



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
INONU UNIVERSITY JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATION
(UNIEFD)

Cilt/ Volume: 24

e-ISSN: 2149-9863

Sayı/ Issue: 1

ULUSLARARASI HAKEMLER KURULU/ INTERNATIONAL REVIEW BOARD

Bülent AKSOY
Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE
Mualla B. AKSU
Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE
Hüseyin ALKAN
Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE
Bilal ALTAY
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Sadegül A. ALTUN
Başkent Üniversitesi, TÜRKİYE
İbrahim ATALAY
Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE
Mesut AYDIN
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Ali BALCI
Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE
Martin BILEK
University of Hradec Králové, CZECH REPUBLIC
Gürhan CAN
Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TÜRKİYE
Cevat CELEP
Kocaeli Üniversitesi, TÜRKİYE
Hikmet Yıldırım CELKAN
Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE
Tak Cheung CHAN
Kennesaw State University, USA
Ronald J. CHENAIL
Nova Southeastern University, USA
Simon CLARKE
University of Western Australia, AUSTRALIA
Hana CTRNÁCTOVÁ
Charles University, CZECH REPUBLIC
Jale ÇAKIROĞLU
ODTÜ, TÜRKİYE
Aytekin ÇÖKELEZ
İstanbul Teknik Üniversitesi, TÜRKİYE
Özcan DEMİREL
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KKTC
Hasan DEMİRTAŞ
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Semire DIKLI
Georgia Gwinnett College, USA
Süleyman DOĞAN
Ege Üniversitesi, TÜRKİYE
Burhanettin DÖNMEZ
Başkent Üniversitesi, TÜRKİYE
Nevhiz ERCAN
Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE
Ş. Şule ERÇETİN
Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE
İclal ERGENÇ
Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE
Philip C. van der ESTHUIZEN
North-West University, SOUTH AFRICA
Dianne FORBES
The University of Waikato, NEW ZEALAND
Thienhuong HOANG
California State Polytechnic University, USA
Elif Tekin İFTAR
Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE

Eyüp İZCI
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Mira KARNIELI
Oranim Teachers' College, ISRAEL
Cahit KAVCAR
Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE
Eyyüp ÖZKAMALI
Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE
Ali KIŞ
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Remzi Y. KINCAL
ÇOMÜ, TÜRKİYE
Peter LITCHKA
Lyola University, USA
Stewart MARSHALL
The University of the West Indies, BARBADOS
Mehmet MURAT
Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE
Semra MIRICI
Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE
Ferhan ODABAŞI
Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE
Zuhâl OKAN
Çukurova Üniversitesi, TÜRKİYE
Selahattin ÖGÜLMÜŞ
Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE
Servet ÖZDEMİR
Başkent Üniversitesi, TÜRKİYE
A. Sumru ÖZSOY
Boğaziçi Üniversitesi, TÜRKİYE
Paul J. PACE
University of Malta, MALTA
Ahmet SABAN
Selçuk Üniversitesi, TÜRKİYE
Demetrios G. SAMPSON
University of Piraeus, GREECE
Özcan SEZER
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Ed SMEETS
Radboud University, NETHERLANDS
Ömer Faruk ŞİMŞEK
İzmir Ekonomi Üniversitesi, TÜRKİYE
Songül TAŞ
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Ceren TEKKAYA
ODTÜ, TÜRKİYE
Belma TUĞRUL
İstanbul Aydın Üniversitesi, TÜRKİYE
Mehmet ÜSTÜNER
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Helen WILLY
University of Western Australia, AUSTRALIA
Taşkın YILDIRIM
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Selma YEL
Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE
Cemil YÜCEL
Osmangazi Üniversitesi, TÜRKİYE



Sahibi/Owner

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Adına/On Behalf of Inonu University
Prof. Dr. Süleyman Nihat ŞAD

Baş Editörler/Editors in Chief

Prof. Dr. Süleyman Nihat ŞAD
Dr. Öğr. Üyesi Metin KIRBAÇ

Editörler/Editors

Dr. Fatih KAYA
Arş. Gör. Dr. Sema NACAR
Arş. Gör. Enes Furkan DANACI
Arş. Gör. Derya KARADENİZ
Arş. Gör. İbrahim Halil DOĞAN

Dil Editörleri/Language Editors

Dr. Öğr. Üyesi Betül KINIK
Arş. Gör. Merve ERCAN
Arş. Gör. Muhammet Nazif KUTLU

Danışma Kurulu/Advisory Board

Prof. Dr. Ahmet KARA
Prof. Dr. Hasan KAVRUK
Prof. Dr. Ramazan SEVER
Prof. Cemal YURGA
Prof. Dr. Recep ARSLANER
Doç. Dr. Gülten GENÇ
Doç. Dr. Devkan KALECİ
Doç. Dr. Arzu TANRIVERDİ

Teknikerler/Technicians

Arş. Gör. Derya KARADENİZ
Arş. Gör. İbrahim Halil DOĞAN

Dizgi-Grafik-Tasarım

Arş. Gör. İbrahim Halil DOĞAN
Arş. Gör. Derya KARADENİZ

İletişim/Communication

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi
44208-MALATYA
E-posta: efdergi@gmail.com
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd>

Dünyada her şey için, medeniyet için, hayat için, muvaffakiyet için en hakiki mürşit ilimdir, fendir.

H. Atatürk

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
INONU UNIVERSITY FACULTY OF EDUCATION JOURNAL
(INUEFD)



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
Inonu University

EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
Faculty of Education Journal

Cilt/Volume: 24

Sayı/Issue: 1

Nisan/April-2023

INUEFD açık erişimi destekleyen hakemli akademik bir dergidir ve **ULAKBİM TR Dizin, Education Full Text (H. W. Wilson), EBSCO Host, SOBIAD, Google Scholar, Türk Eğitim İndeksi ve Academindex** indekslerinde taranmaktadır.

