

ISSN 1302-7905

Volume 12 Issue 23
Cilt 12 Sayı 23

Since 2012

EJEDUS

ELECTRONIC JOURNAL of EDUCATION SCIENCES
ELEKTRONİK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

JOURNAL MANAGER / DERGİ YÖNETİCİSİ:
PROF. DR. BEHÇET ORAL

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejedus>

Nisan 2023 April 2023

EJEDUS

ELECTRONICS JOURNAL of EDUCATION SCIENCES
ELEKTRONİK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

YIL: NİSAN 2023 CİLT:12 SAYI:23

EJEDUS EDİTÖR KURULU

Baş Editör

Prof. Dr. Behçet ORAL, Dicle Üniversitesi, TÜRKİYE

Editörler

Tuncay ARDIÇ, Dicle Üniversitesi, TÜRKİYE

Rasim TÖSTEN, Siirt Üniversitesi, TÜRKİYE

Ahmet SAYLIK, Siirt Üniversitesi, TÜRKİYE

Editör Yardımcıları

Kasım SEZGİN, Dicle Üniversitesi, TÜRKİYE

Yusuf İslam BOLAT, Dicle Üniversitesi, TÜRKİYE

EJEDUS

ELECTRONICS JOURNAL of EDUCATION SCIENCES
ELEKTRONİK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

YIL: NİSAN 2023 CİLT:12 SAYI:23

Bu sayıdaki hakemlerimiz,

Doç. Dr. Nurettin Beltekin

Doç. Dr. Zekeriya Çam

Doç. Dr. İsa Yücel İşgör

Doç. Dr. Adnan Taşgın

Doç. Dr. M. Halil Sağlam

Doç. Dr. Erhan Akın

Dr. Öğr. Üyesi Mesut Öztürk

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet S. Vangölü

Öğr. Gör. Dr. Serkan Gökalg

Dr. Burcu Karaman

Mardin Artuklu Üniversitesi

Muş Alparslan Üniversitesi

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

Atatürk Üniversitesi

Siirt Üniversitesi

Siirt Üniversitesi

İstanbul Esenyurt Üniversitesi

Bitlis Eren Üniversitesi

Mersin Üniversitesi

Bağımsız Araştırmacı

Dergimizin tarandığı Indexler:

Google Scholar

ASOS INDEX

SOBIAD

WORLDCAT BASE



İÇİNDEKİLER

Hülya GÜLAY OGELMAN - Döne KAHVECİ	Araştırma Makalesi	
Küçük çocukların duygu düzenleme stratejilerinin öğrenmede öz düzenleme üzerindeki yordayıcı rolünün incelenmesi <i>The research on the predictor role of young learners' emotion regulation strategies over self-regulated learning</i>		1
Bünyamin SARIKAYA – Ayşe Ebrar YAMAÇ	Araştırma Makalesi	
Temel dil becerilerinde kaygı: Lisansüstü tezler üzerine bir araştırma <i>Anxiety in basic language skills: A research on graduate thesis</i>		15
Ahmet Egemen AKMENÇE – Murat TUNCER	Araştırma Makalesi	
Yabancı dilde kaygı: Bir ölçek geliştirme çalışması <i>Anxiety in a foreign language: A scale development study</i>		33
Hatice ŞAYAK – Kasım KARATAŞ – Emre YILMAZ	Araştırma Makalesi	
Türkiye’de yabancı uyruklu öğrenciler üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi: Bir içerik analizi <i>Examining the studies on foreign students in Turkey: A content analysis</i>		47
Sultan ALTINKUM – Tugay TOĞRUL – Zekeriya ÇAM	Derleme	
Okul doyumu: Kuramsal bir çözümleme <i>School satisfaction: A theoretical analysis</i>		64



The Research on the Predictor Role of Young Learners' Emotion Regulation Strategies over Self-Regulated Learning

Hülya GÜLAY OGELMAN¹ Döne KAHVECİ²

To cite this article:

Gülay Ogelman, H., Kahveci, D. (2023). The research on the predictor role of young learners' emotion regulation strategies over self-regulated learning [Küçük çocukların duygu düzenleme stratejilerinin öğrenmede öz düzenleme üzerindeki yordayıcı rolünün incelenmesi] *Electronic Journal of Education Sciences*, [*Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*], 12(23), 1-14. DOI: 10.55605/ejedus.1206526

Research article

Received: 2022.11.17

Accepted: 2023-03-06

Abstract

The aim of the research is to explore the predictor role of young learners' emotion regulation strategies over self-regulation in learning. The participants of the research consisted of 60 young learners that had pre-school education in a metropolis in the southeast region of Turkey. The participants' ages were ranging from 5 to 6, 51.7 percent of the participants were female and 48.3 percent of them were male (31 female and 29 male participants). In this research, three different data collection tools including a personal information template, emotion regulation scale, and independent learning behaviours, were used. The data were analysed via SPSS 20.0. Parametric statistics such as Pearson product-moment correlation coefficient and linear regression analysis were utilized for the normally distributed data. As for the non-normal distributed data, a non-parametric statistic titled Spearman correlation analysis was utilized. As a result of the research, it was determined that there was a positive correlation between young learners' emotion regulation strategies perception and self-regulation in learning. The perception of emotion regulation strategies predicts self-regulation in learning significantly. Consequently, the more the perception of emotion regulation strategies ascends, the more the level of self-regulation in learning ascends. It is stated that there is a positive correlation between young learners' sum total of emotion regulation strategies and self-regulation in learning. In conclusion, the more the sum total of emotion regulation strategies increases, the more the level of self-regulation in learning increases. The sum total of emotion regulation strategies predicts self-regulation in learning significantly. It is reflected that there is not a significant relation between young learners' production of emotion regulation strategies and self-regulation in learning.

Keywords: Emotion regulation, self-regulated learning, preschool period.

¹ Prof. Dr., Sinop University Education Faculty, ogelman@sinop.edu.tr ORCID NO: [0000-0002-4245-0208](https://orcid.org/0000-0002-4245-0208)

² Teacher, Ministry of Education, dnzkhvc07@gmail.com ORCID NO: [0000-0002-6306-8526](https://orcid.org/0000-0002-6306-8526)



Küçük Çocukların Duygu Düzenleme Stratejilerinin Öğrenmede Öz Düzenleme Üzerindeki Yordayıcı Rolünün İncelenmesi

Hülya GÜLAY OGELMAN³

Döne KAHVECİ⁴

Atıf:

Gülay Ogelman, H., Kahveci, D. (2023). The research on the predictor role of young learners' emotion regulation strategies over self-regulated learning [Küçük çocukların duygu düzenleme stratejilerinin öğrenmede öz düzenleme üzerindeki yordayıcı rolünün incelenmesi] *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 12(23), 1-14. DOI: 10.55605/ejedus.1206526

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 2022.11.17

Kabul Tarihi: 2023-03-06

Öz

Araştırmanın amacı, küçük çocukların duygu düzenleme stratejilerinin öğrenmede öz düzenleme üzerindeki yordayıcı rolünün incelenmesidir. Araştırmanın örneklem grubunda, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki bir büyükşehirde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokulların anasınıflarına devam eden 5-6 yaş grubundan 60 çocuk (31 kız (%51.7), 29 erkek (%48.3)) yer almaktadır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği, Bağımsız Öğrenme Davranışları olmak üzere üç ölçme aracı bulunmaktadır. Veriler, SPSS 20.0 istatistik paket programında analiz edilmiştir. Normal dağılan veriler için parametrik tekniklerden Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Basit Doğrusal Regresyon Analiz, normal dağılmayan veriler için parametrik olmayan tekniklerinden Spearman korelasyon analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre küçük çocukların duygu düzenleme stratejileri algısı ile öğrenmede öz düzenleme arasında olumlu yönde, ilişki olduğu belirlenmiştir. Duygu düzenleme stratejileri algısı, öğrenmede öz düzenlemeyi anlamlı biçimde yordamaktadır. Bu sonuca göre duygu düzenleme stratejileri algısı arttıkça öğrenmede öz düzenleme düzeyi artmaktadır. Küçük çocukların toplam duygu düzenleme stratejileri ile öğrenmede öz düzenleme arasında olumlu yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç doğrultusunda, toplam duygu düzenleme stratejileri arttıkça öğrenmede öz düzenleme düzeyi artmaktadır. Toplam duygu düzenleme stratejileri öğrenmede öz düzenlemeyi anlamlı biçimde yordamaktadır. Küçük çocukların duygu düzenleme stratejileri üretme ile öğrenmede öz düzenleme arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Duygu düzenleme, öğrenmede öz düzenleme, okul öncesi dönem.

³ Prof. Dr., Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ogelman@sinop.edu.tr ORCID NO: [0000-0002-4245-0208](https://orcid.org/0000-0002-4245-0208)

⁴ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, dnzkhvc07@gmail.com ORCID NO: [0000-0002-6306-8526](https://orcid.org/0000-0002-6306-8526)

Giriş

Duygular; bireyin deneyimlerinin etkisiyle, bireyin önemli bulduğu durumlarla ilgili olarak neler yapabileceğini ve bağlamını değerlendirebildiği bir kavramdır (Çeçen, 2002). Duygular, tüm insanlar için evrenseldir. Tüm toplumlar için mutluluk, üzüntü, kızgınlık, şaşkınlık ve korku başta olmak üzere duyguların çeşitlilik gösterdiği söylenebilir. Duyguların içeriği benzerlik gösterse de duygulara verilen tepkilerde farklılıklar görülebilmektedir. Bu noktada önemli olan duygunun ne olduğu değil, duygunun nasıl ifade edildiğidir. Duygu, karşısında toplum tarafından kabul edilebilen tepkiler vermek yerine kişinin kendisine, diğerlerine ya da çevreye zarar verebilecek tepkiler ortaya koyması kişisel ve toplumsal açıdan olumsuz durumlar meydana getirebilir. Duygu düzenleme, bu durumları açıklamaya ve yorumlamaya yönelik olarak ortaya konulmuş kavramlardan biridir. Duygu düzenleme; farklı durumları kontrol altına almak için duyguların farkında olunup, gerektiğinde onları kontrol etme süreçlerine izin veren bilinçli veya bilinçsiz davranışlardır (Denham vd., 2012; Werner & Gross, 2010). Duygu düzenleme, kişinin çok fazla ve geçici özellikteki duygusal tepkilerini izleme, değerlendirme ve değiştirebilme yeterliliğidir (Thompson, 1994). Gross (1998) duygu düzenlemeyi kişinin hangi duyguyu nasıl deneyimleyebildiğine yönelik farkındalığı olarak ifade eder.

Duygu düzenleme, bireyin korku, üzüntü, öfke, mutluluk gibi duyguları etrafında gelişip; bireyin bu duygularını kontrol edebilme ve yönetebilme yeteneğidir (Compas vd., 2014; Sağar, 2022). Bir başka deyişle, kişinin yaşadığı duygular ve duygularıyla ilgili tepkilerine yoğunlaşması, ruh hali, stres, duygulanım gibi tüm duygusal süreçlerini yönetebilmesidir (Koole, 2009). İnsanoğlu için yaşamın merkezinde yer alan duyguların düzenlenmesinde kullanılan çeşitli stratejilerden biri süreç modelidir. Süreç modeli, duygusal tepkilerin duygu düzenleme stratejilerinin kullanıldığı zamana göre farklılaştığını ifade eder. Bu modele göre duygular; durumun seçilmesi, durum değişikliği, dikkatin yayılması, bilişsel değişim ve tepki düzenleme olarak beş farklı şekilde düzenlenebilir (Gross, 1998). Durum seçimi, bireyin istediği duyguları artırmayı, istemediği duygulardan kaçınmayı belirleyen stratejidir (Gross & Thompson, 2007). Durum değişikliği, mevcut olan durumun doğrudan duygusal etkisinin değiştirilmesidir. Dikkatin yayılması, bireyin duygularını etkileyerek belli bir duruma yönlendirir (Gürses, 2022; Thiruchselvam Hajcak, & Gross, 2012). Bilişsel değişim, bireyin bir duruma yönelik duygusal önemini artırarak ya da azaltarak değiştirmesidir. Tepki düzenleme ise ortaya çıkan bir durumda hissedilen duygu durumuna verilen olumsuz tepki biçiminin değiştirilmesidir (Gross & Thompson, 2007; Vitulic & Prosen, 2015).

Yaşamın ilk yıllarından itibaren çocukların duygusal olarak kendini güvenli hissetmesi, duygularını kolayca ifade etmesi, anlaması, duygu düzenleme becerilerinin artış göstermesi; çocukların akran etkileşimlerini, sosyal becerilerini, akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebilmektedir (Dağlı & Dağlıoğlu, 2021; Denham vd., 2012). Duygularını düzenleyebilen çocuklar akranlarıyla daha rahat iletişime girerek, buldukları ortamda sevilip; arkadaş canlısı, mutlu, kabul görülen çocuklardır. Akran kabulü, çocukların okula uyumunu olumlu yönde etkilerken erken akademik becerilerini, okuma yazma becerilerini, matematik becerilerini de büyük ölçüde etkiler (Denham vd., 2007; Graziano vd., 2007). Duygu düzenleme stratejilerinin gelişimi okul öncesi döneme dayanır. Duygu düzenleme stratejilerinde sorun yaşayan çocuklarda problemlerle baş edememe, kaygı, depresyon, dürtü kontrolü, dikkat, hafıza, uyku ve yemek problemleri görülebilir (Karaş & Altun, 2022).

Özetle, duygu düzenlemenin okul öncesi dönemde kazanılmaya başlanılıp, yaşam boyu kısa ve uzun süreli önemli etkilerinin olduğu söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında, duygu düzenleme stratejilerinin etkilerinin ele alındığı değişken, öğrenmede öz düzenlemedir. Öz düzenlemeli öğrenme, kişilerin öğrenmelerini kendi kontrolünde sağlamalarına, öğrenme için gerekli düzenlemeleri yapabilmelerine, etkinliklerini kendilerinin başlatabilmesine ve öğrenme sürecine değer vermeyi destekleyen, zihinsel bir motivasyon durumudur (Çiltaş, 2011; Sarı & Akınoğlu, 2009). Öz düzenlemeli öğrenmede, öğretmeye karşı gerçekleştirilen belirsiz ve bilinçsiz bir durumdan öte öğrenenlerin kendileri için geleceğe dönük gerçekleştirdikleri bir süreç söz konusudur (Zimmerman, 2002). Pintrich & De Groot (1990) öz düzenlemeli öğrenmenin, öz yeterliliği geliştirmek için gerçekleştirilen bir öğrenme türü olduğunu, öz yeterliliği sahip olan çocukların öz düzenlemeli öğrenme düzeylerinin daha fazla olabileceğini ifade etmiştir. Öz yeterlilik bireyin davranışlarına ve motivasyonuna yön verebilen, kendi yapacakları ile ilgili düşüncesidir (Bandura, 1977). Çocuklardaki öz yeterlilik, ve uygun öğrenme stratejilerinin kullanımı öz düzenlemeli öğrenme becerisini geliştirebilecektir. Çocuklar yeni öğrenme stratejileri kullanmayı öğrendikçe öz düzenlemeli öğrenme açısından deneyim kazanır ve duruma, bağlama göre uygun öğrenme stratejisini seçerek, bireysel performanslarını yönetebilirler (Borkowski, 1992).

Öz düzenlemeye dayalı öğrenme, bireylerin çeşitli öz düzenleyici süreçlerden geçtikten sonra zihinsel işlevlerini, davranışlarını ve motivasyonlarını düzenledikleri öğrenme becerileridir (Hofer vd., 1998). Bu beceriye sahip bireyler, zihinsel olarak öğrenme süreçlerinin her aşamasını planlar, düzenler, yürütür, gözlemler, değerlendirirler. Dürtüsel olarak ise kendilerini yeterli, etkili ve bağımsız olarak görürler. Davranışlarını seçer ve öğrenme için en uygun çevreyi oluşturmaya çalışırlar (Özmenteş, 2008). Öğrenmede öz düzenleme, öğrenenlerin öğrenme sürecine bilişsel, dürtüsel ve davranışsal olarak etkin katılma becerisidir. (Cobb, 2003). Okul öncesi dönemde gelişen öğrenmede öz düzenleme becerisi çocukların akademik başarılarını, planlama becerilerini, bireysel potansiyellerine yönelik farkındalıklarını ve öğrenmeye yönelik kararlılıklarını desteklemektedir (Alpaslan ve Ulubey, 2019; Eryılmaz & Mammadov, 2017). Görüldüğü gibi duygu düzenleme ile öğrenmede öz düzenleme kavramları, öz düzenlemenin gelişimi içerisinde ele alınacak iki boyuttur.

Alan yazın incelendiğinde, okul öncesi dönemde duygu düzenlemeye yönelik çalışmaların son yıllarda çeşitlilik göstermeye başladığı belirlenmiştir. Örnek olarak Şahin (2019) okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri arttıkça davranış sorunlarının azalabildiğini belirlemiştir. Seçer (2017), konu ile ilgili çalışmasında, duygu düzenleme becerisi gelişmiş olan çocukların sosyal yetkinliklerinin de gelişmiş olduğunu vurgulamıştır. Kayhan-Aktürk (2015), okul öncesi dönem duygu düzenleme becerileri ile çocukların akranlarına karşı saldırgan, çekingen ve aşırı hareketli davranışları arasında olumsuz yönde anlamlı ilişkinin olduğunu belirlemiştir. Yaman (2018) okul öncesi dönem çocuklarında ebeveyn tutumları ile çocukların duygu düzenleme becerileri ve mizaç özellikleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde, demokratik ebeveyn tutumunun olumlu, otoriter ebeveyn tutumunun ise olumsuz etkisinin olduğunu belirlemiştir.

Öğrenmede öz düzenlemeye ilişkin Türkiye'deki çalışmalar incelendiğinde, duygu düzenlemeye konusu gibi son yıllarda daha sık araştırma yapılan konulardan biri olduğu görülmektedir. Örnek olarak, Doğan ve Şahin-Taşkın (2016) araştırmasında, anne-babaların

çocuklarının öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olduklarını düşündükleri ve çocuklarının öz düzenlemeli öğrenme konusunda yönlendirmeye ihtiyaç duyduklarını belirterek, bu konuda onları nasıl destekledikleri konusunda ayrıntılı açıklama yapmadıkları sonucuna varmıştır. Gülay-Ogelman ve meslektaşları (2022a) bağımsız öğrenme davranışı ile akranları tarafından sevilme düzeyleri arasında olumlu yönde akranları tarafından sevilme arasında olumsuz yönde ilişkinin olduğunu belirlemiştir. Bilgici ve Deniz (2021)'in çalışmasında, çocukların öz düzenleme becerileri ile öğrenme davranışları arasında olumlu yönde ilişkiler belirlenmiştir. Gülay-Ogelman ve meslektaşları (2022b)'nin araştırmasında, çocukların öğrenmede öz düzenlemeleri ile okula uyumları arasında olumlu yönde akran şiddetine maruz kalmaları arasında olumsuz yönde ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Türkiye'de son yıllarda okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak duygu düzenleme ve öğrenmede öz düzenleme konulu çalışmalarda artış belirlense de sınırlı olduğu söylenebilir. Küçük çocukların duygu düzenleme ve öğrenmede öz düzenlemelerine yönelik çalışmaların artması, bu becerilerin yaşamın ilk yıllarındaki gelişimini, ilişkili olduğu değişkenleri ortaya koymak açısından önem taşımaktadır. Böylece okul öncesi dönem çocuklarının duygusal ve bilişsel gelişimlerine yönelik önemli bulgular ortaya konulabilir ve uygulamaların zenginleştirilmesi, konu ile ilgili çalışmaların artması sağlanabilir. Yaşamın ilk yıllarındaki gelişim, sonraki dönemlere kalıcı etkiler bırakabilmektedir. Dolayısıyla okul öncesi dönem ile ilgili duygu düzenlemenin dinamiklerinin, etkilerinin ve duygu düzenlemeyle ilişkili değişkenlerin ortaya konulması, küçük çocukların gelişimlerini doğrudan ve dolaylı olarak etkileyebilecek çalışmalara rehberlik edebilecektir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, küçük çocukların duygu düzenleme stratejilerinin öğrenmede öz düzenleme üzerindeki yordayıcı rolünün incelenmesidir. Araştırmanın alt amaçları şu şekildedir:

- Küçük çocukların duygu düzenleme stratejileri algısı ile öz düzenleme arasında anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?
- Küçük çocukların duygu düzenleme stratejileri algısı, öz düzenlemeyi anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
- Küçük çocukların duygu düzenleme stratejileri üretme düzeyleri ile öz düzenleme arasında anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?
- Küçük çocukların toplam duygu düzenleme stratejileri ile öz düzenleme arasında anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?
- Küçük çocukların toplam duygu düzenleme stratejileri, öz düzenlemeyi anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Küçük çocukların duygu düzenleme stratejilerinin öz düzenleme üzerindeki yordayıcı etkilerinin ele alındığı bu araştırma, ilişkisel tarama modeline dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişkenin birlikte değişim gösterip göstermediğini, bir değişim varsa bu değişimin derecesini ve yönünü belirlemek amacıyla dayanmaktadır (Akbay, 2021).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda, bir büyükşehirde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokulların anasınıflarına devam eden 5-6 yaş grubundan 60 çocuk (31 kız ve 29 erkek) yer

almıştır. Çocuklar, normal gelişim özelliği göstermektedir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine dayalı olarak çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu örnekleme yöntemi, yakın olan ve ulaşılması kolay olan birimlerin evrenden örneklem olarak seçildiği bir yöntemdir (Yıldırım, 2021, s.75).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada üç ölçme aracı bulunmaktadır: Kişisel Bilgi Formu, Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği, Bağımsız Öğrenme Davranışları.

1. Kişisel Bilgi Formu: Form, araştırmacılar tarafından oluşturulmuş olup, çocuklara ilişkin yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba mesleği ile ilgili soruları içermektedir.

2. Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği (3-5 yaş): Ölçek, Whitebread vd. (2009) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe'ye uyarlama çalışması, Saraç, Karakelle ve Whitebread (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe formunda 16 madde bulunmaktadır. Tek boyutlu olan ölçekte, toplam puan üzerinden değerlendirme yapılmaktadır. Maddelerin her biri, öğrenmede öz düzenlemenin belirteci olan davranışları ifade etmektedir. Okul öncesi öğretmeni, sınıfındaki çocukları her bir madde için 4'lü likert üzerinden, ilgili davranışı gösterme sıklığına göre değerlendirmektedir. (1= Hiçbir zaman; 4= Her zaman). Yüksek puanlar, çocuğun öğrenmede öz düzenleme becerisinin yüksek olduğunu, düşük puanlar çocuğun öğrenmede öz düzenleme becerisinin düşük olduğunu belirtmektedir. Uyarlama çalışmasında ölçeğin iç tutarlık katsayısı .97 olarak belirlenmiştir (Saraç, Karakelle ve Whitebread, 2019). Bu çalışma kapsamında bulguların iç tutarlık katsayısı .94' dür.

3. Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği: Ölçek Gust (2014) tarafından 36-72 ay arasındaki çocukların duygu düzenleme stratejilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin 5-6 yaş çocuklar için geçerlik-güvenirlik çalışması Ecirli ve Gülay Ogelman (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçek çocuğun duygu düzenleme stratejilerinin etkililiğini anlama ve etkili duygu düzenleme stratejisi oluşturma şeklinde iki bölümden oluşmaktadır. Korku, üzüntü ve öfke duygularını içinde barındıran toplam 6 tane ve kız-erkek ayrı uyarlamaları bulunan resimli hikâyeden meydana gelmektedir. Duyguyu tanıma ve etkili duygu düzenleme stratejilerinin anlaşılmasından en az 0, en fazla 30; türetilen etkili davranış stratejileri ve düşünce stratejilerinden en az 0 ve en fazla 6'şar olmak üzere 12 puan alınır. Ölçeğin tamamından en az 0, en fazla 42 puan alınır. Ölçekten alınan puan artarsa, çocukların duygu düzenleme stratejileri de artar. Uyarlama çalışmasında ölçeğin iç tutarlılık katsayısı, duygu düzenleme stratejisi algısı alt boyutu için .75, duygu düzenleme stratejisi üretme alt boyutu için .70, toplam duygu düzenleme stratejileri için .81' dir (Ecirli ve Gülay Ogelman, 2015). Bu çalışma kapsamında iç tutarlılık katsayısı, duygu düzenleme stratejisi algısı alt boyutu için .75, duygu düzenleme stratejisi üretme alt boyutu için .71, toplam duygu düzenleme stratejileri için .80 olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Ölçme araçlarından Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği ikinci araştırmacı tarafından her çocuğa sınıf dışındaki özel bir odada bireysel olarak uygulanmıştır. Kişisel Bilgi Formu ve Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği, öğretmenler tarafından her çocuk için doldurulmuştur. Öğretmenler, araştırmanın amacı ve veri toplama ile ilgili bilgilendirilmişlerdir. Veri toplama süreci yaklaşık dört hafta sürmüştür.

Veri Analizi

Araştırmanın verileri, SPSS 20.0 istatistik paket programında analiz edilmiştir. Bağımsız öğrenme (basıklık değeri $-.894$, çarpıklık değeri $.100$), duygu düzenleme stratejisi algısı (basıklık değeri $-.617$, çarpıklık değeri $-.450$) ve toplam duygu düzenleme stratejileri (basıklık değeri $-.476$, çarpıklık değeri $.460$) değişkenleri normal dağılmakta, duygu düzenleme stratejisi üretme alt boyutu (basıklık değeri 2.059 , çarpıklık değeri -1.328) normal dağılmamaktadır. Normal dağılan veriler için parametrik testlerden Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Basit Doğrusal Regresyon Analiz, normal dağılmayan veriler için parametrik olmayan tekniklerinden Spearman Korelasyon Analizi tekniğinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın verilerinin normal gelişim gösteren 60 çocuktan toplanması, verilerin kişisel bilgi formu, duygu düzenleme stratejileri ölçeği, bağımsız öğrenme davranışları ölçeği yardımıyla elde edilmesi, çalışmanın duygu düzenleme stratejileri ve öz düzenlemeli öğrenme değişkeni olan iki değişkenden meydana gelmesi araştırmayı sınırlandırmıştır.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma için Sinop Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu 25.05.2022 tarihli 2022/067 sayılı toplantı kararıyla etik kurul izni alınmıştır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'ndan ve ailelerden uygulamaya yönelik izinler alınmıştır.

Bulgular

Tablo 1. Küçük Çocukların Duygu Düzenleme Stratejileri Algısı İle Öğrenmede Öz Düzenleme Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi Sonucu

Değişkenler	\bar{X}	S_x	r
Duygu Düzenleme Stratejileri Algısı	18.63	3.76	-
Öğrenmede Öz Düzenleme	45.85	9.21	.347*

* $p < .005$

Tablo 1 incelendiğinde, küçük çocukların duygu düzenleme stratejileri algısı ile öğrenmede öz düzenleme arasında olumlu yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=.347$, $p<.005$). Bu sonuca göre duygu düzenleme stratejileri algısı arttıkça öğrenmede öz düzenleme düzeyi artmakta; duygu düzenleme stratejileri algısı azaldıkça öğrenmede öz düzenleme düzeyi azalmaktadır.

Tablo 2. Küçük Çocukların Duygu Düzenleme Stratejileri Algısı, Öğrenmede Öz Düzenlemeyi Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	R	R^2	F	SH	β	t	p
Duygu Düzenleme Stratejileri Algısı Öğrenmede Öz Düzenleme	.347	.121	7.966	.302	.347	2.822	.007*

* $p < .005$

Tablo 2’de, küçük çocukların duygu düzenleme stratejileri algısı öğrenmede öz düzenlemeyi ($R = .347$, $R^2 = 0.12$, $F=7.966$, $p<.005$) anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir. Öğrenmede öz düzenlemenin %12’sinin, duygu düzenleme stratejileri algısıyla açıklanabileceği söylenebilir.

Tablo 3. Küçük Çocukların Duygu Düzenleme Stratejileri Üretme İle Öğrenmede Öz Düzenleme Arasındaki İlişkiye Yönelik Spearman Korelasyon Analizi Sonucu

Değişkenler	\bar{X}	S_x	p
Duygu Düzenleme Stratejileri Üretme	9.75	2.26	-
Öğrenmede Öz Düzenleme	45.85	9.21	.976

Tablo 3’e göre, küçük çocukların duygu düzenleme stratejileri üretme ile öğrenmede öz düzenleme arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($p>.005$).

Tablo 4. Küçük Çocukların Toplam Duygu Düzenleme Stratejileri İle Öğrenmede Öz Düzenleme Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi Sonucu

Değişkenler	\bar{X}	S_x	r
Toplam Duygu Düzenleme Stratejileri	33.68	6.20	-
Öğrenmede Öz Düzenleme	45.85	9.21	.278*

* $p < .005$

Tablo 4’de, küçük çocukların toplam duygu düzenleme stratejileri ile öğrenmede öz düzenleme arasında olumlu yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=.278$, $p<.005$). Bu sonuca göre toplam duygu düzenleme stratejileri arttıkça öğrenmede öz düzenleme düzeyi artmakta; toplam duygu düzenleme stratejileri azaldıkça öğrenmede öz düzenleme düzeyi azalmaktadır.

Tablo 5. Küçük Çocukların Toplam Duygu Düzenleme Stratejilerinin, Öğrenmede Öz Düzenlemeyi Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	R	R^2	F	SH	β	t	p
Toplam Duygu Düzenleme Stratejileri Öğrenmede Öz Düzenleme	.278	.077	4.840	.187	.278	2.200	.032*

* $p < .005$

Tablo 5’de, küçük çocukların toplam duygu düzenleme stratejileri öğrenmede öz düzenlemeyi ($R = .278$, $R^2 = .077$, $F=4.840$, $p<.005$) anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir. Öğrenmede öz düzenlemenin %08’inin, toplam duygu düzenleme stratejileriyle açıklanabileceği söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Küçük çocukların duygu düzenleme stratejilerinin öğrenmede öz düzenleme üzerindeki yordayıcı etkilerinin incelendiği bu araştırmanın sonuçlarına göre küçük çocukların duygu düzenleme stratejileri algısı ile öğrenmede öz düzenleme arasında olumlu yönde, ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre duygu düzenleme stratejileri algısı arttıkça öğrenmede öz düzenleme düzeyi artmakta; duygu düzenleme stratejileri algısı azaldıkça öğrenmede öz düzenleme düzeyi azalmaktadır. Duygu düzenleme stratejileri algısı, öğrenmede öz düzenlemeyi anlamlı biçimde yordamaktadır.

Küçük çocukların toplam duygu düzenleme stratejileri ile öğrenmede öz düzenleme arasında olumlu yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç doğrultusunda, toplam duygu düzenleme stratejileri arttıkça öğrenmede öz düzenleme düzeyi artmakta; toplam duygu düzenleme stratejileri azaldıkça öğrenmede öz düzenleme düzeyi azalmaktadır.

