ara	4	2	1	4	1
12.Ara	0	0	0	0	0
24.Ara	1	3	1	4	1
26.Ara	1	3	1	4	1
28.Ara	1	3	1	4	1
31.Ara	3	3	1	4	1
2.Oca	1	3	1	4	1
4.Oca	3	3	1	4	1
7.Oca	1	3	3	4	1
9.Oca	3	3	1	4	1
11.Oca	3	3	1	4	1
4.Şub	1	1	1	4	1
6.Şub	1	3	1	4	1
8.Şub	1	3	1	4	1
11.Şub	3	3	1	4	1
13.Şub	4	4	1	4	1
15.Şub	4	1	1	4	1
18.Şub	4	1	1	4	1
20.Şub	4	4	1	4	1
22.Şub	4	4	1	4	1
25.Şub	4	1	4	4	1
27.Şub	4	4	1	4	3
1.Mar	4	4	1	4	3
4.Mar	4	4	1	4	1
6.Mar	4	4	1	4	4
8.Mar	4	4	1	4	4
11.Mar	4	4	1	4	4
13.Mar	4	4	1	4	4
15.Mar	4	4	1	4	1
18.Mar	1	4	1	4	1
20.Mar	4	4	1	4	1
22.Mar	4	4	1	4	4
25.Mar	4	4	1	4	4
27.Mar	4	4	1	4	4
29.Mar	4	4	1	4	4
1.Nis	4	4	1	4	4
3.Nis	4	4	1	4	4
5.Nis	4	4	1	4	4
8.Nis	4	4	1	4	4
10.Nis	4	4	1	4	4
12.Nis	4	4	1	4	4
15.Nis	4	4	1	4	3
17.Nis	4	4	1	4	3
19.Nis	4	4	1	4	3
22.Nis	4	4	1	4	3
24.Nis	4	4	1	4	3
26.Nis	4	4	1	4	4
29.Nis	4	4	1	4	4
3.May	4	4	1	4	4

4: Çok İyi 3: İyi 2: Çok Az 1: Yok 0: Veri Yok

Ek 6: M.B. Adlı öğrenci izlenim tablosu

Kontrol Tarihleri	1)Matematik Dersinde Defter Tutma	2)Sınıf İçi Düzende Dersi Dinleme	3)Derste Uyuma İsteği	4)Sınıf İçerisinde Nezaket Kurallarına Uyma	5)Derste Aktif Katılım Sağlama
19.Kas	1	1	1	4	1
21.Kas	4	1	1	4	1
23.Kas	1	1	1	4	1
26.Kas	4	4	1	4	3
28.Kas	4	1	1	4	1
30.Kas	3	3	3	3	2
3.Ara	1	1	1	4	1
5.Ara	4	4	1	4	1
7.Ara	1	1	1	4	1
10.Ara	4	4	1	4	1
12.Ara	4	4	1	4	4
24.Ara	3	3	1	4	3
26.Ara	3	3	1	4	3
28.Ara	3	3	1	4	3
31.Ara	4	3	1	4	3
2.Oca	4	3	1	4	3
4.Oca	4	3	1	4	3
7.Oca	4	3	1	4	3
9.Oca	4	3	1	4	3
11.Oca	4	3	1	4	3
4.Şub	4	3	1	4	1
6.Şub	4	3	1	4	1
8.Şub	4	3	1	4	1
11.Şub	4	3	1	4	1
13.Şub	4	4	1	4	1
15.Şub	4	4	1	4	1
18.Şub	4	4	1	4	1
20.Şub	4	4	1	4	1
22.Şub	4	4	1	4	1
25.Şub	4	4	1	4	1
27.Şub	4	4	1	4	1
1.Mar	4	4	1	4	1
4.Mar	4	4	1	4	1
6.Mar	4	4	1	4	1
8.Mar	4	4	1	4	3
11.Mar	4	4	1	4	4
13.Mar	4	4	1	4	4
15.Mar	4	4	1	4	4
18.Mar	4	4	1	4	4
20.Mar	4	4	1	4	3
22.Mar	4	4	1	4	3
25.Mar	4	4	1	4	4
27.Mar	4	4	1	4	4
29.Mar	4	4	1	4	4
1.Nis	4	4	1	4	4
3.Nis	4	4	1	4	4
5.Nis	4	4	1	4	4
8.Nis	4	4	1	4	4
10.Nis	4	4	1	4	4
12.Nis	4	4	1	4	4
15.Nis	4	4	1	4	4
17.Nis	4	4	1	4	4
19.Nis	4	4	1	4	4
22.Nis	4	4	1	4	4
24.Nis	4	4	1	4	4
26.Nis	4	4	1	4	4
29.Nis	4	4	1	4	4
3.May	4	4	1	4	4

4: Çok İyi 3: İyi 2: Çok Az 1: Yok 0: Veri Yok

Ek 7: H.T.K. Adlı öğrenci izlenim tablosu

Kontrol Tarihleri	1)Matematik Dersinde Defter Tutma	2)Sınıf İçi Düzende Dersi Dinleme	3)Derste Uyuma İsteği	4)Sınıf İçerisinde Nezaket Kurallarına Uyuma	5)Derste Aktif Katılım Sağlama
19.Kas	1	1	4	1	1
21.Kas	1	1	4	3	1
23.Kas	1	1	1	2	1
26.Kas	3	3	1	1	1
28.Kas	3	1	1	4	1
30.Kas	4	4	1	1	1
3.Ara	4	3	1	4	1
5.Ara	4	3	3	4	1
7.Ara	3	1	1	2	1
10.Ara	1	1	4	3	1
12.Ara	4	1	1	1	1
24.Ara	1	1	1	1	1
26.Ara	1	3	1	3	1
28.Ara	1	3	1	4	1
31.Ara	1	1	4	4	1
2.Oca	1	3	1	4	1
4.Oca	1	4	1	1	1
7.Oca	1	1	1	1	1
9.Oca	1	4	1	4	1
11.Oca	1	4	1	4	1
4.Şub	1	3	1	4	1
6.Şub	1	3	1	1	1
8.Şub	1	3	1	1	1
11.Şub	1	3	1	4	1
13.Şub	1	3	1	4	1
15.Şub	4	3	1	4	1
18.Şub	1	3	1	4	1
20.Şub	4	3	1	4	1
22.Şub	4	3	1	4	1
25.Şub	4	4	1	4	1
27.Şub	4	4	1	4	3
1.Mar	4	4	1	4	1
4.Mar	4	4	1	4	1
6.Mar	4	4	1	4	1
8.Mar	4	4	1	4	3
11.Mar	4	4	1	4	3
13.Mar	4	4	1	4	3
15.Mar	4	4	1	4	3
18.Mar	1	4	1	4	3
20.Mar	4	4	1	4	3
22.Mar	4	4	1	4	3
25.Mar	4	4	1	4	3
27.Mar	4	4	1	4	4
29.Mar	4	4	1	4	4
1.Nis	4	4	1	4	4
3.Nis	4	4	1	4	4
5.Nis	4	4	1	4	3
8.Nis	4	4	1	4	3
10.Nis	4	4	1	4	3
12.Nis	4	4	1	4	3
15.Nis	4	4	1	4	3
17.Nis	4	4	1	4	1
19.Nis	4	4	1	4	3
22.Nis	4	4	1	4	3
24.Nis	4	4	1	4	3
26.Nis	4	4	1	4	4
29.Nis	4	4	1	4	4
3.May	4	4	1	4	4