INUEFD is a peer-reviewed academic journal supporting open access and is indexed by **ULAKBİM TR Index, Education Full Text (H. W. Wilson), EBSCO Host, SOBIAD, Google Scholar, Türk Eğitim İndeksi and Academindex.**



İÇİNDEKİLER / TABLE OF CONTENTS

Cilt/Volume: 24

Nisan/April-2023

Sayı/Issue: 1

İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlıklarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi Opinions of English Language Teachers About Their Professional Engagement Serkan ÜNSAL, Fatma Aybüke TUĞ, Neslihan Cansu SALİHOĞLU	1-23
Piyano Eğitimi Odaklı Mobil Uygulamaların Analizi ve Müzik Öğretmeni Adayları Tarafından Kullanılma Durumları Analysis of Piano Education Oriented Mobile Applications and Their Usage by Music Teacher Candidates Ecehan ARSLANHAN, Hatice ONURAY EĞİLMEZ	24-41
İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Başarı Testi Geliştirme Yeterliliklerinin İncelenmesi Investigation of Achievement Test Development Competencies of Primary Mathematics Teacher Candidates Mehmet ŞATA	42-56
Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Beceri Temelli Sorulara İlişkin Yaklaşımlarının İncelenmesi An Investigation of Secondary School Mathematics Teachers' Approaches to Skill-Based Questions Hakan UZUN, Gülay AGAÇ	57-78
Fen Bilimlerine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme; Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Developing Attitude Scale Towards Science: Validity and Reliability Study Ömer Varol PALANCIOĞLU, Yalçın KARALI, Hasan AYDEMİR	79-98
Sınıfta Adalet Algısı ile Sürekli Umut Düzeyi Arasındaki İlişki The Relationship between Perception of Classroom Justice and Dispositional Hope Sinem TARHAN	99-123
Dezavantajlı Bölgelerdeki Aday Öğretmenlerin Adaylık Sürecine İlişkin Görüşleri The Opinions of Novice Teachers in Disadvantaged Regions on The Nomination Process Mehmet Ali AKIN, Halil KARADAŞ, Yağmur YAYLACI GÖVTAŞ	124-147

Okul Yöneticilerinin Covid-19 Salgın Döneminde Uygulanan Uzaktan Eğitime Yönelik Yaşantı ve Görüşleri The Experiences and Opinions of School Administrators on Distance Education Applied during the Covid-19 Pandemic Aslı YEŞİL, Ayşe BALCI KARABOĞA	148-174
Öğretmen Tükenmişliğinin Nedenlerine ve Sonuçlarına Yönelik Nitel Bir Çalışma A Qualitative Study on Causes and Consequences of Teacher Burnout Ender KAZAK, Güvenç GÜNDOĞDU	175-207
Farklı Depresyon Ölçeklerinden Alınan Puanların Karşılaştırılması: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Test Eşitleme Çalışması Comparison of Scores Obtained from Different Depression Scales: A Test Equating Study on University Students Akif AVCU, Şaziye Senem BAŞGÜL	208-224
Okul-Aile İlişkinine Yönelik Öğretmen Algıları Teachers' Perceptions on School-Family Relationship Mehmet Sait DARAGA, Adem BAYAR, Ahmet KARAKAŞ	225-244
Formülsüz Fen Eğitimi: Basit Makineler Örneği Science Education Without Formula: The Example of Simple Machines Yusuf ÇEVİK, İclal ALKAN, Nevzat BAYRI	245-267
Dijital Oyun Tabanlı Ses Bilgisel Farkındalık Eğitim Programınının 60-72 Aylık Çocukların Ses Bilgisel Farkındalık Becerilerine Etkisi The Effect of Digital Game-Based Phonological Awareness Education Program on Phonological Awareness Skills of 60-72 Month-Old Children Mehmet Oğuz GÖLE, Z. Fulya TEMEL	268-290
Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri ile Otantik Öğretime Yönelik Hazırbulunuşlukları Arasındaki İlişki The Relationship Between Teachers' 21st Century Teaching Skills and Their Readiness for Authentic Teaching Ahmet UYAR	291-311
Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumu, İletişim Becerileri ve Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişki The Relationship Between University Students' Life Satisfaction, Communication Skills, and Lifelong Learning Levels Nesip DEMİRBİLEK, Büşra BOZANOĞLU	312-333

Okul Müdürlerinin Kişilik Özellikleri, Güçlü ve Zayıf Yönleri, Yönetim Tarzları ve Hizmet İçi Eğitim Gereksinimlerine İlişkin Görüşleri Views of School Principals on Personality Traits, Strengths and Weaknesses, Management Styles and In-Service Training Requirements Ramazan ÖZKUL, Hasan DEMİRTAŞ, Mehmet ÜSTÜNER	334-358
EBA Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği Geliştirme Çalışması Scale Development Study for Evaluating EBA Applications Murat TARTUK, İbrahim TURAN	359-377
Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin "Yeni Nesil Soru" Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Yoluyla İncelenmesi Investigation of the 8th Grade Middle School Students' Perceptions on the Concept of "New Generation Question" Through Metaphors Süleyman Nihat ŞAD, Yeter Şeyda AYDIN	378-399
Okul Yöneticiliği Alanında Yapılan Bilimsel Çalışmaların Kavramsal ve Yöntemsel Analizi Conceptual and Methodical Analysis of Scientific Studies in School Management Serdar BOZAN, Sevim ÖZTÜRK	400-419
Siber Zorba Olan ve Olmayan Ergenlerin Yordanmasında Siber Mağduriyet, Akran Zorbalığı ve Karanlık Üçlünün Rolü The Role of Cyber Victimization, Peer Bullying and the Dark Triad in Predicting Cyberbully and Non-Cyberbully Adolescents Rüstem Göktürk HAYLI, Yüksel ÇIRAK	420-448
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerine Ait Soruların İncelenmesi Examining the Questions of the Reading Texts in the Textbooks of Teaching Turkish as a Foreign Language Furkan SALLABAŞ	449-469
Türkiye'de Erken Çocukluk Dönemindeki Özel Yeteneklilerin Eğitimine Eleştirel Bir Bakış A Critical Review to Gifted Education in Early Childhood in Türkiye Şule DEMİREL DİNGEÇ, Nilgün KİRİŞÇİ	470-488
Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Yeterliliklerinin Kaynaştırmaya Yönelik Duygu, Tutum ve Kaygılarını Yordayıcılığı The Prediction of Physical Education Teachers' Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusion by Their Efficacy for Inclusive Practices Ahmet Enes SAĞIN, Cebrail KARADAŞ	489-507

Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında 3. Sınıf Öğrencilerinin Adalet, Sorumluluk ve Dostluk Değerlerinin İncelenmesi Examination of Justice, Responsibility, and Friendship Values of Primary School 3rd Grade Students Within The Scope of Life Studies Gamze CEBEÇİ, Bilal YORULMAZ	508-536
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araştırmaların Eğilimleri Trends of Research on Measurement and Evaluation in Teaching Turkish as a Foreign Language Serpil ÖZDEMİR	537-559
Yönlendirici Söz Eylemlerinin Anlamsal Özellikleri ve Fiil-tamamlayıcıları: “Ask” ve “Request” Semantic Features and Verb-complements of Directive Verbs: “Ask” and “Request” Cemre İŞLER	560-581
Ortaokul Matematik Ders Kitaplarında Veri İşleme Öğrenme Alanındaki Grafiklerin Grafikselleştirme Yeterlilikleri Çerçevesinde İncelenmesi Investigation of Graphs in the Field of Data Processing Learning Area in Middle School Mathematics Textbooks Within the Framework of Graphical Competencies Sefa UYANIK, Zeynep Medine ÖZMEN	582-606
Çocuk ve Ergen Özel Yetenekli Öğrencilerde Mükemmeliyetçiliğin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi Examination of Perfectionism in Children And Adolescent Students According to Various Variables Bilgesu ERGEN KOCABIYIK, Osman AKTAN	607-627
Türkiye’de Yaşayan Yetişkin Yabancılara Yönelik Hazırlanan “Sosyal Uyum ve Yaşam Eğitimi” Programının Çokkültürlülük Açısından İncelenmesi An Analysis of the “Social Cohesion and Life Education” Curriculum for Adult Foreigners Living in Türkiye in terms of Multiculturalism Kadriye DİMİÇİ	628-647
Matematik Eğitiminde Dijital Oyun Tabanlı Öğrenme Üzerine Bibliyometrik Analiz Bibliometric Analysis on Digital Game-Based Learning in Mathematics Education Serdal POÇAN	648-669

Müzik Öğretmenliği Öğrencilerinin Instagram Bağımlılıkları ile Akademik Ertelemecilik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Investigation of The Relationship Between The Instagram Addictions and Academic Procrastination Behaviors of Music Teacher Students Kübra Dilek TANKIZ, Uğur ÖZHAN	670-687
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerle Yürütülen Lisansüstü Tezlerin Ekolojik Geçerliğine İlişkin Değerlendirme Analyzing Ecological Validity of Graduate Theses Conducted with Individuals with Autism Spectrum Disorder Seray OLÇAY, Dinçer SARAL	688-709
Küresel Okuryazarlık Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması The Development of Global Literacy Scale: A Validity and Reliability Study Birol BULUT, Muhammed Kürşat ÖKSÜZOĞLU	710-729

Opinions of English Language Teachers About Their Professional Engagement

Serkan ÜNSAL, Kahramanmaraş Sütçü İmam University, ORCID: 0000-0003- 0367- 0723

Fatma Aybüke TUĞ, Turkish Ministry of National Education, ORCID: 0000-0003-3572-2305

Neslihan Cansu SALİHOĞLU, Turkish Ministry of National Education, ORCID: 0000-0002-5317-2063

Abstract

The purpose of this research is to analyze the English language teachers' views on their professional engagement. The study was carried out in the phenomenology pattern being one of the qualitative research methods. The study group of the research comprises 12 English teachers working in Kahramanmaraş in the 2019-2020 academic year. The study's data were collected by using semi-structured interview form. The obtained data were analyzed by content analysis method. As a result of the research, it has been seen that English language teachers perceive their profession as a profession which requires sacrifice and patience, has a conscientious responsibility, touches people's lives, brings social values, and assumes the role of parents. It has been found out that they profess their occupation for reasons, such as the profession's suitability for their temperament, their pleasure in teaching, their love for children and their profession, and being suitable for women in terms of working conditions, and the financial reasons. It has been determined that they make sacrifices for their profession by taking care of students after school, using their personal time and neglecting their families. It was concluded that the factors, such as students' progressing at their educational background and career, having students eager to learn, the loyalty of former students and teachers' loving of the teaching and their profession increase teachers' engagement to the profession. It was also concluded that students' attitudes, behaviors and low academic levels, the problems in the education systems, the loss of the occupational prestige and status and the low wages policy lead to decrease their engagement to the profession.

Keywords: profession, professional engagement, professional commitment.



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 1, 2023
pp. 1-23
DOI:
10.17679/inuefd.1024005

Article Type
Research Article

Received
15.11.2021

Accepted
14.08.2022

Suggested Citation

Ünsal, S., Tuğ, F. A. & Salihoğlu N. C. (2023). Opinions of English language teachers about their professional engagement
Inonu University Journal of the Faculty of Education, 24(1), 1-23. DOI: 10.17679/inuefd.1024005

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

English as a world language has become important for education in many countries. English education has also become among the most important educational goals in Turkey. There are many studies on the reasons of inadequacy of English education and English teachers. However, it hasn't been conducted any studies on English teachers' professional engagement. Previous studies showed that professional engagement deserves more attention in the teaching profession as well as in a lot of different occupations because of its positive relations with personal well-being and performance at work. Professional engagement, which has a great significance on every occupations' overstepping the boundaries of the profession, is an essential part of the teaching profession (Kandemir, 2016).

Purpose

Teachers' efforts about their profession are related to the level of their professional engagement, and the teachers with high engagement makes an effort to improve themselves and their students (Shukla, 2014). In this respect, the aim of this study is to determine the opinions of English teachers about their professional engagement and commitment. For this purpose, answers to the following questions were sought;

1. What does their profession mean for English teachers?
2. What kind of sacrifices do English teachers make while professing their own profession?
3. What are the reasons for English teachers' professing their own profession?
4. What are the factors that increase the engagement of English teachers to their profession?
5. What are the factors that decrease the engagement of English teachers to their profession?

Method

The phenomenology pattern, which is one of the qualitative research method, was used to investigate the professional engagement levels of English teachers with teachers' opinions. The study group comprises voluntary 12 English teachers working at primary, secondary and high schools located in Kahramanmaraş in the 2019-2020 academic year. Participants composed of 7 females and 5 males ranging from 29-52 years old. In this study, a semi-structured interview form was used as a data collection tool. Research data were obtained from the semi-structured interview forms, and analyzed by content analysis method. Appropriate themes were created according to codes extracted before. Frequency distribution according to the results is shown in figure.

Findings

According to teachers' opinions, it has been found that the teaching profession means having feelings such as conscience and pride, requiring sacrifice and patience, and having the pleasure of teaching. It has been found that teachers show patience, make effort, neglect their own families and spend their personal time, etc. while performing their profession. It has been determined that teachers perform their professions for causes such as touching people's lives,

professional love and financial reasons. The research shows that factors such as the students' progressing at their education and career, having students eager to learn and the occupational prestige increase teachers' engagement to the profession. On the other hand, it was determined that some factors, which are the problems in the education systems, negative attitude of the Ministry of National Education, negative attitudes and behaviors of students, and the low wages policy, decrease their engagement to the profession.