Ayrıca toplam duygu düzenleme stratejileri öğrenmede öz düzenlemeyi anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir. Küçük çocukların duygu düzenleme stratejileri üretme ile öğrenmede öz düzenleme arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Görüldüğü gibi duygu düzenleme stratejileri algısı ile toplam duygu düzenleme stratejileri, öğrenmede öz düzenlemeyle ilişkili olup öğrenmede öz düzenlemeyi yordayabilmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda, duygu düzenlemeye yönelik algısı gelişmiş, duygu düzenleme stratejileri üst düzeyde olan küçük çocukların öğrenmede öz düzenleme becerilerinin de yüksek düzeyde olabileceği söylenebilir. Araştırma bulgularının önemli bir bölümü, duygu düzenleme ile öğrenmede öz düzenleme arasında ilişki olabileceğini ortaya koymaktadır. Duygu düzenlemenin, öğrenmede öz düzenlemede etkisi olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Örnek olarak Peistaraitte ve Clark (2020), profesyonel müzisyenlerle yürüttükleri araştırmada, duygu düzenlemenin, öğrenmede öz düzenlemenin önemli bir unsuru olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu durumu, duygu düzenleme stratejilerine sahip olmanın, çalışma stratejileri belirleme, öğrenme ortamını düzenleme, öğrenmeye yönelik motivasyonun ve yeterliliğin artmasıyla birlikte öğrenmede öz düzenlemeyi de arttırabileceği şeklinde açıklamışlardır (Peistaraitte ve Clark, 2020). Alan yazında, kişinin kendini iyi hissetmesinin, öğrenme hedefleri belirleme ve potansiyelini artırma açısından olumlu etkilerinin olabileceği, olumsuz duyguların ise öğrenmeye ket vurabileceği ifade edilmektedir (Saunders vd., 2015). Immordino-Yang ve Damasio (2007), olumlu ve olumsuz duyguların, bilişsel becerileri ve sınıftaki öğrenme süreçlerini etkileyebilen faktörlerden biri olduğu ifade etmiştir. Buono ve meslektaşları (2020), duygularını yönetebilmenin öğrenmede öz düzenleme stratejilerinin kullanımını arttırabildiğini ifade etmiştir. Ahmed ve meslektaşları (2013), matematik eğitimi ile ilgili çalışmalarında olumlu duyguların öğrenmede öz düzenleme ve akademik başarı ile ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bondarenko (2017), deneysel araştırmasında 13-15 yaşlarında eğitim gören çocukların olumlu duyguya sahip olmalarının, bilişsel aktivitelerini ve akademik başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. De La Fuente ve meslektaşları (2020), öğrenme sürecinde sahip olunan duygu türlerinin öğrenmede öz düzenlemeyi etkilediğini ifade etmişlerdir. Görüldüğü gibi duyguları düzenleyebilme, bilişsel beceriler içinde yer alan öğrenmede öz düzenlemeyi etkileyebilmektedir. Bu anlamda, çalışmanın bulgularının alan yazındaki bilgilerle örtüştüğü söylenebilir. Küçük çocukların duygularının farkında olması, duygularını doğru bir şekilde tanımlayabilmesi, kabul edilebilir duygusal tepkiler geliştirebilmesi, bilişsel gelişimini de olumlu yönde etkileyebilmektedir. Bu araştırmanın bulguları ve konu ile ilgili benzer çalışmalar, duygusal yeterliliğin desteklenmesinin bilişsel yeterlilik açısından önem taşıdığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla küçük çocukların duygu düzenleme becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir. Nitekim Cuncin (2022), duygu düzenlemenin duygusal ve

eylem arasında durup beklenen ve durum değerlendirilmesi yapılan sessiz bir an olduğunu ifade etmiştir. Kısa süreli olan bu sessiz an'da, kişi duyguları doğrultusunda nasıl davranacağını belirleyecektir. Bu doğrultuda Cuncin (2022) duygu düzenlemenin, kişiye plan yapma, odaklanma, sabırlı olma gibi beceriler kazandırabileceğini ifade etmiştir.

Araştırmada, küçük çocukların duygu düzenleme stratejileri üretme ile öğrenmede öz düzenleme arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Bu durum, duygu düzenleme stratejileri üretme becerisini etkileyen farklı değişkenlerin olabileceğini düşündürmektedir. Nitekim Mutlu (2020), 5-6 yaş grubu çocuklarla yaptığı çalışmada, kız ve erkek çocuklarının duygu düzenleme stratejilerinin farklı olduğunu açığa çıkarmıştır. Alan yazındaki araştırmacılar, 4 yaşındaki çocukların 3 yaşındaki çocuklara göre öfke duygusuna strateji üretme becerilerini daha etkin olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca ifade edici dil becerilerinin ve yaşı, duygu düzenleme stratejisi üretiminde rolü olduğunu da açığa çıkarmışlardır (Cole vd., 2009). Cole ve meslektaşları (2020), çocukların yaşları arttıkça duygu düzenleme stratejilerinde sıklığının arttığını, 5 yaşında olan çocuğun 2 yaşındakinden daha az anne desteğiyle duygu düzenleme stratejisi oluşturabildiğini ortaya koymuşlardır.

Öneriler

Araştırmanın bulguları ve sınırlılıkları göz önünde bulundurularak, Türkiye' de okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme ve öz düzenlemeli öğrenmeye yönelik çalışmalar artırılmalıdır. Çalışmalar duygu düzenleme, öz düzenlemeli öğrenme ile birlikte daha fazla değişkenle çok yönlü ve boylamsal olarak yapılmalıdır. Öğretmenlere çocukların duygu düzenlemeleri, öz düzenlemeli öğrenmeleri hakkında hizmet içi eğitimler verilmelidir. Böylece öğretmenlerin uyguladıkları sınıf içi etkinliklerle çocukların bu becerileri pekiştirilmelidir. Anne-babalara çocukların sosyal-duygusal gelişimleri, bilişsel gelişimleri ile ilgili eğitimler ve uygulamalı seminerler verilmeli, çocuklarla ev içi etkinlikler yapılmalıdır.

Lisans Bilgileri

Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi'nde yayımlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in Electronic Journal of Education Sciences are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannameesi

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Sinop Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 25.05.2022

Etik kurul belgesi sayı numarası: 2022/067

Kaynakça

- Ahmed, W., van der Werf G., Kuyper, H., & Minnaert, A. (2013). Emotions, self-regulated learning, and achievement in mathematics: A growth curve analysis. *Journal of Educational Psychology, 105*(1), 150-161.
- Akbay, L. (2021). İlişkisel araştırmalar. Ed. S. Şen & İ. Yıldırım. (ss: 117-136). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Nobel Akademi.
- Alpaslan, M. M. & Ulubey, Ö. (2019). Matematik dersindeki başarı duygusu, öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(2), 1-14.
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review, 84*, 191-215.
- Bilgici, B. G. & Deniz, U. (2021). 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ve davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi, 7*(1), 25-39.
- Bondarenko, I. (2017). The role of positive emotions and type of feedback in self-regulation of learning goals achievement: Experimental research. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 237*, 405-411.
- Borkowski, J. G. (1992). Metacognitive theory: A framework for teaching literacy, writing and math skills. *Journal of Learning Disabilities, 25*(4). 253-257.
- Buono S, Zdravkovic A, Lazic M. & Woodruff E (2020) The Effect of Emotions on Self-Regulated-Learning (SRL) and Story Comprehension in Emerging Readers. *Frontiers in Education. 5*:588043. doi: 10.3389/educ.2020.588043.
- Cobb, R. (2003). *The relationship between self-regulated learning behaviors and academic performance in web-based courses*, [Doctoral thesis]. Virginia State University, Blacksburg, Virginia.
- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smiht Simon, K. E & Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development, 18*, 324-352.
- Cole, P. M., Loughheed, J. P., Chow, S. & Ram, N. (2020). Development of emotion regulation dynmaics across early childhood: A multiple time-scale approach. *Affective Science, 1*, 28-41.
- Compas B. E., Jaser, S. S., Dunbar, J. P., Watson, K. H., Bettis, A. H., Gruhn, M. A. & Williams, E. K. (2014). Coping and emotion regulation from childhood to early adulthood: Points of convergence and divergence. *Australian Journal of Psycology, 66*(2), 71-81.
- Cuncin, A. (2022). How to develop and practice self regulation. <https://www.verywellmind.com/how-you-can-practice-self-regulation-4163536>
Erişim tarihi: 15.08.2022
- Çeçen, A. R. (2002). Duygular insan yaşamında neden vazgeçilmez ve önemlidir? *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(9), 164-170.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(5), 1-11.

- Dağlı, H., & Dağlıoğlu, H. E. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(3), 1020-1046. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.799698>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. In Grusec J. & Hastings P. (Ed.), *Handbook of socialization* (614- 637). New York: Guilford Press.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137–143.
- De La Fuente, J., Verónica Paoloni, P., Vera-Martínez, M. M., & Garzón-Umerenkova, A. (2020). Effect of levels of self-regulation and situational stress on achievement emotions in undergraduate students: Class, study and testing. *International Journal of Environmental Research And Public Health*, 17(12), 4293.
- Doğan, M. F., & Şahin-Taşkın, Ç. (2016). Öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin gelişiminde anne- babaların rolü. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 1- 18.
- Ecirli, H. & Gülay-Ogelman, H. (2015). Beş-altı yaş çocukları için duygu düzenleme stratejileri ölçeği'nin geçerlik güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi*, 4(13), 85-100.
- Eryılmaz, A. & Mammadov, M. (2017). Zimmerman'ın modeli temelinde öz düzenlemeli öğrenme ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 79-93.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P. & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3-19.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299.
- Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2007). Regulation conceptual foundations. *Handbook of Emotion Regulation*, Chapter, 1, 3-24.
- Gust, N. (2014). Emotionsregulationsstrategien im vorschulaater: Wissen über emotionsregulationsstrategien und Zusammenhänge zu Kognition und Sozialverhalten. <https://media.suub.uni-bremen.de/bitstream/elib/762/1/00104094-1.pdf>. Erişim: 10 Haziran 2022.
- Gülay-Ogelman, H., Toklu, D. A., Kahveci, D., Akdoğan, S. (2022a). Okul öncesi dönem çocuklarının bağımsız öğrenme davranışlarının sosyal konum değişkenleri üzerindeki yordayıcı etkilerinin incelenmesi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 170-184.
- Gülay-Ogelman, H., Saraç, S., Kahveci, D. & Akdoğan, S. (2022b). Akran şiddetine maruz kalma ve öğrenmede öz düzenleme değişkenleri açısından okul öncesinde okula uyum. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 6(1), 102-112.
- Gürses, D. (2022). *Annelerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ve duygu sosyalleştirme stratejileri ile 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi], Işık Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

- Hofer, B., Yu, S., & Pintrich, P. R. (1998). Teaching College Students to be Self-Regulated Learners. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmermann (Eds.), *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice* (pp. 57-85). New York: Guilford.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind Brain Educ.* 1, 3–10. doi: 10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x
- Karaş, Z., & Altun, F. (2022). Okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme becerileri: Çocuğun mizacı ile ebeveyninin duygusal zekâsı ve psikolojik iyi oluşunun rolü nedir? *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(2), 1268-1283.
- Kayhan-Aktürk, Ş. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerinin incelenmesi*, [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition And Emotion*, 23(1), 4–41.
- Mutlu, Ö. (2020). *Okul öncesi çocukların duygu düzenleme stratejileri ile anne babaların duygu sosyalleştirme yaklaşımları arasındaki ilişki*, [Yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Özmenteş, S. (2008). Çalgı eğitiminde öz düzenlemeli öğrenme taktikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 157–175.
- Peistaraitė, U., & Clark, T. (2020). Emotion regulation processes can benefit self-regulated learning in classical musicians. *Front Psychology*. 11:568760. doi: 10.3389/fpsyg.2020.568760
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–40.
- Sağar, M. E. (2022). Ergenlerde duygu düzenleme, psikolojik sağlamlık ve okulda öznel iyi oluşun akıllı telefon bağımlılığı üzerindeki yordayıcı rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(83), 926-944.
- Saraç, S., Karakelle, S., & Whitebread, D. (2019). Okul öncesi çocuklar için bağımsız öğrenme davranışları ölçeği 3-5 (BÖD 3-5): Türkçe formu için geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elementary Education Online*, 18(3), 1093-1106.
- Sarı, A., & Akınoğlu, O. (2009). Öz-düzenlemeli öğrenme: Modeller ve uygulamalar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 139-154.
- Saunders, B., Milyavskaya, M., & Inzlicht, M. (2015). Variation in cognitive control as emotion regulation. *Psychol Inq.* 26, 108–115. doi: 10.1080/1047840X.2015.962396.
- Seçer, Z. (2017). Sosyal olarak yetkin okul öncesi çocukların duygu düzenlemeleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1435-1452.

- Şahin, K. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların duyu düzenleme becerileri ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Thiruchselvam, R., Hajcak, G., & Gross, J. J. (2012). Looking inwards: Shifting attention within working memory representations alters emotional responses. *Psychological Science*, 23(12), 1461–1466.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A Theme in search of definition. *Monographs of The Society for Research in Child Development*, 59, 25-52.
- Vitulic, H., S., & Prosen, S. (2015). Coping and emotion regulation strategies in adulthood: Specificities regarding age, gender and level of education. *Journal for General Social Issues*, 25(1), 43-62.
- Werner, K. & Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and psychopathology. Ed., A. M. Kringand and D. M. Sloan, *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (pp. 13-37). New York: The Guilford Press.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4(1), 63–85.
- Yaman, B. (2018). *Ebeveyn tutumlarının çocukların mizaç özellikleri ve duyu düzenleme becerileri üzerindeki rolü*, [Yüksek Lisans Tezi], Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, M. (2021). Örneklem ve örnekleme yöntemleri. Ed. S. Şen & İ. Yıldırım. (ss: 61-93). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Nobel Akademi.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 4 (2). 64-70.



Anxiety In Basic Language Skills: A Research On Graduate Thesis

Bünyamin SARIKAYA¹ Ayşe Ebrar YAMAÇ²

To cite this article:

Sarikaya, B. & Yamaç, E. (2023). Anxiety in basic language skills: A research on graduate thesis [Temel dil becerilerinde kaygı: Lisansüstü tezler üzerine bir araştırma] *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 12(23), 15-32. DOI: 10.55605/ejedus.1253153

Research Article


Received: 2023-02-19


Accepted: 2023-03-08

Abstract

The aim of the research is to examine the post graduate theses written on anxiety in basic language skills according to different characteristics. Document analysis, one of the qualitative research designs, was used in there search. The data source of the research was taken from the National Thesis Center. In the research, using the key concepts determined in line with the opinions of Turkish education experts, a search was made in YÖK National Thesis Center and 68 post graduate theses on the subject of anxiety in basic language skills were found and included in the study. In the research, document analysis method was used in the data collection process. A "Publication Classification Form" has been developed to be used in the examination of the reached theses. The data collected in the study were analyzed by descriptive analysis. In the analysis of the data, 68 post graduate theses were classified according to basic language skill areas, years, universities, types of thesis, research method, study groups and the most studied variables. According to the findings, the most post graduate studies on anxiety in basic language skills were done in the field of reading skills, the theses at the master's level were much more than the doctoral theses, the most post graduate studies on the subject were done in 2019, post graduate studies were done in different 32 universities, mostly from Gazi University and Sakarya University, quantitative research methods were preferred more as research methods, the most under graduate level and secondary school level graduate studies were conducted on the subject, and the most examined variable was gender.

Keywords: Anxiety, basic language skills, graduate thesis.

¹  Assoc. Dr., Muş Alparslan University, b.sarikaya@alparslan.edu.tr, ORCID NO: 0000-0002-8393-7127

²  Post Graduate, Muş Alparslan University, aysebrary@gmail.com, ORCID NO: 0000-0002-6590-4479



Temel Dil Becerilerinde Kaygı: Lisansüstü Tezler Üzerine Bir Araştırma

Bünyamin SARIKAYA³ Ayşe Ebrar YAMAÇ⁴

Atıf:

Sarikaya, B. & Yamaç, E. (2023). Anxiety in basic language skills: A research on graduate thesis [Temel dil becerilerinde kaygı: Lisansüstü tezler üzerine bir araştırma] *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 12(23), 15-32. DOI: 10.55605/ejedus.1253153

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 2023-02-19

Kabul Tarihi: 2023-03-08

Öz

Araştırmanın amacı temel dil becerilerinde kaygı konusunda yazılan lisansüstü tezleri farklı özelliklere göre incelemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağı Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır. Araştırmada Türkçe eğitimi uzmanlarının görüşleri doğrultusunda belirlenen anahtar kavramlar kullanılarak YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde arama yapılmış ve yapılan taramada temel dil becerilerinde kaygı konusuyla ilgili 68 lisansüstü tez bulunarak söz konusu çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada, verilerin toplanması sürecinde doküman analizi yönteminden faydalanılmıştır. Ulaşılan tezlerin incelenmesinde kullanılmak üzere "Yayın Sınıflandırma Formu" geliştirilmiştir. Yapılan çalışmada toplanan veriler betimsel analizle çözümlenmiştir. Verilerin analizinde 68 lisansüstü tez; temel dil beceri alanlarına, yıllara, üniversitelere, tezlerin türüne, araştırma yöntemine, çalışma gruplarına ve en çok incelenen değişkenlere göre sınıflandırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre temel dil becerilerinde kaygı konusunda en fazla lisansüstü çalışmanın okuma becerisi alanında ele alındığı, yüksek lisans düzeyindeki tezlerin doktora tezlerine göre çok daha fazla olduğu, konuya ilişkin en fazla lisansüstü çalışmanın 2019 yılında yapıldığı, en fazla Gazi Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi olmak üzere 32 farklı üniversitede konuya ilişkin lisansüstü çalışmanın gerçekleştirildiği, araştırma yöntemi olarak nicel araştırma yöntemlerinin daha fazla tercih edildiği, konuya ilişkin en fazla lisans ve ortaokul düzeyinde lisansüstü çalışma yapıldığı ve en çok incelenen değişkenine cinsiyet olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Kaygı, temel dil becerileri, lisansüstü tez.

³ Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, b.sarikaya@alparslan.edu.tr, ORCID NO: 0000-0002-8393-7127

⁴ Yüksek Lisans Öğrencisi, Muş Alparslan Üniversitesi, aysebrary@gmail.com, ORCID NO: 0000-0002-6590-4479

Giriş

Kaygı başta psikoloji olmak üzere pek çok bilim dalı için çok önemli bir konudur. Kişinin duyuşsal, sosyal, bilişsel, dilsel ve fiziksel birçok davranışı üzerinde etki bırakabilecek olan kaygının oldukça karmaşık bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Türkçe eğitiminin yapıtaşı olarak kabul edilen dört temel dil becerisi bireyin günlük yaşantısına ve eğitim hayatına büyük oranda etki etmektedir. Kişinin yaşamış olduğu kaygının beklenen düzeyin üzerine çıkması bu dört temel dil becerisinin kazanılması veya kazanılmış becerinin ortaya koyulmasını da olumsuz bir şekilde etkileyecektir.

Bireyin olaylar karşısında gösterdiği sağlıklı ve doğal tepkilerden biri olarak kabul edilebilecek kaygı durumu; kişideki bazı psikolojik, fizyolojik ve davranışsal değişikliklerle kendini hissettirebilir. Çocuğun doğal gelişimi içerisinde belli bir düzeye kadar kabul edilebilir olan kaygı, kontrol altına alınmazsa zamanla kişinin hayatını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu sebeple kaygı önemli bir kavramdır.

Kaygı, “iç ve dış dünyadan kaynaklanan beklenmeyen bir tehlike ya da kişi tarafından tehlikeli olarak algılanan herhangi bir durum karşısında yaşanan duygu” (Işık, 1996), “olası zararlı durumlar karşısında öngörülebilir bir endişe durumu” (Bandura, 1997), “canlıların dış ortama uyum sağlaması için koruyucu bir tepki olarak ortaya çıkan endişe, korku, gerilim ve sıkıntı hâli” (Yıldız, 2011) şeklinde tanımlanmaktadır. Günlük yaşam içerisinde sık gözlenebilen hallerin başında gelen kaygı (Cüceloğlu, 2012), her insanın mutlaka yaşamış olduğu bir duygudur. Kaygı hafif ve orta şiddetten şiddetliye kadar yaşanır ve orta şiddette kaygı, isteklendirme sağlamada yararlı olur (Beşer & Öz, 2003). Kaygının olumsuz etkileri ise kaygı düzeyinin artması ile kendini gösterir. Bireyin yaşamış olduğu kaygı, günlük yaşantısının önüne geçiyor ve bireyin davranışlarına yön verecek düzeye ulaşıyorsa kaygı kişide davranış bozukluklarına yol açabilecektir. Çocuğun günlük hayatında farklı olaylara karşılık kaygı duyması normal sayılırken, olağan yaşamda sık sık kaygı yaşaması patolojik olarak değerlendirilmektedir (Çifter, 1985).

Çeşitli türleri bulunan kaygının birey üzerinde bıraktığı etki de bu türe bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Durumluk kaygı, tehlikeli şartların yarattığı geçici duruma bağlı olarak ortaya çıkan durağan kaygı türü olarak tanımlanırken sürekli kaygı, içten kaynaklanan, bireye öz değerlerinin tehdit edildiği hissini veren, bireyin içinde bulunduğu durumları stresli olarak yorumlamasına yol açan kaygı türü olarak tanımlanmaktadır (Özguven, 1994). Bu tanımlamalar ışığında durumluk kaygının birey üzerinde kalıcı ve yıkıcı bir etki bırakmadığı, davranışlarına yön vermediği söylenebilir. Öte yandan durağan kaygının ise aksine bireyi yoğun bir şekilde etkilediği ve onda strese neden olduğu ifade edilebilir. Durumluk kaygı, karşılanamayan bir ihtiyacın ortaya çıkmasıyla kendini gösterir ve ihtiyacın karşılanmasıyla kendiliğinden geçer. Sürekli kaygıda ise karşılanamayan ihtiyaç birey için çok daha önem arz etmektedir ve bu ihtiyaç uzun süre giderilmemiştir (İşeri ve Ünal, 2012). Sürekli kaygı yaşayan birey psikolojik, fizyolojik ve davranışsal birtakım sorunlar yaşayabilmektedir ve bu durumun ortadan kalkması için de çoğu zaman kaygı durumunun tedavi edilmesine ihtiyaç duymaktadırlar (Yemenici, 2019).

Genellikle olumsuz etkileri üzerinde durulan, bireyde geçici veya kalıcı olarak olumsuz duygular uyandırdığı söylenen kaygı; bireyi motive edici, tehlikelere uyum sağlama ve onlarla baş etme konusunda itekleyici bir özelliğe de sahip olan çok yönlü bir duygudur (Güleç & Köroğlu, 1997). Bireyin yaşamış olduğu yüksek kaygı öğrenmeyi olumsuz yönde etkilerken düşük düzeyde kaygı, bireylerin öğrenme performanslarını olumlu

etkileyebilmektedir (Uçgun, 2016) . Bireylerin uyumları için gerekli ve doğal bir tepki olarak kabul edilen kaygı düşük düzeyde olduğunda; sınav kaygısı yaşayan birini sınava çalışmaya, gelecek kaygısı olan birini para biriktirmeye ve okuma yazmayı yeni öğrenen birini harekete geçirmeye yönelik davranışlara yöneltecektir (Kahan, 2008; Sevim, 2017).

Dil, duygu ve düşüncelerin diğer insanlara ifade edildiği en önemli iletişim kaynağıdır. Sağlıklı bir dil öğrenme ortamı oluşturmak için dil öğrenme süreci, dil becerileriyle desteklenmelidir. Dil becerileri, anlama ve anlatma becerileri olarak sınıflandırılırlar. Anlama becerilerini dinleme ve okuma becerileri oluştururken, anlatma becerilerini ise konuşma ve yazma becerileri oluşturmaktadır (Çevik, Orakcı, Aktan & Toraman, 2019). Dilin temelini oluşturan bu dört temel beceri, öğrenme sürecinde bireye doğru bir şekilde aktarılmalıdır. Bu süreçte bireyin yaşamış olduğu kaygı düzeyinin beklenenin üzerinde olması dört temel dil becerisinin kazanılmasını ve buna bağlı olarak dil gelişimini olumsuz yönde etkileyebilecektir.

Dilin kullanımının başladığı dinleme becerisi, insanın çevresinden gelen sesleri işitmesi, bu sesleri anlamlandırması ve değerlendirmesi, değerlendirmelerinden hareketle uygun tepkiyi vermesidir (Maden ve Durukan, 2016). Sağlıklı bir iletişimin gerçekleşebilmesi için iletinin doğru bir şekilde alınması ve anlamlandırılması gerekmektedir. Bu husus ise dinleme becerisinin etkin bir şekilde kullanılmasını zorunlu kılmaktadır. Yapılan araştırmalar da, eğitim ortamında en çok yararlanan dil becerisinin dinleme olduğunu ortaya koymaktadır (Taylor, 1964). Dinleme sürecini ise etkileyen pek çok fiziksel, sosyal ve psikolojik faktör bulunmaktadır. Bu faktörler fizyolojik, fiziki, psikolojik, zihinsel, sosyal, öğretmen, verici ve konu başlıkları altında sınıflandırılmaktadır (Çiftçi, 2001). Dinleme becerisinin kazanılmasında bireyin yaşamış olduğu kaygı düzeyi de psikolojik bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dinleme kaygısı; kişide üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal veya kalbin hızlı atması ve terleme gibi fiziksel belirtilerle kendini gösterebilir (Melanlıoğlu, 2013). Dinleme kaygısı çoğunlukla bireyin daha önce karşılaşmadığı veya zor bir dinleme durumuyla karşılaştıklarında kendini göstermekte ve birey kelimeleri duyamadığında, duyduklarını yanlış değerlendirdiğinde ya da yanlış çıkarımlarda bulunduğu artmaktadır (Maden ve Durukan, 2016). Bireyde oluşan dinleme kaygısı, zamanla dil becerisinin kazanılmasında, iletişim kurmada ve öğrenmede çeşitli zorluklar yaşamasını da beraberinde getirebilmektedir.

Anlama becerilerinden bir diğeri olan okuma; bireyin öğrenme, araştırma, tartışma, sorgulama ve düşünme becerilerinin ortaya çıkmasına imkân sağlayan, bireylerin bilişsel gelişimlerine en çok yardımcı olan öğrenme alanıdır (Dursun ve Özenç, 2019). Hem günlük yaşantı hem de akademik hayat için büyük bir öneme sahip olan okuma becerisi temelinde fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik birtakım süreçleri barındırdığından karmaşık bir yapıya sahiptir (Melanlıoğlu, 2013). Bu husustan hareketle okuma becerisinin duyuşsal bir yönünün de bulunduğu ve bu sebeple bireyde gelişen kaygıdan büyük oranda etkilenebileceği söylenebilmektedir.

Okuma kaygısı; okuma sırasında bireyin göstermiş olduğu heyecan, tedirginlik ve korku hali olarak ortaya çıkan okumaya karşı olumsuz bir tepkidir (Kuşdemir ve Katrancı, 2016). Okuma kaygısı yüksek olan bireylerin okuduğunu anlamlandırma ve yorumlama, okumayı sürdürme süreçlerinde de zorlanmaları beklenen bir durumdur. Bu da bireyin okuma gerektiren etkinliklerde başarısız olmasına neden olabilmektedir.

Bireyin insani ilişkilerini sürdürebilmesi için, en fazla ihtiyaç duyduğu ve faydalandığı dil etkinliği konuşmadır (Aktaş & Gündüz, 2003). Dinleme becerisi ile birlikte bebeklik

döneminden itibaren kazanılmaya başlayan okuma becerisi; kişinin hem günlük hayatında hem de eğitim hayatında sürekli faydalanmak durumunda olduğu, iletişimin de temelini oluşturan temel dil becerilerinden biridir. Bebeklik döneminde edinilmeye başlanması ve hayatın bir parçası olarak sürekli kullanılmasına rağmen eğitim ortamında veya günlük yaşantıda hazırlıklı/hazırlıksız konuşmalarda bazı sorunlarla karşılaşıldığı görülmektedir (Demir & Melanlıoğlu, 2014).

Konuşma çok yönlü bir süreç olarak ifade edilir. Fizyolojik bir boyutu da bulunan konuşmanın duyuşsal boyutunu konuşma öncesinde ve sırasındaki kaygı düzeyi oluşturur (Gölpınar, Hamzadayı & Bayat, 2018). Bireyde konuşma sürecinde artan ve önüne geçilemeyen kaygı, iletişim kurmada ve temel dil becerilerini geliştirmede bir engel olarak karşımıza çıkmaktadır.

Anlatma becerilerinden bir diğeri olan yazma, bireyin duygu ve düşüncelerini aktarma aracı olmasının yanında onların duygusal durumlarını da yansıtmaktadır. Diğer dil becerileriyle karşılaştırıldığında yapısal olarak daha karmaşık bir süreci gerektiren yazma, öğrencilerin en çok zorlandığı becerilerdendir (Yaman, 2010). Yazma eylemi sırasında bireyde oluşan kaygı yazma isteklendirmesini düşürmekte ve bu da bireyin duyuşsal bir çöküntü yaşamasına sebep olmaktadır.

Yapılan araştırmalar, kaygının temel dil becerileri üzerinde büyük bir etkisi olduğunu gözler önüne sermektedir (Kavruk & Deniz, 2015). Dil becerilerinin kazanıldığı ve ortaya konulduğu süreçte bireyin yaşamış olduğu kaygı iletişim kurmada sorun yaratabileceği gibi bireyin akademik hayatını ve günlük yaşantısını önemli oranda etkileyebilmektedir. Bu sebeple bireyde ortaya çıkabilecek kaygının tespit edilmesi ve bireyde olumsuz etkiler oluşturmaktan önüne geçilmesi gerekmektedir.

Temel dil beceriyle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde dinleme kaygısı (Maden & Durukan, 2016; Uçgun, 2016; Altunkaya, 2017; Murat, 2018; Maden, 2021), okuma kaygısı (Melanlıoğlu, 2014; Çevik, Orakçı, Aktan & Toraman, 2019; Dursun & Özenç, 2019; Aygün, 2021; İzci & Kaya, 2021;), konuşma kaygısı (Kuşdemir ve Katrancı, 2015; Bulut, Açık ve Çiftçi, 2016; Baki & Kahveci, 2017; Hamzadayı, Bayat & Gölpınar, 2018; Kardeş & Akın, 2019), yazma kaygısı (Karakaya & Ülper, 2011; Zorbaz, 2011; Emre, 2012) ile ilgili çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Ancak temel dil becerilerinde kaygı konusuyla ilgili yapılan tezlerin çeşitli özelliklere göre incelendiği araştırma bulunmamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Yapılan araştırmalarda temel dil becerilerinde kaygı konusuna ilişkin çeşitli bulgular ortaya konulmuştur. Bu çalışmaların bir kısmını yazılan makaleler, bir kısmını ise lisansüstü düzeyde hazırlanan tezler oluşturmaktadır. Söz konusu konu üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların yeterliliği, hangi özellikleri daha çok işlediği, sınırlılıklarını belirleyecek olan bu çalışmada amaç, temel dil becerilerinde kaygı konusunda yazılan lisansüstü tezleri farklı özelliklere göre incelemektir. Bu amaç doğrultusunda belirlenen alt amaçlardan da hareketle konuya ilişkin yapılan lisansüstü tezler tespit edilerek bu tezler doküman analizi yönteminden faydalanılarak incelenmiştir.

Yapılan incelemelerle lisansüstü tezlerin temel dil becerilerinde kaygı konusuna ilişkin eğilimleri belirlenerek konuya ilişkin ihmal edilmiş özellikler ortaya konulmuştur. Temel dil becerilerinde kaygı konusunda yazılan lisansüstü tezleri farklı özelliklere göre incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın alt amaçları şunlardır:

1. Temel dil becerilerinde kaygı konusuyla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin dört temel dil beceri alanına göre dağılımı nasıldır?
2. Temel dil becerilerinde kaygı konusuyla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımı nasıldır?
3. Temel dil becerilerinde kaygı konusuyla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
4. Temel dil becerilerinde kaygı konusuyla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
5. Temel dil becerilerinde kaygı konusuyla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
6. Temel dil becerilerinde kaygı konusuyla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin çalışma grubuna/ örnekleme göre dağılımı nasıldır?
7. Temel dil becerilerinde kaygı konusuyla ilgili yapılan lisansüstü tezlerde en çok incelenen değişkenler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Temel dil becerilerinde kaygı konusunda yazılan lisansüstü tezlerin farklı özelliklere göre incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırmanın amacına uygun olgu ve olaylar hakkında bilgi sunan yazılı materyallerin incelenmesini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu doğrultuda, temel dil becerilerinde kaygı konusu ile ilgili yazılmış olan lisansüstü tezler bütüncül ve gerçekçi bir şekilde değerlendirilerek analiz edilmiştir.

Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağı Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır. Veri kaynağı oluşturulurken konuyla ilgili İngilizce lisansüstü tezler çalışmaya dâhil edilmemiştir. Veri kaynağında yer alacak tezlerin tespit edilmesi için Ulusal Tez Merkezi'nde konuya yönelik tarama yapılmıştır. Tezlerin kaynak taramasına 01.01.2023 tarihinde son verilmiştir. Bulgular kısmında farklı değişkenlere göre incelenecek olan çalışmalar bu tarihle sınırlıdır. Araştırmada YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde arama yapılırken Türkçe eğitimi uzmanlarının görüşleri doğrultusunda belirlenen “okuma kaygısı/ okuma kaygıları, yazma kaygısı/ yazma kaygıları, dinleme kaygısı/ dinleme kaygıları ve konuşma kaygısı/ konuşma kaygıları” anahtar kavramları kullanılmıştır. Belirlenen ölçütler doğrultusunda yapılan taramada temel dil becerilerinde kaygı konusuyla ilgili 68 lisansüstü tez bulunarak söz konusu çalışmaya dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, verilerin toplanması sürecinde doküman analizi yönteminden faydalanılmıştır. Doküman analizi araştırmanın amaçlarına yönelik verilere ulaşmada dokümanların incelenmesi ile gerçekleştirilir (Çepni, 2010). Araştırma kapsamında kullanılacak olan dokümanlara YÖK Ulusal Tez Merkezi'nin resmi ağ sitesiyle erişilmiştir. Ulaşılan tezlerin incelenmesinde kullanılmak üzere “Yayın Sınıflandırma Formu” geliştirilmiş ve formun geçerliliğine karar vermek için Türkçe eğitimi alanı uzmanlarından görüş alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda hazırlanan formun verileri sınıflandırmada yeterli olacağına karar verilmiştir. Oluşturulan formda “yayın yılı”, “temel dil beceri alanı”, “türü”, “danışman unvanı”, “araştırma yöntemi”, “çalışma grupları” ve “en çok incelenen

değişkenler” şeklinde 7 madde bulunmaktadır. İlgili tezler bu maddelere göre formda kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Yapılan çalışmada doküman incelemesi yoluyla toplanan veriler betimsel analizle çözümlenmiştir. Betimsel analiz, araştırmacıların çalışmak istedikleri farklı olgu ve olaylar hakkında özet bilgi elde edebilmeleri amacıyla sıklıkla başvurdukları bir yöntemdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Araştırmada elde edilen bilgiler yorumlanırken temel dil becerilerinde kaygı konusuna ilişkin yapılan lisansüstü çalışmalar öncelikle dört temel dil beceri alanına göre sınıflandırılmıştır. Yapılan çalışmalar yüksek lisans/ doktora türüne göre ayrılmıştır. Tezlerin hangi yıllarda hangi temel dil beceri alanına göre yazıldığı ve hangi üniversitelerde konuya ilişkin çalışma yapıldığı analiz edilmiştir. Çalışmaların hangi yöntemlere göre yapıldıkları, çalışma grupları ve en çok inceledikleri değişkenler de yapılan çalışma ile incelenmiştir.

Verilerin analizinde 68 lisansüstü tez; temel dil beceri alanlarına, yıllara, üniversitelere, tezlerin türüne, araştırma yöntemine, çalışma gruplarına ve en çok incelenen değişkenlere göre sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma yapılırken Miles & Huberman’ın (1994) ortaya koymuş oldukları, nitel araştırmalarda güvenilirliği sağlama yollarından biri olan görüş birliğine başvurulmuştur. Araştırmacıların elde etmiş oldukları veriler arasındaki uyumdan hareketle sonuçların güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Elde edilen veriler, frekans değerlerine göre yorumlanmıştır.

Etik Kurul İzni

Araştırma doküman analizine dayalı olduğu için etik kurul iznine gerek duyulmamıştır.

Bulgular

Temel dil becerilerinde kaygı konusuyla ilgili 68 farklı tez olduğu saptanmıştır. Tezlerden elde edilen veriler; temel dil beceri alanlarına, yazıldıkları yıla, yapıldığı üniversiteye, tezlerin türüne, araştırma yöntemlerine, çalışma gruplarına ve en çok incelenen değişkenlere göre incelenmiştir.

Temel Dil Becerilerinde Kaygı Konusuyla İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Dört Temel Dil Beceri Alanına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Temel dil becerilerinde kaygı konusuyla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin dört temel dil beceri alanına göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Temel Dil Becerilerinde Kaygı Konusuna İlişkin Tezlerin Dört Temel Dil Becerisine Göre Dağılımı

	Konuşma Kaygısı	Yazma Kaygısı	Dinleme Kaygısı	Okuma Kaygısı	Toplam
<i>f</i>	32	25	7	4	68

Tablo 1’deki bilgiler değerlendirildiğinde temel dil becerilerinde kaygı konusuyla ilgili yapılan çalışmalardan konuşma becerisinde 32, yazma becerisinde 25, dinleme becerisinde 7, okuma becerisinde ise 4 olmak üzere toplam 68 lisansüstü tezin yazıldığı

görülmüştür. Hazırlanan tezler arasında özellikle “konuşma becerisi” alanında çalışmaların yoğunlaştığı görülmektedir. En az çalışmanın yapıldığı beceri alanı ise okuma becerisidir. Çalışmaların konuşma ve yazma kaygısı üzerinde yoğunlaştığı, dinleme ve okuma kaygısıyla ilgili az sayıda çalışma bulunduğu görülmektedir.

Temel Dil Becerilerinde Kaygı Konusuyla İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Türlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Temel dil becerilerinde kaygı konusuyla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir. Söz konusu tablo oluşturulurken dört temel dil beceri alanına ilişkin sınıflandırmalara da yer verilmiştir

Tablo 2: Temel dil becerilerinde kaygı konusuna ilişkin tezlerin türlerine göre dağılımı

	Konuşma Kaygısı	Yazma Kaygısı	Dinleme Kaygısı	Okuma Kaygısı	Toplam
Yüksek Lisans	30	23	5	3	61
Doktora	2	2	2	1	7

Tablo 2’de temel dil becerilerinde kaygı konusuyla ilgili lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımı görülmektedir. Konuya ilişkin 61 yüksek lisans tezi, 7 doktora tezi bulunmaktadır. Yüksek lisans tezleri en fazla sırasıyla konuşma kaygısı (f=30) ve yazma kaygısı (f=23) konularına ilişkin hazırlanmıştır. Bu tezleri dinleme kaygısı (f=5) ve okuma kaygısı (f=3) konularına ilişkin yüksek lisans tezleri takip etmektedir. Konuyla ilgili yayınlanan doktora tezlerinden konuşma, yazma ve dinleme becerileriyle ilgili ikişer doktora tezi bulunurken okuma becerisiyle ilgili sadece bir doktora tezi bulunmaktadır.

Temel Dil Becerilerinde Kaygı Konusuyla İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Temel dil becerilerinde kaygı konusuyla ilgili tezlerin yıllara göre dağılımı Tablo 3’te gösterilmiştir. Söz konusu tablo oluşturulurken dört temel dil beceri alanına göre de sınıflandırma yapılmıştır.

Tablo 3: Temel Dil Becerilerinde Kaygı Konusuna İlişkin Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

	OkumaKaygısı	Yazma Kaygısı	Konuşma Kaygısı	Dinleme Kaygısı	Toplam
2011	-	1	-	-	1
2012	-	-	1	-	1
2013	-	1	1	1	3
2014	-	1	-	-	1
2015	1	1	2	-	4
2016	-	3	1	1	5

2017	-	2	2	-	4
2018	1	5	2	1	9
2019	-	5	8	3	16
2020	2	5	4	-	11
2021	-	1	8	1	10
2022	-	-	3	-	3
Toplam	4	25	32	7	68

Tablo 3’te temel dil becerilerinde kaygı konusuyla ilgili lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı görülmektedir. Tablodaki veriler değerlendirildiğinde temel dil becerilerinde kaygı konusuna ilişkin en fazla lisansüstü tezin 2019 yılında yayımlandığı belirlenmiştir. Bu tezlerden 8’i konuşma kaygısı, 5’i yazma kaygısı, 3’ü dinleme kaygısıyla ilgilidir. 2019 yılında okuma kaygısına ilişkin lisansüstü tez yayınlanmamıştır. Temel dil becerilerinde kaygı konusuyla ilgili en az tezin yayınlandığı yıllar 2011, 2012 ve 2022 yıllarıdır.

Temel Dil Becerilerinde Kaygı Konusuyla İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Temel dil becerilerinde kaygı konusuyla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı Tablo 4’te gösterilmiştir. Söz konusu tablo oluşturulurken dört temel dil beceri alanına ilişkin sınıflandırmalara da yer verilmiştir.

Tablo 4: Temel Dil Becerilerinde Kaygı Konusuna İlişkin Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	Okuma Kaygısı	Yazma Kaygısı	Konuşma Kaygısı	Dinleme Kaygısı	Toplam
Gazi Üniversitesi	-	2	2	1	5
Sakarya Üniversitesi	-	2	3	-	5
Dokuz Eylül Üniversitesi	-	3	1	-	4
Kırıkkale Üniversitesi	1	1	1	1	4
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	-	1	3	-	4
Bursa Uludağ Üniversitesi	-	1	2	-	3
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	-	1	1	1	3
İnönü Üniversitesi	1	1	-	1	3
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	1	1	-	1	3
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	-	-	3	-	3
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	-	1	2	-	3
Yıldız Teknik Üniversitesi	-	-	3	-	3

Fırat Üniversitesi	-	1	1	-	2
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	-	1	1	-	2
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	-	1	1	-	2
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	-	1	-	1	2
Uşak Üniversitesi	-	1	1	-	2
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	-	1	-	-	1
Afyon Kocatepe Üniversitesi	-	1	-	-	1
Anadolu Üniversitesi	-	-	-	1	1
Atatürk Üniversitesi	1	-	-	-	1
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	-	-	1	-	1
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	-	-	1	-	1
Düzce Üniversitesi	-	-	1	-	1
Ege Üniversitesi	-	-	1	-	1
Erciyes Üniversitesi	-	-	1	-	1
Gaziantep Üniversitesi	-	1	-	-	1
Giresun Üniversitesi	-	1	-	-	1
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	-	1	-	-	1
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	-	-	1	-	1
Marmara Üniversitesi	-	1	-	-	1
Trabzon Üniversitesi	-	-	1	-	1
	4	25	32	7	68

Tablo 4'teki bilgiler değerlendirildiğinde temel dil becerilerinde kaygı konusuna ilişkin 32 farklı üniversitede lisansüstü tezin hazırlandığı görülmüştür. Konuya ilişkin en fazla tez Gazi Üniversitesi (f=5) ve Sakarya Üniversitesinde (f=5) hazırlanmıştır. Bu üniversiteleri Dokuz Eylül Üniversitesi (f=4), Kırıkkale Üniversitesi (f=4) ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (f=4) takip etmektedir. Temel dil becerilerinde kaygı konusuyla ilgili lisansüstü çalışmanın yapıldığı 32 üniversiteden 15'inde ise birer tez çalışması yapılmıştır.

Temel Dil Becerilerinde Kaygı Konusuyla İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Temel dil becerilerinde kaygı konusuyla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı Tablo 5'te gösterilmiştir. Söz konusu tablo oluşturulurken dört temel dil beceri alanına ilişkin sınıflandırmalara da yer verilmiştir.

Tablo 5: Temel Dil Becerilerinde Kaygı Konusuna İlişkin Tezlerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

	Okuma Kaygısı	Yazma Kaygısı	Konuşma Kaygısı	Dinleme Kaygısı	Toplam
Nicel	4	11	23	5	43
Nitel	-	-	-	-	-
Karma	-	14	8	2	24
Belirtilmemiş	-	-	1	-	1

Tablo 5’te temel dil becerilerinde kaygı konusuyla ilgili lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı görülmektedir. Yöntem bilgisi verilen tezlerden 43’ü nicel, 24’ü karma yöntemle gerçekleştirilirken sadece nitel yöntemin kullanıldığı çalışma yapılmamıştır. Yöntem bilgisinin yer verilmediği tek çalışma konuşma kaygısı ile ilgilidir. En fazla çalışmanın yapılmış olduğu araştırma yöntemi olan nicel yöntemle konuşma becerisiyle ilgili 23, yazma becerisiyle ilgili 11, dinleme becerisiyle ilgili 5, okuma becerisiyle ilgili 4 lisansüstü tez yayınlanmıştır. Okuma kaygısıyla ilgili yayınlanan tezlerin tümünde nicel yöntem tercih edilmiştir. Karma yöntem ile yapılan çalışmalar incelendiğinde yazma becerisinde 14, konuşma becerisinde 8, dinleme becerisinde 2 tezin yayımlandığı görülmektedir.

Temel Dil Becerilerinde Kaygı Konusuyla İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Çalışma Grubuna/ Örneklemeye Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Temel dil becerilerinde kaygı konusuyla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin çalışma grubuna/ örnekleme göre dağılımı Tablo 6’da gösterilmiştir. Söz konusu tablo oluşturulurken dört temel dil beceri alanına ilişkin sınıflandırmalara da yer verilmiştir

Tablo 6: Temel Dil Becerilerinde Kaygı Konusuna İlişkin Tezlerin Çalışma Grubuna/ Örneklemeye Göre Dağılımı

Çalışma Grubu/Örneklem	Okuma Kaygısı	Yazma Kaygısı	Konuşma Kaygısı	Dinleme Kaygısı	Toplam
İlkokul	2	3	2	-	7
Ortaokul	1	11	12	4	28
Lise	-	2	3	1	6
Ön lisans	-	1	-	1	2
Lisans	1	10	17	2	30
Yüksek Lisans	1	2	4	1	8
Doktora	1	1	4	1	7
Öğretmen	-	1	1	-	2
Diğer	1	1	1	1	4

Tablo 6’da temel dil becerilerinde kaygı konusuyla ilgili lisansüstü tezlerin çalışma grubuna/ örnekleme göre dağılımı görülmektedir. Yayınlanan tezlerde çalışma grubu olarak lisans (f=30) ve ortaokul (f=28) kademelerinde daha fazla çalışılmıştır. Okuma becerisiyle ilgili tezlerde lise, ön lisans öğrencileriyle ve öğretmenlerle çalışılmadığı görülmektedir. Yazma becerisiyle ilgili tezlerde en fazla ortaokul (f=11) ve lisans (f=10) öğrencileriyle çalışma yürütülmüştür. 17 lisans ve 12 ortaokul seviyesindeki çalışma grubuyla konuşma alanıyla ilgili lisansüstü tez hazırlanmıştır. Dinleme becerisindeki çalışmalardan 4’ü ortaokul ve 2’si lisans kademesi çalışma grubunda uygulanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen farklı eğitim kademelerinden öğrencilerin bulunduğu çalışma gruplarının da yer aldığı tezler bulunmaktadır. Özel eğitim alanıyla ilgili yapılan çalışmalardan bazılarında da farklı eğitim kademelerinde uygulama yapılmıştır. Bu çalışmalarda tabloda ilgili kademelere sayılar eklenmiştir.

Temel Dil Becerilerinde Kaygı Konusuyla İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerde En Çok İncelenen Değişkenlere İlişkin Bulgular

Temel dil becerilerinde kaygı konusuyla ilgili yapılan lisansüstü tezlerde en çok incelenen değişkenler Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Temel Dil Becerilerinde Kaygı Konusuyla İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerde En Çok İncelenen Değişkenlerin Dağılımı

Cinsiyet	Anne- baba eğitim düzeyi	Sınıf	Yaş	Gelir düzeyi	Kitap okuma sıklığı
48	19	18	18	11	9

Tablo 7’de temel dil becerilerinde kaygı konusuyla ilgili yapılan lisansüstü tezlerde en çok incelenen değişkenlerin dağılımına yer verilmiştir. Farklı değişkenlere göre kaygının incelenmiş olduğu 68 çalışmanın 48’inde cinsiyet değişkeni ele alınmıştır. Ebeveyn eğitim durumu 19 çalışmada, yaş ve sınıf değişkenleri ise 18 çalışmada değişken olarak alınmıştır. Ekonomik düzey (f=11), kitap okuma sıklığı (f=9) değişkenleri de ilgili konuya ilişkin yazılan lisansüstü tezlerde en çok ele alınan değişkenlerdendir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Temel dil becerilerinde kaygı konusunda yazılan lisansüstü tezleri farklı özelliklere göre incelemeyi amaçlayan bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmanın amacı ve alt amaçlarına yönelik yapılan veri toplama çalışmaları sonucunda temel dil becerilerinde kaygı konusuyla ilgili 68 farklı tezin hazırlandığı tespit edilmiştir. Ele alınan bu tezler; dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerine göre farklı özellikler açısından incelenip alan yazınındaki başka araştırmalarla birlikte değerlendirilmiştir.

Temel dil becerilerinde kaygı konusuyla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin dört temel dil beceri alanına göre dağılımına ilişkin bulgular incelendiğinde çalışmaların en fazla konuşma kaygısında (% 47) yapıldığı görülmüştür. Konuşma kaygısını; yazma kaygısı (% 36.7), dinleme kaygısı (% 10.2) ve okuma kaygısı (% 5.8) izlemektedir. Türkçe eğitiminde lisansüstü tezlerin yeni yönelimlerini inceleyen Özçakmak (2017) yapmış olduğu çalışmada dil becerileri içerisinde en çok çalışılan konuların okuma eğitimi (% 17.5) ve yazma eğitimi (% 13.6) olduğunu saptamıştır. Aydeniz ve Haydaroğlu’nun (2021) dört temel dil beceri

alanında yapılan lisansüstü tezleri incelemiş olduğu çalışmadaki sonuçlarına göre en az çalışılan beceri alanı konuşma eğitimi (% 7.7) ve dinleme eğitimi (% 4.6)'dir. Bu sonuçlar okuma ve yazma eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların diğer dil becerisi alanlarına göre daha fazla olduğunu ancak temel dil becerilerinde kaygı söz konusu olduğunda lisansüstü çalışmaların eğiliminin farklılık arz ettiğini göstermektedir.

Temel dil becerilerinde kaygı konusuyla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımına ilişkin bulgular incelendiğinde yapılan yüksek lisans tezlerin (% 89.7) doktora tezlerinden (% 10.2) oldukça fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuç Maden'in (2021) Türkçe ders kitapları ile ilgili lisansüstü tezlerin eğilimlerini inceleyen çalışmasıyla benzerlik taşımaktadır. 358 tezin incelendiği ilgili çalışmada tezlerin 339'unun yüksek lisans düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Önal ve Maden'in (2021) Türkçe eğitimi ile ilgili 2015-2019 yılları arası yapılan 839 lisansüstü tezin araştırma eğilimlerini incelediği çalışmada da yüksek lisans tezlerinin (f=730) doktora tezlerinden (f=109) çok daha fazla olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalarda benzerlik gösteren bu sonucun doktora öğrencilerinin yüksek lisans öğrencilerinden daha az olmasına bağlı olarak gelişmiş olabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır.

Yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde en fazla çalışmanın 2019'da (f=16) gerçekleştirildiği; 2020 (f=11), 2021 (f=10) ve 2018 (f=9) yıllarının ise onu takip ettiği görülmektedir. Bu da 2018 yılından itibaren lisansüstü tezlerde kaygı konusuna ilişkin araştırmalarda önceki yıllara göre bir artış olduğunu göstermektedir. Araştırmada incelenen 68 lisansüstü tezin % 67'sinin 2018 yılından itibaren yapılmış olması da bu sonucu desteklemektedir. Yapılan farklı araştırmalarda (Akaydın & Çeçen, 2015; Doğan & Özçakmak, 2014; Eyüp, 2020; Maden, 2021) da Türkçe eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin yıllara göre bir artış göstermiş olduğu saptanmıştır.

Temel dil becerilerinde kaygı konusuna yönelik 32 farklı üniversitede lisansüstü çalışma yapıldığı belirlenmiştir. Konuya ilişkin en fazla tez Gazi Üniversitesi (f=5) ve Sakarya Üniversitesinde (f=5) hazırlanmıştır. Alan yazında bulunan Türkçe eğitimi ile ilgili çalışmalarda da benzer sonuçların elde edildiği görülmüştür (Özçakmak, 2017; Aydeniz ve Haydaroğlu, 2021; Maden, 2021). Temel dil becerilerinde kaygının en fazla incelendiği beceri alanı olan konuşma becerisine ilişkin 32 üniversitede lisansüstü çalışma yapıldığı görülmektedir. Türkçe eğitimi alanındaki konuşma becerisiyle ilgili yapılan 38 lisansüstü tezin değerlendirildiği Sarıkaya ve Söylemez'in (2016) çalışmasında da en fazla tezin Gazi Üniversitesinde (% 37.2) yapıldığı saptanmıştır. 32 farklı üniversitenin temel dil becerilerinde kaygı konusu üzerine tez yazmış olmaları bu konunun önemsendiğinin bir göstergesidir.

Araştırma yöntemlerine göre temel dil becerilerinde kaygı konusuna ilişkin yapılan lisansüstü tezler incelendiğinde çalışmaların büyük bir çoğunluğunun nicel yöntemle (% 63.2) yapıldığı görülmektedir. Çalışmaların % 35.2'si karma yöntemle yapılmışken sadece nitel yöntemle yapılan herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Oysa lisansüstü tezler üzerine yapılan çalışmalar (Boyacı & Demirkol, 2018; Dönmez & Gündoğdu, 2016; Maden, 2020; Türkben, 2018) Türkçe eğitimi alanında yapılan çalışmaların çoğunda nitel yöntemin daha fazla tercih edildiğini göstermektedir. Ancak temel dil becerilerinde kaygı konusuna ilişkin çalışmalarda nicel ve karma yöntemlerin ön plana çıktığı saptanmıştır. Konuşma kaygısıyla ilgili yapılan çalışmaların % 71.8'inin nicel yöntemle, yazma kaygısına ilişkin çalışmaların ise % 56'sının karma yöntemle gerçekleştirildiği görülmektedir. Lisansüstü tezlerde uygulamalı çalışmalara daha fazla yer verilmiş olmasının nicel ve karma yöntemle daha fazla ağırlık verilmesine neden olduğu düşünülmektedir.

Temel dil becerilerinde kaygı konusuna ilişkin tezlerin çalışma grubuna/örnekleme göre dağılımına ilişkin bulgulardan hareketle en çok çalışmanın lisans düzeyindeki öğrencilerle (f=30) yapıldığı, bunu ortaokul kademesindeki öğrencilerin (f=28) izlediği saptanmıştır. Çalışmalarda en az tercih edilen grup ise ön lisans öğrencileri (f=1)'dir. Benzer çalışmalar incelendiğinde bu çalışmalarda da en fazla tercih edilen grubun ortaokul ve lisans öğrencileri olduğu görülmektedir.

Özçakmak (2017) Türkçe eğitimi alanındaki lisansüstü tezleri incelediği çalışmasında en fazla ortaokul öğrencilerinin örneklem olarak tercih edildiğini ortaya koymuştur. Araştırmacılar tarafından en kolay ulaşılan çalışma grubunun lisans öğrencileri olması ve Türkçe eğitiminin ortaokul düzeyine hitap ediyor olması Türkçe eğitimi alanında çalışma grubu olarak lisans ve ortaokul kademesine ağırlık verilmesine neden olmuştur. Okuma kaygısında ilkokul, dinleme kaygısında ortaokul, yazma ve konuşma kaygısında ise lisans düzeyi en fazla tercih edilen çalışma grupları olmuştur. Okuma becerisinin öncelikle ilkokul düzeyinde kazanılması beklenen bir beceri olmasının, okuma kaygısıyla ilgili en fazla çalışmanın ilkokul düzeyinde yapılmasına sebep olduğu düşünülmektedir. Yazma ve konuşma kaygısıyla ilgili çalışmaların lisans düzeyine yoğunlaşmasının sebebinin ise uygulamalı derslerin ağırlıkta olduğu bu kademedeki anlatma tekniklerinden daha fazla yararlanılıyor olmasıdır.

Temel dil becerilerinde kaygı konusuyla ilgili yapılan lisansüstü tezlerde en çok incelenen değişkenlere ilişkin bulgular incelendiğinde çalışmaların çoğunda (f=48) cinsiyet değişkenine yer verildiği görülmektedir. Kaygının temelinde duyuşsal bir sürecin olması ve cinsiyetin duyuşsal süreçte belirleyici bir rol oynaması sebebiyle cinsiyet değişkenine birçok çalışmada yer verildiği tahmin edilmektedir. Anne babanın eğitim düzeyi, sınıf ve yaş temel dil becerilerinde kaygı konusuyla ilgili yapılan lisansüstü tezlerde en çok tercih edilen diğer değişkenlerdir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Temel dil becerilerinde kaygı konusuyla ilgili lisansüstü tezlerde dinleme ve okuma kaygısı ile ilgili çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Dinleme ve okuma kaygısıyla ilgili çalışmaların sayısı artırılmalıdır.

Temel dil becerilerinde kaygı konusuyla ilgili lisansüstü tezlerin yüksek lisans düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir. Doktora düzeyinde de konuya ilişkin kapsamlı çalışmalar yapılmalıdır.

Temel dil becerilerinde kaygı konusuna yönelik tezlerin belli üniversitelerde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Bu konu diğer üniversitelerin yüksek lisans ve doktora programlarında da ele alınmalıdır.

Lisans ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin sıklıkla çalışma grubu olarak ele alındığı görülürken diğer eğitim kademeleri daha az incelenmiştir. Temel dil becerilerinde kaygı konusuyla ilgili ilkokul başta olmak üzere diğer eğitim kademelerinde de çalışmalar yapılmalıdır.

Lisans Bilgileri

Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi'nde yayımlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The Works published in Electronic Journal of Education Sciences are licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu çalışmada “Yüksek öğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalin de sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Kaynakça

- Akaydın, Ş. & Çeçen, M. A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178). 183-198.
- Aktaş, Ş. & Gündüz, O. (2003). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Akçağ Yayınları
- Altunkaya, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. *Education Sciences*, 12(3), 107-121.
- Ateş, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarının incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(19), 139-154.
- Aydeniz, S. & Haydaroglu, M. (2021). Dört temel dil becerisi alanında yapılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 200-216.
- Aygün, H. E. (2021). İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile okuma kaygısı arasındaki ilişkide okuma alışkanlığının aracı rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 91-109.
- Baki, Y. & Kahveci, G. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının etkili konuşma becerileri üzerindeki etkisi: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(4). 371-395.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Beşer, N. & Öz, F. (2003). Kemoterapi alan lenfomalı hastaların hastane anksiyete depresyon düzeyi ve yaşam kalitesi, *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 7(1), 47-56.
- Bircan, E. (2020). Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin eğilimleri: Bir içerik analizi (2000-2019). *Rumeli'de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 536-558.

- Boyacı, S. & Demirkol, S. (2018). Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 512-531.
- Bozgün, K. (2022). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları üzerine bir araştırma. *Temel Eğitim*, (16), 6-15.
- Bulut, K., Açık, F. & Çiftçi, Ö. (2016). The effect of microteaching on pre-service Turkish language teachers speaking anxieties. *European Journal of Education Studies*, 2(11), 89-105.
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri (2. Baskı)*. Pegem Akademi.
- Cüceloğlu, D. (2012). *Yeniden insan insana*. Remzi.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (5. bs.)*. Trabzon: Ofset Matbaacılık.
- Çevik, H., Orakçı, Ş., Aktan, O. & Toraman, Ç. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(1), 1-16.
- Çiftçi, M. (2001), Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, II: 165-177.
- Çifter, A. (1985). *Psikiyatri I*. Gata Eğitim Yayınları.
- Demir, T. & Melanlıoğlu, D. (2014). Ortaokul öğrencileri için konuşma kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal Of Social Science*, 6(3), 389-404.
- Doğan, Y. & Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99.
- Dursun, H. & Özenç, E. G. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki (Kayseri ili örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 144-159.
- Güleç, C. & Köroğlu, E. (1997). *Psikiyatri temel kitabı*. Hekimler Yayın Birliği.
- Gündoğdu, K. & Dönmez, B. (2016). 2000-2016 yılları arasında Türkçe öğretim programları alanında yayımlanan makale ve tezlerin analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(4), 2109-2125.
- Hamzadayı, E., Bayat, N. & Gölpınar, Ş. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımları arasındaki ilişki. *Journal of Language Education and Research*, 4(2), 75-85.
- Işık, E. (1996). *Nevrozlar*. Kent Matbaası.
- İşeri, K. & Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- İzci, E. & Kaya, E. (2021). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(78), 1008-1025.
- Kahan, L. M. (2008). The correlation of test anxiety and academic performance of community college students. *Pro Quest LLC jurnal*.

- Karakaya, İ. & Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.
- Kardaş, N. & Akın, E. (2019). Drama etkinliklerinin 7 sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 91-113.
- Kavruk, H. & Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları (Samsun ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 15, 63-89.
- Kuşdemir, Y. & Katrancı, M. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: Sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 415-445.
- Kuşdemir, Y. & Katrancı, M. (2016). Okumada kaygı ve anlama: Ana fikri bulamıyorum öğretmenim!. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 41(183), 251-266.
- Maden, A. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe söz varlığını zenginleştirmeye yönelik lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *The Journal of International Social Research*, 13(71), 795-806.
- Maden, A. (2021). Dinleme öz yeterlik algısı ile kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Öğretmen adayları örneği. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 263-278.
- Maden, A. & Durukan, E. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(4), 1945-1957.
- Maden, S. (2021). Türkçe ders kitapları ile ilgili lisansüstü tezlerin eğilimleri: Bir içerik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 30-45.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 851-876.
- Melanlıoğlu, D. (2014). Üstbiliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176). 107-119.
- Miles, M. & Huberman, M. (1994). *An expanded source book qualitative data analysis (second Ed.)*. Sage Publications.
- Önal, A. & Maden, S. (2021). Türkçe eğitimi ile ilgili 2015-2019 yılları arası lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 23(3). 923-941.
- Özçakmak, H. (2017). Türkçe eğitimi lisansüstü araştırmalarında yeni yönelimler (2011-2015). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(3), 1607-1618.
- Özgüven, İ. E. (2022). *Psikolojik Testler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sarıkaya, B. & Söylemez, Y. (2016). Türkçe eğitimi alanındaki konuşma becerisiyle ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *II. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi (12-14 Ekim 2016), Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi*.
- Sevim, J. (2017). *Stresinizi sevin* (1. Baskı). Remzi Kitabevi.

- Taylor,S.E.(1964). *Listening: what research says to the teacher*. National Education Association.
- Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2464-2479.
- Uçgun, D. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma ve dinleme kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 1958-1970.
- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: Ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1). 267-289.
- Yemenici, H. (2019). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, B. R. (2011). *Kaygının dikkat süreçleri üzerine etkisinin olaya ilişkin potansiyeller ile değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>
- Zorbaz, K. Z. (2011). Yazma kaygısı ve yazma kaygısının ölçülmesi. *Education Sciences*, 6(3), 2271-2280.



Anxiety in a Foreign Language: A Scale Development Study¹

Ahmet Egemen AKMENÇE²

Murat TUNCER³

To cite this article:

Akmençe, A. E., & Tuncer, M. (2023). Yabancı dilde kaygı: Bir ölçek geliştirme çalışması [Anxiety in a foreign language: A scale development study] *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 12(23), 33-46. DOI: 10.55605/ejedus.1233586

Research article

Received: 2023-01-13

Accepted: 2023-04-06

Abstract

The aim of this research is to develop a scale to measure the anxiety levels of high school students towards the English course. The study group consists of a total of 302 high school students from 9th, 10th, 11th and 12th grades studying in Anatolian, science, vocational, sports and private high schools located in the city center of Elazığ. The "Foreign Language Anxiety Questionnaire" developed by Doğan (2008) was used as a data collection tool in the research. The questionnaire consists of a total of 27 items and was prepared in a likert form, in which the answers are given as "Strongly Agree", "Agree", "No Idea", "Disagree", "Strongly Disagree". In order to convert the questionnaire into a scale and to ensure its validity and reliability, first of all, the questionnaire items were subjected to Exploratory Factor Analysis on the data obtained from 153 students. At the beginning, questionnaire had a five-point Likert structure consisting of 27 items and 11 of them were found to be overlapping and were removed from the scale, and a three-factor structure consisting of 16 items was obtained. These factors are named as "Speaking Anxiety", "Failure Anxiety" and "Exposure Anxiety". It was determined that the total explained variance of the scale was 60.82%. Then, Confirmatory Factor Analysis was performed on the data obtained from 149 students different from the first group, and the internal consistency coefficient obtained for the whole scale was determined as .94. Thanks to this scale, the anxiety levels of individuals studying at high schools can be revealed and which situations increase their anxiety levels towards the English course can be determined. Therefore, the effectiveness of foreign language lessons can be increased by taking necessary precautions for students with high foreign language anxiety.