4: Çok İyi 3: İyi 2: Çok Az 1: Yok 0: Veri Yok

Ek 8: İ.N. Adlı öğrenci izlenim tablosu

Kontrol Tarihleri	1)Matematik Dersinde Defter Tutma	2)Sınıf İçi Düzende Dersi Dinleme	3)Derste Uyuma İsteği	4)Sınıf İçerisinde Nezaket Kurallarına Uyuma	5)Derste Aktif Katılım Sağlama
20.Kas	4	1	3	4	1
22.Kas	4	2	4	4	1
23.Kas	1	1	4	4	1
27.Kas	4	1	1	1	1
29.Kas	4	1	1	4	1
30.Kas	4	2	1	4	1
4.Ara	4	1	1	1	1
6.Ara	1	1	4	4	1
7.Ara	4	4	1	4	1
11.Ara	4	4	1	4	1
13.Ara	4	1	1	4	1
25.Ara	4	4	1	4	1
27.Ara	4	4	1	4	1
28.Ara	4	4	1	4	1
3.Oca	4	4	1	4	1
4.Oca	4	4	1	4	1
8.Oca	4	4	1	4	1
10.Oca	4	4	1	4	1
11.Oca	4	4	1	4	1
15.Oca	4	4	1	4	1
5.Şub	4	1	1	4	1
7.Şub	4	4	1	4	1
8.Şub	4	4	1	4	3
12.Şub	4	4	1	4	3
14.Şub	4	4	1	4	3
15.Şub	4	4	1	4	3
19.Şub	4	4	1	4	3
21.Şub	4	4	1	4	3
22.Şub	4	4	1	4	1
26.Şub	4	4	1	4	1
28.Şub	4	4	1	4	1
1.Mar	4	4	1	4	1
5.Mar	4	4	1	4	1
7.Mar	4	4	1	4	3
8.Mar	4	4	1	4	3
12.Mar	4	4	1	4	3
14.Mar	4	4	1	4	4
15.Mar	4	4	1	4	4
19.Mar	4	4	1	4	4
21.Mar	4	4	1	4	4
22.Mar	4	4	1	4	4
26.Mar	4	4	1	4	4
28.Mar	4	4	1	4	4
29.Mar	4	4	1	4	4
2.Nis	4	4	1	4	4
4.Nis	4	4	1	4	4
5.Nis	4	4	1	4	4
9.Nis	4	4	1	4	4
11.Nis	4	4	1	4	4
12.Nis	4	4	1	4	4
16.Nis	4	4	1	4	4
18.Nis	4	4	1	4	4
19.Nis	4	4	1	4	4
25.Nis	4	4	1	4	4
26.Nis	4	4	1	4	4
30.Nis	4	4	1	4	4
2.May	4	4	1	4	4
3.May	4	4	1	4	4

4: Çok İyi 3: İyi 2: Çok Az 1: Yok 0: Veri Yok

Ek 9: Ö.F.Y. Adlı öğrenci izlenim tablosu

Kontrol Tarihleri	1)Matematik Dersinde Defter Tutma	2)Sınıf İçi Düzende Dersi Dinleme	3)Derste Uyuma İsteği	4)Sınıf İçerisinde Nezaket Kurallarına Uyuma	5)Derste Aktif Katılım Sağlama
20.Kas	1	1	3	3	1
22.Kas	1	1	1	4	1
23.Kas	1	1	4	4	1
27.Kas	1	1	4	1	1
29.Kas	3	3	1	4	1
30.Kas	4	4	1	4	1
4.Ara	1	1	4	4	1
6.Ara	3	4	1	4	1
7.Ara	4	4	1	4	1
11.Ara	4	4	1	4	1
13.Ara	4	4	1	4	1
25.Ara	1	1	1	4	1
27.Ara	1	1	1	4	1
28.Ara	1	1	1	4	1
3.Oca	1	1	1	4	1
4.Oca	4	4	1	4	1
8.Oca	4	4	1	4	1
10.Oca	4	4	1	4	1
11.Oca	4	4	1	4	1
15.Oca	4	4	1	4	1
5.Şub	1	4	1	4	1
7.Şub	1	4	1	4	1
8.Şub	1	4	1	4	1
12.Şub	1	4	1	4	1
14.Şub	1	4	1	4	1
15.Şub	1	4	1	4	1
19.Şub	1	4	1	4	1
21.Şub	1	4	1	4	1
22.Şub	1	4	1	4	1
26.Şub	1	4	1	4	1
28.Şub	1	4	1	4	1
1.Mar	1	4	1	4	1
5.Mar	1	4	1	4	1
7.Mar	1	4	1	4	1
8.Mar	1	4	1	4	1
12.Mar	1	4	1	4	1
14.Mar	1	4	1	4	1
15.Mar	1	4	1	4	1
19.Mar	4	4	1	4	1
21.Mar	4	4	1	4	1
22.Mar	4	4	1	4	1
26.Mar	4	4	1	4	1
28.Mar	4	4	1	4	1
29.Mar	4	4	1	4	1
2.Nis	4	4	1	4	1
4.Nis	4	4	1	4	1
5.Nis	4	4	1	4	1
9.Nis	4	4	1	4	3
11.Nis	4	4	1	4	3
12.Nis	4	4	1	4	3
16.Nis	4	4	1	4	3
18.Nis	4	4	1	4	3
19.Nis	4	4	1	4	3
25.Nis	4	4	1	4	3
26.Nis	4	4	1	4	4
30.Nis	4	4	1	4	4
2.May	4	4	1	4	4
3.May	4	4	1	4	4