Discussion & Conclusion

According to the result of the study, English teachers love their occupation. This result is supported by the result of Kozikoğlu's (2016) study on the beginning teachers. Enjoying of the profession is also an indication of the professional dedication (Kandemir, 2016). It is important for teachers taking an active role in the socialization of individuals and in the training of qualified manpower, to enjoy their profession (Kızıлтаş et al., 2012).

It has been seen that they perceive their occupation as a profession requiring sacrifice and patience, having a conscientious responsibility, and touching people's lives. It was found that they profess their occupation for considerations, such as their attachment to children and financial reasons, moreover, they exert effort for their profession by taking care of their students after school and sacrificing their personal time. This result of the study supports the conclusion of Celep et al.'s (2004) study. It can be said that teachers' these endeavours provide a basis for the occurrence of conceptualizations, such as the teacher making a big difference (Çetin & Ünsal, 2020), the good teacher (Aypay, 2011; Işıқтаş, 2015), the idealist teacher (Can et al., 2019), the teacher leader (Balyer, 2016; Çeküç, 2008), the teacher making a mark (Şimşek & Tuzluca, 2015).

There is a consistency between the findings in our study and previous studies about relationship low professional engagement and low salaries, low prestiges and status of the teaching profession. In addition, the low wages policy not only decrease teachers' engagement to their profession, but also reduce their occupational prestiges and status (Aydın et al., 2015; Demir & Arı, 2013; Gökırmak, 2006; Ünsal & Bağçeci, 2016), can affect the work performance of the teacher (Yazıcı, 2009), and decrease their motivation (Ertürk & Aydın, 2017). It was concluded that the factors, such as the students' progressing at their education, having students eager to learn and making progress in the students' career increase teachers' engagement to the profession, on the contrary, the factors, such as the problems in the education systems, negative attitude of the Ministry of National Education, the loss of the occupational prestige and status and the low wages policy decrease their professional engagement.

The implication of the study is that improving an education system, which is scientifically based, applicable and involving teachers in the improving process, can be a precautionary measure to prevent the decrease of teachers' professional engagement. In addition, legal regulations about the increasing of professional dignity can be made, administrative measures can be taken regarding the functioning of the school, and can be made some changes on English curriculum and education system.

The limitations of the study were a limited range of participants, limited types of research questions. Additionally, the study was carried out only in Kahramanmaraş.

Future research would study on large range of participants from different cities or countries and compare differences in results, and the research questions also can be expanded and enriched by considering new additions and regulations.

İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlıklarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Serkan ÜNSAL, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, ORCID: 0000-0003- 0367- 0723

Fatma Aybüke TUĞ, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0000-0003-3572-2305

Neslihan Cansu SALİHOĞLU, Milli Eğitim Bakanlığı, Kahramanmaraş, ORCID: 0000-0002-5317-2063

Öz

Bu araştırmada İngilizce öğretmenlerinin mesleki adanmışlıklarına yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma türlerinden biri olan olgubilim deseninde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ilinde görev yapmakta olan 12 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmış ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda İngilizce öğretmenlerinin mesleklerini fedakârlık ve sabır gerektiren, vicdani boyutu olan, insanların hayatına dokunan, bireylere toplumsal değerleri kazandıran, ebeveyn rolüne bürünülen bir meslek olarak algıladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin; mesleğin mizaçlarına uygun olması, öğretme hazzı, çocuklara ve mesleklerine karşı olan sevgileri, çalışma koşulları bakımından kadınlara uygun olması ile birlikte maddi sebeplerden dolayı mesleği icra ettikleri; okul dışında öğrencilerle özel ilgilenerek, kişisel zamanlarını öğrencileri için kullanarak, kendi ailelerini ihmal ederek meslekleri için fedakârlık yaptıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin ilerde iyi yerlere gelmesi, eğitim durumlarında gelişim göstermesi, öğrenmeye karşı istekli olması, eski öğrencilerin öğretmenlerine olan vefası, öğretmenlerin öğretme eylemini ve mesleklerini sevmeleri gibi etkenlerin öğretmenlerin mesleğe olan bağlılıklarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada öğrencilerin olumsuz tutum ve davranışlarının, öğrencilerin akademik seviyelerinin düşük olmasının, eğitim sistemindeki problemlerin, mesleğin statü ve saygınlığının düşmesinin, maaşın az olması gibi etkenlerin de öğretmenlerin mesleğe olan bağlılıklarını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: meslek, mesleki adanma, mesleki bağlanma



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
Cilt 24, Sayı 1, 2023
ss. 1-23

DOI:
10.17679/inuefd.1024005

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
15.11.2021

Kabul Tarihi
14.08.2022

İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlıklarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Bireylerin hayatında önemli bir unsur olan meslek; bireylerin hayatlarını kazanmak için sürdürdükleri düzenli ve kurallı faaliyetler bütünüdür (Aydın ve Sağlam, 2012; Bozdaş, 2013). Meslek daha çok maddi getirisi olan bir kavram olarak görünse de aslında maddi getirinin ötesine geçen bir bağlılık gerektirir (Benligiray ve Sönmez, 2011; Celep, 2014). Bu bağlılık; bireyde mesleğini severek yapmak, kendini geliştirmek için istekli olmak, işinin gereklerini en iyi şekilde yapmak için çaba sarf etmek, mesleğine yönelik olumlu tutuma sahip olmak gibi birçok özelliği beraberinde getirir (Turhan, Demirli ve Nazik, 2012). Bireyin gösterdiği bu özellikler aslında bireylerin mesleki adanmışlıkları ile yakından ilgilidir.

Mesleki adanma; dinçlik, bağlılık ve yoğunlaşma kavramları ile ifade edilen işle ilgili pozitif ve tatmin edici düşünme durumudur (Schaufeli, Salanova, Gonz'alez-Roma ve Bakker, 2002). Dinçlik kavramı; kişinin esnek bir zihinsel yapıya sahip olarak iş performansında harcadığı enerjinin yüksek olması, herhangi bir işe katkı sağlamaya gönüllü olması, zorlayıcı durumlarda bile ısrarlı olması şeklinde açıklanırken bağlılık kavramı ise; yaptığı işin önem derecesini algılayarak pozitif duygularla işe bağlanması olarak açıklanmaktadır. Yoğunlaşma kavramı bireyin işine tam anlamıyla odaklanması ve tüm zamanını işiyle geçirmesi durumudur (Gonz'alez-rom'a, Schaufeli, Bakker ve Lloret, 2006). Mesleki adanma, çalışanların mesleklerine tüm benliklerini verme derecesini ifade eder (Khan, 1990; Owens, Baker, Sumpter ve Cameron, 2016). Mesleki adanma, kişinin sahip olduğu nitelikler sayesinde mesleğinin yaşamı için ne kadar önemli olduğunu anlamasıdır (Yıldırım ve Tösten, 2019).