Keywords: English Course, Anxiety, High School Students, Anxiety Scale

¹ This article is derived from the author's doctoral thesis prepared within the supervision of co-author titled as "Determination Of Foreign Language Learning Barriers And Evaluation Of Their Status In Terms Of Foreign Language Academic Achievement"

²  Dr. Ministry of Education, egemenakmence@gmail.com ORCID NO: [0000-0001-7523-4061](https://orcid.org/0000-0001-7523-4061)

³  Prof. Dr. Firat University, mtuncer@firat.edu.tr ORCID NO: [0000-0001-9136-6355](https://orcid.org/0000-0001-9136-6355)



Yabancı Dilde Kaygı: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması⁴

Ahmet Egemen AKMENÇE⁵ Murat TUNCER⁶

Atf:

Akmençe, A. E., & Tuncer, M. (2023). Yabancı dilde kaygı: Bir ölçek geliştirme çalışması [Anxiety in a foreign language: A scale development study] *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 12(23), 33-46. DOI: 10.55605/ejedus.1233586

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 2023-01-13

Kabul Tarihi: 2023-04-06

Öz

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kaygılarının düzeylerini ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirmektir. Çalışma grubunu Elazığ il merkezinde bulunan Anadolu, fen, meslek, spor ve özel liselerde öğrenim gören 9,10,11 ve 12. sınıf toplam 302 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Doğan (2008) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Kaygı Anketi” kullanılmıştır. Anket toplam 27 maddeden oluşmaktadır ve “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Fikrim Yok”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” cevaplarının alındığı likert formunda hazırlanmıştır. Kullanılan anketin ölçeğe dönüştürülmesi ve geçerlilik ve güvenilirliğin sağlanması için öncelikle anket maddeleri, 153 öğrenciden alınan veriler üzerinden Açıklayıcı Faktör Analizine tabi tutulmuştur. Başlangıçta 27 maddeden oluşan beşli likert yapıya sahip anketin 11 maddesinin binişik olduğu tespit edilerek ölçekten çıkarılmıştır ve 16 maddeden oluşan, üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu faktörler “Konuşma Kaygısı”, “Başarısızlık Kaygısı” ve “Maruziyet Kaygısı” şeklinde adlandırılmıştır. Ölçeğin toplam açıklanan varyansının % 60.82 olduğu belirlenmiştir. Daha sonra ilk gruptan farklı 149 öğrenciden alınan veriler üzerinde Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmış, ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlık katsayısı ise .94 olarak belirlenmiştir. Geliştirilen bu ölçek sayesinde liselerde öğrenim gören bireylerin kaygı seviyeleri ortaya konulabilir ve hangi durumların İngilizce dersine karşı kaygı seviyelerini artırdığı belirlenebilir. Bu sayede, yüksek yabancı dil kaygısı taşıyan öğrenciler için gerekli önlemler alınarak, yabancı dil derslerinin etkililiği artırılabilir.

Anahtar Sözcükler: İngilizce Dersi, Kaygı, Lise Öğrencileri, Kaygı Ölçeği

⁴ Bu çalışma sorumlu yazarın "YABANCI DİL ÖĞRENME BARIYERLERİNİN BELİRLENMESİ VE YABANCI DİL AKADEMİK BAŞARISI AÇISINDAN DURUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

⁵ Dr. Milli Eğitim Bakanlığı, egemenakmençe@gmail.com ORCID: [0000-0001-7523-4061](https://orcid.org/0000-0001-7523-4061)

⁶ Prof. Dr. Firat Üniversitesi, mtuncer@firat.edu.tr ORCID: [0000-0001-9136-6355](https://orcid.org/0000-0001-9136-6355)

Giriş

Yabancı dil öğreniminde kaygının etkili olup olmadığı, etkili ise olumlu mu ya da olumsuz mu olduğu, etkisinin ne düzeyde olduğu veya hangi değişkenlerde ne sonuçlar doğurduğu yıllardır eğitimcilerin ve dil bilimcilerin odağında olan bir konudur. Alan yazın incelendiğinde konuyla ilgili yurt içinde ve dışında onlarca çalışma yapıldığı görülebilmektedir. Bunun en önemli sebebi yabancı dilin teknolojik ve bilimsel ilerlemeleri takip edip, günümüz küresel dünyasına ayak uydurabilmek adına, önemi bir yeri ve bu süreçte bir araç olmasıdır. Harmer (1991) dil öğrenmenin öncelikli motivasyon kaynaklarının bireylere göre değiştiğini ifade eder. Bu motivasyon kaynaklarından bazıları; farklı kültürleri tanıma isteği, farklı bir toplumda sürekli veya geçici yaşama zorunluluğu, mesleki kariyerinde ilerleme isteği ve okul derslerinde başarılı olma isteği olarak sıralamaktadır.

Yetenek, zeka düzeyi, genel uyarılmışlık hali, motivasyon düzeyi, tutum, kaygı gibi faktörler, yabancı dil öğrenim sürecine etki eden bireysel farklılıklardandır (Senemoğlu, 2005). Bunlar arasında, yabancı dil öğrenimini etkileyen en önemli unsurlardan biri kaygıdır. Kaygı uzun yıllardır araştırmacıların odak noktası olmuştur (Kapıkıran, 2006). Sapir ve Aranson (1990) kaygıyı belirsizlik durumlarında hissedilen, korku, endişe, sıkıntı, huzursuzluk, kontrol kaybı gibi hoş olmayan duygu durumu olarak tanımlamışlardır. Yabancı dil kaygısına gelindiğinde ise, yabancı dil öğrenilen ortamlarda, özellikle konuşma ve dinleme becerilerinin sergilendiği durumlarda, öğrenmeyi etkileyen gerilim ve korku durumu olarak tanımlanmaktadır (MacIntyre & Gardner, 1994). Akademik ve mesleki kariyerinde çok iyi noktalara gelmiş pek çok kişinin yoğun kaygı yaşaması sebebiyle yabancı dil konusunda başarıya ulaşamıyor olmasının pek çok örneği bulunmaktadır (Baş, 2013). Arnold ve Brown (1999) kaygıyı yabancı dil öğrenim sürecini olumsuz etkileyen en önemli faktör olduğu görüşündedirler.

Öğrenme ortamında kaygıya sebep olacak pek çok durum olabilir. Bunlardan, öğrenenden kaynaklı problemler, iletişim problemleri, düşük öz güven, rekabet ortamı, gerçekçi olmayan hedef ve inançlar kaygı oluşumuna sebep olmaktadır. Bu açıdan öğretmenlerin, ders sırasında ve özellikle öğrenci hata yaptığında sergilemiş oldukları tutum çok önemlidir. Hata karşısında sert, küçük düşürücü ve ceza ya da olumsuz pekiştireç kullanan öğretmenler, öğrencideki kaygı seviyesini artırır (Batumlu, 2007).

Horwitz, Horwitz ve Cope'a (1991) göre yabancı dil öğrenimi, öğrencinin yabancı dile yönelik tutumunu, inanç ve beklentilerini ve yabancı dil öğrenimi sırasındaki davranışlarını içeren karmaşık bir süreçtir. Kişiler, çoğu zaman ana dilleriyle bir şey ifade ederken zorlanmaz ve kendilerini güvende hissederler ancak kendilerini yabancı dilde ifade etmeleri istendiğinde zorlanırlar ve tehdit altında hissederler. Ana dilleriyle iletişim kurmakta her ne kadar başarılı ve özgüvenli olsalar da yabancı dil kullandıklarında çekingen, korkulu ve panik halinde olabilmektedirler (Horwitz, Horwitz, & Cope 1986).

Horwitz'e (1986) göre, yabancı dil kaygısı performans ile ilişkilendirilebilir ve üç farklı kaygı türü sınıf içindeki performansı olumsuz etkilemektedir. Bunlar, '*iletişim korkusu*', '*sınav kaygısı*' ve '*olumsuz değerlendirilme korkusu*' şeklinde isimlendirilmektedir. İletişim korkusu, kişinin yabancı dil kullanarak iletişime geçtiği durumlarda duyulan korku, kaygı ya da utangaçlık olarak ifade edilebilir. Değerlendirilme korkusu, öğrencinin sınıf içinde yapmış olduğu hatalar nedeniyle öğretmeni ya da arkadaşları tarafından olumsuz değerlendirilme ya da eleştirilme korkusu olarak tanımlanır. Birey olumsuz değerlendirileceği korkusuyla derse katılmak gibi hata yapma ihtimalini arttıran durumlardan kaçınır. Üçüncü kaygı türü ise 'sınav

kaygısı' dır ve akademik ortamlarında yapılan sınavlardan başarısız olma düşüncesiyle duyulan korku olarak tanımlanır (Horwitz, Horwitz & Cope, 1991).

Ülkemizde ve yurt dışında yapılan çalışmalar kaygının dil öğretimi üzerinde etkisi konusunda farklılaşmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları kaygının akademik başarıyı olumsuz etkilediğini savunurken diğerleri kaygının başarı üzerinde etken bir faktör olmadığını ifade eder. Bu çalışmalara örnek olarak Sarıgül (2000), İngilizce dersi alan üniversite birinci sınıf öğrencilerinin 'sürekli kaygı' ve yabancı dil kaygısının yabancı dil becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını belirlemiştir. Bu araştırmanın aksine, Dalkılıç (2001) İngiliz Dili Eğitimi öğrencileriyle yürüttüğü araştırmada, öğrencilerin yabancı dil kaygı ortalamaları ile okuma, yazma, konuşma becerilerindeki başarıları arasında anlamlı düzeyde negatif bir ilişki olduğunu raporlaştırmıştır.

MacIntyre ve Gardner (1991) yapmış oldukları çalışmalarda kaygının yabancı dil öğrenme süreci öncesinde var olmadığını ancak zaman içinde yaşanan olumsuzluklar neticesinde geliştiğini ortaya koymuşlardır. Bu tespit yabancı dil öğretimi yapılan sınıflarda da desteklenir biçimde gözlenebilmektedir. Öğrencilerin en büyük kaygı sebeplerinden biri akranları önünde küçük düşme korkusudur. Bu korku pek çok öğrenci için düşük not almaktan ya da öğretmenin gözünde küçük düşmekten öte bir korkudur. Öğrencilerin doğal olmayan bir yolla yabancı dil öğrenimine tabi tutulması onların baskı altında hissetmelerine sebep olmaktadır (Littlewood & William, 1984).

Sınıf içinde öğrencinin en fazla baskı altında hissettiği konu belki de ilk defa duydukları kelimeleri, kendi ana dillerinde olmayan sesleri telaffuz etmeye çalışmaktır. Çoğu zaman yazıldığı gibi okunmayan, Türkçe'den çok farklı sesletime sahip olan İngilizce bu sebeple öğrencilerin en çok zorlandıkları ders olmaktadır. Sınıf ortamında farklı sesler çıkartmaya çalışmak doğal olarak gülünç durumlara sebebiyet vermektedir. Böyle durumlarda kimi öğrenciler diğer arkadaşları gibi gülüp geçmekte, kimi öğrenciler için ise bu durum çok ciddi kaygı ve utanç duygusuna sebep olmaktadır. Bu da öğrencinin psikolojik olarak kendini soyutlamasına ve yabancı dili öğrenmesinde engellere sebebiyet vermektedir. MacIntyre (1995) de yapmış olduğu çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Öner (1990) ise yapmış olduğu çalışmada daha çok dışsal kaygı üzerinde durmuştur. Bu noktada katı, kuralcı, antidemokratik ve eleştirel tarza sahip olan öğretmen ve okul yönetimi, okullardaki kaygının asıl sebepleri arasındadır. Eğitim öğretim sürecinde sürekli not tehdidi altında olan öğrencilerin kaygı duymaları kaçınılmaz bir durumdur.

Yabancı dil öğreniminde kaygı duyan öğrencilerde gözle görülür davranışlar izlenebilmektedir. Horwitz ve arkadaşlarına (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986) göre derse yönelik devamsızlık veya geç kalma eğilimi, verilen ödevleri önemsememe, yapmama veya geç yapma ve sınıf içi aktivitelere katılmakta isteksizlik, öğrencideki kaygının gözlenen sonuçları arasında sıralanabilir. Elbette ki öğrenci yabancı dilde yaşadığı gibi diğer derslerde de kaygı yaşayabilir ancak yabancı dil çok boyutlu bir konudur. Öğrenciyi duyuşsal, duygusal ve davranışsal olarak etkilemektedir. Bu nedenle yabancı dil öğreniminde yaşanan kaygıyı, diğer ders kaygılarıyla bir tutmamak gerekir (Allwright, Allwright ve Bailey, 1991). Tamamen yabancı bir ortama girmek, korku ve yaygıyı da beraberinde getirir. Yabancı dil derslerinde pek çokları için bu durum böyleyken, çocuklarda durum biraz daha farklıdır. Kontrol mekanizmasının gelişmemesi, onlarda daha az başarısızlık kaygısına sebep olur. Bu nedenle yetişkinlere kıyasla yabancı dil öğretiminde kaygı, çocuklarda en düşük seviyededir ve bu durum onların oldukça hızlı ve başarılı bir dil edinim sürecinden geçmelerini sağlar (Brown, 1994).

Konuşma, okuma, yazma ve dinleme gibi alt dalları olan İngilizce dersinde en fazla hangisinin kaygıya yol açtığına yönelik yapılan çalışmalar (MacIntyre & Gardner, 1994), en büyük kaygının konuşma kaygısı olduğunu öne sürmektedir. Bunun en temel sebebi konuşma sırasında insanlarla iletişime geçme zorunluluğudur. Diğer alanlarda da kaygı üzerine çalışmalar yapılmış, öğrenenin yazma kaygısının sebebi onun öz yeterlik algısının düşük olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir (Rogers, 1979).

Yabancı dil öğreniminde kaygının olumsuz etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Bu gerçeği destekler nitelikte yapılmış olan çalışmalardan biri de Ganschow ve Sparks (1996) tarafından yayınlanmıştır. Bu çalışmada kişilerin ana dili öğrenmekteki yeterlikleri ve bunun yabancı dil kaygısına olan etkisi araştırılmış ve sonuç olarak kaygı seviyesinin düşük olmasının ders başarısını olumlu etkilediği ortaya konmuştur.

Yabancı dil öğrenim sürecinde kaygı unsurunun var olup olmadığını, sebeplerini ve sonuçlarını anlamak ve onların farkında olmak yapılacak olan yabancı dil öğretim sürecine yön verebilir ve kalitesin artmasına olanak sağlayabilir. Bu çalışma, yabancı dil öğrenen bireylerin kaygı durumlarının saptanmasına yardımcı olacak bir ölçek aracı geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Lise öğrencilerin kaygı düzeylerini belirlemeyi mümkün kılan bir ölçek geliştirmeyi amaçlayan bu çalışma nicel niteliktedir. Elazığ ilinde öğrenim gören lise öğrencileri üzerinde iki farklı gruptan veri toplanarak yürütülen çalışma Doğan (2008) tarafından anket türünde kullanılmış olan Yabancı Dilde Kaygı veri toplama aracını ölçeğe dönüştürmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada alan yazında kabul görmüş ölçek geliştirme adımları (Tavşancıl, 2006; Tekindal, 2009; DeVellis, 2003) takip edilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik düzeyleri belirlenmiş, faktör yük ve dağılımlarını saptamak üzere Açıklayıcı Faktör Analizi uygulanmış ve bu yapının doğruluğunu kanıtlamak üzere Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır.

Evren ve Örneklem

Ölçek geliştirme sürecinde açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi için iki farklı örneklem belirlenmiştir. Araştırmanın birinci uygulamasında Elazığ ilinde bulunan Anadolu, fen, meslek, spor ve özel liselerinde öğrenim gören 153 öğrenci, ikinci uygulamada yine aynı ilde bulunan ve birinci uygulamanın yapıldığı okullardan farklı Anadolu, fen, meslek, spor ve özel liselerden 149 9,10,11 ve 12. sınıf öğrencilerine ulaşılmıştır. Bu çalışmanın tamamlanması yaklaşık olarak bir yıl sürmüş, alan yazın taramalarının ve daha önce yapılan çalışmaların irdelenmesi sonrasında uygulamalara geçilmiştir. Uygulama öncesinde araştırmanın amacı, önemi, alana sağlayacağı faydalar, verilen cevaplarda dürüstlüğü ve içtenliğin önemi, uygulamanın alacağı süre gibi etik öneme sahip bilgiler uygulamanın yapıldığı okul idarecileri, öğretmen ve öğrencilere ayrıntılı olarak verilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Doğan'ın (2008) anket olarak kullanmış olduğu ölçek aracının ölçeğe dönüştürülmesi amacıyla öncelikle ankette yer alan maddeler, konu alanı ve alan eğitim uzmanı olan üç öğretim elemanına incelenmek üzere sunulmuştur. Uzman görüşü öncesinde içinde ters madde bulunmayan ve 27 maddeden oluşan anket ifadeleri uzmanlar tarafından

değerlendirilirken dil ve anlaşılabilirlik açısından gözden geçirilmiştir. Daha sonra ölçme aracı, yapı geçerliği ve güvenilirlik katsayısı değerlerini belirleme amacıyla tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak 153 kişilik öğrenci grubuna uygulanmıştır. Karasar (1995) tarafından, bir ölçek geliştirilirken ön deneme aşaması için en az 50 kişi gerektiği belirtilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesi amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda maddelerin bazılarının istenildiği gibi çalışmadığı görülmüş ve bu maddelerin ölçülmek istenen özelliği ölçemediği anlaşıldığından 11 madde ölçekten çıkarılmıştır. Madde çıkarma işlemi sonrasında Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılarak işlem sonlandırılmış, ölçek 16 madde ve üç boyuttan oluşan son halini almıştır.

Veri toplama aracı öğrencilerin İngilizce'ye karşı kaygı düzeylerini ortaya koymak için geliştirilmiş ve öğrencilerden ölçekte yer alan maddeye katılım düzeyi esas alınarak "Kesinlikle Katılıyorum" için 5 "Katılıyorum" için 4, "Fikrim Yok" için 3, "Katılmıyorum" için 2, "Kesinlikle Katılmıyorum" için 1 şeklinde katılım düzeylerini belirtmeleri gerekmektedir.

Etik kurul izni

"Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu" tarafından 31.10.2019 tarih ve 97132852/302.14.01/ sayılı yazı gereğince etik açısından uygun bulunmuştur.

Bulgular

Geliştirilen ölçme aracının yapı geçerliğinin ortaya konulması için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Bu analizin amacı ölçülmek istenen yapının ne derecede ölçüldüğünün, ölçekte yer alan boyut sayısının ve iyi çalışmayan maddelerin belirlenmesidir. Tablo 1'de geliştirilen ölçeğe ilişkin faktör yükleri verilmiştir.

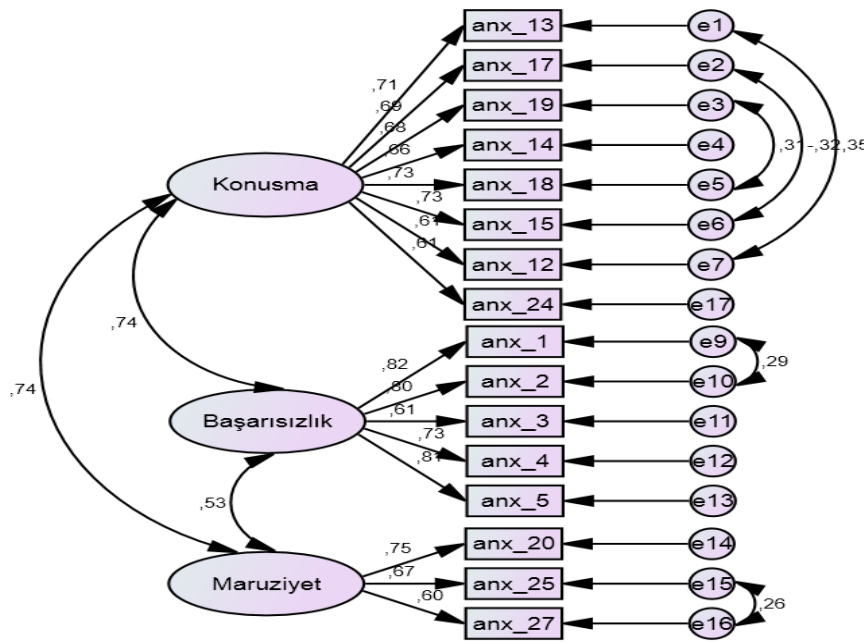
Tablo 1. Yabancı Dilde Kaygı Ölçeğine İlişkin Faktör Yükleri

Madde No		Faktörler		
		F1	F2	F3
1	İngilizce dersinde konuşma sırası bana geldiğinde elim ayağım titrer	,852		
2	İngilizce dersinde hazırlıksız konuşmak zorunda kaldığım zaman telaşa kapılırım	,824		
5	İngilizce derslerinde bana söz verildiğinde kalbimin çarptığını hissederim	,779		
4	İngilizceyi diğer öğrencilerin önünde konuşmak konusunda çok çekingenim	,673		
3	Kendi anadili İngilizce olan biriyle konuşmak beni huzursuz eder	,626		
13	İngilizce öğretmenimin yaptığım her hatayı düzeltmek için hazır beklediği düşüncesi beni korkutur.		,702	
17	İngilizce dersinde dinlediğimiz ses kayıtlarını anlayamazsam endişelenirim		,687	
19	İngilizce soru sormam istendiğinde cümle kuramam diye endişelenirim		,687	
14	İngilizce derslerinde iyi hazırlanmış olsam bile, yine kaygı duyarım.		,675	
18	İngilizce öğretmenim hazırlıklı olmadığım konularda sorular sorduğunda kendimi huzursuz hissederim		,654	
15	İngilizce derslerine iyi hazırlanmak için üzerimde baskı hissederim		,605	
12	Öğretmenimin İngilizce dersinde konuşurken yaptığım hataları düzeltmesi durumunda üzülürüm		,576	
24	Sürekli olarak diğer öğrencilerin İngilizce düzeylerinin benden daha iyi olduğunu düşünürüm		,539	

20	İngilizce sınavına ne kadar fazla çalışırsam kafam o kadar fazla karışır			,808
25	İngilizce ders saatlerinin artırılması beni rahatsız eder			,791
27	Çoğu zaman İngilizce derslerine gitmekten çekinirim			,660
Faktör Öz Değerleri		7,071	1,573	1,087
Açıklanan Varyans		23,931	21,846	15,043
Toplam Açıklanan Varyansın %		60,820		
KMO Yeterlilik Ölçütü		,909		
Bartlett's Testi		5166,001	,000	
Faktörlerin Cronbach's Alpha Katsayısı ,		,871	,871	,737
Tüm Değişkenlerin Cronbach's Alpha Katsayısı		,914		

Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda öz değeri 1'in üzerinde olan üç faktörlü bir yapı belirlenmiştir. Kaygı ölçeğinin faktörel dağılımına bakıldığında; 1,2,3,4 ve 5. maddeler ,852 ile ,626 arasında faktör yükleriyle birinci faktör, 12,13,14,15,17,18,19 ve 24. Maddeler ,702 ile ,539 faktör yükleriyle ikinci faktör, 20, 25 ve 27. maddeler ,808 ile ,660 arasında faktör yükleriyle üçüncü faktör altında toplandığı görülmektedir. Ölçeğin toplam açıklanan varyansının % 60.82 olduğu belirlenmiştir. AFA yapıldıktan sonra elde edilen yapının doğrulanması amacıyla farklı bir örneklem olan 149 öğrenciden veri toplanmış ve bu veriler üzerinden DFA yapılmıştır. DFA'ya ilişkin bulgular Şekil 1 'de sunulmuştur.

Şekil 1. Yabancı Dilde Kaygı Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları



Tablo 2. Yabancı Dilde Kaygı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları

CMIN	sd	P	CMIN/SD	GFI	CFI	AGFI	IFI	RMSEA	SRMR
538,555	96	,000	5,61	,904	,913	,864	,914	,085	,050

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda; lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kaygılarının üç boyutlu bir yapı ile konuşma kaygısı boyutunda .87, başarısızlık kaygısı

boyutunda ise .87 ve maruziyet kaygısı .73 güvenilirlik katsayısına sahiptir. Ölçeğin toplam Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .91'dir. Uyum indeks değerlerine bakıldığında GFI, CFI ve IFI değerleri sırasıyla 0.90, 0.91 ve 0.91 olarak, SRMR 0,50 ve RMSEA değeri 0.085 olarak hesaplanmıştır. Konuşma kaygısı boyutunda 8, başarısızlık kaygısı boyutunda 5 ve maruziyet kaygısı boyutunda 3 maddeyle ölçek toplam 16 maddeyle son halini almıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ölçek, bilimsel araştırma süreçlerinde sistematik olarak toplanan çeşitli nitelikte bilginin işlenmesi ve sınanması için kullanılan araçtır. Davidshofer ve Murphy (2005)' a göre ölçek geliştirme üç aşamadan meydana gelmektedir. Bu aşamalar; ölçeğin oluşturulması, standizasyonu ve güncellenmesi şeklinde devam eder. Crocker ve Algina (1986) bu süreci daha da detaylandırmak suretiyle ölçek geliştirme sürecini sırasıyla ölçek puanlarının kullanım amacının belirlenmesi, davranışların tanımlanması, belirtke tablosunun hazırlanması, madde havuzunun oluşturulması, madde redaksiyonu, ön deneme uygulaması, deneme uygulaması, madde analizleri, geçerlik ve güvenilirlik çalışması ile standardizasyon adımları olarak sıralamıştır. Clark ve Watson (2016)'da ölçek geliştirme sürecini temsil yeteneği güçlü bir grupta madde havuzunun test edilmesi ve sonrasında maddeler arasında korelasyon hesaplamaları, faktörleştirme ve boyutlandırma ve son olarak geçerlik ve güvenilirliğin hesaplanması şeklinde sıralamaktadır.

Bir ölçeğin uygulanabilirlik göstergelerinden biri geçerliktir. Bir ölçme aracının geçerli olması, o ölçeğin ölçmek istediği özelliğin derecesini, başka bir özellikte karıştırmadan ölçebilme derecesidir (Tekin, 1977). Bu anlamda karşımıza çıkan üç farklı geçerlik türleri kapsam, yapı ve ölçüt geçerliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Kapsam geçerliği, ölçekte yer alan maddelerin davranış alanını temsil etme gücü ile ilgilidir. Kapsam geçerliğinin sağlandığı kanıtını sunmak için uzman görüşüne başvurulmaktadır. Ölçüt geçerliği ise her bir maddenin amacına ne ölçüde hizmet ettiğinin göstergesidir (Cureton, 1951). Bir başka tanımla ölçüt geçerliği, ölçekten elde edilen puanlar ile belirlenen kriter arasındaki ilişkidir (Thorndike, Cunningham, Hagen, 1991). Yapı geçerliği ise kullanılan ölçeğin, ölçülmek istenen yapıyı ölçme derecesidir (Kline, 1994). Cronbach ve Meehl (1955), yapı geçerliği ile ilgili kanıtlar sunabilmek için grup farklılıkları, korelasyon matrisleri ve faktör analizi, iç yapı çalışmaları, şartlarının değişiminin incelendiği çalışmalar ve süreç çalışmaları gibi yöntemlere başvurulabileceğini ifade etmiştir.

Ölçeğin kullanılabilir olması için taşınması gereken bir diğer özellik güvenilir olmasıdır. Güvenirlik, bir ölçme aracının aynı şartlar altında birden fazla kullanımı sonucunda benzer sonuçlar verebilme gücüdür (Carmines & Zeller, 1982). Ölçekle elde edilen bilgilerin kararlı olması, ölçeğin hatadan arınmış olduğuna, başka bir ifade ile güvenilir olduğuna kanıt olarak gösterilebilir (Tekin, 1977). Alan yazında en sık başvuru alan güvenilirlik aracı Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısıdır. Cronbach (1951) tarafından geliştirilen bu katsayı ölçekte yer alan maddelerin varyans toplamının, genel varyansa oranlanarak ağırlıklı bir standart değişim ortalamasıdır. Bu çalışmada ölçeğin geneline yönelik Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı .914 bulunmuştur. Bu değer ölçeğin güvenilirlik ölçütü bakımından yeterli olduğunun göstergesidir.

Ölçek geliştirme çalışmalarında ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi olmak üzere iki farklı süreçte değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu her iki yöntemde faktör analizi kavramı yer aldığından bu kavramın açıklanması yararlı olabilir. Faktör analizi, ölçeklerin analizinde kullanılan en yaygın yöntemdir. Korelasyon veya kovaryans matrisleri temel olarak çalışan bu analizler ölçek maddelerini daha basitleştirmek ve gruplamak için kullanılmaktadır.

Ölçek yapısının oluşması ve benzer içerikli maddelerin aynı faktör ve alt faktörler altında toplanması için gerekli bir araçtır. Faktör analizinde açımlayıcı ve doğrulayıcı adı altında iki analiz yapılmaktadır. Açımlayıcı faktör analizinde (AFA), araştırmacılar en uygun faktör sayısını belirlemek ve ölçülen değişkenlerin (maddelerin) çeşitli boyutların uygun göstergeleri olup olmadığını ortaya koymaya çalışır (Brown, 2015). Doğrulayıcı faktör analizi (Jöreskog, 1967, 1971) ise oluşturulmuş bir faktör yapısının, değişkenler ile gözlenen kovaryans yapısına uygunluğunu doğrular (Floyd & Widaman, 1995).

Açımlayıcı faktör analizini (AFA) uygulamak için takip edilmesi gereken bazı işlemler bulunmaktadır. İlk olarak örneklem büyüklüğünün yerli olup olmadığına bakılır. Daha sonra Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett test sonuçları incelenir. KMO örneklem büyüklüğünün uygunluğunu test ederken, Bartlett test verilerin normal dağılımını inceler. Yamaç grafiği ve faktör yüklerinin incelenmesi sonrasında faktör döndürme yöntemi uygulanarak faktörler adlandırılıp faktör bilgileri ve toplam açıklanan varyans rapor edilir. Açımlayıcı faktör analizi için örneklem büyüklüğü üzerine alan yazında farklı görüşler olsa da, genel olarak 100'ün az, 200'ün orta, 300'ün iyi, 500 ve üzerinin çok iyi olduğu yaygın bir şekilde kabul edilmektedir (Comrey & Lee, 1992; Tabachnick & Fidell, 2012).

Ölçeğin uygun faktör yapısına ulaşması için madde veya faktör çıkartma işlemleri uygulanır. Alan yazında farklı faktör çıkartma yöntemleri olsa da en sık kullanılanlar TBA (Temel Bileşenler Analizi) ve TFA (Temel Faktör Analizi)'dir (Henson & Roberts, 2006; Tabachnick & Fidell, 2012). TFA genel olarak çok değişkenli ve normallik varsayımlarının sağlanmadığı durumlarda tercih edilmektedir.

Faktör yapısının daha iyi yorumlanması ve maddelerin faktör yüklerini en üst seviyeye çıkarmak için dik ve eğik döndürme işlemleri uygulanır (Rummel, 1988; Yong & Pearce, 2013). Eğik döndürme faktörlerin birbirleri ile ilişkili olduğu durumlarda kullanılırken, dik döndürme ilişkinin az olduğu durumlarda tercih edilir (Costello & Osborne, 2005; Rummel, 1988). En sık tercih edilen dik döndürme yöntemleri Quartimax ve Varimax'tır. Bu yöntemlerden Quartimax faktör sayısını, Varimax ise madde sayısını en aza indirmeyi amaçlar (Gorsuch, 1983; Yong & Pearce, 2013).

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda Yabancı Dilde Kaygı Ölçeğinde üç faktörlü bir yapıya karar verilmiş olmasının nedeni öz değeri 1'in üzerinde çıkan üç bileşenli bir yapı ortaya çıkmasıdır. Bu duruma ek olarak, faktör yapısının belirlenmesinde esas unsur, her faktörün toplam varyansa sunduğu katkıdır (Çokluk, vd. 2010). Bu çalışmada bileşenlerin toplam varyansa katkısı 60,820 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmayla geliştirilen yabancı dilde kaygı ölçeğinin faktör yükleri .539 ile .852 arasında değişmektedir. Tabachnick ve Fidell'e göre (2001) her bir faktör yükünün .32 olması, faktör yüklerinin uygunluğunu doğrulamaktadır.