4: Çok İyi 3: İyi 2: Çok Az 1: Yok 0: Veri Yok

Ek 10: E.K. Adlı öğrenci izlenim tablosu

Kontrol Tarihleri	1)Matematik Dersinde Defter Tutma	2)Sınıf İçi Düzenli Dersi Dinleme	3)Derste Uyuma İsteği	4)Sınıf İçerisinde Nezaket Kurallarına Uyuma	5)Derste Aktif Katılım Sağlama
20.Kas	4	4	1	4	1
22.Kas	4	4	1	4	1
23.Kas	4	4	1	4	1
27.Kas	4	4	1	4	1
29.Kas	4	4	1	4	1
30.Kas	4	4	1	4	1
4.Ara	4	4	1	4	1
6.Ara	4	4	1	4	1
7.Ara	4	4	1	4	1
11.Ara	4	4	1	4	1
13.Ara	4	4	1	4	1
25.Ara	4	4	1	4	1
27.Ara	4	4	1	4	1
28.Ara	4	4	1	4	1
3.Oca	4	4	1	4	1
4.Oca	4	4	1	4	1
8.Oca	4	4	1	4	1
10.Oca	4	4	1	4	1
11.Oca	4	4	1	4	1
15.Oca	4	4	1	4	1
5.Şub	4	4	1	4	1
7.Şub	4	4	1	4	1
8.Şub	4	4	1	4	1
12.Şub	4	4	1	4	1
14.Şub	4	4	1	4	1
15.Şub	4	4	1	4	1
19.Şub	4	4	1	4	1
21.Şub	4	4	1	4	1
22.Şub	4	4	1	4	1
26.Şub	4	4	1	4	1
28.Şub	4	4	1	4	1
1.Mar	4	4	1	4	1
5.Mar	4	4	1	4	1
7.Mar	4	4	1	4	1
8.Mar	4	4	1	4	1
12.Mar	4	4	1	4	1
14.Mar	4	4	1	4	1
15.Mar	4	4	1	4	1
19.Mar	4	4	1	4	3
21.Mar	4	4	1	4	3
22.Mar	4	4	1	4	3
26.Mar	4	4	1	4	3
28.Mar	4	4	1	4	3
29.Mar	4	4	1	4	1
2.Nis	4	4	1	4	4
4.Nis	4	4	1	4	4
5.Nis	4	4	1	4	4
9.Nis	4	4	1	4	4
11.Nis	4	4	1	4	4
12.Nis	4	4	1	4	4
16.Nis	4	4	1	4	4
18.Nis	4	4	1	4	4
19.Nis	4	4	1	4	4
25.Nis	4	4	1	4	4
26.Nis	4	4	1	4	4
30.Nis	4	4	1	4	4
2.May	4	4	1	4	4
3.May	4	4	1	4	4

4: Çok İyi 3: İyi 2: Çok Az 1: Yok 0: Veri Yok

Ek 11: Ç.Y. Adlı öğrenci izlenim tablosu

Kontrol Tarihleri	1)Matematik Dersinde Defter Tutma	2)Sınıf İçi Düzendeki Dersi Dinleme	3)Derste Uyuma İsteği	4)Sınıf İçerisinde Nezaket Kurallarına Uyuma	5)Derste Aktif Katılım Sağlama
20.Kas	4	4	1	4	1
22.Kas	4	4	1	4	1
23.Kas	4	4	1	4	3
27.Kas	4	4	1	4	1
29.Kas	1	4	1	4	1
30.Kas	1	1	1	4	1
4.Ara	4	1	3	4	1
6.Ara	4	1	3	4	1
7.Ara	1	1	4	4	1
11.Ara	4	1	1	4	1
13.Ara	4	4	1	4	1
25.Ara	4	4	1	4	1
27.Ara	4	4	1	4	1
28.Ara	4	4	1	4	1
3.Oca	4	4	1	4	1
4.Oca	4	4	1	4	1
8.Oca	4	4	1	4	1
10.Oca	4	4	1	4	1
11.Oca	4	4	1	4	1
15.Oca	4	4	1	4	1
5.Şub	4	4	1	4	1
7.Şub	4	4	1	4	1
8.Şub	4	4	1	4	1
12.Şub	4	4	1	4	1
14.Şub	4	4	1	4	1
15.Şub	4	4	1	4	1
19.Şub	4	4	1	4	1
21.Şub	4	4	1	4	1
22.Şub	4	4	1	4	1
26.Şub	4	4	1	4	1
28.Şub	4	4	1	4	3
1.Mar	4	4	1	4	3
5.Mar	4	4	1	4	3
7.Mar	4	4	1	4	3
8.Mar	4	4	1	4	1
12.Mar	4	4	1	4	3
14.Mar	4	4	1	4	3
15.Mar	4	4	1	4	3
19.Mar	4	4	1	4	1
21.Mar	4	4	1	4	1
22.Mar	4	4	1	4	1
26.Mar	4	4	1	4	1
28.Mar	4	4	1	4	3
29.Mar	4	4	1	4	1
2.Nis	4	4	1	4	3
4.Nis	4	4	1	4	3
5.Nis	4	4	1	4	3
9.Nis	4	4	1	4	3
11.Nis	4	4	1	4	3
12.Nis	4	4	1	4	3
16.Nis	4	4	1	4	3
18.Nis	4	4	1	4	4
19.Nis	4	4	1	4	4
25.Nis	4	4	1	4	4
26.Nis	4	4	1	4	4
30.Nis	4	4	1	4	4
2.May	4	4	1	4	4
3.May	4	4	1	4	4

4: Çok İyi 3: İyi 2: Çok Az 1: Yok 0: Veri Yok

Ek 12: O.K. Adlı öğrenci izlenim tablosu

Kontrol Tarihleri	1)Matematik Dersinde Defter Tutma	2)Sınıf İçi Düzende Dersi Dinleme	3)Derste Uyuma İsteği	4)Sınıf İçerisinde Nezaket Kurallarına Uyma	5)Derste Aktif Katılım Sağlama
20.Kas	4	4	1	4	1
22.Kas	4	4	1	4	1
23.Kas	4	4	1	4	1
27.Kas	4	4	1	4	1
29.Kas	4	4	1	4	1
30.Kas	4	4	1	4	1
4.Ara	4	4	1	4	1
6.Ara	4	4	1	4	1
7.Ara	4	4	1	4	1
11.Ara	4	4	1	4	1
13.Ara	4	4	1	4	1
25.Ara	4	4	1	4	1
27.Ara	4	4	1	4	1
28.Ara	4	4	1	4	1
3.Oca	4	4	1	4	1
4.Oca	4	4	1	4	1
8.Oca	4	4	1	4	1
10.Oca	4	4	1	4	1
11.Oca	4	4	1	4	1
15.Oca	4	4	1	4	1
5.Şub	4	4	1	4	1
7.Şub	4	4	1	4	1
8.Şub	4	4	1	4	1
12.Şub	4	4	1	4	1
14.Şub	4	4	1	4	1
15.Şub	4	4	1	4	1
19.Şub	4	4	1	4	1
21.Şub	4	4	1	4	1
22.Şub	4	4	1	4	1
26.Şub	4	4	1	4	1
28.Şub	4	4	1	4	1
1.Mar	4	4	1	4	1
5.Mar	4	4	1	4	1
7.Mar	4	4	1	4	1
8.Mar	4	4	1	4	3
12.Mar	4	4	1	4	3
14.Mar	4	4	1	4	3
15.Mar	4	4	1	4	1
19.Mar	4	4	1	4	1
21.Mar	4	4	1	4	3
22.Mar	4	4	1	4	3
26.Mar	4	4	1	4	3
28.Mar	4	4	1	4	3
29.Mar	4	4	1	4	3
2.Nis	4	4	1	4	3
4.Nis	4	4	1	4	3
5.Nis	4	4	1	4	4
9.Nis	4	4	1	4	4
11.Nis	4	4	1	4	4
12.Nis	4	4	1	4	4
16.Nis	4	4	1	4	4
18.Nis	4	4	1	4	4
19.Nis	4	4	1	4	4
25.Nis	4	4	1	4	4
26.Nis	4	4	1	4	4
30.Nis	4	4	1	4	4
2.May	4	4	1	4	4
3.May	4	4	1	4	4