Adanma kelimesi "engagement" kelimesinin karşılığı olarak çevrilse de kelimenin İngilizce karşılığı, farklı kavramları ifade edecek şekilde yurt içi literatürde kullanılabilmektedir. Başka bir ifade ile mesleki adanma kavramı çeviri farklılığından dolayı işe angaje olma, örgütsel bağlılık, işe bağlılık, işle bütünleşme kavramlarıyla karıştırılabilmektedir. Bu kavramların içeriklerinde benzer yönler bulunsa da aslında farklı kavramlardır. İşle bütünleşme kavramı, tükenmişlik kavram ile ilişkilendirilerek açıklanmaktadır. Bitkinlik, sinizm ve etkisizlik olarak kavramsallaştırılan tükenmişlik kavramının aksine işe bütünleşme kavramı; enerji, katılım ve etkililik boyutları ile tükenmişliğin zıttı olarak ele alınmaktadır. İşle bütünleşme; çalışanların fiziksel, zihinsel ve duygusal kaynaklarını işlerine yansıtmasıdır (Yıldırım,2020). Kişinin yüksek enerjiye sahip olmasını ve işe olan bağlılığını ifade eden işe angaje olma kavramı, çalışanın örgütün hedeflerini başarma noktasındaki istekliliği ve çabasıdır (Markos ve Sridevi, 2010; Uyar ve Güzel, 2019). Örgütsel bağlılık, çalışan bireylerin örgüt ile arasındaki bağın kuvvetini gösterirken, işe bağlılık ise bireyin o iş için gerekli olan dinamizme uygun olarak enerjik olması olarak tanımlanmaktadır (Tösten, Arslantaş ve Şahin, 2019; Tösten, Avcı ve Yıldırım, 2018).

Mesleğine adanmış bireylerden gönüllü olarak çaba sarf etmesi, özveride bulunması, yaptığı işe odaklanması ve kendini işe verme davranışlarını sergilemesi beklenmektedir (Turhan vd., 2012). Mesleki adanmışlık düzeyi yüksek olan bireyler işle ilgili olumlu duygu ve düşüncelere sahiptir (Hakanen ve Schaufeli, 2012), işe devamsızlık yapma konusunda istekli değildir aynı zamanda buldukları meslekler için belirtilen görev tanımlarının dışında olması gerekenden daha fazla performans gösterir (Bakker, Schaufeli, Leiter ve Taris, 2008; Baker, 2011; Schaufeli vd., 2009).

Her mesleğin sınırlarının dışına çıkabilmesinde büyük önemi olan mesleki adanmışlık, öğretmenlik mesleğinin de temel bir parçasıdır (Kandemir, 2016). Öğretmenlerin mesleki adanmışlığı okulların, öğrencilerin başarısına ve öğretim hizmetinin niteliğine etki etmektedir

(Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020; Turhan vd., 2012). Mesleki adanmışlığı olan bir öğretmen; mesleki görevlerini etkili bir şekilde yerine getirmeye istekli olacak, sınıf içerisinde mesleki değerlere uygun bir öğrenci öğretmen ilişkisi kuracak, mesleğini daha önemli görecektir, mesleğine enerji harcamaktan mutluluk duyacak ve mesleğini yaşam biçimi haline getirecektir (Bozdaş, 2013; Celep, 2014; Kandemir, 2016). Öğretmenlerin öğretim sürecindeki çabaları ve faal oluşları mesleki bilgi ve becerisinin yanı sıra okullarına, öğrencilerine ve mesleğe adanmışlık düzeyleri ile ilgilidir (Rikard, 1999). Bu açıdan öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarının yüksek olması önemli görülmektedir (Meriç, Öztürk Çiftçi ve Yurtal, 2019).

Küreselleşen dünyada insanlar arasında iletişim kurmanın önemi artmakta ve insanlar farklı alanlarda iletişim kurmak için ana dilleri dışında yabancı bir dil öğrenmeye ihtiyaç duymaktadır (Kırkıç ve Boray, 2017). Geçmişten günümüze insanların iletişim kurulabilmesi için farklı diller ortak dil olarak kullanılmış, 21. yüzyılda ise İngilizce ortak dil olarak kullanılmaya başlanmıştır (Kırkıç ve Boray, 2017). Küreselleşme, ticaret, uluslararası ilişkiler, diplomasi, istihdam gibi nedenlerden dolayı dünya dili olarak görülen İngilizce, eğitim alanında önemli hale gelmiştir (Bağçeci, 2004; Özdemir, 2006; Seçkin, 2011; Seven vd., 2010). İngilizcenin tüm dünyada 'ortak iletişim dili' (lingua franca) olarak kabul görmesi Türk eğitim sisteminde de etkisini göstermiştir ve uzun zamandır İngilizce öğretimi eğitim sisteminin önemli konularından biri olmuştur (Gürsoy, Korkmaz ve Damar, 2013; Kırkgöz, 2007). Ayrıca İngilizce öğretiminde başarıyı yakalamak için birçok yenilik yapılmıştır (Demirtaş ve Erdem, 2015). 1997-1998 eğitim-öğretim yılında yabancı dil dersi, ilköğretim okullarının 4. sınıfından başlamak üzere zorunlu hale getirilmiştir (Coşkun Demirpolat, 2015; Demirtaş ve Erdem, 2015; Haznedar, 2010; Kırkgöz, 2007). 2012 yılında yasalaşan ve yürürlüğe giren 4+4+4 eğitim sistemi ile İngilizce öğretimi ilköğretim 2. sınıftan itibaren zorunlu hale getirilmiştir. İlkokul 2. sınıfta haftada iki saatle başlayan İngilizce öğretimi, artan ders saatleriyle ortaokul, lise ve üniversitede de devam etmektedir. Ayrıca özel okullarda İngilizce öğretimi 1. sınıfta başlamakta hatta okul öncesi eğitim kurumlarının çoğunda da yer almaktadır (Bağçeci, 2004; Bayyurt, 2012; Coşkun Demirpolat, 2015; Demirtaş ve Erdem, 2015; Kırkıç ve Boray, 2017; Paker, 2007; Yaman, 2018). Buna ek olarak, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 28.05.2013 tarihli ve 22 sayılı kurul kararı ile 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, 81 ilde 620 pilot okulda yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulamasına başlanmıştır (Coşkun Demirpolat, 2015; Demirtaş ve Erdem, 2015; Gür, Çelik ve Yurdakul, 2016).