Açımlayıcı faktör analizi ile faktör yapısı hakkında bilgi edinilen ölçeğin bu yapısının Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmesi gerekmektedir. DFA'da da açımlayıcı faktör analizinde olduğu gibi incelenmesi gerek test ve sonuçlar bulunmaktadır. Bunları; örneklem büyüklüğü, varsayımların kontrolü, parametre kestirim yöntemleri, yol diyagramı, t değerleri, faktör yükleri, χ^2 (Kay-kare), χ^2 /Serbestlik Derecesi (sd) ve uyum indeksleri değerleri şeklinde sıralamak mümkündür. Alan yazında raporlanan uyum indeksleri araştırmadan araştırmaya farklılık göstermekle birlikte, sık karşılaşılan indeksler; RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation / Yakınsama hatalarının kareleri ortalamalarının karekökü), RMR (Root Mean Square Residual / Artıkların kareleri ortalamasının karekökü), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual / Standartlaştırılmış artıkların kareleri

ortalamasının karekökü, NFI (Normed Fit Index / Normalleştirilmiş uyum indeksi, NNFI (Non-normed Fit Index / Normalleştirilmemiş uyum indeksi, CFI (Comparative Fit Index / Karşılaştırılmalı uyum indeksi, GFI (Goodness of Fit Index / Uyum iyiliği indeksi, AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index/ Ayarlanmış uyum iyiliği indeksi, IFI (Incremental Fit Index / Fazlalık uyum indeksi, RFI (Relative Fit Index / Göreli uyum indeksi), PNFI (Parsimonious Normed Fit Index / Sıkı normalleştirilmiş uyum indeksi), PGFI (Parsimonious Goodness of Fit Index / Sıkı normalleştirilmiş uyum iyiliği indeksi) şeklinde sıralamak (Kline, 2016) mümkündür.

Yukarıda bahsedildiği gibi model uyumunu değerlendirirken kullanılan pek çok indeks bulunmaktadır ve alan yazında bu indekslerin hangilerinin sunulması konusunda da farklı görüşler mevcuttur. Kline (2016), DFA çalışmalarında, RMSEA ve %90 güven aralığı, χ^2 değeri, CFI ve SRMR değerlerinin mutlaka sunulması gerektiğini savunmaktadır. Cabrera-Nguyen (2010) en az iki indeksin verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Brown (2015) ise uyum indekslerini üç gruba ayırmış (mutlak-sıkı-karşılaştırılmalı) ve her gruptan en az bir indeksin sunulması gerektiğini savunmuştur. Hu ve Bentler (1999) iki indeks stratejisini savunarak, NNFI ve SRMR, RMSEA ve SRMR, CFI ve SRMR ikililerinden birinin kullanımını yeterli bulmuştur. Crowley ve Fan (1997) ise her bir indeksin ölçek yapısının farklı bir yönünü ele aldığını ve mümkün olan en fazla indeksin kullanılması gerektiğini savunmaktadır.

Programın çıktıları olan fit indekslerin her birinin verilmesi hem okuyucuya hem de değerlendiricilere yük bindirmektedir. Bu indekslerin her birinin de raporlanması ne gerekli ne de gerçekçi olmayacaktır. Fit indekslerin raporlanmasında genelde uygulananı uygulamak raporlaştırmanın doğru olduğu anlamına gelmemekle beraber, bu konuya ilişkin altın kurallar da bulunmamaktadır (Crowley & Fan 1997).

Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda, uyum indekslerden serbestlik değerinin 96 olduğu görülmektedir. *CFI* .91 olarak bulunmuş, alan yazında .90 ve üzeri kabul edilebilir uyum olarak görülmektedir. *AGFI* .86 *GFI* ise .904 olarak bulunmuş, bu her iki indeks için .90'a yakın bir değer kabul edilebilir olduğu (Hooper vd., 2008) ifade edilmiştir. Bir başka uyum indeksi olan *IFI* .914 olarak bulunmuş, Marsh ve Hau (1996) bu değer .90 üzerinde olduğundan iyi uyum olarak değerlendirilebileceğini belirtmiştir. DFA analizinde elde edilen *NFI* değerinin 1'e ve *RMSEA* ve *SRMR* değerlerinin 0'a yakın bulunduğu görülmektedir. *RMSEA* değeri modelin bilinmeyen parametreleri ile örneklemin kovaryans matrislerinin ne ölçüde uyumlu olduğu bilgisini vermektedir (Byrne, 1998). Browne ve Cudeck'e göre (1993) *RMSEA* değerini .08 altında olması kabul edilebilir olduğunu ifade eder. Bu çalışmada bulunan *RMSEA* değeri .085'dir. Hesaplanan bu değer virgülden sonraki iki basamak dikkate alındığında kabul edilebilir olarak değerlendirilebilir. Bu bulguyu destekler nitelikte Schreiber ve arkadaşları (2006) *RMSEA* değerinin .08 ve altının kabul edilebilir olduğunu ifade etmektedirler. MacCallum ve arkadaşları (1996) .080 ve altının iyi uyum, .080 ve .10 arasının ise orta karar uyum gösterdiğini ifade etmektedirler. *SRMR* ise bu çalışmada .050 olarak bulunmuş, Hu ve Bentler (1999) .80 ve altındaki değeri iyi uyum olarak kabul etmektedir. Cabrera-Nguyen'in (2010) DFA analizi için en az iki indeksin verilmesi gerektiği görüşü dikkate alındığında hesaplanan uyum indeksleri açısından ölçeğin model uyumunun kabul edilebileceği söylenebilir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, İngilizce öğrenmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir kaygı ölçeği geliştirildiği görülmektedir. Geliştirilen bu ölçekle farklı liselerde İngilizce öğrenim gören öğrencilerin kaygı düzeyleri belirlenebilir ve böylelikle yüksek kaygı düzeyine sahip öğrencilerin kaygı düzeylerini düşürecek uygulamalar düzenlenebilir ve yabancı dil

öğretmenlerine yabancı dilde kaygı unsurunun etkileri ve kaygı seviyesini azaltacak yollar konusunda eğitimler verilebilir.

Lisans Bilgileri

Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi'nde yayımlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in Electronic Journal of Education Sciences are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 31.10.2019

Etik kurul belgesi sayı numarası: 97132852/302.14.01/

Kaynakça

- Allwright, R., Allwright, D., & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge University Press.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155-173.
- Arnold, J., & Brown, H. D. (1999). A map of the terrain in J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning* (pp. 1- 24). Cambridge University Press.
- Baş, G. (2013). Yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Journal of Social Research/Türkiye Sosyal Arastirmalar Dergisi*, 17(2), 49-68.
- Batumlu, D., & Erden, M. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 24-38.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall Regents, N.J.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford publications.

- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sage Focus Editions*, 154, 136-136.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural Equation Modeling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: Basic Concepts, Applications and Programming*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cabrera-Nguyen, P. (2010). Author guidelines for reporting scale development and validation results in the Journal of the society for social work and research. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 1(2), 99-103. doi: 10.5243/jsswr.2010.8
- Carmines, E. G., & Zeller, R. A. (1982). Reliability and validity assessment. 5th printing. *Beverly Hills: Sage Publications Inc*, 9.
- Clark, L. A., & Watson, D. (2019). Constructing validity: New developments in creating objective measuring instruments. *Psychological Assessment*, 31(12), 1412.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). Interpretation and application of factor analytic results. *Comrey AL, Lee HB. A first course in factor analysis*, 2, 1992.
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Holt, Rinehart and Winston, 6277 Sea Harbor Drive, Orlando, FL 32887.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-324.
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological bulletin*, 52(4), 281.
- Crowley, S. L., & Fan, X. (1997). Structural equation modeling: Basic Concepts and applications in personality assessment research. *Journal of Personality Assessment*, 68(3), 508-31.
- Cureton, E. E. (1951). A Consensus as to the Validity of Polygraph Procedures. *Tenn. L. Rev.*, 22, 728.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve lisrel uygulamalı*. Ankara: PegemA Yayınları
- Dalkılıç, N. (2001). An Investigation Into The Role of Anxiety in Second Language Learning. http://www.sosyalbilimler.cukurovaom/p/articles/mi_mOFCR/is_4 adresinden indirilmiştir.
- Davidshofer, K. R., & Murphy, C. O. (2005). *Psychological testing: principles and applications*. Pearson/Prentice Hall, Upper Saddle river
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications*. London: Sage.
- Doğan, A. (2008). Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Dil Dergisi*, (139), 48-67.
- Floyd, F. J., & Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological assessment*, 7(3), 286.

- Ganschow, L., & Sparks, R. (1996). Anxiety about foreign language learning among high school women. *The Modern Language Journal*, 80(2), 199-212.
- Gorsuch, R.L. (1983). *Factor analysis* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harmer, J. (1991). *The practice of English language teaching*. Longman Publishing, New York.
- Henson, R. K., & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological measurement*, 66(3), 393-416.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *Tesol Quarterly*, 20(3), 559-562.
- Horwitz, E.K, Horwitz, M.B., & Cope, J.A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. ve Cope, J. A. (1991). Foreign Language Classroom Anxiety. (eds. E. K. Horwitz & D. J. Young), *In Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications* (pp. 27-36). New Jersey: Englewood Cliffs.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Jöreskog, K. G. (1971). Simultaneous factor analysis in several populations. *Psychometrika*, 36(4), 409-426.
- Kapıkıran, N. A. (2006). Başarı kaygısı ölçeğinin geçerliği ve güvenilirliği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 1-6.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. UKK Routledge:1990.
- Kline, R. B. (2016). *Principle and practice of structural equation modelling* (4th ed.). New York, NY: The Guilford Press
- Littlewood, W. & William, L. (1984). *Foreign and second language learning: Language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge University Press.
- MacCallum, R. C., Browne, M.W., & Sugawara, H., M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1 (2), 130-49.
- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90-99.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1991). Methods And Results In The Study of Anxiety and Language Learning: A Review of Literature. *Language Learning*, 41 (1). 85-117.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305.

- Marsh, H. W., & Hau, K. T. (1996). Assessing goodness of fit: Is parsimony always desirable? *The Journal of Experimental Education*, 64(4), 364-390.
- Morgan, C.T. (1981). *Psikolojiye giriş ders kitabı*. (Çev. Sirel Karakaş ve diğ.) Meteksan Basımevi, Ankara.
- Öner, N. (1990). Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı. Yüksek Öğretimde Rehberliği Tanıtma ve Rehber Yetiştirme Vakfı Yayını: 1-2.
- Polat, M., & Erişti, B. (2018). Yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(11).
- Rogers, C. (1979). *Freedom to learn*. USA. Charles E. Merrill Publishing Company.
- Rummel, R. J. (1988). *Applied factor analysis*. Illinois, Evanston: Northwestern University Press.
- Sapir, S., & Aronson, A. E. (1990). The relationship between psychopathology and speech and language disorders in neurologic patients. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55(3), 503-509.
- Sarıgül, H. (2000). *Trait anxiety and foreign language anxiety and their effects on learners' foreign language proficiency and achievement*, [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Yayınları.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L.S. (2012). *Using Multivariate Statistics*. 6th ed. Pearson Education, Inc, New York, NY, U.S.A.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Tekin, H. (1977). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (Quantitation and evaluation in education)*. Ankara: Mars Matbaası.
- Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma*. (Geliştirilmiş 2. bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Thorndike, R. M., Cunningham, G. K., Thorndike, R. L., & Hagen, E. P. (1991). *Measurement and evaluation in psychology and education*. Macmillan Publishing Co, Inc.
- Yong, A. G., & Pearce, S. (2013). A beginner's guide to factor analysis: Focusing on exploratory factor analysis. *Tutorials in quantitative methods for psychology*, 9(2), 79-94.



Examining the Studies on Foreign Students in Turkey: A Content Analysis

Hatice ŞAYAK¹

Kasım KARATAŞ²

Emre YILMAZ³

To cite this article:

Şayak, H., Karataş, K., Yılmaz, E. (2023). Examining the studies on foreign students in Turkey: A content analysis [Türkiye’de yabancı uyruklu öğrenciler üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi: Bir içerik analizi] *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 12(23), 47-63. DOI:10.55605/ejedus.1205162

Research Article

Received: 2022-11-15


Accepted: 2023-02-10


Abstract

In this study, it is aimed to examine articles and master’s and doctoral theses about foreign students in Türkiye. Articles about foreign students that can be accessed full text in ULAKBIM database between the years of 2011-2021 and Master’s and doctoral theses that are available in the board of Higher Education Council National Thesis Center are investigated with the method of document analysis. In the study, the “Publication Classification Form” developed by Saraç (2017) is used as a data collection tool. According to findings obtained, it is observed that the studies conducted on foreign students in Türkiye increased from year to year. However, in the studies on foreign students, “qualitative” research methods are generally adopted and “interview” is used as the data collection method. As a result, research on foreign students remains up-to-date. In this context, it is necessary to diversify the research, methods and data collection tools to be carried out on the subject.

Keywords: Migration, education, foreign students, content analysis.

¹  Karamanoğlu Mehmetbey University, Institute of Social Sciences, htc.gndzl@gmail.com ORCID NO: [0000-0002-2771-9037](https://orcid.org/0000-0002-2771-9037)

²  Karamanoğlu Mehmetbey University, Faculty of Education, kasim.karatas@hotmail.com ORCID NO: [0000-0002-2867-9583](https://orcid.org/0000-0002-2867-9583)

³  Bursa Uludağ Üniversitesi, Büyükşehir Vocational School, mrylmz15@gmail.com ORCID NO: [0000-0002-5156-7272](https://orcid.org/0000-0002-5156-7272)



Türkiye’de Yabancı Uyruklu Öğrenciler Üzerine Yapılan Araştırmaların İncelenmesi: Bir İçerik Analizi

Hatice ŞAYAK⁴

Kasım KARATAŞ⁵

Emre YILMAZ⁶

Atf:

Şayak, H., Karataş, K., Yılmaz, E. (2023). Examining the studies on foreign students in Turkey: A content analysis [Türkiye’de yabancı uyruklu öğrenciler üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi: Bir içerik analizi] *Electronic Journal of Education Sciences*, [*Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*], 12(23), 47-63. DOI:10.55605/ejedus.1205162

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 2022-11-15

Kabul Tarihi: 2023-02-10

Öz

Bu çalışmada Türkiye’de yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili yapılan makaleler ile yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yabancı uyruklu öğrenciler üzerine yapılan 2011-2021 yılları arasında ULAKBİM veri tabanında bulunan ve tam metin olarak ulaşılabilen makaleler ile Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nde bulunan yüksek lisans ve doktora tezleri doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Saraç (2017) tarafından geliştirilen ‘Yayın Sınıflama Formu’ndan yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, Türkiye’de yabancı uyruklu öğrenciler üzerine yapılan çalışmaların yıldan yıla arttığı görülmüştür. Bununla birlikte yabancı uyruklu öğrencilerin konu edinildiği çalışmalarda genellikle nitel araştırma yöntemleri benimsenmiş ve veri toplama yöntemi olarak da görüşme kullanılmıştır. Sonuç olarak, yabancı uyruklu öğrenciler üzerine yapılacak araştırmalar güncelliğini korumaktadır. Bu bağlamda konu ile ilgili yapılacak araştırmaların, yöntemlerinin ve veri toplama araçlarının çeşitlendirilmesi gerekmektedir.

Anahtar Sözcükler: Göç, eğitim, yabancı uyruklu öğrenciler, içerik analizi

⁴ Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, htc.gndzl@gmail.com ORCID NO: [0000-0002-2771-9037](https://orcid.org/0000-0002-2771-9037)

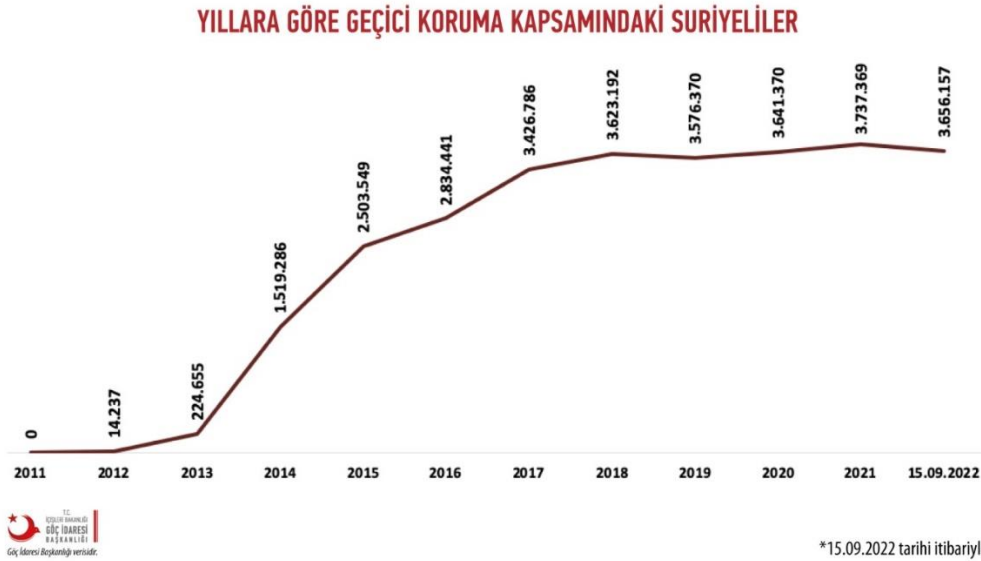
⁵ Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi, kasim.karatas@hotmail.com ORCID NO: [0000-0002-2867-9583](https://orcid.org/0000-0002-2867-9583)

⁶ Bursa Uludağ Üniversitesi, Büyükşehir Meslek Yüksekokulu, mrylmz15@gmail.com ORCID NO: [0000-0002-5156-7272](https://orcid.org/0000-0002-5156-7272)

Giriş

Türkiye, tarih boyunca göç olgusunun yaşandığı önemli bir toprak parçası olmuştur. Bu durumun birden fazla sebebi bulunmaktadır. Bu sebeplerden birincisi Asya ve Avrupa kıtalarını birbirine bağlayan coğrafi ve stratejik konumu (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [GİGM], 2013), ikincisi dünyanın çeşitli bölgelerine yayılmış Türk ve Müslüman nüfusun vatanlarına geri dönme isteği (Naldan, 2019), üçüncüsü ise 2011 yılı itibariyle Ortadoğu’da yaşanmaya başlanan iç savaşların etkisiyle uygulanan ‘Açık Kapı Politikasının’ (Delen & Ercoşkun, 2020) Türkiye’ye yoğun bir göç akımını başlatmasıdır.

2011 yılında Suriye’de patlak veren iç savaşın etkisiyle Suriye’nin komşu ülkelerinden biri olan Türkiye’ye göçler başlamıştır. Türkiye, ilk bakışta kısa süreli olarak düşünülen bu göç için yardım uygulamaları başlatmış ve Suriyeli göçmenleri ‘misafir’ statüsünde tutarak temel insani ihtiyaçlarını karşılamıştır (Kaya & Yılmaz Eren, 2014). Fakat bu göç hareketinin gün geçtikçe artması ve ülke genelindeki göçmen sayısının da artıyor olması İçişleri Bakanlığı’nın Ekim 2011’de Suriyeli göçmenlere ‘geçici koruma statüsü’ vermesine neden olmuştur (Ertaş & Çiftçi Kıraç, 2017). Türkiye’de 15 Eylül 2022 tarihi itibariyle 3.736.091 Suriyeli göçmene geçici koruma statüsü Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Yıllara göre koruma kapsamındaki Suriyeliler (Türkiye Göç İdaresi Başkanlığı, 2022)

Şekil 1’de de görüleceği üzere Türkiye nüfusu içerisinde 4 milyona yaklaşmakta olan bir göçmen nüfusun bulunuyor olması göç kavramını fiziki bir yer değiştirme tanımından çok öteye taşımaktadır. Bu bağlamda göç olgusu toplumsal yaşamın tüm alanlarını etkileyen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Castles & Miller, 2008).

Göç

Göç kavramı geçmişten günümüze kadar insanların tercihen veya mecbur bırakılarak yaşadığı bir toplumsal olay olarak algılanmış bir kavram olsa da göçlere sebep olan çok boyutlu gerekçeler göçü karmaşık bir olgu niteliğine taşımaktadır (Şahin, 2020). Kavramsal anlamda bakıldığında ise Türk Dil Kurumu’nun [TDK] (2011) tanımıyla toplumsal, ekonomik

veya siyasi sebeplerle insanların bireysel veya topluluk olarak başka bir ülkeye ya da bir yerleşim yerinden diğerine gitmesi veya taşınması olarak ifade edilmiştir. Başka bir ifadeyle göç, siyasi, ekonomik, sosyal veya dini sebeplerden dolayı bir insan topluluğunun hayatının tamamı veya bir bölümünü başka bir ülkede geçirmek üzere yaptığı coğrafi yer değiştirme hareketi veya toplum yapısını etkileticili nitelikteki nüfus hareketi olarak tanımlanmıştır (Özer, 2004; Karataş, 2019). Göçle birlikte gerçekleşen bu yer değişikliği de mülteci birçok aileyi psikolojik, sosyolojik veya eğitimsel açıdan olumsuz yönde etkilemektedir (Karataş & Baloğlu, 2019). Bu olumsuz etkilerin başında kendi ülkesini terk etmek zorunda kalan ailelerin çocuklarının yeni çevrelere adaptasyon zorluğu çekmekten kaynaklı yaşadıkları ruhsal sorunlar gelmektedir. Mülteci çocuklar yaşadıkları bu travmanın yanı sıra yeterli ve nitelikli materyal eksikliği, yanlış yönlendirilme ihtimali gibi sebeplerle eğitim olanaklarından yerli yaşlıları kadar faydalanamadıklarından dezavantajlı duruma düşmektedir (Şahin, 2020).

Göç olgusu hem göç eden insanları hem de göç edilen toplumlara siyasi, hukuki, ekonomik, sosyal ve eğitim yönlerinden etkilemektedir. Bu toplumsal yönlerden en çok etkilenenlerse yetişkinlerin göç kararına uymak zorunda kalan pasif göçmenler yani çocuklardır (Giani, 2006; Karataş & Ardıç, 2019). Çocukların göç edilen ülkelerde diğer bireylerle en çok etkileşimde buldukları alan eğitim kurumlarıdır. Suriyeli göçmenlerin eğitim çağındaki nüfuslarının da oldukça fazla olması göç olgusunda eğitimi ön plana çıkarmaktadır. Suriyeli göçmenlerin yaş ve cinsiyetlerine göre dağılımı Şekil 2'de gösterilmektedir.

GEÇİCİ KORUMA KAPSAMINDA BULUNAN SURIYELERİN YAŞ VE CİNSİYETE GÖRE DAĞILIMI

YAŞ	ERKEK	KADIN	TOPLAM
TOPLAM	1.966.983	1.689.174	3.656.157
0-4	275.320	257.004	532.324
5-9	284.562	267.639	552.201
10-14	220.693	207.475	428.168
15-18	137.061	117.589	254.650
19-24	264.814	198.763	463.577
25-29	223.398	159.661	383.059
30-34	160.003	117.806	277.809
35-39	124.748	96.053	220.801
40-44	84.691	71.696	156.387
45-49	58.565	57.086	115.651
50-54	44.114	43.291	87.405
55-59	34.736	35.026	69.762
60-64	22.439	23.468	45.907
65-69	14.619	15.839	30.458
70-74	8.873	9.819	18.692
75-79	4.246	5.179	9.425
80-84	2.278	3.102	5.380
85-89	1.079	1.574	2.653
90 ve üstü	744	1.104	1.848

Şekil 2. Suriyeli göçmenlerin yaş ve cinsiyetlerine göre dağılımı (Türkiye Göç İdaresi Başkanlığı, 2022)

Şekil 2 incelendiğinde 5-9 yaş aralığındaki Suriyeli göçmen nüfusunun 552.201, 10-14 yaş aralığındaki nüfusun ise 428.168 olduğu görülmektedir.

Yabancı Uyruklu Öğrenciler

Türkiye’de eğitim-öğretim hayatına başlama yaşı düşünüldüğünde göçmen ailelerdeki nüfusun önemli çoğunluğu eğitim-öğretim çağına ulaşmıştır. Bu durum eğitim sistemi içerisinde ‘yabancı uyruklu öğrenci’ kavramını ortaya çıkarmıştır. Yabancı uyruklu öğrenci tabiri kapsamına öğrenim görmek amacıyla başka bir ülkeye giden, sığınmacı, mülteci veya uluslararası korunma ihtiyacı olan kişilerin girdiği belirtilmiştir (Çağlar, 1997; Karataş & Baloğlu, 2018). Yabancı uyruklu öğrenciler bu tanımdaki gibi kendi seçimleri doğrultusunda başka bir ülkeye gidebilecekleri gibi özellikle Türkiye’ye gelmelerinde bazı zorunluluklar mevcuttur (Güngör ve Şenel, 2018). Bu zorunluluklardan en bilineni komşu topraklarda süregelen savaştır. Savaş dolayısıyla Türkiye’ye göç eden ve zorunlu eğitim çağında bulunan öğrenciler yaş gruplarına göre doğrudan sınıflara gönderilmektedir (Güngör ve Şenel, 2018). Fakat günümüzde ülkemiz toplumunca yabancı uyruklu öğrenci ifadesi genel olarak Türkiye’ye gelen mülteci veya sığınmacı kişiler olarak algılanmaktadır. Sayıları yüz binleri geçen bu öğrencilerin karşılaştıkları problemlerin başında ise dil problemleri gelmektedir. Bu problemleri eğitim hayatının dışında ise ekonomik ve sosyo-kültürel sorunlar takip etmektedir (İmamoğlu & Çalışkan, 2017). Tanrıkulu (2017), yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde yaşadıkları sorunların arasında okullara kayıt sorunu, ülkeler arası yaş-sınıf denkliğindeki farklılık, marjinalleşme durumu, özel gereksinimli yabancı öğrencilerin rehabilitasyon süreci ve materyal sıkıntılarını sıralayarak başlıca sorunun Türkçe öğretimi ve dil eğitimi olduğunu belirtmiştir. Özellikle Türkçe bilmeyen ilkökul öğrencilerin yaşadığı iletişim problemleri okul kültürüne ve eğitsel çevreye uyum zorluklarına yol açmaktadır (Sarıtaş, Şahin & Çatalbaş, 2016). Sayıları giderek artmakta olan yabancı uyruklu öğrenciler için Türk Eğitim sisteminde çeşitli projeler geliştirilmeye başlanmıştır. Yabancılar Türkçe öğretimini gerçekleştirmek için ‘Kamplarda Türkçe Öğretimi’ projesi (Büyükkız & Çangal, 2016), Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde ‘Geçici Eğitim Merkezleri’ (Boylu ve Işık, 2019), Suriyeli çocukların Türk Eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi için ise (PİKTES) projesi (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2021) en yaygın projelerdendir.

2011 yılındaki yoğun göç hareketinden başlanarak bugün gelinen noktada Türkiye’deki yabancı uyruklu öğrenci sayısının giderek artması, yabancı uyruklu öğrencilerin Türk Eğitim sistemine bir anda dâhil oluşları bu konuda bilimsel araştırmaların yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin dil öğreniminde karşılaştıkları sorunlar (Derman, 2010; Seymen & Tok, 2015; Cuma, 2017; Maden & Dincel, 2017; Çiftçi, 2019), öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin eğitiminde karşılaştıkları güçlükler (İmamoğlu & Çalışkan, 2017; Akyıldız, 2018; Güngör & Şenel, 2018; Şimşir & Dilmaç, 2018; Kandemir & Aydın, 2020; Yıldız-Yılmaz & Demir, 2021) yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sistemi içerisinde karşılaştıkları güçlükler (Kıroğlu, Kesten & Elma, 2010; Turan & Polat, 2017; Takır & Özerem, 2019; Egeli & Barut, 2020; Kurtça, 2020) üzerine birçok çalışma yapıldığı görülmüştür. Diğer taraftan alanyazında yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili çalışmaların incelendiği bir içerik analizi çalışmasına ise rastlanmamıştır. Bu araştırmanın çıkış noktası alanyazında var olan makale ve tezlerin yöntem, örneklem, veri toplama araçları, verilerin analizleri başlıkları altında incelenmesidir. Böylece yabancı uyruklu öğrenciler alanında çalışmak isteyen araştırmacılara alanyazında ihtiyaç duyulan çalışmalar için yol gösterici olması beklenmektedir. Ayrıca bu çalışmanın bulguları, alanın yöntem, örneklem, veri toplama ve veri analizleri konularında araştırmacılara mevcut eğilimleri göstermesi açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda yabancı uyruklu

öğrenciler konusunda genel görünümün analiz edilerek ortaya çıkarılması, konunun gelişimine ve bu konuda çalışacak araştırmacılara katkı sağlaması bakımından önemlidir.

Bu çalışmada, yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili ULAKBİM veri tabanında 2011-2021 yılları arasında ulusal alanda tam metin olarak ulaşılabilen makalelerin ve Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nde bulunan yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

- Araştırmaların yayın türü, yayın yılı, yayınlanan dergi türü dağılımı nasıldır?
- Araştırmaların türlerinin dağılımı nasıldır?
- Araştırmalarda kullanılan yöntem nedir?
- Araştırmaların örneklem dağılımları nelerdir?
- Araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları hangileridir?
- Araştırmalar hangi veri analiz yöntemiyle analiz edilmiştir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılan konu hakkında bilgi veren yazılı kaynakların incelenmesi olup (Creswell, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2011) belgelerin içeriğinin sistematik olarak analiz edildiği bir nitel araştırma yöntemidir (Wach & Ward, 2013). Bu çalışmada incelenen dokümanlar, ULAKBİM veri tabanında 2011-2021 yılları arasında ulusal alanda tam metin olarak ulaşılabilen makaleler ve Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nde 'yabancı uyruklu öğrenci, mülteci eğitimi, Suriyeli çocukların eğitimi, Suriyelilerin eğitimi' anahtar kelimeleriyle taranan yüksek lisans tezi ile doktora tezleridir.

Çalışmanın Kapsamı ve Süreci

Çalışmanın ilk aşaması olarak yabancı uyruklu öğrenciler konusu temel alınarak yapılan akademik çalışmalara ulaşabilmek amacıyla 'yabancı uyruklu öğrenci, mülteci eğitimi, Suriyeli çocukların eğitimi, Suriyelilerin eğitimi' anahtar kelimeleri kullanılarak ULAKBİM ve Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi taranmıştır.

Çalışmanın ikinci aşamasında tarama faaliyetleri sonucunda elde edilen makale ve tezler araştırmanın künyesi, yöntemi, örnekleme, veri toplama araçları, veri analiz yöntemi dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. Çalışmanın verileri ULAKBİM veri tabanında 2011-2021 yılları arasında ulusal alanda tam metin olarak ulaşılabilen 34 makaleyi ve Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nde 'yabancı uyruklu öğrenci, mülteci eğitimi, Suriyeli çocukların eğitimi, Suriyelilerin eğitimi' anahtar kelimeleriyle taranan 34 yüksek lisans tezi ile 2 doktora tezini kapsamaktadır. Bu çalışmada incelenen makale ve tez sayısı toplamda 70'tir. Lisansüstü tezlerinden üretilmiş olan makaleler veri tabanlarında karşılıklı taranarak çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Çalışmanın Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak Saraç (2017) tarafından geliştirilen 'Yayın Sınıflama Form'undan yararlanılmıştır. Bu çalışmada tema ve temalara ait alt basamaklara yer verilmiştir:

- Araştırmanın künyesi: Araştırmanın adı, yazarı, yayın türü, yılı ve yayınlanan dergi türü.

- Araştırmanın türü: Alanyazın derlemesi, deneysel çalışma, kuramsal çalışma, betimsel çalışma, eylem çalışması, yöntem çalışması, mesleki çalışma.
- Araştırmanın yöntemi: Nicel, nitel, karma, alanyazın.
- Araştırmanın örnekleme: Örnekleme alanı, örnekleme büyüklüğü.
- Araştırmanın veri toplama araçları: Başarı testleri, anket, görüşme, gözlem, tutum-ilgi-yetenek, doküman, alternatif araçlar.
- Araştırmanın veri analiz yöntemi: Nicel veri analizi, nitel veri analizi.