4: Çok İyi 3: İyi 2: Çok Az 1: Yok 0: Veri Yok

Ek 13: S.Ş.B. Adlı öğrenci izlenim tablosu

Kontrol Tarihleri	1)Matematik Dersinde Defter Tutma	2)Sınıf İçi Düzendeki Dersi Dinleme	3)Derste Uyuma İsteği	4)Sınıf İçerisinde Nezaket Kurallarına Uyma	5)Derste Aktif Katılım Sağlama
20.Kas	4	4	1	4	1
22.Kas	4	4	1	4	1
23.Kas	1	1	4	4	1
27.Kas	1	1	4	4	1
29.Kas	3	3	4	4	1
30.Kas	4	4	1	4	1
4.Ara	1	4	1	4	1
6.Ara	1	4	2	3	1
7.Ara	1	1	1	4	1
11.Ara	1	1	4	4	1
13.Ara	1	4	1	4	1
25.Ara	1	1	1	4	1
27.Ara	1	1	1	4	1
28.Ara	1	1	1	4	1
3.Oca	1	4	1	4	3
4.Oca	1	1	4	4	1
8.Oca	1	1	1	4	1
10.Oca	1	4	1	4	3
11.Oca	1	4	1	4	1
15.Oca	1	4	1	4	1
5.Şub	4	4	1	4	1
7.Şub	4	4	1	4	1
8.Şub	4	4	1	4	1
12.Şub	4	4	1	4	1
14.Şub	4	4	1	4	1
15.Şub	4	4	1	4	1
19.Şub	4	4	1	4	1
21.Şub	4	4	1	4	1
22.Şub	1	4	1	4	1
26.Şub	1	4	1	4	1
28.Şub	4	4	1	4	1
1.Mar	1	4	1	4	1
5.Mar	4	4	1	4	1
7.Mar	4	4	1	4	1
8.Mar	4	4	1	4	1
12.Mar	4	4	1	4	1
14.Mar	4	4	1	4	3
15.Mar	4	4	1	4	3
19.Mar	4	4	1	4	1
21.Mar	4	4	1	4	1
22.Mar	4	4	1	4	1
26.Mar	4	4	1	4	3
28.Mar	4	4	1	4	3
29.Mar	4	4	1	4	3
2.Nis	4	4	1	4	3
4.Nis	4	4	1	4	3
5.Nis	4	4	1	4	3
9.Nis	4	4	1	4	3
11.Nis	4	4	1	4	3
12.Nis	4	4	1	4	3
16.Nis	4	4	1	4	3
18.Nis	4	4	1	4	3
19.Nis	4	4	1	4	3
25.Nis	4	4	1	4	3
26.Nis	4	4	1	4	3
30.Nis	4	4	1	4	3
2.May	4	4	1	4	3
3.May	4	4	1	4	3

4: Çok İyi 3: İyi 2: Çok Az 1: Yok 0: Veri Yok

Ek 14: S.A. Adlı öğrenci izlenim tablosu

Kontrol Tarihleri	1)Matematik Dersinde Defter Tutma	2)Sınıf İçi Düzende Dersi Dinleme	3)Derste Uyuma İsteği	4)Sınıf İçerisinde Nezaket Kurallarına Uyma	5)Derste Aktif Katılım Sağlama
20.Kas	1	1	1	1	1
22.Kas	1	1	1	1	1
23.Kas	1	1	4	1	1
27.Kas	1	1	1	1	1
29.Kas	1	1	4	4	1
30.Kas	1	1	1	4	1
4.Ara	1	1	1	1	1
6.Ara	1	1	4	4	1
7.Ara	1	1	1	4	1
11.Ara	1	1	4	4	1
13.Ara	1	1	4	1	1
25.Ara	1	1	1	4	1
27.Ara	1	1	1	4	1
28.Ara	1	1	1	1	1
3.Oca	1	1	4	4	1
4.Oca	1	1	4	4	1
8.Oca	1	1	1	1	1
10.Oca	1	1	1	4	1
11.Oca	1	1	1	4	1
15.Oca	1	1	1	4	1
5.Şub	1	4	1	4	1
7.Şub	1	4	1	4	1
8.Şub	1	4	1	4	1
12.Şub	1	4	1	4	1
14.Şub	1	4	1	4	1
15.Şub	1	4	1	4	4
19.Şub	1	4	1	4	1
21.Şub	1	4	1	4	1
22.Şub	1	4	1	4	4
26.Şub	1	4	1	4	3
28.Şub	1	4	1	4	1
1.Mar	1	4	1	4	1
5.Mar	1	4	1	4	1
7.Mar	1	4	1	4	1
8.Mar	4	4	1	4	3
12.Mar	4	4	1	4	1
14.Mar	4	4	1	4	3
15.Mar	4	4	1	4	3
19.Mar	4	4	1	4	3
21.Mar	4	4	1	4	3
22.Mar	4	4	1	4	3
26.Mar	4	4	1	4	3
28.Mar	4	4	1	4	3
29.Mar	4	4	1	4	3
2.Nis	4	4	1	4	3
4.Nis	4	4	1	4	1
5.Nis	4	4	1	4	3
9.Nis	4	4	1	4	3
11.Nis	4	4	1	4	3
12.Nis	4	4	1	4	4
16.Nis	4	4	1	4	4
18.Nis	4	4	1	4	4
19.Nis	4	4	1	4	4
25.Nis	4	4	1	4	4
26.Nis	4	4	1	4	4
30.Nis	4	4	1	4	4
2.May	4	4	1	4	4
3.May	4	4	1	4	4