Artırılmış ders saatleri, yenilenen İngilizce öğretim programları, sınıf mevcutlarında azalma, teknolojinin okullarda kolay erişilebilirliği gibi olanaklara rağmen İngilizce öğretimi hala önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmakta ve uluslararası göstergelerde Türkiye'nin İngilizce öğretimi yetersiz olarak görülmektedir (Kırkıç ve Boray, 2017). Türk eğitim sisteminde İngilizce öğretiminin yetersizliğini ve İngilizce öğretiminde İngilizce öğretmenlerinin durumunu konu edinen birçok araştırma bulunmaktadır (Bodur ve Arıkan, 2017; Coşkun Demirpolat, 2015; Gök Çatal vd., 2018; Gökdemir, 2005; Işık, 2008; Kasap, 2019; Kuru ve Akesson, 2011; Paker, 2012; Yaman, 2018; Yaman, 2019). Ancak bu araştırmalar içerisinde İngilizce öğretmenlerinin mesleki adanmışlıklarını konu edinen araştırma bulunmamaktadır. Hâlbuki öğretmenlerin mesleklerinde göstermiş oldukları çaba onların sahip oldukları mesleki adanmışlık düzeyi ile ilgilidir ve mesleki adanmışlığı yüksek olan öğretmen kendisini ve öğrencilerini geliştirmek için yoğun emek ve çaba harcar (Shukla, 2014). Mesleki adanmışlık bireyin mesleğinde gösterdiği performansı belirleyen önemli etkidir (Turhan vd., 2012). Bu açıdan İngilizce öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarına

ilişkin görüşlerinin incelenmesi araştırmacılar tarafından önemli görülmüştür. İngilizce öğretmenlerinin mesleki adanmışlıklarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmuştur. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. İngilizce öğretmenleri için meslekleri ne anlam ifade etmektedir?
2. İngilizce öğretmenlerinin mesleklerini icra ederken yaptığı fedakârlıklar nelerdir?
3. İngilizce öğretmenlerinin mesleği icra etme nedenleri nelerdir?
4. İngilizce öğretmenlerinin mesleğe olan bağlılıklarını artıran faktörler nelerdir?
5. İngilizce öğretmenlerinin mesleğe olan bağlılıklarını azaltan faktörler nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada İngilizce öğretmenlerinin mesleki adanmışlıkları öğretmen görüşleriyle incelenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, tümevarımcı bir yaklaşımla, olayları ve olguları doğal ortamları içinde betimleme, katılımcıların bakış açılarını anlama ve yansıtma üzerine odaklanan araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim (Fenomenoloji) felsefi bir gelenekten gelir ve yaşanmış deneyimin temel anlamını ortaya çıkararak psikolojik gerçeklere ulaşmak ve verilen bir olgunun özünü tanımlamak için tasarlanır (Baker vd., 1992). Olgubilim araştırmalarının odağını olgu ve bu olguya ilişkin geliştirilen algılar ve bilinç oluşturmaktadır. Bu araştırmada araştırılan olgu öğretmenlerin mesleğe adanmışlıklarıdır.

Çalışma Grubu

Olgubilim araştırmalarında veri toplanırken seçilen grubun veya kişilerin olguyu yaşayan ve bu olguları yansıtabilecek kişilerden oluşması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bundan dolayı bu araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede çalışma grubunun belirlenmesinde önceden belirlenmiş bir dizi ölçütler kullanılır. Bu araştırmada ölçüt olarak İngilizce öğretmenliği branşında devlet okulunda görev yapıyor olmak ve mesleğinde en az beş yıllık deneyime sahibi olmak olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Kahramanmaraş ilinin Dulkadiroğlu ve Onikişubat ilçelerinde farklı okullarda görev yapmakta olan 12 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlere etik kurallara uymak adına Ö1...Ö12 şeklinde kodlar verilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Çalışma Süresi	Çalıştığı Kurum
Ö1	Erkek	34	13	Ortaokul
Ö2	Kadın	29	5	Lise
Ö3	Kadın	30	7	Lise
Ö4	Erkek	52	21	Lise
Ö5	Erkek	34	8	Ortaokul

Ö6	Kadın	28	6	Ortaokul
Ö7	Erkek	37	12	Lise
Ö8	Kadın	34	15	İlkokul
Ö9	Erkek	45	20	Lise
Ö10	Kadın	29	7	Ortaokul
Ö11	Kadın	43	21	Lise
Ö12	Kadın	34	12	Ortaokul

Tablo 1'e göre çalışma grubunda 7 kadın ve 5 erkek İngilizce öğretmeni bulunmaktadır. Öğretmenlerin yaşları 29 ile 52 arasında, meslekteki çalışma süreleri ise 5 ile 21 yıl arasında değişmektedir. Çalıştıkları kurumlara göre 6 öğretmen lisede, 5 öğretmen ortaokulda, 1 öğretmen ise ilkokulda görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmalarda görüşme tekniği, araştırma yapılan grubun bakış açılarını ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmaktadır (Cemaloğlu, 2014). Bu sebeple araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Geliştirilen görüşme formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde katılımcıların demografik bilgilerini öğrenmeye yönelik sorular yer alırken ikinci bölümde katılımcıların mesleki adanmışlıkla ilgili görüşlerini ortaya koymaya yönelik sorular yer almıştır. Görüşme formunda yer alan soruların geçerliğini belirlemek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Pilot uygulama yapılarak soruların anlaşılabilirliği ve araştırma amacına uygunluğu belirlenmeye çalışılmıştır. Pilot uygulama sonucunda forma son şekli verilmiştir. Verilerin toplanması için farklı okullarda çalışan gönüllü öğretmenlerle okul ortamlarında, uygun oldukları saatlerde yüz yüze görüşme yapılmıştır. Görüşmeler öğretmenlerden izin alınarak kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Nitel veri analizi karmaşık ve çok yönlü bir süreç olduğundan bilimsel bilginin üretilmesi sürecinde alan uzmanlarından ve konu ile ilgili alanyazından destek almak faydalı olacaktır. Araştırmacıların öznel yapısı nesnel olarak yansıtılmaya çalışıldığından çıktılarının bilimsel gerçeklikte olması için analiz sürecinde özen göstermek gerekmektedir (Akarçay Ulutaş ve Akarçay, 2018; Cresswell ve Poth, 2016). Bundan yola çıkarak görüşme formları araştırmacılar tarafından detaylı şekilde incelenmiş, kodlar çıkartılmış, ardından uygun temalar oluşturulmuştur; iki uzman tarafından da incelenerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Diğer araştırma modellerinde olduğu gibi nitel araştırma modellerindeki araştırmaların, bilimsel, sistematik şekilde yürütülmesi için bir dizi işlemlerin yapılması gerekmektedir. Bu işlemlerin başında araştırmanın etik ilkelere uygun şekilde yapılması gerekmektedir. Etik ilkelere uygunluk iki aşamalı bir süreci içermektedir. Birinci aşamada araştırma için ilgili kurullardan yasal izinlerin alınması gerekmektedir. Bunun için araştırmacılarından birinin çalıştığı Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan resmi izin alınmıştır. İkinci aşamada ise araştırmanın geçerlik ve güvenirlik işlemlerinin yapılması gerekmektedir. Bunun için ise aşağıda belirtilen işlemler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın modeli, araştırmada kullanılan veri toplama aracının