Verilerin Analizi

Elde edilen dokümanların analizinde nitel veri analizi tekniklerinden olan içerik analizi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2006), içerik analizini birbirine benzeyen verilerin belirli temalar çerçevesinde kategorize edilerek bir araya getirilip özetlenmesi, parçalı verilerin sınıflama yapılarak daha anlamlı bir öze dönüştürülmesi ve verilerin sayısallaştırılıp görsel veya tablolar yardımıyla okurların anlayacağı tarzda düzenlenmesi olarak belirtmiştir. Büyüköztürk ve diğerleri (2020) içerik analizinin temel amacının kitap, kitap bölümleri, mektup, görüşme, doküman gibi metinlerde iletilen mesajın tarafsız ve sistemli bir şekilde tanımlanması olarak ifade etmiştir. Bu bağlamda içerik analizinin tercih edilme sebebi bu çalışmanın temel amacının ‘yabancı uyruklu öğrenciler’ ile ilgili yapılan araştırmaları sınıflandırmak olmasıdır. Bu kapsamda ulaşılan bilimsel yayınlar, alandaki eğilimleri belirlemek amacıyla içerik analizine tabii tutulmuştur. İçerik analizinde belirli bir konu üzerinde yapılan çalışmalar ele alınır, eğilimleri ve araştırma sonuçları tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilir. Kısaca birbirinden bağımsız yapılan nicel ve nitel çalışmalar incelenip düzenlenerek ilgili alandaki genel eğilimler tespit edilir. Böylece ilgili alanda çalışması olan veya çalışma yapacak araştırmacılara ışık tutulmuş olur (Çalık ve Sözbilir, 2014).

Çalışma kapsamında öncelikle araştırmanın amacı belirlenmiştir. Araştırma amacı kapsamında kavramlar tanımlanmıştır. Kavram tanımlamasıyla birlikte anahtar kelimeler oluşturulmuştur. Bu anahtar kelimeler bağlamında veriler toplanmıştır. Toplanan veriler yayın sınıflama formunda kategorilerine göre yerleştirilmiştir. Kategorilerdeki birimler sayılmış, bulgular yorumlanmış ve sonuca ulaşılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde çalışma kapsamında elde edilen bulgulara ilişkin her bir tema ve bu temalara ait alt basamaklara yer verilmiştir. Çalışmanın birinci teması, yabancı uyruklu öğrenciler alanında oluşturulan makale ve tezlerin künyesini içermektedir. Bu bağlamda araştırmaların yayın türü ile ilgili bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaların Yayın Türüne Göre Frekans Dağılımı

Araştırmanın Yayın Türü	<i>f</i>
Doktora Tezi	2
Yüksek Lisans Tezi	34
Makale	34
Toplam	70

Tablo 1’de görüldüğü üzere, yabancı uyruklu öğrenciler alanında 34 yüksek lisans tezi ve ULAKBİM’de 2011-2021 yıllarını kapsayan 34 makale bulunmaktadır. Araştırma

sonucunda bu alanda yapılmış 2 doktora tezine ulaşılmıştır. Bu durum araştırma konusunun henüz bakir bir araştırma alanı olduğuna ilişkin önemli bir gösterge olarak değerlendirilebilir.

Yabancı uyruklu öğrenciler alanında yapılmış araştırmaların yayın yıllarına göre dağılımları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Araştırmaların Yayın Yılına Göre Frekans Dağılımı

Araştırmanın Yayın Yılı	Doktora Tezi	Yüksek Lisans Tezi	Makale
2010-2012	-	1	3
2013-2015	1	5	4
2016-2018	1	11	21
2019-2021	-	17	6
Toplam	2	34	34

Tablo 2’ye göre yabancı uyruklu öğrenciler alanında araştırmaların yapıldığı yıllar dikkate alındığında son yıllarda bu konuyla ilgili araştırmaların belirgin bir düzeyde artış gösterdiği söylenebilir. Özellikle 2016 yılı ve sonrasını kapsayan dönemde araştırma konusuyla ilgili çalışmalar oldukça artış göstermiştir. Bu durum üzerine çalışılması gereken önemli bir alanı olduğunu göstermektedir. Çalışmanın üçüncü temasında yabancı uyruklu öğrenciler alanında oluşturulan makale ve tezlerin araştırma yöntemleri ve bu yöntemlerin çeşitleri yer almaktadır. Makalelerde ve tezlerde kullanılan araştırma yönteminin dağılımı Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Araştırmaların Yöntem Türüne Göre Frekans Dağılımı

Araştırmanın Yayın Türü	Nicel Araştırma	Nitel Araştırma	Karma
Doktora Tezi	1	1	-
Yüksek Lisans Tezi	14	19	1
Makale	14	20	-
Toplam	29	40	1

Tablo 3’te görüldüğü gibi yabancı uyruklu öğrenciler hakkında yazılan makaleler ve tezlerde en sık kullanılan yöntem nitel araştırma yöntemi olmuştur. Bu yöntemi nicel araştırma yöntemi takip etmektedir. Bunun yanı sıra karma yöntem kullanılarak yalnızca 1 yüksek lisans tezi bulunmaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili yapılmış araştırmaların yöntem çeşitleri Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Araştırmaların Yöntem Çeşitlerine Göre Frekans Dağılımı

Araştırmaların Yöntem Çeşitleri	Doktora Tezi	Yüksek Lisans Tezi	Makale
Durum Çalışması	-	8	12
Fenomenoloji	1	8	5
Doküman Analizi	-	1	2
Eylem Araştırması	-	1	1
Kültür Analizi	-	1	-
Açımlayıcı-Sıralı	-	1	-
Tarama	1	14	14
Toplam	2	34	34

Tablo 4 incelendiğinde nitel araştırmalarda en fazla kullanılan yöntem çeşidi durum çalışması olmuştur. Bunu nitel araştırmalarda fenomenoloji takip etmektedir. Doküman analizi, eylem araştırması, kültür analizi gibi nitel araştırma çeşitlerine az rastlanmaktadır. Diğer yandan yapılan nicel araştırmalarda en fazla kullanılan yöntem çeşidi tarama yöntemi olmuştur. Araştırma konusuyla ilgili yapılan tek karma yöntemin kullanıldığı araştırmada ise açılımlayıcı-sıralı yöntem çeşidi tercih edilmiştir. Çalışmanın dördüncü temasında yabancı uyruklu öğrenciler alanında yapılmış makale ve tezlerin örneklem alanı ve örneklem büyüklüğü yer almaktadır. Makalelerde ve tezlerde kullanılan örneklem alanı Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Araştırmaların Örneklem Alanına Göre Frekans Dağılımı

Örneklem Alanı	Doktora Tezi	Yüksek Lisans Tezi	Makale
Okul öncesi	-	-	1
İlkokul	-	2	3
Ortaokul	-	5	2
Lise	-	-	-
Üniversite	1	17	15
Öğretmen	1	11	12
Yönetici	-	6	1
Veli	-	2	-
Diğer	-	1	1
Toplam	2	44	35

*Araştırmanın örneklem alanı başlıklı bölümünde birden fazla kodlama yapılmıştır.

Tablo 5’e bakıldığında yabancı uyruklu öğrenciler alanında yapılmış tezlerin örneklem alanında en büyük paya üniversite öğrencilerinin sahip olduğu bunu öğretmen ve yöneticilerin takip ettiği görülmektedir. Aynı tablo üzerinden ilkök, ortaokul öğrencileri ve velilerle yapılmış çalışmaların sayısının az miktarda olduğu okul öncesi ve liselerin örneklem alanında herhangi bir paya sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Araştırma konusunda oluşturulan makalelerde en büyük paya üniversite öğrencilerinin ve öğretmenlerin sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Tabloya göre ilköğretim kademelerinde daha sınırlı sayıda çalışma yapılırken velilerin dâhil olduğu herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Yabancı uyruklu öğrenciler alanında yapılmış araştırmaların örneklem büyüklüğüne Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6. Araştırmaların Örneklem Büyüklüğüne Göre Frekans Dağılımı

Örneklem Büyüklüğü	Doktora Tezi	Yüksek Lisans Tezi	Makale
1-10 arası	-	5	3
11-30 arası	-	4	12
31-100 arası	1	9	7
101-300 arası	1	11	6
301-1000 arası	-	4	4
1000’den fazla	-	-	2
Belirsiz	-	1	-
Toplam	2	34	34

Tablo 6 incelendiğinde yabancı uyruklu öğrenciler alanında yapılmış araştırmaların en çok 101-300 (18) arası örneklem üzerinde yapıldığı ve bunu 11-30 (16) ile 31-100 (16) arası örneklem üzerinde yapılan araştırmaların takip ettiği görülmüştür. İlgili alanda 1-10 (8) ve 301-1000 (8) örneklem üzerinde yapılan çalışmaların daha az olduğu belirlenmiştir. 1000’den fazla örneklem üzerinde 2 çalışma yapılmışken örneklem büyüklüğü belirtilmemiş olan 1

çalışmaya ulaşılmıştır. Çalışmanın beşinci temasında yabancı uyruklu öğrenciler alanında yapılmış makale ve tezlerin veri toplama araçlarına ve bu araçların türlerine yer verilmiştir. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Araştırmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Frekans Dağılımı

Veri Toplama Aracı*	Doktora Tezi	Yüksek Lisans Tezi	Makale
Anket	-	11	6
Görüşme	1	19	17
Gözlem	-	2	2
Tutum-İlgi-Yetenek	1	4	8
Doküman	-	2	4
Toplam	2	38	37

*Araştırmanın veri toplama aracı bölümünde birden fazla kodlama yapılmıştır.

Tablo 7 incelendiğinde yabancı uyruklu öğrenciler alanında hazırlanmış makale ve tezlerde en çok tercih edilen veri toplama aracının görüşme olduğu belirlenmiştir. Anket, makale ve tezlerde sıklıkla kullanılan diğer bir veri toplama aracı olarak görüşmeyi takip etmektedir. Gözlem ve doküman incelemesi bu konuda sık tercih edilmeyen veri toplama aracı olarak belirlenmiştir. Yabancı uyruklu öğrenciler alanında yapılmış araştırmaların veri toplama araçlarının türleri Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Araştırmaların Veri Toplama Araçlarının Türlerine Göre Frekans Dağılımı

Veri Toplama Aracı Türü	Doktora Tezi	Yüksek Lisans Tezi	Makale
Likert tipi	1	15	13
Yarı yapılandırılmış görüşme	1	19	17
Katılımcı gözlem	-	2	2
Diğer	-	2	4
Toplam	2	38	36

Tablo 8’e göre yabancı uyruklu öğrenciler alanında yapılmış makale ve tezlerde en sık kullanılan veri toplama aracı görüşme olduğundan en sık kullanılan veri toplama aracı türü de yarı yapılandırılmış görüşme olarak karşımıza çıkmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeyi, likert tipi ölçekler takip etmektedir.

Çalışmanın altıncı temasında yabancı uyruklu öğrenciler alanında yapılmış makale ve tezlerde kullanılan veri analiz yöntemi yer almaktadır. Veri analiz yöntemlerine ilişkin bilgiler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Araştırmaların Veri Analiz Yöntemlerine Göre Frekans Dağılımı

Veri Analiz Yöntemi*	Doktora Tezi	Yüksek Lisans Tezi	Makale
Nitel Veri Analizi	1	20	20
Nicel Veri Analizi (Betimsel)	-	6	7
Nicel Veri Analizi (Kestirimsel)	1	9	7
Toplam	2	35	34

*Araştırmanın veri analiz yöntemi bölümünde birden fazla kodlama yapılmıştır.

Yabancı uyruklu öğrenciler alanında yapılmış araştırmaların veri analiz yöntemlerinin çeşitleri Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10. Araştırmaların Veri Analiz Yöntemleri Çeşitlerine Göre Frekans Dağılımı

Veri Analiz Yöntemi Çeşidi*	Doktora Tezi	Yüksek Lisans Tezi	Makale
İçerik Analizi	-	11	12
Betimsel Analiz	1	9	11
Doküman Analizi	-	-	1
Frekans/Yüzde	-	7	7
Ortalama/S.Sapma	-	2	2
Korelasyon	-	3	2
t-testi	1	5	4
ANOVA/MANOVA	1	3	4
Faktör Analizi	-	2	1
Diğer	-	1	-
Toplam	3	43	44

*Araştırmanın veri analiz yöntemlerinin çeşitleri bölümünde birden fazla kodlama yapılmıştır.

Tablo 9 incelendiğinde yabancı uyruklu öğrenciler alanında yapılmış makale ve tezlerde en sık kullanılan veri analiz yönteminin nitel veri analizi (41) olduğu görülmektedir. Nicel veri analizi ise 30 araştırmada kullanılmıştır. Tablo 10 dikkate alındığında nitel veri analizlerinden en çok tercih edilenlerin betimsel analiz ve içerik analizi olduğu görülmektedir. Yine Tablo 10’a göre nicel veri analizlerinden en çok kullanılanın frekans/yüzde ve t-testi olduğu belirlenmiştir. Faktör analizi ve regresyon gibi analizler içeren tekniklerin düşük oranda kullanılması ise dikkat çekicidir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı, yabancı uyruklu öğrenciler alanında oluşturulan tezleri ve 2011-2021 yılları arasında ULAKBİM’de aynı konuda yayımlanmış makalelerin künyesi, yayın yılı, yöntem ve yöntem çeşitleri, örneklem alanı ve örneklem büyüklüğü, veri toplama aracı ve türü, veri analiz yöntemi ve çeşidi bakımından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili yapılan çalışmaların dağılımları ele alınmıştır. Bu dağılımların incelenmesi, alandaki araştırma eğilimlerini göstermesi açısından önemlidir.

Çalışmanın birinci temasında makale ve tezlerin künyesi incelendiğinde konu hakkında çalışılan yüksek lisans tezlerinin ve ULAKBİM’de 2011-2021 arasındaki çalışmaların eşit sayıda olduğu görülmektedir. Yabancı uyruklu öğrenciler üzerine çalışılan doktora tezlerinin ise yalnızca iki çalışmayla sınırlı kaldığı saptanmıştır. Buna göre, lisansüstü öğrenimin ilk kademesinde ve makale çalışmalarında bu konu ilgi çekici bir konudur fakat doktora aşamasında yabancı uyruklu öğrenciler konusu üzerine daha az çalışma yapılmıştır. Bunun yanı sıra yabancı uyruklu öğrencilere yönelik yapılan araştırmada “Suriyeli öğrencilerin eğitim-öğretimde karşılaştığı sorunlar” en fazla çalışılan konu olmuştur (Kara ve Özenç, 2021).

Çalışmanın ikinci temasında yabancı uyruklu öğrenciler alanında yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı belirlenmiştir. Bu dağılım incelendiğinde 2010-2015 yılları arasında alanda yapılan çalışmaların on üç çalışmayla sınırlı kaldığı görülmektedir. 2016 yılından sonra ise alandaki çalışmalar nicelik olarak önemli ölçüde artmıştır. Bu artışın nedeninin 2011 yılından sonra Ortadoğu’da yaşanan savaşlardan dolayı Türkiye’nin bir göç merkezi haline gelmesi ve ‘Açık Kapı Politikası’ uygulanmasının olduğu düşünülmektedir (Delen & Ercoşkun, 2020). Bu göç dalgasıyla birlikte okullarda bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayısının artış göstermesi araştırmacıları bu konu üzerinde çalışma yapmaya yönlendirmiştir.

Çalışmanın üçüncü temasında yabancı uyruklu öğrenciler alanında oluşturulan makale ve tezlerin araştırma yöntemleri ve bu yöntemlerin çeşitleri incelenmiştir. Konu hakkında yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu nitel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Nicel yöntemle yapılan çalışmaların da çok yakın bir şekilde nitel araştırmaları takip ettiği görülmektedir. Karma yöntemin ise bu çalışma alanında tercih edilmediği tespit edilmiştir. Bu bulgularla örtüşür nitelikte Alkar ve Atasoy'un (2020) doktora tezlerini inceledikleri araştırmada ilgili alandaki çalışmalarda büyük oranda (%76,42) nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Nicel yöntemlerin çok daha düşük bir oranla (%15,57) ikinci sırada, karma yöntemlerin ise en az tercih edilen (%8,02) yöntem olduğu belirtilmiştir. Çalışma alanının yabancı uyruklu öğrencilerle veya bu öğrencilerle yakından ilişki kuran öğretmen, idareci gibi paydaşlarla iletişim kurmaya yatkın olması bu çalışma alanında nitel yöntemlerin tercih edilme sebebi olabilir. Araştırmacı böylece yabancı uyruklu öğrenciler hakkında derinlemesine bilgi sahibi olabilmektedir.

Yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili nicel çalışmaların yöntem çeşidine bakıldığında en sık kullanılan yöntem çeşidinin tarama olduğu görülmektedir. Diğer yandan nitel yöntemlerle oluşturulan tez ve makalelerin durum çalışmasıyla tasarımı olduğu belirlenmiştir. Bu bulgularla büyük ölçüde benzer sonuçlara ulaşan Kara ve Özenç (2021), nitel araştırmalar arasında büyük oranda (%34,32) en çok durum çalışmasının, nicelde ise tarama yönteminin (%6,51) tercih edildiğini belirtmiştir. Bu yöntem çeşitlerinin seçiminde araştırmacıların durum tespiti ve konu hakkındaki var olan fikirleri ortaya çıkarma isteği etkili olmuş olabilir. Hem nicel hem nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalarda yöntem çeşitleri tüm konularda sıklıkla kullanılan çeşitlerle sınırlı kalmıştır.

Çalışmanın dördüncü temasında yabancı uyruklu öğrenciler alanında yapılmış makale ve tezlerin örneklem alanı ve örneklem büyüklüğü yer almaktadır. Buna göre yabancı uyruklu öğrenciler alanında yapılan çalışmalarda örneklem alanı en çok üniversite öğrencileri ve öğretmenler olarak tercih edilmiştir. Bu bulguyu destekler nitelikte Günay ve Aydın (2015), benzer konu alanı olan çokkültürlü eğitim üzerine yaptıkları bir içerik analizi çalışmasının sonucunda ilgili alanda yapılan araştırmalarda kullanılan örneklem büyük çoğunluğunu öğrenci ve akademisyenler oluşturduğunu belirtmiştir. Bu durum üniversitelerin yabancı uyruklu öğrencileri sıklıkla bünyesinde barındırdığını ve çalışmaların da bu doğrultuda gelişim gösterdiği düşünülmektedir. Diğer yandan okul öncesi, ilkökul ve ortaokulda çalışmalar yapılması bu örneklem alanlarının yakın dönemde tercih edilmeye başladığını göstermektedir. Özellikle Suriyeli öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde yaşadığı problemlerin konu alındığı ilkökul ve ortaokullarda yapılan çalışmalarda çalışma grubunu büyük oranda öğretmenler oluşturmuştur (Kara ve Özenç, 2021). Liselerde herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olması bu alanın bakir olduğunu fakat bu konuda çalışmak isteyen araştırmacılar için bir yenilik ortaya koyacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın örneklem büyüklüğü incelendiğinde en büyük paya 101-300 (18) aralığının sahip olduğu görülmektedir. Günay ve Aydın'ın (2015) yaptığı içerik analizi çalışmasının sonucu da bu bulguyu doğrulamaktadır. Bunu 11-30 (16) ile 31-100 (16) arası örneklem üzerinde yapılan araştırmaların takip ettiği görülmüştür. Çalışmalarda örneklem büyüklüğü, çalışmanın yöntemi ile yakından ilişkilidir. Nicel yöntemlerle gerçekleştirilen çalışmaların 101-300 ve 31-100 katılımcıyla gerçekleşmesi çalışmaların güvenilirliğini ve dış geçerliliğini olumlu etkilemiştir. Bu örneklem büyüklüklerinin evreni iyi temsil ettiği düşünülmektedir. Diğer yandan nitel yöntemle gerçekleştirilen çalışmalarda 11-30 aralığında katılımcının kullanılması çalışmaların güvenilirliğini desteklemektedir.

Çalışmanın beşinci temasında veri toplama araçları ve bu araçların türleri yer almaktadır. Günay ve Aydın’ın (2015) yaptığı içerik analizi çalışmasının sonucunda ilgili alanda en sık kullanılan veri toplama aracı olarak ilk sırada tutum ölçeği, ikinci sırada ise görüşme formunun tercih edildiği belirlenmiştir. Bu sonucun aksine bu çalışmada ise Kara ve Özenç’in (2021) yaptığı betimsel içerik analizi çalışmasının sonucuyla örtüşür nitelikte ilgili alandaki araştırmalarda veri toplama aracı olarak en çok görüşme formlarının tercih edildiği belirlenmiştir. Bunun sebebi konu üzerine nitel araştırmaların fazla olmasıdır. Veri toplama aracının görüşme olduğu çalışmalarda yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Nicel yöntemle gerçekleştirilen çalışmalarda ise en çok kullanılan veri toplama aracının anket olduğu görülmektedir. Anket kullanılan çalışmalarda veri toplama aracının türü likert tipi ölçekler olmuştur. Bu bağlamda hem veri toplama aracı çeşitliliğinin hem de bu araçların farklı türlerinin çok sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.

Çalışmanın altıncı temasında veri analiz yöntemleri ve bu yöntemlerin çeşitleri incelenmiştir. Makale ve tezlerin büyük çoğunluğu nitel yöntemlerle kurgulandığı için veri analiz yöntemi olarak nitel veri analizleri tercih edilmiştir. Bunu nicel veri analiz yöntemleri takip etmektedir. Nitel veri analizi kullanılan çalışmalarda en sık tercih edilen veri analiz yöntem çeşitleri içerik analizi ve betimsel analiz olmuştur. Nicel veri analizi yöntemleri tercih edilen çalışmalarda ise bu yöntemin çeşidi frekans/yüzde ve t-testi gibi sıklıkla kullanılan yöntem çeşitleri olmuştur. Benzer bulgular niteliğinde Günay ve Aydın (2015) yaptığı içerik analizi çalışmasının sonucunda ilgili alanda en sık kullanılan üç farklı veri analiz yönteminin olduğunu belirterek bunları; yüzde ve frekans tabloları, merkezi eğilim ölçüleri ve ANOVA şeklinde sıralamıştır.

Sonuç olarak yabancı uyruklu öğrenciler alanında çalışılmış makale ve tezlerde yöntem, veri analizi, örneklem, veri toplama araçları, yayın yılı gibi bağlamlarda büyük benzerliklerin olduğu görülmüştür. Çalışma bulguları genel olarak ele alındığında yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin üretilen çalışmalarda ortak bir tipolojiye ulaşılmıştır. Bu çerçevede yabancı uyruklu öğrenciler alanındaki makale ve tezler birbirine çok yakın olmakla beraber genellikle nitel araştırma yöntemiyle kurgulanan ve bunu nicel yöntemlerin takip ettiği araştırmalar olmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında şu önerilerde bulunulmuştur:

- Alanyazında ilgili çalışmaların makale ve yüksek lisans tezlerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Danışman öğretim üyelerinin doktora tezlerinde de öğrencilerini bu konuya yönlendirmeleri önerilebilir.
- Araştırmalarda en az tercih edilen araştırma yönteminin karma yöntem olduğu tespit edilmiştir. Karma yöntemler hem nicel hem de nitel çalışmaların güçlü yönlerini birleştirerek daha güçlü ve güvenilir çalışmalar olması bağlamında araştırmacılar ilgili alanda çalışma yaparken bu yöntemi de kullanmalarına teşvik edilmesi önerilir.
- Çalışmaların örneklem alanı incelendiğinde makale ve tezlerin yükseköğrenim öğrencileri ve öğretmenler üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bu bağlamda araştırmalarda özellikle ilkökul çağındaki öğrencilere de yer verilebilir.

Lisans Bilgileri

Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi'nde yayımlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in Electronic Journal of Education Sciences are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri: *Bu çalışma derleme türünde olup ilgili veri tabanlarında yer alan makale ve tezlerin incelenmesine dayalı doküman analizi yöntemiyle gerçekleştirildiği için, bu çalışmanın etik kurul izni gerektirmeyen çalışmalar arasında yer aldığını beyan ederiz.*

Kaynakça

- Akyıldız, S. (2018). The relation between multicultural competency perceptions and democratic values of primary teachers at schools that foreigner students attend. *Education and Science, 43*, 151-165.
- Alkar, E., & Atasoy, E. (2020). Türkiye’de göç üzerine yapılan doktora tezlerine yönelik bir içerik analizi. *TESAM Akademi Dergisi, 7*(1), 67-89.
- Boylu, E. & Işık, P. (2019). Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin yaşadıkları durumlara ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*(2), 895-936.
- Büyükikiz, K. K. & Çangal, Ö. (2016). Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5*(3), 1414-1430.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Castles, S., & Miller, M.J. (2008). *Göçler çağı modern dünyada uluslararası göç hareketleri* (Çev. B.U. Bal & İ. Akbulut). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Creswell, J. W. (2005). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. *Pearson Education, Inc.*
- Cuma, F. İ. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenci memnuniyeti. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 38*, 179-196.

- Çağlar, A. (1997). *Yeni bir göçmen türü: Türk üniversitelerinde yabancı uyruklu öğrenci olmak*. II. Ulusal Sosyoloji Kongresi. Toplum ve Göç: 20-21-22 Kasım 1996-Mersin: Bildiri (152- 162). DİE ve Sosyoloji Derneği Yayını.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çiftçi, E. (2019). *Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde kullanılan “Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin Türkçe” kitabında kültür aktarımı*. XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, Samsun.
- Delen, A. & Ercoşkun, M. H. (2020). Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu ilkokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının nicel açıdan incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 572-599.
- Derman, S. (2010). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29(29), 227-247.
- Egeli, S. & Barut, Y. (2020). Anadili Türkçe olmayan yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamında yaşadıkları problemler. *Cyprus Turkish Journal of Psychiatry & Psychology*, 2(3), 171-179.
- Ertaş, H. & Çiftçi Kıraç, F. (2017). Türkiye’de Suriyeli göçmenlere yönelik yapılan eğitim çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, 13, 99-110.
- Giani, L. (2006). *Migration and education: Child migrants in Bangladesh*. <https://www.sussex.ac.uk/webteam/gateway/file.php?name=mwp33.pdf&site=252>
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, (2013). *Türkiye ve Göç*, Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Yayını. https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/Yayinlar/Kitaplar/turkiyevegoc_tr.pdf
- Günay, R., & Aydın, H. (2015). Türkiye’de çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılan araştırmalarda eğilim: Bir içerik analizi çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 1-22.
- Güngör, F. & Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173.
- İmamoğlu, H. V. & Çalışkan, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilkokul eğitimine dair öğretmen görüşleri: Sinop ili örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 529-546.
- Kandemir, A. & Aydın, B. (2020). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 497-521.
- Kara, M. & Özenç, M. (2021). Suriyeli göçmen öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlara odaklanan araştırmaların eğilimleri: Betimsel içerik analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 249-279.
- Karataş, K., & Baloğlu, M. (2018). Kültürleşme stresi kıskacındaki Suriyeli öğrenciler. *Turkish Studies*, 13(27), 971-990.

- Karataş, K. (2019). Göç travması bağlamında kültürel şok kavramına kuramsal bir bakış. *International Human and Civilization Congress Fromm Past to Future Full Text Book* içinde (ss.967-973).Çizgi Kitabevi.
- Karataş, K., & Ardiç, T. (2019). The Role of Culturally Responsive Teacher to Ensure Social Justice in Education. In *Handbook of Research on Social Inequality and Education* (ss. 311-332). IGI Global.
- Karataş, K., & Baloğlu, M. (2019). Acculturation Stress and Its Reflections in Terms of Social Inequality. In *Handbook of Research on Social Inequality and Education* (ss. 348-365). IGI Global.
- Kaya, İ. & Yılmaz Eren, E. (2014). *Türkiye'deki Suriyelilerin hukuki durumu*. SETA Yayınları.
- Kıroğlu, K., Kesten, A., & Elma, C. (2019). Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 26-39.
- Kurtça, B. (2020). Bartın üniversitesinde eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyo ekonomik sorunları ve çözüm önerileri. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 5(1), 113-126.
- Maden, S. & Dincel, Ö. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe okuma alışkanlıkları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 125-140.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). *Projemiz*. <http://pictes.meb.gov.tr/www/projemiz/icerik/36>
- Naldan, Ö. (2019). *Türkiye ve Almanya'daki mülteci eğitiminin karşılıklı olarak incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Özer, İ. (2004). *Kentleşme, kentlileşme ve kentsel değişme*, Bursa: Ekim Kitabevi.
- Saraç, H. (2017). Türkiye'de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: İçerik analizi çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 60-81.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Şahin, H. (2020). Göç olgusu, mülteci çocukların eğitimi ve Suriyeli mülteci çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu süreci. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(1), 377-394.
- Seymen, H. & Tok, M. (2015). İleri düzey yabancı uyruklu öğrencilerin zorlandıkları kültürel dil unsurlarının tespiti ve sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(3), 1188-1212.
- Şimşek, H. & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşir, Z. & Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17(2), 1116-1134.

- Takır, A. & Özerem, A. (2019). Göçle gelen yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamında karşılaştıkları sorunlar. *Folklor/Edebiyat*, 25(97), 659-678.
- Tanrikulu, F. (2017). Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 22(86), 127-144.
- Turan, M., Polat, F. (2017). Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Qualitative Studies (NWSAQs)*, 12(4), 31-60.
- Türkiye Göç İdaresi Başkanlığı (2022). *Yıllara göre koruma kapsamındaki Suriyeliler*. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- Türkiye Göç İdaresi Başkanlığı (2022). *Suriyeli göçmenlerin yaş ve cinsiyetlerine göre dağılımı*. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- Wach, E. & Ward, R. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%2013%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Yıldız-Yılmaz, N., Demir, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin sorunları ile çözüm önerilerinin değerlendirilmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2), 535-556.



School Satisfaction: A Theoretical Analysis

Sultan Altunkum¹ Tugay Tođrul² Zekeriya am³

To cite this article:

Altunkum, S., Toğrul, T., & am, Z. (2023). School satisfaction: A theoretical analysis [Okul doyumunu: Kuramsal bir özümleme] *Electronic Journal of Education Sciences*, [*Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*], 12(23), 64-83. DOI: 10.55605/ejedus.1272045

Review Article

Received: 2023-03-28

Accepted: 2023-04-20

Abstract

School is one of the environments where students spend most of their time in their daily lives. For this reason, students' sense of school belonging, satisfaction of basic psychological needs at school and school satisfaction are psychological characteristics that are given importance. School satisfaction includes students' cognitive, emotional and behavioral evaluations of their satisfaction with school. In this respect, school satisfaction is an important component of life satisfaction, which is another term for happiness. Since the beginning of the 21st century, the Positive Psychology approach has led to greater emphasis on the positive characteristics of people such as life satisfaction, school satisfaction, happiness, optimism and hope. For this reason, school satisfaction has become one of the more considered issues today compared to the past; because the student's high level of satisfaction at school affects their academic success, school adjustment and general well-being positively. Based on this information, in this study, school satisfaction, which is an important psychological concept for students in the educational setting, was examined with its different aspects. In this research, information about fundamental theories that explain school satisfaction such as Ecological Systems Theory, Self-Determination Theory and Positive Psychology was listed first. Then, the factors affecting school satisfaction were examined. These factors were grouped as factors related to the school's context, internal/personal characteristics and broader contextual effects, reflecting the ecological perspective. In addition, the psychometric properties of the assessment tools available in the literature for school satisfaction were introduced. Finally, the importance of school satisfaction in Turkey with its educational system and cultural dimensions was discussed and suggestions were made on the subject.

Keywords: School, school satisfaction, positive psychology.