4: Çok İyi 3: İyi 2: Çok Az 1: Yok 0: Veri Yok

Ek 15: İ.Y. Adlı öğrenci izlenim tablosu

Kontrol Tarihleri	1)Matematik Dersinde Defter Tutma	2)Sınıf İçi Düzende Dersi Dinleme	3)Derste Uyuma İsteği	4)Sınıf İçerisinde Nezaket Kurallarına Uyma	5)Derste Aktif Katılım Sağlama
20.Kas	1	1	4	4	1
22.Kas	3	1	1	4	1
23.Kas	1	4	1	4	1
27.Kas	1	1	1	1	1
29.Kas	1	1	4	4	1
30.Kas	1	3	1	4	1
4.Ara	4	1	1	2	1
6.Ara	4	4	1	4	1
7.Ara	4	1	1	1	1
11.Ara	1	1	4	1	1
13.Ara	4	1	1	4	1
25.Ara	1	1	1	1	1
27.Ara	1	1	1	4	1
28.Ara	1	1	1	4	1
3.Oca	1	1	1	4	1
4.Oca	1	1	1	4	1
8.Oca	1	1	1	4	1
10.Oca	4	4	1	4	1
11.Oca	4	4	1	4	1
15.Oca	4	4	1	4	1
5.Şub	1	4	1	4	1
7.Şub	1	4	1	4	1
8.Şub	1	4	1	4	1
12.Şub	1	4	1	4	1
14.Şub	1	4	1	4	1
15.Şub	1	4	1	4	1
19.Şub	1	4	1	4	1
21.Şub	4	4	1	4	1
22.Şub	4	4	1	4	1
26.Şub	4	4	1	4	1
28.Şub	4	4	1	4	1
1.Mar	4	4	1	4	1
5.Mar	4	4	1	4	1
7.Mar	4	4	1	4	1
8.Mar	4	4	1	4	1
12.Mar	4	4	1	4	1
14.Mar	1	4	1	4	1
15.Mar	4	4	1	4	1
19.Mar	4	4	1	4	1
21.Mar	4	4	1	4	1
22.Mar	4	4	1	4	1
26.Mar	4	4	1	4	1
28.Mar	4	4	1	4	1
29.Mar	4	4	1	4	1
2.Nis	4	4	1	4	1
4.Nis	4	4	1	4	3
5.Nis	4	4	1	4	3
9.Nis	4	4	1	4	3
11.Nis	4	4	1	4	1
12.Nis	4	4	1	4	1
16.Nis	4	4	1	4	4
18.Nis	4	4	1	4	4
19.Nis	4	4	1	4	4
25.Nis	4	4	1	4	4
26.Nis	4	4	1	4	4
30.Nis	4	4	1	4	4
2.May	4	4	1	4	4
3.May	4	4	1	4	4

4: Çok İyi 3: İyi 2: Çok Az 1: Yok 0: Veri Yok

Ek 16: U.M. Adh öğrenci izlenim tablosu

Kontrol Tarihleri	1)Matematik Dersinde Defter Tutma	2)Sınıf İçi Düzende Dersi Dinleme	3)Derste Uyuma İsteği	4)Sınıf İçerisinde Nezaket Kurallarına Uyma	5)Derste Aktif Katılım Sağlama
20.Kas	1	1	4	1	1
22.Kas	3	1	1	1	1
23.Kas	1	1	3	1	1
27.Kas	1	1	4	4	1
29.Kas	1	2	1	2	1
30.Kas	1	4	1	4	1
4.Ara	1	1	4	4	1
6.Ara	1	1	4	4	1
7.Ara	1	4	1	4	1
11.Ara	1	1	1	4	1
13.Ara	4	1	1	4	1
25.Ara	4	4	1	4	1
27.Ara	1	1	4	4	1
28.Ara	1	1	1	4	1
3.Oca	1	1	1	4	1
4.Oca	1	1	4	4	1
8.Oca	1	1	1	4	1
10.Oca	1	1	1	4	1
11.Oca	1	1	1	4	1
15.Oca	1	1	1	4	1
5.Şub	1	1	1	4	1
7.Şub	1	1	1	4	1
8.Şub	1	1	1	4	1
12.Şub	1	1	1	4	1
14.Şub	1	1	1	4	1
15.Şub	1	1	1	4	1
19.Şub	1	1	1	4	1
21.Şub	1	4	1	4	1
22.Şub	1	4	1	4	1
26.Şub	1	4	1	4	1
28.Şub	1	4	1	4	1
1.Mar	1	4	1	4	1
5.Mar	1	4	1	4	1
7.Mar	1	4	1	4	1
8.Mar	4	4	1	4	1
12.Mar	4	4	1	4	1
14.Mar	4	4	1	4	1
15.Mar	4	4	1	4	1
19.Mar	4	4	1	4	1
21.Mar	4	4	1	4	1
22.Mar	4	4	1	4	1
26.Mar	4	4	1	4	1
28.Mar	4	4	1	4	3
29.Mar	4	4	1	4	3
2.Nis	4	4	1	4	3
4.Nis	4	4	1	4	3
5.Nis	4	4	1	4	3
9.Nis	4	4	1	4	3
11.Nis	4	4	1	4	3
12.Nis	4	4	1	4	3
16.Nis	4	4	1	4	3
18.Nis	4	4	1	4	3
19.Nis	4	4	1	4	3
25.Nis	4	4	1	4	3
26.Nis	4	4	1	4	3
30.Nis	4	4	1	4	3
2.May	4	4	1	4	3
3.May	4	4	1	4	3

4: Çok İyi 3: İyi 2: Çok Az 1: Yok 0: Veri Yok

Ek 17: S.C. Adlı öğrenci izlenim tablosu

Kontrol Tarihleri	1)Matematik Dersinde Defter Tutma	2)Sınıf İçi Düzende Dersi Dinleme	3)Derste Uyuma İsteği	4)Sınıf İçerisinde Nezaket Kurallarına Uyuma	5)Derste Aktif Katılım Sağlama
20.Kas	1	1	4	4	1
22.Kas	4	1	2	4	1
23.Kas	1	1	1	4	1
27.Kas	1	1	4	4	1
29.Kas	1	1	4	4	1
30.Kas	4	4	1	4	1
4.Ara	4	1	1	4	1
6.Ara	1	1	4	4	1
7.Ara	1	1	1	4	1
11.Ara	1	4	1	4	1
13.Ara	1	1	4	4	1
25.Ara	1	1	4	1	1
27.Ara	1	1	4	4	1
28.Ara	1	1	1	4	1
3.Oca	1	1	1	4	1
4.Nis	1	1	1	4	1
8.Oca	1	1	1	4	1
10.Oca	1	1	4	4	1
11.Oca	1	1	1	4	1
15.Oca	1	1	1	4	1
5.Şub	1	1	1	4	1
7.Şub	1	1	1	4	1
8.Şub	1	1	1	4	1
12.Şub	1	1	1	4	1
14.Şub	1	1	1	4	1
15.Şub	1	1	1	4	1
19.Şub	1	1	1	4	1
21.Şub	1	1	1	4	1
22.Şub	1	1	1	4	1
26.Şub	1	1	1	4	1
28.Şub	1	1	1	4	1
1.Mar	1	4	1	4	1
5.Mar	1	4	1	4	1
7.Mar	1	4	1	4	1
8.Mar	4	4	1	4	1
12.Mar	4	4	1	4	1
14.Mar	4	4	1	4	1
15.Mar	4	4	1	4	1
19.Mar	4	4	1	4	3
21.Mar	4	4	1	4	3
22.Mar	4	4	1	4	3
26.Mar	4	4	1	4	3
28.Mar	4	4	1	4	3
29.Mar	4	4	1	4	3
2.Nis	4	4	1	4	3
4.Nis	4	4	1	4	3
5.Nis	4	4	1	4	3
9.Nis	4	4	1	4	3
11.Nis	4	4	1	4	3
12.Nis	4	4	1	4	3
16.Nis	4	4	1	4	3
18.Nis	4	4	1	4	3
19.Nis	4	4	1	4	3
25.Nis	4	4	1	4	3
26.Nis	4	4	1	4	3
30.Nis	4	4	1	4	3
2.May	4	4	1	4	3
3.May	4	4	1	4	3