hazırlanması, uygulanması, verilerin toplanıp analiz edilmesi ve sonuçlara nasıl ulaşıldığı ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırmanın katılımcıları hakkında bilgiler verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kimlik bilgileri gizli tutulmuş her öğretmen için Ö1- Ö2- Ö3- Ö4 şeklinde kodlar verilmiştir. Katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar verilmiştir. Görüşme formunun hazırlanmasında uzman desteği alınmıştır. Araştırmanın verileri denetlenebilirlik açısından bilgisayar ortamında saklanmıştır (Creswell, 2020; Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bulgular

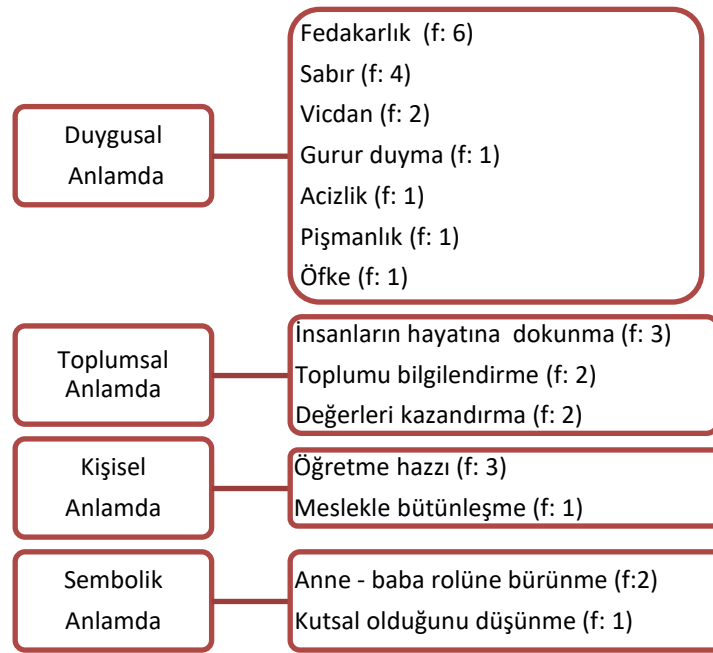
Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın her alt problemine ilişkin elde edilen bulgular sırasıyla sunulmuştur.

1. Alt probleme ilişkin öğretmen görüşlerinde elde edilen bulgular

Araştırmanın cevap aradığı birinci soru İngilizce öğretmenleri için mesleklerinin ne anlam ifade ettiğidir. Bu amaçla öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1.

Öğretmenliğin Anlamı



Şekil-1 incelendiğinde öğretmenlerin mesleklerinin anlamına yönelik görüşlerinden; duygusal, toplumsal, kişisel ve sembolik temaları elde edilmiştir. Duygusal anlamda öğretmenlik mesleğinin anlamını, altı öğretmen fedakârlık kavramıyla (Ö2, Ö6, Ö9, Ö10, Ö3, Ö7), dört öğretmen sabır kavramıyla (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4), iki öğretmen vicdan kavramıyla (Ö5, Ö8), bir öğretmen acizlik kavramıyla (Ö7), bir öğretmen pişmanlık kavramıyla (Ö11), bir öğretmen ise öfke (Ö12) kavramıyla açıklamıştır.

Fedakârlık kavramıyla ilgili olarak Ö2 “Severek yapılması gereken, ciddi fedakârlık isteyen bir meslektir.” ifadesinde bulunmuştur. Ö4 sabır kavramını “Tohumu sıfırdan yetiştirmek gibi, diktiğiniz filizin meyvesini toplamak gibi.” ifadesiyle açıklamıştır. Ö5 “Öğretmenlik benim için vicdan ve gurur duymadır. Elimden geleni yaptığıma inandığım zaman duyduğum vicdani rahatlık ve öğrencilerimin bir şeyler başardığını gördüğümde hissettiğim gurur.” ifadesiyle vicdan

ve gurur duyma ile ilgili düşüncelerini dile getirmiştir. Olumsuz görüş bildiren öğretmenlerden Ö7 düşüncesini “Acizlik olarak görüyorum” şeklinde; Ö11 ise “Ders içinde iyi hissediyorum aktif neşeli ama ders dışında niye öğretmen oldum diye düşünüyorum” diyerek pişmanlık duyduğunu ifade etmiştir.

Toplumsal anlam teması altında üç öğretmen (Ö1, Ö4, Ö10) öğretmenliği insanların hayatına dokunmak olarak anlamlandırmıştır. İnsanların hayatına dokunmak ile ilgili Ö1, “İnsanların hayatını etkilemek ve derinden tesir etmek.” olduğunu söylemiştir. İki öğretmen (Ö4, Ö10) toplumu bilgilendirme olarak anlamlandırmıştır. Toplumu bilgilendirme ile ilgili olarak Ö10, “İnsanların bilmedikleri konularda bilgi sahibi olmalarını sağlamak.” ifadesinde bulunmuştur. Yine iki öğretmen (Ö12, Ö4) ise öğretmenlik mesleğini bireylere toplumsal değerleri kazandırmak olarak anlamlandırmıştır. Değerleri kazandırmak ile ilgili düşüncesini Ö4, “Milli ve manevi duygularla yetişmelerinde katkıda bulunmak.” şeklinde dile getirmiştir.