¹ Psychological Counselor, Ministry of National Education, sultang0096@gmail.com. ORCID NO: [0000-0002-2965-2390](https://orcid.org/0000-0002-2965-2390)

² Psychological Counselor, Ministry of National Education, togrul.tugay@gmail.com. ORCID NO: [0000-0001-8650-8814](https://orcid.org/0000-0001-8650-8814)

³ Assoc. Prof., Muş Alparslan University, z.cam@alparslan.edu.tr. ORCID NO: [0000-0002-2580-8159](https://orcid.org/0000-0002-2580-8159)



Okul Doymu: Kuramsal Bir Çözümleme

Sultan Altunkum⁴ Tugay Toğrul⁵ Zekeriya Çam⁶

Atıf:

Altunkum, S., Toğrul, T., ve Çam, Z. (2023). School satisfaction: A theoretical analysis [Okul doymu: Kuramsal bir çözümleme] *Electronic Journal of Education Sciences*, [*Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*], 12(23), 64-83. DOI: 10.55605/ejedus.1272045

Derleme Makale

Geliş Tarihi: 2023-03-28

Kabul Tarihi: 2023-04-20

Öz

Okul, öğrencilerin günlük yaşamlarında zamanlarının büyük bölümünü geçirdikleri ortamlardan biridir. Bu nedenle öğrencilerin okula aidiyet duyguları, okulda temel psikolojik ihtiyaç doymaları ve okul doymaları önem atfedilen psikolojik özelliklerdir. Okul doymu, öğrencilerin okuldan memnun olma durumlarına yönelik bilişsel, duyuşsal ve davranışsal değerlendirmelerini içermektedir. Bu yönüyle okul doymu, mutluluğun bir diğer ifadesi olan yaşam doymununun da önemli bir bileşenini oluşturmaktadır. Pozitif Psikoloji yaklaşımı 21. yüzyılın başından bu yana insanların yaşam doymu, okul doymu, mutluluk, iyimserlik ve umut gibi olumlu özelliklerine daha fazla ağırlık verilmesine öncülük etmiştir. Bu nedenle okul doymu geçmişe oranla günümüzde daha fazla dikkate alınan durumlardan biri olmuştur. Çünkü öğrencinin okulda yüksek düzeyde doym elde etmesi akademik başarısını, uyumunu ve genel iyilik halini olumlu yönde etkilemektedir. Bu bilgilere dayalı olarak bu araştırmada öğrenciler açısından eğitim ortamında önemli bir psikolojik yapı olan okul doymu farklı boyutlarıyla ele alınarak incelenmiştir. Araştırmada öncelikle okul doymunu açıklayan Ekolojik Kuram, Öz-Belirleme Kuramı ve Pozitif Psikoloji gibi temel kuramlara ilişkin bilgiler sıralanmıştır. Ardından okul doymunu etkileyen faktörler incelenmiştir. Bu faktörler ekolojik bakış açısını yansıtacak şekilde; okulun bağlamı ile ilgili faktörler, içsel/kişisel özellikler ve daha geniş düzlemde bağlamsal etkiler olarak gruplandırılmıştır. Buna ek olarak okul doymuna yönelik alanyazında mevcut olan ölçme araçlarının psikometrik özelliklerine yer verilerek bu ölçme araçları tanıtılmıştır. Son olarak Türkiye’de okul doymununun eğitim sistemi ve kültürel boyutlarıyla önemi ele alınarak konuya ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul, okul doymu, pozitif psikoloji.

⁴ Psikolojik Danışman, Millî Eğitim Bakanlığı, sultang0096@gmail.com ORCID NO: [0000-0002-2965-2390](https://orcid.org/0000-0002-2965-2390)

⁵ Psikolojik Danışman, Millî Eğitim Bakanlığı, togrul.tugay@gmail.com ORCID NO: [0000-0001-8650-8814](https://orcid.org/0000-0001-8650-8814)

⁶ Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, z.cam@alparslan.edu.tr ORCID NO: [0000-0002-2580-8159](https://orcid.org/0000-0002-2580-8159)

Giriş

Günümüzde büyük bir hızla gerçekleşen ekonomik, sosyal ve teknolojik gelişmelerin etkilediği kurumların başında okullar gelmektedir. Örneğin, ABD’de bir öğrenci yılda yaklaşık 1180 saat zamanını okulda geçirir (National Center for Education Statistics, 2005). Bu nedenle okullar, çocukların zamanlarının büyük kısmını geçirdiği, benlik algılarını etkileyen, çocukların kazandıkları deneyimlerle yaşamlarını önemli şekilde etkileyen kurumlardır (Baker vd., 2003). Okulun çıktılarını ölçmek için, genellikle başarı için temel kriter olarak akademik göstergelere (notlar, devamsızlık oranları) ve somut davranışlara (disiplin olayları) odaklanılmıştır (Jiang vd., 2013). Son yıllarda ise medyada ve konu ile ilgili alanyazında eğitimin ve okulların olumsuz yönlerine (düşük akademik başarı, disiplin olayları, güvenli olmayan okullar) odaklanılmıştır (Zullig vd., 2011). Tüm bunlarla birlikte pozitif psikolojinin gelişimi ile araştırmacılar okulun olumlu yönlerini araştırmaya başlamışlardır. Bu bağlamda pozitif psikoloji ekolünün odak noktası ve araştırma konuları umut, iyimserlik, iyi oluş, yılmazlık ve pozitif genç gelişimi gibi konular ekseninde toplanmaktadır (Chafouleas ve Bray, 2004; Clonan vd., 2004).

Öğrencilerin okula devam nedenleri ilgili yapılan araştırmaya göre öğrencilerin okulda devamlarını etkileyen faktörler arasında okul doyumu, başarı ve ailesel beklentiler yer almaktadır (Ainley, 1991). Bir başka çalışmaya göre okul doyumu yüksek olan öğrenciler, düşük olan öğrencilere göre öğretmenlerle daha olumlu ve destekleyici ilişkilere sahiptirler (Baker, 1999). Okullar, bilgi kazandırma ve kabul edilebilir davranışlar edindirmenin yanında öğrencilerin kendilerini iyi hissettikleri yerler olmalıdır (Huebner vd., 2009). Okul doyumu, öğrencilerin okuldaki deneyimlerine ilişkin bilişsel değerlendirmeleridir (Huebner ve McCullough, 2000). Okul doyumu, öğrencilerin yaşam kaliteleri üzerinde büyük etkiye sahiptir ve okullar, çocukların iyi ve güvende hissetmelerini sağlayan, destekleyici ortamlar olmalıdır (Verkuyten ve Thijs, 2002). Nitekim son yıllarda yapılan araştırmalar ve konuya ilişkin gözlemler öğrencilerin okula bağlı iyilik hallerinde bir düşüşün olduğunu göstermektedir. Bu durum özellikle COVID-19 pandemisiyle biraz da zorunlu hale gelen “ev okulu” uygulamalarında da daha net ortaya çıkmış ve bu olumsuz etki giderek daha da derinleşmiştir (Khan vd., 2022).

Okul doyumu, öğrencinin okulda yaşadıklarını öznel ve bilişsel olarak değerlendirmesi ile ortaya çıkan sonuçtur (Baker vd., 2003). Okul doyumu, yaşam ile ilgili birçok değişkenden etkilenmekte ve birçok değişkeni de etkilemektedir. Bu nedenle okul doyumu genellikle, aile, arkadaşlar, benlik, yaşanılan çevre ile ilişkilendirilen bir durumdur (Huebner vd., 2001). Okul doyumunun yordayıcılarını belirlemek amacıyla yapılan bir araştırmada, özsaygı, umut gibi içsel faktörler ile öğretmen desteği, akran desteği, akran çatışması, akran zorbalığı ve akademik performans gibi okulla ilgili özellikler ile bireysel özellikler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bunun sonucunda okul doyumunun en önemli yordayıcısının sırasıyla öğretmen desteği ve akademik performans olduğu bulunmuştur (Hui ve Sung, 2010). Öğrencilerin okul, arkadaşlar, sınıf ve okulda yaşanılanlara ilişkin bilişsel değerlendirmeleri, okul doyumunu ve dolaylı olarak da yaşam kalitesini belirler (Varela vd., 2017). Yapılan araştırmalarda da okul doyumunun, çocukların ve ergenlerin yaşam doyumu ve yaşam kalitesini anlamada önemli bir yapı olduğu kanıtlanmıştır (Huebner vd., 2012). Casas ve arkadaşlarının (2013) yaptığı bir araştırmada okul doyumunun öğretmen doyumu ile yüksek oranda ilişkili genel yaşam doyumu ile zayıf bir ilişki gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca genel yaşam doyumu, okul ve sınıf arkadaşlarından memnun olma arasında yüksek bir ilişki elde edilmiştir. Anababaların çocuklarının devam ettiği okula ilişkin doyumlarını etkileyen faktörlerin incelendiği bir araştırmada da okul güvenliği, okulun bütçesi ve öğretmen etkililiği gibi değişkenlerin olduğu belirlenmiştir (Friedman vd., 2006).

Okul Doyumunun Kuramsal Temelleri

Okul doyumunu eğitimle ilgili temel psikolojik süreçlerden biridir. Bu nedenle okul doyumunu açıklayan farklı kuram ve yaklaşımlara rastlanılmaktadır. Okul doyumunu kavramını açıklamada yol gösterici olan başlıca kuramlar arasında Ekolojik Kuramı, z Belirleme Kuramı ve Pozitif Psikoloji gibi temel kuram ve yaklaşımlar gelmektedir. Bahsi geçen bu kuramların okul doyumuna ilişkin açıklamalarına ilerleyen satırlarda yer verilmiştir.

Ekolojik Bakış Açısı

Gelişimsel ekolojik bakış açısı okulda ğrenci, ğretmen, akran ilişkileri ve sosyal iklimin olumlu olmasının öğrencilerin diğer kişilerle bağların gelişmesine ve okul doyumlarının artmasına katkı sağladığını ne sürmektedir. (Hui ve Sunb, 2010). Bronfenbrenner'e göre (1979), bireylerin yaşamlarını anlamak ve değerlendirebilmek için şu beş evre incelenmelidir: Mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem. Burada mikrosistem öğrencilerin ev, okul, mahalle gibi en yakın çevresini ve aile ortamı, akranlar ve mahalle içi etkileşimlerini içeren sosyal destek aldığı kısmı ifade etmektedir (King vd., 2007). Aile bireyleri, okul arkadaşları ve öğretmenler bu sistemin temel ögeleridir (Değerimenci ve Değerimenci, 2019). Öğrencinin yakın çevresini oluşturan bu sistem, okul doyumunu etkileyen en önemli değerrişkenlerin yer aldığı sistemdir. Mezosistem ise öğrencinin çevresini oluşturan mikrosistem içerisindeki grupların birbiri ile ve kendi arasında etkileşime girmesini içermektedir. Çocuğun doğrudan içerisinde yer almadığı fakat onu dolaylı yoldan etkileyen etkileşimlerin bulunduğu sistem ise ekzosistemdir. Bu sistem içerisinde yer alan okul yönetimi kararları, milli eğitim kararları öğrencinin okul doyumunu etkileyen değerrişkenlerden bazılarıdır. Makrosistem içerisinde ise inançlar, normlar, kültürel değerler, ekonomik sistemler ve yasalar bulunur (Bronfenbrenner, 1979). Bu sistemde yer alan öğrencilerin demografik özellikleri, sosyoekonomik durumları, kültürel değerleri (King vd., 2007) ve kişisel özellikleri de okul doyumunda önemli etkenlerdir (Hui ve Sunb, 2010). Yapılan araştırmalarda sosyoekonomik durumun ve cinsiyetin okul doyumunu üzerinde kk bir etkisi olduğunu göstermiştir. Kızların okul doyumunun erkeklere nispeten daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Epstein ve McPartland 1976). Bu bakış açısı, okul doyumunun çocukların okula ilişkin değerlendirmelerinden, okulun imkanlarından ve ihtiyaçlarının karşılanmasından etkilendiğini savunur. Bu bakış açısı içerisindeki son sistem de kronosistemdir. Bir ğrencinin kronosistemi içerisinde yer alan ve okul doyumunu etkileyen etken de sınıf kademesinde ilerlemesidir. Yapılan araştırma sınıf kademesi arttıka okul doyumunun azaldığını göstermiştir. Ayrıca ğrencinin sınıf kademesinin artması ile notlarının düştüğü görülmüş ve not ortalaması ile okul doyumunun negatif bir ilişki içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Epstein ve McPartland 1976). Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri olumlu bir okul ortamı çocukların gelişimini destekler ve böylece okul doyumunu arttırır (Baker vd., 2003).

z Belirleme Kuramı

z belirleme kuramı, bireylerin büyüme ve gelişmeleri için özerklik, yeterlik ve ilişkili olmak üzere üç temel ihtiyaç belirlemiştir (Deci ve Ryan, 2000). İlişkili olma ihtiyaı, bireylerin anlamlı ve doyum sağlayan etkileşimler yaşaması durumudur. Özerklik ihtiyaı kişinin hayatı üzerinde kararlar alması ve yaşamdaki kontrolün kendisinde olduğunu hissetmesidir. Yeterlik ihtiyaı ise bireyin başkalarıyla etkileşimde bulunma ve başkalarını etkileme potansiyelidir (Deci ve Ryan, 2000). Bu ihtiyaçların tatmininde ve engellenmesinde okullar belirleyici role sahip olabilmektedir (Ryan ve Deci, 2020). Bireylerin psikolojik ihtiyaçlarını karşılayan ortamlarda kendilerini mutlu hissetmeleri olasıdır (Eccles ve Roeser, 2011). Bu ihtiyaçların karşılanmaması ise ruhsal problemlere yakalanma riskini arttırmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). in'de yapılan boylamsal bir araştırmada temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasının ergenlerin depresyon ve kaygılarını azalttığı grlmştir (Yu vd., 2016). Temel psikolojik ihtiyaçları karşılanan öğrencilerde içsel motivasyonun gelişme eğilimi yüksektir (Liu

ve Flick, 2019). İçsel motivasyonla hareket eden öğrenciler eğitim ortamlarında daha fazla olumlu sonuçlar yaşarlar (Hui ve Tsang, 2012). İçsel olarak motive olmuş öğrenciler daha fazla olumlu duygu yaşadığını, akademik çalışmalarından keyif aldıklarını ve daha fazla okul doyumunu yaşadıklarını bildirmektedirler (Niemi ve Ryan, 2009).

Öz belirleme kuramına göre bireylerin davranışları üzerinde sahip oldukları içsel özelliklerinin yanında çevre de önemlidir. İçinde bulunulan ortamın destekleyici olması bireylerin özgür seçimler yaparak psikolojik ihtiyaçlarını karşılamalarını kolaylaştırır (Deci vd., 2001). Okuldaki eğitim öğretim süreçlerinde öğretmenler farklı araç, yöntem ve kaynakları kullanarak öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının tatminini sağlarlar (Conesa vd., 2022). Öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması akademik performansı ve iyi oluşu desteklemektedir (Hui ve Tsang, 2012). İlkokul öğrencileri ile yürütülen bir çalışmada öğrencilerde temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumunun öğrencilerin iyi oluşları ile ilişkili olduğu ortaya konulmuştur (Conesa vd., 2022). Benzer şekilde Eryılmaz (2012), ergenlerle yürüttüğü bir çalışmada psikolojik ihtiyaç doyumunu yüksek olan öğrencilerin iyi oluşlarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bir başka çalışmada ise üç temel psikolojik ihtiyaç için yüksek düzeyde doyuma sahip olduğunu belirten öğrencilerin okul doyumlarının da daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tian vd., 2014).

Pozitif Psikoloji Bakış Açısı

Pozitif psikoloji, bireylerin olumsuz yönlerini onarmak yerine olumlu yönlerinin geliştirilmesine odaklanan bir yaklaşımın ifadesidir (Clonan, Chafouleas, McDougen ve Riley-Tillman, 2004). Psikoloji alanındaki çalışmalar uzun bir süre insanların mutluluklarını, iyi oluşlarını arttırmaya yerine sorunlu davranışlarını azaltmaya odaklanmıştır (Huebner vd., 2004). 2000'lerin başından itibaren psikolojide insanların kötü ve hasta yanlarını iyileştirmek yerine insanların olumlu yanlarını güçlendirmeye olan ilgi artmaktadır (Miller vd., 2008). Bu bağlamda pozitif psikoloji okul psikolojisi de dâhil olmak üzere psikolojide hastalık modeli yerine sağlık modelini savunmaktadır (Seligman vd., 2005). Pozitif psikoloji yaklaşımına göre bireylerin ruh sağlığının yerinde sayılabilmesi için sadece patolojinin/ruhsal problemlerin yokluğunun değil, aynı zamanda pozitif kaynakların varlığı da gereklidir (Suldo vd., 2016). Pozitif psikolojinin öne çıkardığı iyi oluş, umut, yılmazlık, karakter güçleri ve anlam gibi pozitif psikoloji kavramları okullarda öğrencilerden beklenen becerilerle son derece uyumludur (Waters, 2011). Okullarda pozitif psikoloji müdahaleleri gençlerin yaşam doyumlarını yükselterek daha yüksek okul doyumunu, daha az davranış problemi, daha yüksek akademik başarı ve daha iyi kişilerarası ilişkiler geliştirme gibi birçok olumlu sonucu mümkün kılmaktadır (Proctor ve Linley, 2014). Öznel iyi oluşun kavramının kökeni kişilik psikolojisine dayanmaktadır (Baker vd., 2003).

Okulda öznel iyi oluş, öğrencinin kendi için algıladığı akademik yeterliliği, okula katılımı, doyumunu, zihinsel ve fiziksel sağlığı da dahil olmak üzere okulun genel işleyişi ve öğrencinin gelişimi ile ilişkilidir (Tian vd., 2015). Bu bağlamda öznel iyi oluş üç bileşenden oluşur ve Öznel İyi Oluş = (Pozitif Duygular – Negatif Duygular) + Yaşam Doyumu şeklinde formüle edilmektedir. Dolayısıyla yaşam doyumunun bileşenleri; kişide pozitif etki bırakan olumlu duygular, endişe veya mutsuzluk gibi olumsuz duygular (Bakar vd., 2003) ve kişinin yaşamından memnuniyetini içeren bilişsel değerlendirmelerini içeren yaşam doyumudur (Baker ve Maupin, 2009). Karatzias ve arkadaşları (2001) okul yaşamının kalitesi ve doyumunu öğrencilerin okula katılımı ve okuldaki etkinliklerle meşguliyetlerinin sonucunda ortaya çıkan bir iyilik hali olarak ifade etmektedirler. Dolayısıyla ergenlerin okula ilişkin değerlendirmeleri öznel iyi oluşlarını etkiler (Haranian vd., 2007). İyi oluşu veya iyilik halini oluşturan psikolojik yapının bileşenlerinden biri de okul doyumudur (Kalaycı ve Özdemir, 2013). Okul doyumunun psikolojik iyi oluşun tüm bileşenleri ile ilişkili olduğu araştırmalarla desteklenmiştir (Fernandes vd., 2011).

Okul Doyumunu Etkileyen Faktörler

Bir öğrencinin okul doyumunu etkileyen birçok faktör vardır. Bu faktörler farklı şekillerde sınıflandırılmakla beraber yaygın bir şekilde i) okulla ilgili faktörler, ii) içsel-kişisel faktörler ve iii)

çevresel faktörler olarak belirtilmektedir. Okulla ilgili faktörler daha çok okul güvenliği ve okuldaki ilişkileri içermekteyken içsel-kişisel faktörler ise öğrencinin özsaygısı ve umudu gibi içsel özelliklerini ve çevresel faktörler ise aile ve sosyal çevre gibi bağlamları içermektedir (Hui ve Sunb, 2010). İlerleyen satırlarda bu faktörlerin ayrıntılarına yer verilmiştir.

Okulun Bağlamı ile İlgili Faktörler

Okulun çevresi ve bağlamı ile ilgili birçok faktör öğrencilerin okul doyumunu ve okulda iyi oluşlarını etkilemektedir. Örneğin, okulda yetenek gruplaması ya da başarının ön plana çıkarıldığı düzenlemeler veya uygulamaların olması öğrencilerin psikososyal gelişimlerini etkilemektedir. Kimi okullarda öğrenciler yeteneklerine göre gruplanırken kimi okullarda ise her öğrenci kendi öğrenme düzeyine uygun bir müfredatı takip edebilmektedir. Dolayısıyla bahsedilen bu örnek durumlar öğrencilerin okuldaki deneyimlerini farklılaştırmakta ve iyi oluşlarını etkilemektedir (Marsh vd., 2008). Aşağıda okul doyumuna etki edebilecek ve özellikle okul bağlamı ile ilgili özelliklerin açıklamaları yer almaktadır.

Okul Güvenliği

Okul güvenliği, öğrenci, öğretmen ve diğer personellerin okulda kendilerini herhangi bir baskı altında hissetmemelerini ifade etmektedir (Dönmez, 2001). Güvenli okul; zorbalığın, şiddetin ve korkunun olmadığı, öğrencinin kendini psikolojik olarak iyi ve kabul edilmiş hissettiği yerdir. Öğrenci bu ortamda olmaktan keyif alır (Mabie, 2003). Öğrencinin kendini güvende hissetmesi onun okula olan bağlılığını artırır, sosyalleşmesini sağlar (Kutlu ve Yıldız, 2015). Kendilerini güvende hissetmeyen öğrenci ve öğretmenler akademik faaliyetler için gerekli motivasyonu bulamazlar (Marzano, 2003). Okul güvenliği sadece okul içini değil okulun temasta olduğu bütün çevreyi içine almaktadır. Okul güvenliği, öğrenci güvenliği, aile güvenliği, okul ve çevresine ait güvenlik ve toplum güvenliği olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır (Schneider vd., 2000). Güvenli okul ortamının oluşmasında etkili olan bu boyutlardan öğrenci güvenliği, öğretmen-öğrenci arasındaki olumlu ilişkiden etkilenmektedir (Samdal vd., 1998).

Öğretmen-Öğrenci İlişkileri

Okula ilişkin öğrencilerin sosyal destek kaynakları öğretmenler, sınıf arkadaşları ve anne-babalardır. Öğretmenler ve akranlar okul içinde en yakın ilişki kurulan gruplar olduğundan, bu kişilerden algılanan sosyal destek okul doyumunu etkilemektedir (Danielsen vd., 2009). Bir öğrencinin okuldaki önemli sosyal destek kaynaklarından birisi de öğretmendir (Tian vd., 2016). Alanyazın incelendiğinde okul doyumunu ve öğretmen desteği arasında pozitif ilişki olduğu görülmektedir (Danielsen vd., 2010; DeSantis-King vd., 2006; Özdemir ve Sezgin, 2011; Telef vd., 2015; Tian vd., 2013; Zullig vd., 2011). Bu nedenle öğretmen ile öğrenci arasında destekleyici ilişkilerin geliştirilmesinin ve güvenli bir okul ortamının oluşturulmasının öğrencilerin sağlıklı ve mutlu olmalarına katkı sağlayacağı belirtilmektedir (Samdal vd., 1998). Nitekim okul doyumunu yüksek olan öğrenciler, öğretmenlerini destekleyici ve ilgili olarak tarif etmişlerdir (Coelho ve Dell’Aglia, 2019).

Alanyazında konu ile ilgili araştırmalarda, öğretmenlerin öğrencilere yönelik olumlu tutumları ve sosyal destek sağlamalarının, öğrencilerin okulda iyi hissetmelerini ve okuldaki yaşam doyumunu arttırdığı bulunmuştur (Danielsen vd., 2009). Başka bir araştırmada ise öğretmenlerin, öğrencilerin okul doyumları üzerinde en büyük etkiye sahip oldukları belirlenmiştir (Sivandani vd., 2013). Öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşim, öğrencilere akademik katkı sağlamanın yanında duygusal olarak da katkı sunmaktadır (Kim ve Kim, 2013). Öğrencilerin başarı düzeylerinden bağımsız olarak olumlu öğretmen desteği, öğrencilerin okulda kendilerini güvende ve mutlu hissetmelerini sağlayabilir (Jiang vd., 2013).

Çocuklar, okulda öğretmenler başta olmak üzere diğer kişilerle kurdukları ilişkiler sayesinde okul başarısı elde etmek ve birçok beceri kazanmanın yanı sıra çeşitli tutum ve inançları da öğrenirler (Baker, 1999). Akademik sonuçlara ek olarak, konuyla ilgili yapılan araştırmalar öğretmen-öğrenci

ilişkilerinin öğrencilerin okul doymu için önemli olduğunu ortaya koymuştur. İlişkisel çalışmalar, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrencilerin okulda daha az duygusal veya davranışsal problemler göstermeleri ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Paolou, 2020).. Öğretmenler, eğitim ortamlarının resmi liderleri olarak görüldüğünden öğrenci davranışlarını etkilemede güçlü bir potansiyel olarak görülmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin, öğrencilerin okul doyumlarını etkileyen en önemli sosyal destek kaynağı oldukları söylenebilir. (Danielsen vd., 2009). Destekleyici bir öğretmen, öğrenme zevki yaşatma ve öğrencilere sunduğu yapıcı değerlendirmeleri ile okulu öğrenciler için olumlu bir ortam haline getirebilir. Öğretmenlerin bu desteği öğrencilerde ait olma duygusunu besler, bu da öğrencilerin okul doyumunu artırabilir (King vd., 2007). Okul doymu konusunda yapılan bir araştırmada öğretmenlerin okul doymu yüksek olan öğrencilere okul doymu düşük öğrencilere oranla daha az geribildirimde buldukları görülmüştür (Brophy ve Good, 1970). Öğretmenler, genellikle başarılı öğrencilere daha fazla destek vermekte, bu durum düşük başarılı öğrenciler tarafından düşmanca algılanmakta ve hoş karşılanmamaktadır (Wehlage ve Rutter, 1986). Bu nedenle okul doyumunu etkileyen nedenlerden biri de risk grubundaki öğrencilere karşı öğretmenlerin sergiledikleri davranışlar olabilir (Baker, 1999).

Akran İlişkileri

Okuldaki kişilerarası ilişkiler, okul doyumunu etkileyen en önemli özellikler arasındadır (Huebner vd., 2012). Öğrencinin okul arkadaşları ile olumlu iletişim kurması onun okula yönelik tutumunu olumlu yönde etkilemektedir. Okul arkadaşları bir öğrenci için en önemli sosyal destek kaynakları arasındadır (Tian vd., 2015). Martin ve Huebner'in (2007) yapmış olduğu çalışmada olumlu arkadaşlık ilişkilerinin öğrencilerde yüksek düzeyde bir okul doyumunun göstergesi olduğunu, olumsuz arkadaşlık ilişkilerinin ise okul doyumunu azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka araştırmada ise bir öğrencinin akran grubunun okula yönelik tutumunun olumlu olmasının, öğrencinin de tutumunu olumlu yönde etkilediği bulunmuştur (Whitley vd., 2012). Okul ortamında akranların işlevi sadece sosyalleşme ile ilgili olmayıp okulu sevme ile de ilgilidir (Jiang vd., 2013). Akranları tarafından kabul gören öğrenciler daha yüksek okul doymu ve iyi akran ilişkilerine sahiptirler (Huebner vd., 2001). Özetle okul doymu, okuldaki arkadaşlıklardan ve arkadaş desteğinden önemli ölçüde etkilenmektedir. Okul doymu düşük olan öğrencilerin arkadaşları ile etkili iletişim kurması, etkileşiminin artırılması ve kendini ifade etme becerilerinin güçlendirilerek okul doyumunun artırılabilirliği kabul edilmektedir (Kalkan vd., 2019).

Öğrencilerde temel psikolojik ihtiyaçlardan biri olan akran ilişkileri okul doyumunu çeşitli yönlerden etkilemekte ve bundan etkilenme özelliği de gösterebilmektedir. Örneğin okul doymu yüksek bir öğrencinin akran ilişkilerinin iyi, aynı şekilde akran ilişkileri iyi olan bir öğrencinin okul doymu da yüksek olabilmektedir. Benzer durumun akademik başarı için de söz konusu olduğu söylenebilir. Okul doymu arttıkça başarı artmakta mıdır? Yoksa başarı arttıkça mı okul doymu artmaktadır? Bu durum aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

Akademik Başarı

Akademik başarının hem okul doyumunu etkileyen hem de okul doyumundan etkilenen bir durum olduğu düşünülmektedir. Okul doymu yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak için çalıştıkları ve okul ile daha çok ilgilendikleri belirtilmektedir. Aynı zamanda bir öğrenci kendini yetenekli ve başarılı olarak değerlendirdiğinde okul doymu da artmaktadır (Telef, 2014). Huebner ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan bir araştırmada yüksek düzeyde okul doyumunun yüksek akademik başarı ile ilişkili olduğu ve okul doymu yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada da okul doymu yüksek olan öğrencilerde akademik başarının da yüksek olduğu görülmüştür (Huebner ve Gilman, 2006). Bir başka araştırmada ise etkili okul-aile ilişkileri ile okul doyumunun bir araya gelmesi, öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmektedir (Hampden-Thompson ve Galindo, 2017).

Okul Doyumunu Etkileyen İçsel zellikler

Yapılan araştırmalar okul doyumunu etkileyen okul ve çevresi ile ilgili faktörlerin yanında içsel faktörlerinde olduğunu göstermektedir (Huebner vd., 2001).

Umut

Umut, bir hedefe ulaşmaya yönelik oluşturulan inanç, beklenti ve bir hedef doğrultusunda güdülenme olarak tanımlanmaktadır (Wandeler ve Bundick, 2011). Umut, kişinin hayata, okula ve iç gibi alanlara yönelik motivasyonundan ve bilişsel süreçlerinden oluşmaktadır. Bir kişide umut düzeyinin yüksek olması eğitim hayatını, iç hayatını, akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Snyder vd., 1997). Daha önce bahsedildiği gibi akademik başarı gibi okuldaki yapılar ve yaşantılar okul doyumunu etkilemektedir. Bu nedenle umut düzeyinin okul doyumunu etkilediği düşünülmektedir. Yapılan bir araştırmada umut düzeyi ile okul doyumunu pozitif bir ilişki ortaya konulmuştur (ksz vd., 2018). Yam ve Kumcağız 'ın (2020) ortaokul öğrencileri üzerinde yapmış oldukları bir araştırmada da öğrencilerin okul doyumları arttıkça umut düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerde umut ve umutlu düşünme arttıkça okul doyumunun da arttığını göstermektedir.

zsayđı

zsayđı, bireyin kendine yönelik iyi ya da kötü olarak yapmış olduğu değerlendirmelerdir (Tafarodi ve Swann, 1995). Benlik sayđısı düşük öğrenciler okulda akranları ile etkili iletişim kuramamakta, akranları tarafından dışlanmakta ve grup etkinlikleri gibi etkileşim gerektiren faaliyetlere katılmaktan ekinebilmektedirler. Devamında ise akran zorbalığına maruz kalmaktadırlar ve bu durum düşük okul doyumuna yol açmaktadır (Verkuyten ve Thijs, 2002). Baker (1999), konu ile ilgili yaptığı bir araştırmada okul doyumunu ile zsayđı arasında negatif yönde güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. İşko ğrenciler ile yapılan bir başka çalışmada, okulda zsayđının okul doyumunu ile güçlü bir ilişkisinin olduğu bulunmuştur (Karatzias vd., 2002). Benzer Şekilde Roh ve Park'ın (2015) araştırmalarında da ortaokul öğrencileri ve lise ğrencilerinin zsayđılarının okul doyumunu ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Özyeterlik

Özyeterlik, bireylerin hedeflerine ulaşmaları için yapması gerekenleri planlama ve yürütme süreçlerinde kendine olan inaçlarını ifade etmektedir (Bandura, 1997). Bir başka tanıma göre zyeterlik, kişinin karşılaştığı ya da karşılaşabileceği durumlarla başa edebilmek için gerekli davranışları ne kadar iyi yapabileceğine ilişkin öznel değerlendirmeleri ile ilgili bir kavramdır (Bıkmaz, 2004). Bireyler karşılaştıkları durumların üstesinden gelmede zihinlerinde yaptıkları canlandırmalar sonucunda yeterli kapasiteye sahip olup olmadıklarına karar verirler. Bu anlamda zyeterlik kişilerin bu tür durumlarda karar vermelerinde belirleyici role sahiptir. (Bandura, 1997). Özyeterliği yüksek olan kişiler, bilgilerine, becerilerine ve yeteneklerine güvenerek üstlendikleri görevleri yerine getirebilecekleri konusunda kendilerine güvenirler (elik, 2014). zyeterliliği yüksek olan bireylerin mutlu ve başarılı olma ihtimalleri yüksektir (Bandura, 1997). Ortaokul ğrencileri ile yürütülen bir araştırmada, zyeterlilik öznel iyi oluşun yordayıcısı olarak bulunmuştur (Saticı ve Deniz, 2019). Özyeterlik ğrencinin kendini başarılı olarak değerlendirmesinde etkili olan dolayısıyla okul doyumunu da etkileyen bir faktördür. Bu durum görgül olarak da ortaya konulmuş ve yapılan araştırmada okul doyumunu ile zyeterlik arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Diğer bir deyişle zyeterlik arttıkça öğrencilerin okul doyumları da artmaktadır. (Sivandani vd., 2013). Bu bölüme kadar okul doyumunu etkileyen okul bağlamı ve içsel özelliklere dair etkenlere yer verilmiştir. Son olarak okul doyumunu etkileyen bağlamsal (vresel) etkenlere yer verilmiştir.