4: Çok İyi 3: İyi 2: Çok Az 1: Yok 0: Veri Yok

Ek 18: Y.A. Adlı öğrenci izlenim tablosu

Kontrol Tarihleri	1)Matematik Dersinde Defter Tutma	2)Sınıf İçi Düzende Dersi Dinleme	3)Derste Uyuma İsteği	4)Sınıf İçerisinde Nezaket Kurallarına Uyma	5)Derste Aktif Katılım Sağlama
20.Kas	4	3	1	1	1
22.Kas	4	1	1	4	1
23.Kas	4	4	1	4	1
27.Kas	4	3	1	1	1
29.Kas	1	1	4	4	1
30.Kas	1	1	4	1	1
4.Ara	1	1	4	1	1
6.Ara	4	1	1	4	1
7.Ara	1	1	1	4	1
11.Ara	1	1	4	4	1
13.Ara	4	1	4	4	1
25.Ara	4	4	1	4	1
27.Ara	4	4	1	4	1
28.Ara	1	1	1	4	1
3.Oca	1	1	4	4	1
4.Nis	1	4	1	4	1
8.Oca	1	4	1	4	1
10.Oca	1	1	4	1	1
11.Oca	4	4	1	4	1
15.Oca	4	4	1	4	1
5.Şub	4	4	1	4	1
7.Şub	4	4	1	4	1
8.Şub	1	4	1	4	1
12.Şub	4	4	1	4	1
14.Şub	4	4	1	4	1
15.Şub	1	4	1	4	1
19.Şub	4	4	1	4	1
21.Şub	4	4	1	4	1
22.Şub	4	4	1	4	1
26.Şub	4	4	1	4	1
28.Şub	4	4	1	4	1
1.Mar	4	4	1	4	3
5.Mar	4	4	1	4	3
7.Mar	4	4	1	4	3
8.Mar	4	4	1	4	3
12.Mar	4	4	1	4	3
14.Mar	4	4	1	4	3
15.Mar	4	4	1	4	3
19.Mar	1	4	1	4	3
21.Mar	4	4	1	4	3
22.Mar	4	4	1	4	3
26.Mar	4	4	1	4	3
28.Mar	4	4	1	4	3
29.Mar	4	4	1	4	3
2.Nis	4	4	1	4	3
4.Nis	4	4	1	4	3
5.Nis	4	4	1	4	3
9.Nis	4	4	1	4	3
11.Nis	4	4	1	4	3
12.Nis	4	4	1	4	3
16.Nis	4	4	1	4	3
18.Nis	4	4	1	4	3
19.Nis	4	4	1	4	3
25.Nis	4	4	1	4	3
26.Nis	4	4	1	4	3
30.Nis	4	4	1	4	3
2.May	4	4	1	4	3
3.May	4	4	1	4	3

4: Çok İyi 3: İyi 2: Çok Az 1: Yok 0: Veri Yok

Ek 19: B.B. Adlı öğrenci izlenim tablosu

Kontrol Tarihleri	1)Matematik Dersinde Defter Tutma	2)Sınıf İçi Düzende Dersi Dinleme	3)Derste Uyuma İsteği	4)Sınıf İçerisinde Nezaket Kurallarına Uyma	5)Derste Aktif Katılım Sağlama
20.Kas	1	1	1	4	1
22.Kas	1	1	1	1	1
23.Kas	1	1	1	4	1
27.Kas	4	4	1	2	1
29.Kas	1	1	1	3	1
30.Kas	1	1	1	4	1
4.Ara	1	1	1	1	1
6.Ara	1	1	1	1	1
7.Ara	3	1	1	4	1
11.Ara	1	1	4	4	1
13.Ara	1	1	4	1	1
25.Ara	1	1	4	4	1
27.Ara	1	1	1	4	1
28.Ara	1	1	1	4	1
3.Oca	1	1	1	4	1
4.Nis	1	1	1	4	1
8.Oca	1	1	1	4	1
10.Oca	1	1	1	4	1
11.Oca	1	1	1	4	1
15.Oca	1	1	1	4	1
5.Şub	1	4	1	4	1
7.Şub	1	4	1	4	1
8.Şub	1	4	1	4	1
12.Şub	1	4	1	4	1
14.Şub	1	4	1	4	1
15.Şub	1	4	1	4	1
19.Şub	1	4	1	4	1
21.Şub	1	4	1	4	1
22.Şub	1	1	1	4	1
26.Şub	1	1	1	4	1
28.Şub	1	1	1	4	1
1.Mar	1	1	1	4	1
5.Mar	1	4	1	4	1
7.Mar	1	4	1	4	1
8.Mar	4	4	1	4	1
12.Mar	4	4	1	4	1
14.Mar	4	4	1	4	1
15.Mar	4	4	1	4	1
19.Mar	4	4	1	4	3
21.Mar	4	4	1	4	3
22.Mar	4	4	1	4	3
26.Mar	4	4	1	4	3
28.Mar	4	4	1	4	3
29.Mar	4	4	1	4	3
2.Nis	4	4	1	4	3
4.Nis	4	4	1	4	3
5.Nis	4	4	1	4	3
9.Nis	4	4	1	4	3
11.Nis	4	4	1	4	3
12.Nis	4	4	1	4	3
16.Nis	4	4	1	4	3
18.Nis	4	4	1	4	3
19.Nis	4	4	1	4	3
25.Nis	4	4	1	4	3
26.Nis	4	4	1	4	3
30.Nis	4	4	1	4	3
2.May	4	4	1	4	3
3.May	4	4	1	4	3