Okul Doyumunu Etkileyen Bağlamsal Etkenler

Okul doyumunu, kişisel özelliklerin yanı sıra sınıf ortamı gibi bağlamsal etkenlerden de etkilenmektedir (Verkuyten ve Thijs, 2002). Okul doyumunun önemli yordayıcılarından biri sosyal

destektir (Gutiérrez vd., 2017). Sosyal desteğin önemli kaynaklarından biri de ailedir (Traş ve Arslan, 2013). Okul doyumunu etkileyen çevre ve aileye dair detaylı açıklamalar aşağıdaki satırlarda yer almaktadır.

Çevre

Bireyler yaşadıkları çevreden bağımsız düşünülemezler. Hem çevrelerinden etkilenir hem de çevrelerini etkilerler (DeSantis-King vd., 2006). Okul doyumunu çevresel etkenlerden büyük ölçüde etkilenmektedir (Huebner ve Elmore, 2010). Öğrencilerin hayattaki iyi oluşlarını etkileyen en önemli çevrelerden biri okul ortamı ve arkadaşlarıdır (Alsaç, 2019). DeSantis-King ve arkadaşları (2006) yapmış oldukları araştırmada anne-baba ve akran desteğinin okul doyumunu ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Bu nedenle okul doyumunu daha iyi yordayabilmek için çevresel değişkenlerin incelenmesi önemli görülmektedir. Verkuyten ve Jochem (2002) okul doyumunun sınıf ortamına ve sınıfın yapısına bağlı olduğunu vurgulamaktadırlar. Olumlu sınıf ortamı, okul doyumunu doğrudan ve dolaylı şekilde etkilemektedir (Baker vd., 2003). Ortaokul öğrencileri ile yürütülen bir araştırmada öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeyleri ile okulda öznel iyi oluşun alt boyutlarından olan okul doyumunu arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur (Soyyigit, 2022).

Aile

Okul doyumunu daha iyi incelemek ve konuya ilişkin bir anlayış kazanabilmek için öğrencilerin aileleriyle de çalışmalar yapılmaktadır. Friedman, Bobrowski ve Geraci (2006) tarafından farklı etnik gruplarla yapılan bir araştırmada velilerin okul doyumunun okul güvenliğinden, okulun bütçesi ve öğretmenlerin niteliğinden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin niteliğinin, anne babaların okula uyumunun ve okuldaki öğretimin kalitesinin okul doyumunu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Okul doyumunu etkileyen aile ile ilgili bir faktör de bağlanma biçimidir. Anne babaya güvenli bağlanma geliştiren öğrencilerde okula bağlılık, akran bağlanması ve yüksek düzeyde okul doyumunu görülmektedir. Güvensiz bağlanma ise öğrencide okula ve akranlarına karşı davranış sorunları geliştirme riski ile düşük düzeyde okul doyumunu beraberinde getirmektedir (Huebner ve Elmore, 2010). Çocuklardaki okul doyumunun anababaların eğitim durumları ile arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmada, anababanın eğitim düzeyi arttıkça çocukların okul doyumunun azaldığı görülmüştür. Bu durum, anababaların eğitim düzeyi arttıkça çocuklardan beklentilerinin artması ile ilgili olabileceği şeklinde yorumlanmıştır (Gibbons ve Silva, 2011). Okul- aile ilişkileri, okul doyumunu ve akademik başarı üzerinde yürütülen çalışmada, okul-aile ilişkileri arasındaki ilişkide okul doyumunun tam aracılık ettiği bulunmuştur (Hampden-Thompson ve Galindo, 2016). Ergenlerle yapılan bir araştırmada olumlu aile atmosferinin öğrencilerin okul memnuniyetleri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Muscara vd., 2018).

Okul Doyumunun Ölçülmesi

Literatür incelendiğinde okul doyumunun ölçülmesi amacıyla Randolph ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilen “Çocuklar İçin Kapsamlı Okul Doyumu Ölçeği”ne rastlanılmaktadır. İlköğretim öğrencilerinin okul doyumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen ölçekte toplam altı madde bulunmaktadır. Maddeler beşli likert şeklinde olup “Tamamen katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Tamamen katılıyorum” biçiminde düzenlenmiştir. Her bir madde 1 ile 5 arasında puanlanmakta ve ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 6, en yüksek puan 30’dur. Alınan puanın yüksekliği okul doyumunun da yüksek olduğunu göstermektedir. Güvenirlik ve geçerlik çalışmaları 108 Finlendiyalı ve 223 Hollandalı öğrenci ile yapılmıştır. Geçerlik çalışmaları sonucunda, Finlandiya örnekleminde maddelerin faktör yüklerinin .80 ile .89, Hollanda örnekleminde ise .78 ile .85 arasında değerler aldığı görülmüştür. İç tutarlılık katsayıları Finlandiya örnekleminde .92, Hollanda örnekleminde ise .90; test tekrar test güvenilirliği Finlandiya örnekleminde .76, Hollanda örnekleminde ise .69 olarak bulunmuştur (Randolph ve ark., 2009). “Çocuklar İçin Kapsamlı Okul Doyumu Ölçeği”nin Türkçeye uyarlama çalışması ise Telef (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir (örnek madde: Okula gitmeyi severim). Ölçeğin uyarlama çalışması Çanakkale ilinde öğrenim görmekte olan ilkokul

ve ortaokulda öğrenim gören toplam 582 öğrenci ile yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koymak için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri; güvenilirlik katsayısını belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve test tekrar test yöntemleri kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizine göre ölçeğin orijinal formuyla benzer olarak tek faktörden oluştuğu ve toplam varyansın %65'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri .77 ile .82 arasında değer almıştır. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Test tekrar test uygulaması sonucunda ölçeğin birinci ve ikinci uygulamaları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r = .92$, $p < .01$) olduğu bulunmuştur (Telef, 2014).

Literatürde okul doyumunu değerlendirmede kullanılan bir diğer ölçek Huebner (1994) tarafından geliştirilen “Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği”nin okul doyumunu alt ölçeğidir (örnek maddeler: Okulda olmaktan hoşlanırım. Okul ilgi çekici bir yer). Ölçekte toplam 36 madde ve beş boyut bulunmaktadır: Aile, arkadaş, okul, benlik ve yaşanılan çevre. Katılımcılar için ölçekte dört seçenek bulunmaktadır: (1) hiçbir zaman, (2) bazen, (3) sık sık, (4) her zaman. Ölçekten alınan puanın yüksekliği yaşam doyumunun da yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin İngilizce formunda tüm ölçek için Cronbach alfa katsayısı .92; aile alt boyutu için .82; arkadaş alt boyutu için .85; okul alt boyutu için .85; benlik alt boyutu için .82 ve yaşanılan çevre alt boyutu için .83 olarak hesaplanmıştır (Huebner, 1994). Çivitçi (2007) tarafından yapılan Türkçeye uyarlama çalışmasında Cronbach alfa katsayısı tüm ölçek için .87; aile alt boyutu için .74; arkadaş alt boyutu için .85; okul alt boyutu için .76; benlik alt boyutu için .70 ve yaşanılan çevre alt boyutu için .75 olarak hesaplanmıştır.

Sonuç

2000'li yılların başından itibaren hızlı bir ivme kazanan pozitif psikoloji yaklaşımı okul psikolojisine dair uygulama ve araştırma eğilimine önemli katkılar sağlamıştır. Pozitif psikolojisi yaklaşımı, bireylerin gelişim dönemleri boyunca karşılaştıkları problemlere yönelik tanı koymak yerine olumlu bir uyumun önemine dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra soruna müdahaleden çok önleme temelli uygulamalar bu yaklaşım için oldukça değerli ve önemlidir. Özellikle eğitim psikolojisi ve okul psikolojisi alanında önleme çalışmalarına verilen önem ve değer giderek artmaktadır. Önleme çalışmalarının odağı gelişimsel problemlerin önlenmesinden çok okulda uyumun geliştirilmesine yöneliktir. Bu özellik okul temelli pozitif psikoloji uygulamalarının belirgin özellikleri arasında sıralanmaktadır (Baker vd., 2003).

Okulda olumlu bir işlevselliğin işaretleri arasında okul doyumunu yer almaktadır. Özellikle erken dönemlerdeki olumlu duyguların yetişkin dönemde bireylerin işlevsel uyumlarını yordamada önemli bir gösterge olduğu vurgulanmaktadır (Lewis vd., 2011; Lyubomirsky vd., 2005). Diener ve arkadaşları (2018) tarafından yetişkinlerle yapılan bir çalışmada öznel iyi oluşun ilişki kalitesi ile güçlü bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Buna benzer şekilde ortaokul öğrencileri gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise okul doyumunu yüksek olan öğrencilerin akranları, öğretmenleri ve aileleri olan ilişkide de yüksek doyuma sahip oldukları görülmüştür (Whitley vd., 2012).

Önceki satırlarda yer alan ifadelere dayalı olarak okul doyumunun gelişimsel açıdan önemli bir kavram olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda, öğrencilerin akademik başarılarına ve okuldaki deneyimlerinin olumlu yönde olması için tasarlanan müdahale ve önleme çalışmalarının etkili olduğu ancak okul doyumunu arttırmada aile, arkadaşlar, sağlık, toplum ve diğer yaşamsal bağlamların da önemli olduğu belirtilmektedir. Bu durum öğrencilerde okul doyumunun geliştirilmesinde farklı bağlamların etkisine yönelik bir ipucu sunmaktadır. Bu nedenlere dayalı olarak öğrencilerin okula yönelik olumlu bir tutum geliştirmeleri için sadece okuldaki öğelere odaklanmanın sınırlı olacağı belirtilmektedir. Bunların okul kapısının dışına taşınması ve buradaki bağlamlara aktarılması önemli görülmektedir (Huebner ve McCullough, 2000).

Okul doyumunu gelişimsel açılarından incelenmekle beraber konunun kültürel boyutu da bulunmaktadır. Çünkü iyi oluş ya da mutluluk gibi özelliklerin kültürler arasında farklılaşmasına ilişkin bilgiler mevcuttur (Diener vd., 2003). Örneğin, Kore ve Amerikan öğrencilerin okul doyumunu ve genel

yaşam doyumlarının incelendiği bir araştırmada Koreli öğrencilerin Amerikan öğrencilere göre okul doyumları ile genel yaşam doyumları arasında daha yüksek bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Park ve Huebner, 2005). Bu durum öğrencilerin sahip oldukları kültürel örüntülerinin (bireycilik veya toplulukçuluk) okul doyumlarına ve yaşam doyumlarına etki ettiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin etnik gruplarına göre okul ortamında maruz kaldıkları ayrımcılık ve kültürel bütünleşme duyguları okul doyumunu ve sonuç olarak yaşam doyumlarını etkilemektedir (Sam, 1998). Bu durum, gelecek yıllarda konu ile ilgili olarak yapılacak çalışmalarda kültürel özelliklerin de bir değişken olarak araştırmalara eklenmesine yönelik bir kanıt niteliğindedir. Özellikle 2011 yılından bu yana Suriye’den gelen yoğun göçlerle beraber Türkiye’de yaşanan kültürel çeşitlilik okullarda da gözlenmektedir. Bu nedenle okul doyumları çalışmalarında öğrencilerin kültürel özelliklerinin ele alınıp okul ve yaşam doyumları ile olan ilişkisinin incelenmesi faydalı olabilir.

Çocukların okul doyumları, okul ortamında pozitif iyi oluşun önemli göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bunun yanında bir çocuğun okulu sevmesi yaşamına ilişkin algıladığı bütüncül doyum ya da alan spesifik doyumunu etkilemektedir. Sonuç olarak okullarda öğrencilerin olumlu yönde gelişmelerinin sağlanması amaçlanıyorsa, okulun ortamı ve çevresinin tasarlanmasında bu özelliğe önem verilmesi faydalı olacaktır. Ayrıca, okullarda uygulanacak olan veya uygulanması planlanan pozitif psikoloji temelli müdahale programlarında okul doyumları da ele alınmalıdır. Ancak bu konudaki araştırma birikiminin sınırlı olduğu dikkatle getirilmektedir. Bu sınırlılıktan hareketle çocukların okul doyumlarına yönelik hem kuramsal hem de uygulamalı araştırmalara bir ihtiyaç olduğuna dikkat çekilmektedir (Baker ve Maupin, 2009; Çam ve Artar, 2014).

Öğrencilerin okul doyumlarına ilişkin görece yakın zamanda gerçekleştirilen bir araştırmada öğrencilerde ekran izleme süresi arttıkça stres gibi duygusal sorunların artmasının yanı sıra okul doyumlarında da bir düşüş dikkat gözlenmiştir. Bu nedenle öğrencilerde okul doyumunun artırılması ve ekran izleme süresinin azaltılmasına yönelik gerçekleştirilecek müdahale çalışmalarında öğrencilerin boş zamanlarında eğlence ve spor amaçlı olarak yapabilecekleri etkinliklerin düzenlenmesi önerilmektedir (Khan vd., 2022). Bu nedenle ileride okul doyumuna yönelik olarak tasarlanması düşünülen müdahale çalışmalarında bu tür etkinliklerin düzenlenmesi yararlı olabilir. Gerçekleştirilecek olan müdahale çalışmalarının yanı sıra boylamsal desende araştırmalar yapılarak okul doyumunun gelişimsel süreç içerisinde nasıl bir değişim gösterdiğinin belirlenmesi faydalı olabilir. Hızla değişen koşullar ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin etkileşimi bir arada düşünüldüğünde bu tür boylamsal araştırmalara bir ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Lisans Bilgileri

Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi’nde yayımlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in Electronic Journal of Education Sciences are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyanname

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz. Bu araştırma derleme (review) türünde olduğundan ULAKBİM TR Dizin birimi tarafından belirlenen ve 2020 yılından bu yana uygulanan “etik kurul izni gerektiren çalışmalar” kapsamında olmadığından etik kurul iznine ihtiyaç duyulmamıştır.

Kaynakça

- Ainley, J., Foreman, J., ve Sheret, M. (1991). High school factors that influence students to remain in school. *The Journal of Educational Research*, 85(2), 69–80. <https://doi.org/10.1080/00220671.1991.10702816>
- Alsaç, D. (2019). *İlkokul ğrencilerinde okulda pozitif yaşantıların ve okul yaşam kalitesinin okul doyumunu üzerindeki etkisinin araştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baker, J. A. (1999). Teacher-student interaction in urban “at-risk” classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *Journal of Elementary Education*, 100, 57–70.
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., ve Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206–221. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.206.21861>
- Baker, J. A., ve Maupin, A. N. (2009). School satisfaction and children's positive school adjustment. R. Gilman, E. S. Huebner, ve M. J. Furlong (Ed.), *Handbook of positive psychology in schools* içinde (pp. 189–196). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203884089>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bıkmaz, F. (2004). Sınıf ğretmenlerinin fen öğretiminde z yeterlilik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik alışması. *Milli Eğitim*. Erişim: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/161/bikmaz.htm
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brophy, J. E., ve Good, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61(5), 365. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0025-9>
- Casas, F., Baltatescu, S., Bertran, I., Gonzalez, M., ve Hatos, A. (2013). School satisfaction among adolescents: Testing different indicators for its measurement and its relationship with overall life satisfaction and subjective well-being in Romania and Spain. *Social Indicators Research*, 111, 665–681. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0025-9>
- Chafouleas, S. M., ve Bray, M. A. (2004). Introducing positive psychology: Finding a place within school psychology. *Psychology in the Schools*, 41(1), 1-5. <https://doi.org/10.1002/pits.10133>
- Clonan, S. M., Chafouleas, S. M., McDougen, J. L., ve Riley-Tillman, T. C. (2004). Positive psychology goes to school: Are we there yet?. *Psychology in the Schools*, 41(1), 101-110. <https://doi.org/10.1002/pits.10142>

- Coelho, C. C. D. A., ve Dell’Aglia, D. D. (2019). School climate and school satisfaction among high school adolescents. *Psicologia: Teoria e Prática* 21(1), 265-281. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v21n1p265-281>
- Conesa, P. J., Onandia-Hinchado, I., Dunabeitia, J. A., ve Moreno, M. Á. (2022). Basic psychological needs in the classroom: A literature review in elementary and middle school students. *Learning and Motivation*, 79, 1-22. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101819>
- Çam, Z., ve Artar, M. (2014). Ergenlikte yaşam doyumu: Okul türleri bağlamında bir inceleme. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 23-46.
- Çelik, İ. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin özgüven düzeyinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi Afyonkarahisar örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çivitci, A. (2007). Çokboyutlu öğrenci yaşam doyumu ölçeğn Türkçe’ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 26, 51-60.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., ve Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 303-320. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.303-320>
- Danielsen, A. G., Wiium, N., Wilhelmsen, B. U., ve Wold, B. (2010). Perceived support provided by teachers and classmates and students' self-reported academic initiative. *Journal of School Psychology*, 48(3), 247-267. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.02.002>
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., ve Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930-942. <https://doi.org/10.1177/0146167201278002>
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Değirmenci, G. Y., ve Değirmenci, H. (2019). Ekolojik sistem yaklaşımı ile öğrenci devamsızlıklarının azaltılmasına yönelik uluslararası uygulama örneklerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 48(1), 371-385.
- DeSantis King, A. L., Huebner, S., Suldo, S. M., ve Valois, R. F. (2006). An ecological view of school satisfaction in adolescence: Linkages between social support and behavior problems. *Applied Research in Quality of Life*, 1(3), 279-295. <https://doi.org/10.1007/s11482-007-9021-7>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E., Oishi, S., ve Lucas, R. (2003). Personality, culture and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145056>

- Diener, E., Oishi, S., ve Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behaviour*, 2(4), 253-260. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0307-6>
- Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), 63-74.
- Eccles, J. S., ve Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Epstein, J. L., ve McPartland, J. M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13(1), 15-30. <https://doi.org/10.3102/00028312013001015>
- Eryılmaz, A. (2012). A model of subjective well-being for adolescents in high school. *Journal of Happiness Studies*, 13, 275-289. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9263-9>
- Fernandes, H. M., Raposo, J. V., Bertelli, R., ve de Almeida, L. (2011). Satisfação escolar e bem-estar psicológico em adolescentes portugueses. *Revista Lusófona de Educação*, 18(18), 155-172.
- Friedman, B.A., Bobrowski, P. E. ve Geraci, J. (2006). Parents' school satisfaction: Ethnic similarities and differences. *Journal of Educational Administration*, 44 (5), 471-486. <https://doi.org/10.1108/09578230610683769>
- Gibbons, S., ve Silva, O. (2011). School quality, child wellbeing and parents' satisfaction. *Economics of Education Review*, 30(2), 312-331. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.11>
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Romero, I. ve Barrica, J. M. (2017). Perceived social support, school engagement and satisfaction with school. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 111-117. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.05.001>
- Hampden-Thompson, G., ve Galindo, C. (2017). School-family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educational Review*, 69(2), 248-265. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1207613>
- Harandin, E. C., Huebner, E. S., ve Suldo, S. M. (2007). Predictive and incremental validity of global and domain-based adolescent life satisfaction reports. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(2), 127-138. <https://doi.org/10.1177/0734282906295620>
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6(2), 149-158. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.2.149>
- Huebner, E. S., Ash, C., ve Laughlin, J. E. (2001). Life experiences, locus of control, and school satisfaction in adolescence. *Social Indicators Research*, 55, 167-183. <https://doi.org/10.1023/A:1010939912548>

- Huebner, E. S., Gilman, R., Reschly, A. L., ve Hall, R. (2009). Positive schools. S. J. Lopez ve C. R. Snyder (Ed.), *Oxford handbook of positive psychology* içinde (pp. 561–568). New York: Oxford University Press.
- Huebner, E. S., Hills, K. J., Jiang, X., Long, R. F., Kelly, R., ve Lyons, M. D. (2014). Schooling and children's subjective well-being. *Handbook of Child Well-Being*, 2, 797–819. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_26
- Huebner, E. S., Suldo, S. M., Smith, L. C., ve McKnight, C. G. (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 41(1), 81–93. <https://doi.org/10.1002/pits.10140>
- Huebner, E. S., ve Elmore, G. M. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, 47(6), 525-537. <https://doi.org/10.1002/pits.20488>
- Huebner, E. S., ve Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life*, 1(2), 139–150. <https://10.1007/s11482-006-9001-3>
- Huebner, E. S., ve McCullough, G. (2000). Correlates of school satisfaction among adolescents. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 331-335. <https://doi.org/10.1080/00220670009598725>
- Huebner, E. S., Zullig, K. J. ve Saha, R. (2012). Factor structure and reliability of an abbreviated version of the multidimensional students' life satisfaction scale. *Child Indicators Research*, 5(4), 651-657. <https://doi.org/10.1007/s12187-012-9140-z>
- Hui, E. K. P., ve Sunb, R. C. F. (2010). Chinese children's perceived school satisfaction: The role of contextual and intrapersonal factors. *Educational Psychology*, 30(2), 155–172. <https://doi.org/10.1080/01443410903494452>
- Hui, E. K. P., ve Tsang, S. K. (2012). Self-determination as a psychological and positive youth development construct. *The Scientific World Journal*, 2012, 1-7. <https://doi.org/10.1100/2012/759358>
- Jiang, X., Huebner, E. S., ve Siddall, J. (2013). A short-term longitudinal study of differential sources of school-related social support and adolescents' school satisfaction. *Social Indicators Research*, 114(3), 1073-1086. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0190-x>
- Kalaycı, H., ve Özdemir, M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 293-315.
- Kalkan S., Mızrak Ş., Ayaz A., ve Aydın G. (2019). Okul doyumunu artırmaya yönelik psiko-eğitim programının etkililiği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(55), 987-1012.
- Karatzias, A., Power, K. G., Flemming, J., Lennan, F., ve Swanson, V. (2002). The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction: Review of the literature and research findings. *Educational Psychology*, 22(1), 33–50. <https://doi.org/10.1080/01443410120101233>

- Kim, D. H., ve Kim, J. H. (2013). Social relations and school life satisfaction in South Korea. *Social Indicators Research*, 112(1), 105-127. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0042-8>
- King, A. L. D., Huebner, S., Suldo, S. M., ve Valoris, R. F. (2007). An ecological view of school satisfaction in adolescence: Linkages between social support and behavior problems. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 279–295. <https://doi.org/10.1007/s11482-007-9021-7>
- Khan, A., Lee, E. Y., ve Horwood, S. (2022). Adolescent screen time: associations with school stress and school satisfaction across 38 countries. *European Journal of Pediatrics*, 181, 2273–2281. <https://doi.org/10.1007/s00431-022-04420-z>
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., ve Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and engagement among adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 249–262. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9517-6>
- Liu, X. ve Flick, R. (2019). The relationship among psychological need satisfaction, class engagement and academic performance: Evidence from China. *Journal of Education for Business*, 94(6), 408-417. <https://doi.org/10.1080/08832323.2018.1541855>
- Lyubomirsky, S., King, L., ve Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success?. *Psychological Bulletin*, 131, 803–855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- Mabie, G. E. (2003). Making schools safe for the 21st century: An interview with Ronald D. Stephens. *The Educational Forum*, 67(2), 156-162. <https://doi.org/10.1080/00131720308984553>
- Marsh, H. W., Seaton, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., Hau, K. T., O'Mara, A. J., ve Craven, R. G. (2008). The big-fish–little-pond-effect stands up to critical scrutiny: Implications for theory, methodology, and future research. *Educational Psychology Review*, 20, 319-350. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9075-6>
- Martin, K. M., ve Huebner, E.S. (2007). Peer victimization and prosocial experiences and emotional well-being of middle school students. *Psychology in the Schools*, 44(2), 199–208. <https://doi.org/10.1002/pits.20216>.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Miller, D. N., Nickerson, A. B., Chafouleas, S. M., ve Osborne, K. M. (2008). Authentically happy school psychologists: Applications of positive psychology for enhancing professional satisfaction and fulfillment. *Psychology in the Schools*, 45(8), 679-692. <https://doi.org/10.1002/pits.20334>
- Muscarà, M., Pace, U., Passanisi, A., D'Urso, G., ve Zappulla, C. (2018). The transition from middle school to high school: The mediating role of perceived peer support in the relationship between family functioning and school satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 2690-2698. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1098-0>

- National Center for Education Statistics. (2005). *The condition of education*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences.
- Niemiec, C. P. ve Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education* 7(2), 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Öksüz, Y., Demir, E. G., ve Öztürk, M. B. (2018). Roman çocukların okul doyumu düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Samsun ili örneği). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 256-268. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017029312>
- Özdemir, S., ve Sezgin, F. (2011). Primary school students' perceptions of principal and teacher support, perceived violence, and school satisfaction. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 12(2), 181-199.
- Park, N., ve Huebner, E. S. (2005). A cross-cultural study of the levels and correlates of life satisfaction among adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36, 444-456. <https://doi.org/10.1177/0022022105275961>
- Poulou, M. S. (2020). Students' adjustment at school: The role of teachers' need satisfaction, teacher-student relationships and student well-being. *School Psychology International*, 41(6), 499-521. <https://doi.org/10.1177/0143034320951911>
- Proctor, C., ve Linley, P. A. (2014). Life Satisfaction in Youth. Fava, G., ve Ruini, C. (Ed.), *Cross-cultural advancements in positive psychology* içinde (pp. 199-215). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8669-0_13
- Randolph, J. J., Kangas, M., ve Ruokamo, H. (2009). The preliminary development of the children's overall satisfaction with schooling scale (COSSS). *Child Indicators Research*, 2, 79-93. <https://doi.org/10.1007/s12187-008-9027-1>
- Roh S. Z., ve Park M. S. (2015). The effects of students, parents, and teachers on school adjustment and the satisfaction of middle and high school students. *Advanced Science and Technology Letters*, 92, 22-25 <http://dx.doi.org/10.14257/astl.2015.92.05>
- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sam, D. L. (1998). Predicting life satisfaction among adolescents from immigrant families in Norway. *Ethnicity ve Health*, 3, 5-18. <https://doi.org/10.1080/13557858.1998.9961844>
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B., ve Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools—a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction

- with school. *Health Education Research*, 13(3), 383-397. <https://doi.org/10.1093/her/13.3.383>
- Satıcı, S. A., ve Deniz, M. E., (2019). Adolescents' self-perception and school satisfaction: Assessing the mediating role of subjective vitality. *Education and Science*, 44(197), 367-381. <http://doi.org/10.15390/eb.2019.7289>
- Schneider, T., Walker, H., ve Sprague, J. (2000). *Safe school design: A handbook for educational leaders*. ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., ve Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410–421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Sivandani, A., Koohbanani, S. E., ve Vahidi, T. (2013). The relation between social support and self-efficacy with academic achievement and school satisfaction among female junior high school students in Birjand. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 668-673. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.623>
- Snyder, C. R., Cheavens, J., ve Sympson, S. C. (1997). Hope: An individual motive for social commerce. *Group dynamics: Theory, Research, And Practice*, 1(2), 107. <https://doi.org/10.1037/1089-2699.1.2.107>
- Soyyığıt, M. K. (2022). *Ergenlerin okula bağlanmalarında algılanan sosyal destek ve okulda öznel iyi oluşun rolü*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Suldo, S. M., Thalji-Raitano, A., Kiefer, S. M., ve Ferron, J. M. (2016). Conceptualizing high school students' mental health through a dual-factor model. *School Psychology Review*, 45(4), 434-457. <https://doi.org/10.17105/SPR45-4.434-457>
- Tafarodi, R. W., ve Swann, W. B. (1995). Self-liking and self-competence as dimensions of global self-esteem: Initial validation of a measure. *Journal of Personality Assessment*, 65, 322–342. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6502_8
- Telef, B. B. (2014). Turkish adaptation study of overall school satisfaction scale for children/çocuklar için kapsamlı okul doyumunu ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 478- 490.
- Telef, B. B., Arslan, G., Mert, A., ve Kalafat, S. (2015). The mediation effect of school satisfaction in the relationship between teacher support, positive affect and life satisfaction in adolescents. *Educational Research and Reviews*, 10(12), 1633-1640. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2282>
- Tian, C., Chen, H., ve Huebner, E. S. (2014). The longitudinal relationships between basic psychological needs satisfaction at school and school- related subjective well-being in adolescents. *Social Indicators Research*, 119, 353–372. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0495-4>

- Tian, L., Chu, S., ve Huebner, E. S. (2015). The chain of relationships among gratitude, prosocial behavior and elementary school students' schoolsatisfaction: The role of school affect. *Child Indicators Research*, 9(2), 515-532. <https://doi.org/10.1007/s12187-015-9318-2>
- Tian, L., Liu, B., Huang, S., ve Huebner, E. S. (2013). Perceived social support and school well-being among Chinese early and middle adolescents: The mediational role of self-esteem. *Social Indicators Research*, 113(3), 991-1008. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0123-8>
- Tian, L., Tian, Q., ve Huebner, E. S. (2016). School-related social support and adolescents' school-related subjective well-being: The mediating role of basic psychological needs satisfaction at school. *Social Indicators Research*, 128(1), 105-129. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-1021-7>
- Traş, Z., ve Arslan, E. (2013). An investigation of perceived social support and social self efficacy in adolescents. *İlköğretim Online (elektronik)*, 12, 4, 1133-1140.
- Varela, J. J., Zimmerman, M. A., Ryan, A. M., Stoddard, S. A., Heinze, J. E., ve Alfaro, J. (2018). Life satisfaction, school satisfaction, and school violence: A mediation analysis for Chilean adolescent victims and perpetrators. *Child Indicators Research*, 11, 487-505. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9442-7>
- Varela, J. J., Zimmerman, M. A., Ryan, A. M., Stoddard, S. A., Heinze, J. E., ve Alfaro, J. (2018). Life satisfaction, school satisfaction, and school violence: A mediation analysis for Chilean adolescent victims and perpetrators. *Child Indicators Research*, 11, 487-505. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9442-7>
- Verkuyten, M., ve Jochem, T. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59, 203-228. <https://doi.org/10.1023/A:1016279602893>
- Verkuyten, M., ve Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59, 203-228. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1016279602893>
- Wandeler, C. A., ve Bundick, M. J. (2011) Hope and selfdetermination of young adults in the workplace. *The Journal of Positive Psychology*, 6(5), 341-354. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.584547>
- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75-90. <https://doi.org/10.1375/aedp.28.2.75>
- Wehlage, G. G., ve Rutter, R. A. (1986). Dropping out: How much do schools contribute to the problem?. *Teachers College Record*, 87(3), 374-392. <https://doi.org/10.1177/016146818608700302>

- Whitley, A. M., Huebner, E. S., Hills, K. J., ve Valois, R. F. (2012). Can students be too happy in school? The optimal level of school satisfaction. *Applied Research in Quality of Life*, 7(4), 337-350. <https://doi.org/10.1007/s11482-012-9167-9>
- Yam, F. C., ve Kumcağız, H. (2020). Ortaokul rencilerinin okul doyumunu ile yaşam doyumları arasındaki ilişki: Umudun aracı rolünün incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(4), 2113-2130. <https://doi.org/10.33206/mjss.720592>
- Yıldız M. A., ve Kutlu M. (2015). Erinlerde okula bağlanmanın yordayıcısı olarak sosyal kaygı ve depresif belirtilerin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 332-345.
- Yu, C., Li, X. ve Zhang, W. (2016). Teacher autonomy support reduces adolescent anxiety and depression: An 18-month longitudinal study. *Journal of Adolescence* 49, 115-12. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.03.001>
- Zullig, K. J., Huebner, E. S., ve Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48(2), 374-392. <https://doi.org/10.1002/pits.20532>