4: Çok İyi 3: İyi 2: Çok Az 1: Yok 0: Veri Yok

Ek 20: H.S. Adlı öğrenci izlenim tablosu

Kontrol Tarihleri	1)Matematik Dersinde Defter Tutma	2)Sınıf İçi Düzende Dersi Dinleme	3)Derste Uyuma İsteği	4)Sınıf İçerisinde Nezaket Kurallarına Uyuma	5)Derste Aktif Katılım Sağlama
20.Kas	1	1	4	4	1
22.Kas	1	1	4	1	1
23.Kas	1	1	4	1	1
27.Kas	1	1	1	4	1
29.Kas	1	1	4	4	1
30.Kas	1	1	4	1	1
4.Ara	1	1	4	4	1
6.Ara	1	1	4	1	1
7.Ara	1	1	1	4	1
11.Ara	1	3	1	4	1
13.Ara	1	1	4	4	1
25.Ara	1	4	1	4	1
27.Ara	1	4	1	4	1
28.Ara	1	1	4	4	1
3.Oca	1	1	1	4	1
4.Nis	1	1	1	4	1
8.Oca	1	4	1	4	1
10.Oca	1	4	1	4	1
11.Oca	1	4	1	4	1
15.Oca	1	4	1	4	1
5.Şub	4	4	1	4	1
7.Şub	4	4	1	4	1
8.Şub	4	4	1	4	1
12.Şub	4	4	1	4	1
14.Şub	4	4	1	4	1
15.Şub	4	4	1	4	1
19.Şub	4	4	1	4	1
21.Şub	4	4	1	4	1
22.Şub	4	4	1	4	1
26.Şub	4	4	1	4	1
28.Şub	4	4	1	4	1
1.Mar	4	4	1	4	3
5.Mar	4	4	1	4	3
7.Mar	4	4	1	4	3
8.Mar	4	4	1	4	3
12.Mar	4	4	1	4	3
14.Mar	4	4	1	4	3
15.Mar	4	4	1	4	3
19.Mar	4	4	1	4	3
21.Mar	4	4	1	4	3
22.Mar	1	4	1	4	3
26.Mar	1	4	1	4	3
28.Mar	4	4	1	4	3
29.Mar	4	4	1	4	3
2.Nis	4	4	1	4	3
4.Nis	4	4	1	4	3
5.Nis	4	4	1	4	3
9.Nis	4	4	1	4	3
11.Nis	4	4	1	4	3
12.Nis	4	4	1	4	3
16.Nis	4	4	1	4	3
18.Nis	4	4	1	4	3
19.Nis	4	4	1	4	3
25.Nis	4	4	1	4	3
26.Nis	4	4	1	4	3
30.Nis	4	4	1	4	3
2.May	4	4	1	4	3
3.May	4	4	1	4	3

4: Çok İyi 3: İyi 2: Çok Az 1: Yok 0: Veri Yok

Ek 21: A.G.B. Adlı öğrenci izlenim tablosu

Kontrol Tarihleri	1)Matematik Dersinde Defter Tutma	2)Sınıf İçi Düzende Dersi Dinleme	3)Derste Uyuma İsteği	4)Sınıf İçerisinde Nezaket Kurallarına Uyuma	5)Derste Aktif Katılım Sağlama
20.Kas	4	4	1	4	1
22.Kas	4	4	1	4	1
23.Kas	1	1	4	4	1
27.Kas	4	4	1	1	1
29.Kas	1	1	4	4	1
30.Kas	1	1	1	4	1
4.Ara	4	4	1	1	1
6.Ara	4	4	1	4	1
7.Ara	1	4	1	4	1
11.Ara	4	4	1	4	1
13.Ara	4	4	1	4	1
25.Ara	4	4	1	4	1
27.Ara	4	4	1	4	1
28.Ara	4	4	1	4	1
3.Oca	4	4	1	4	1
4.Nis	4	4	1	4	1
8.Oca	4	4	1	4	1
10.Oca	4	4	1	4	1
11.Oca	4	4	1	4	1
15.Oca	4	4	1	4	1
5.Şub	4	4	1	4	1
7.Şub	4	4	1	4	1
8.Şub	4	4	1	4	1
12.Şub	4	4	1	4	1
14.Şub	4	4	1	4	1
15.Şub	4	4	1	4	1
19.Şub	4	4	1	4	1
21.Şub	4	4	1	4	1
22.Şub	4	4	1	4	1
26.Şub	4	4	1	4	1
28.Şub	4	4	1	4	1
1.Mar	4	4	1	4	1
5.Mar	4	4	1	4	1
7.Mar	4	4	1	4	1
8.Mar	4	4	1	4	1
12.Mar	4	4	1	4	1
14.Mar	4	4	1	4	1
15.Mar	4	4	1	4	3
19.Mar	4	4	1	4	3
21.Mar	4	4	1	4	3
22.Mar	4	4	1	4	3
26.Mar	4	4	1	4	3
28.Mar	4	4	1	4	3
29.Mar	4	4	1	4	3
2.Nis	4	4	1	4	3
4.Nis	4	4	1	4	3
5.Nis	4	4	1	4	3
9.Nis	4	4	1	4	3
11.Nis	4	4	1	4	3
12.Nis	4	4	1	4	3
16.Nis	4	4	1	4	3
18.Nis	4	4	1	4	3
19.Nis	4	4	1	4	3
25.Nis	4	4	1	4	3
26.Nis	4	4	1	4	3
30.Nis	4	4	1	4	3
2.May	4	4	1	4	3
3.May	4	4	1	4	3

4: Çok İyi 3: İyi 2: Çok Az 1: Yok 0: Veri Yok

Ek 22: M.C.Ç. Adlı öğrenci izlenim tablosu

Kontrol Tarihleri	1)Matematik Dersinde Defter Tutma	2)Sınıf İçi Düzendeki Dersi Dinleme	3)Derste Uyuma İsteği	4)Sınıf İçerisinde Nezaket Kurallarına Uyuma	5)Derste Aktif Katılım Sağlama
20.Kas	4	1	1	1	1
22.Kas	4	1	1	4	1
23.Kas	1	1	1	4	1
27.Kas	4	1	1	4	1
29.Kas	4	1	1	4	1
30.Kas	1	1	1	4	1
4.Ara	4	1	1	4	1
6.Ara	4	1	1	1	1
7.Ara	1	1	1	4	1
11.Ara	4	1	1	4	1
13.Ara	4	1	1	4	1
25.Ara	4	1	1	4	1
27.Ara	4	1	1	4	1
28.Ara	4	1	1	4	1
3.Oca	4	1	1	4	1
4.Nis	4	1	1	4	1
8.Oca	4	1	1	4	1
10.Oca	1	1	1	4	1
11.Oca	1	1	1	4	1
15.Oca	1	1	1	4	1
5.Şub	4	4	1	4	1
7.Şub	4	4	1	4	1
8.Şub	4	1	1	4	1
12.Şub	4	1	1	4	1
14.Şub	4	1	1	4	1
15.Şub	4	1	1	4	1
19.Şub	4	1	1	4	1
21.Şub	4	4	1	4	1
22.Şub	4	4	1	4	1
26.Şub	4	4	1	4	3
28.Şub	4	4	1	4	3
1.Mar	4	4	1	4	3
5.Mar	4	4	1	4	3
7.Mar	4	4	1	4	3
8.Mar	4	4	1	4	3
12.Mar	4	4	1	4	3
14.Mar	4	4	1	4	3
15.Mar	4	4	1	4	3
19.Mar	4	4	1	4	3
21.Mar	4	4	1	4	3
22.Mar	4	4	1	4	1
26.Mar	4	4	1	4	1
28.Mar	4	4	1	4	3
29.Mar	4	4	1	4	3
2.Nis	4	4	1	4	3
4.Nis	4	4	1	4	3
5.Nis	4	4	1	4	3
9.Nis	4	4	1	4	3
11.Nis	4	4	1	4	3
12.Nis	4	4	1	4	3
16.Nis	4	4	1	4	3
18.Nis	4	4	1	4	3
19.Nis	4	4	1	4	3
25.Nis	4	4	1	4	3
26.Nis	4	4	1	4	3
30.Nis	4	4	1	4	3
2.May	4	4	1	4	3
3.May	4	4	1	4	3

4: Çok İyi 3: İyi 2: Çok Az 1: Yok 0: Veri Yok

Ek 23: B.A. Adlı öğrenci izlenim tablosu

Kontrol Tarihleri	1)Matematik Dersinde Defter Tutma	2)Sınıf İçi Düzende Dersi Dinleme	3)Derste Uyuma İsteği	4)Sınıf İçerisinde Nezaket Kurallarına Uyma	5)Derste Aktif Katılım Sağlama
20.Kas	1	1	4	1	1
22.Kas	1	1	4	1	1
23.Kas	1	1	1	4	1
27.Kas	1	1	1	4	1
29.Kas	1	1	4	4	1
30.Kas	1	1	1	4	1
4.Ara	1	1	4	4	1
6.Ara	1	1	4	1	1
7.Ara	1	1	4	4	1
11.Ara	1	1	4	1	1
13.Ara	1	4	1	4	1
25.Ara	1	4	1	4	1
27.Ara	1	4	1	4	1
28.Ara	1	4	1	4	1
3.Oca	1	1	1	4	1
4.Nis	1	1	1	4	1
8.Oca	1	1	1	4	1
10.Oca	1	1	1	4	1
11.Oca	1	4	1	4	1
15.Oca	1	4	1	4	1
5.Şub	1	4	1	4	1
7.Şub	1	1	1	4	1
8.Şub	1	1	1	4	1
12.Şub	1	1	1	4	1
14.Şub	1	1	1	4	1
15.Şub	1	4	1	4	1
19.Şub	1	4	1	4	1
21.Şub	1	4	1	4	1
22.Şub	1	4	1	4	1
26.Şub	1	4	1	4	1
28.Şub	1	4	1	4	1
1.Mar	1	4	1	4	1
5.Mar	1	4	1	4	1
7.Mar	1	4	1	4	1
8.Mar	1	4	1	4	1
12.Mar	4	4	1	4	1
14.Mar	4	4	1	4	1
15.Mar	4	4	1	4	1
19.Mar	4	4	1	4	1
21.Mar	4	4	1	4	1
22.Mar	4	4	1	4	1
26.Mar	4	4	1	4	1
28.Mar	4	4	1	4	3
29.Mar	4	4	1	4	3
2.Nis	4	4	1	4	3
4.Nis	4	4	1	4	3
5.Nis	4	4	1	4	3
9.Nis	4	4	1	4	3
11.Nis	4	4	1	4	3
12.Nis	4	4	1	4	3
16.Nis	4	4	1	4	3
18.Nis	4	4	1	4	3
19.Nis	4	4	1	4	3
25.Nis	4	4	1	4	3
26.Nis	4	4	1	4	3
30.Nis	4	4	1	4	3
2.May	4	4	1	4	3
3.May	4	4	1	4	3

4: Çok İyi 3: İyi 2: Çok Az 1: Yok 0: Veri Yok

Ek 24:Rubrik (Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı) Kriterleri Tablosu

	4=çok iyi	3=iyi	2=çok az	1=yok	0=veri yok
1)Matematik Dersinde Defter Tutma	Ders boyunca eksiksiz not tutar.	Dersin büyük bir kısmında not tutar.	Dersin yarısından az kısmında not tutar.	Derste not tutmaz.	Veri alınamadı.
2)Sınıf İçi Düzendeki Dersi Dinleme	Ders boyunca sürekli ders dinler.	Dersin büyük bir kısmını dinler.	Dersin yarısından az kısmını dinler.	Dersi dinlemez.	Veri alınamadı.
3)Derste Uyum İsteği	Derste uyumak ister.	Derste uyumak ister müsaade edilmeyince uyumaz.	Derste daha az istekli bir şekilde uyumak ister. Ama uyumaktan vazgeçer.	Derste uyumak istemez.	Veri alınamadı.
4)Sınıf İçerisinde Nezaket Kurallarına Uyma	Nezaket kurallarına aykırı hiçbir davranışta bulunmaz.	Derste 1 veya 2 defa nezaket kurallarına uygun olmayan davranışta bulunur.	Derste 2 den fazla nezaket kurallarına uygun olmayan davranışta bulunur.	Derste nezaket kurallarına uymaz.	Veri alınamadı.
5)Derse Aktif Katılım Sağlama	Derse aktif katılım sağlar.	Derse aktif katılım sağlamaya çalışır.	Derse aktif katılım sağlamaya daha az isteklidir.	Derse aktif katılım sağlamaz.	Veri alınamadı.

Ek 25:Çalışmaya Katılmayan Öğrencilerin Yazılı Sınav Sonuçları Tablosu

Öğrenci	1. yazılı sınav sonucu 20.03.2019	2.yazılı sınav sonucu 13.05.2019	1. sınavdan 2. Sınava olan değişim (%)
G.T.	10	20	100
S.D.	12	15	25
M.K.	5	10	100
Y.D.	5	8	60
İ.K.	8	10	25
H.Y.B.	6	10	66
F.G.	10	20	100
D.Ç.	5	5	0
S.P.	5	5	0
P.K.	20	25	25
E.İ.	6	8	33
U.C.	7	10	42
F.Ç	5	5	0
F.Y	5	6	20
B.Y.	15	15	0
K.A.	5	5	0
C.D.	25	27	8
M.E.P.	15	15	0
B.T.	5	5	0
A.G.	5	5	0
H.D	20	25	25
Ş.K	18	28	55
G.K.	5	6	20
M.B.	5	8	60
İ.K.	30	35	16
B.B.	12	20	66
Z.B.	12	12	0
M.G.	5	5	0
N.K.	6	8	33
E.Ş.	10	12	20
Ö.Ö.	5	6	20
V.T.	15	25	66
ORTALAMA	12,5	22,5	83

ÖZGEÇMİŞ

Hümevra Batur 27/05/1991 tarihinde İstanbul Üsküdar'da dünyaya gelmiştir. İlk ve orta okulu İstanbul'da Şehit Er Serhat Şanlı İlköğretim Okulu'nda bitirmiş; lise eğitimini ilk 3 yıl Kartal Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde son yılını Özel Yavuz Selim Koleji'nde tamamlamıştır. Lisans eğitimini Atatürk Üniversitesi Fen ve Edebiyat Fakültesi Matematik Bölümü'nde yapmıştır. Marmara Üniversitesi'nde Pedagojik Formasyon eğitimini tamamlamıştır. Yalova Üniversitesi İşletme Bölümü Tezli Yüksek Lisans Programında yüksek lisans öğrenimine başlamış olup iş bu tez çalışmasını Eylül 2019'da tamamlamıştır.