Kişisel anlamda, öğretmenlik mesleğinin anlamını üç öğretmen (Ö2, Ö6, Ö8) öğretme hazzı kavramıyla, bir öğretmen ise (Ö11) meslekle bütünleşme kavramıyla açıklamıştır. Öğretme hazzı kavramıyla ilgili Ö2 görüşünü “Birine bir şey öğretmenin verdiği haz.” olarak ifade ederken, mesleki bütünleşme ile ilgili olarak Ö11 görüşünü “Başka bir dünya yokmuş gibi.” ifadesini kullanmıştır. Sembolik teması altında iki öğretmenin (Ö3, Ö10) öğretmenlik mesleğini anne-baba rolüne bürünme olarak anlamlandırdıkları görülmüştür. Bu konu ile ilgili Ö3, “Öğretmenden çok anne baba gibi davranmak, onlara annesinden babasından görmediği ilgiyi göstermek.” ifadesinde bulunmuştur. Kutsal olması ile ilgili olarak ise Ö5 “Toplumda hak ettiği değeri görmeyen kutsal bir meslek.” olarak açıklamıştır.

2. Alt probleme ilişkin öğretmen görüşlerinde elde edilen bulgular

Araştırmanın cevap aradığı ikinci soru öğretmenlerin mesleğini icra ederken yapmış oldukları olduğu fedakârlıklardır. Bu amaçla öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2.

Mesleği icra ederken gösterilen fedakârlıklar



Şekil 2’de görüldüğü gibi, İngilizce öğretmenlerinin mesleklerini icra ederken yapmış oldukları fedakârlıklar; psikolojik, mesleki ve sosyal olarak üç tema altında toplanmıştır. Psikolojik tema altında sabırlı olmanın ön plana çıktığı görülmektedir. Yedi öğretmenin (Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö10, Ö8, Ö12) belirttiği sabırlı olmak ile ilgili olarak Ö10, “*Ailenize göstermediğiniz sabrı göstermek.*” ifadesinde bulunmuş; Ö4 “*Öncelikle çok sabırlıyız, hoşgörülü davranıyoruz, bazı hataları görmezden geliyoruz.*” şeklinde Ö2 ise “*Çok fazla sabır gösterdiğimiz zamanlar oluyor.*” diyerek yaptıkları fedakârlığı belirtmişlerdir.

Mesleki olarak gösterilen fedakârlıkları, dört öğretmen (Ö2, Ö3, Ö10, Ö12) çok çabalamak şeklinde açıklamışlardır. Ö2 gereğinden fazla çabalamayı “*Bir konuyu sıkılmadan defalarca anlatabilmek, öğretmek için çabalamak.*” şeklinde; Ö3 “*Bilmediğim bir konuyu bana sorduklarında onlar için araştırıp öğreniyorum ve öğretiyorum.*” olarak dile getirmiştir. Üç öğretmen (Ö2, Ö3, Ö5) ise fedakârlık yapmayı okul dışında öğrencilerle ilgilenmek olarak görmektedir. Okul dışında da öğrencilerle ilgilendiğini Ö5 “*Öğrencilerimin okul içi ve okul dışındaki yaşamlarını takip etmek.*” şeklinde Ö2 ise “*Okul içi ve okul dışı öğrencilerin sadece öğretimi ile değil diğer özel durum ve ihtiyaçları ile de ilgileniyorum.*” ifadesiyle açıklamıştır.

Öğretmenler (Ö.1, Ö.3, Ö.6, Ö. 8, Ö.10, Ö.12) öğretmenlik mesleğini icra ederken ailelerini ihmal ettiklerini belirtmişlerdir. Aileyi ihmal etmeyle ilgili Ö2 “*Ailemizle geçirmemiz gereken zamanlardan çalıp, öğrencilere verdiğimiz zamanlar olmaktadır.*” ifadesini kullanmış, Ö6 ise “*Evde veya okul dışında aileme ayırmam gereken vakti okul için harcıyorum.*” şeklinde dile getirmiştir. Beş öğretmen (Ö1, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11) kişisel zamanını harcayarak fedakârlık yaptığını belirtmiştir. Kişisel zamanından yaptığı fedakârlığı Ö11, “*Uykumdan fedakârlık yapıyorum.*” olarak belirtmiş; Ö10 ise “*Ailemize kendimize yeterli vakit ayıramıyoruz.*” şeklinde dile getirmiştir. İki öğretmen (Ö5, Ö10) eve iş götürerek mesleğinde fedakârlık yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak da Ö5 “*Her öğretmen gibi eve iş götürmemiz.*” ifadesinde bulunmuş, Ö10 ise “*Eve iş götürmek zorunda kalmamız çok yorucu.*” şeklinde açıklamıştır.

3. Alt probleme ilişkin öğretmen görüşlerinde elde edilen bulgular

Araştırmanın cevap aradığı üçüncü soru öğretmenlerin mesleğini icra etme nedenleri nelerdir. Bu amaçla öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular Şekil 3’te verilmiştir.

Şekil 3.

Öğretmenlik mesleğini icra etme nedenleri



Şekil 3 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleklerini icra etme nedenleri; topluma katkı sağlamak, kişisel özellikler, ekonomik sebepler, duyuşsal sebepler ve mesleğin avantajları temaları altında toplanmıştır. Topluma katkı teması altında dört öğretmen (Ö2, Ö4, Ö6, Ö10) mesleği icra etme nedenini insanların hayatına dokunmak olarak belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin Ö2 görüşünü “*Öğrendiklerimi yeni nesillere aktarma ve onları geliştirme, yönlendirme ve geleceğe hazırlama isteği.*” olarak Ö4 ise “*İnsanın yetişmesine katkıda bulunmak, bizden sonraki nesillere bilgilerimi becerilerimi aktarmak.*” şeklinde dile getirmiştir. Kişisel özellikler temasında iki öğretmen (Ö2, Ö12) kadınlara uygun olması, bir öğretmen Ö(6) ise mizacıma uygun olması nedeniyle bu mesleği icra ettiklerini belirtmişlerdir. Ö2 kadınlara uygun olmasıyla ilgili düşüncesini “*Bayanlar için uygun bir meslek olması.*” şeklinde dile getirirken mizaca uygun olmayla ilgili Ö6 görüşünü “*Mizacıma uygun bir meslek yapıyor olmak.*” şeklinde dile getirmiştir. Ekonomik sebepler teması altında, üç öğretmen (Ö6, Ö7, Ö9) de mesleği icra etme nedenini maddiyat olarak belirtmişlerdir. Maddiyat ile ilgili görüşlerini Ö6 “*Maddi gerekçeler.*” şeklinde, Ö7 ise “*Maddi sebeplerden dolayı icra ediyorum.*” olarak ifade etmiştir.

Duyuşsal sebepler temasında, altı öğretmen (Ö1, Ö3, Ö5, Ö10, Ö2, Ö12) mesleğini yapma nedeninin mesleki sevgi olduğunu ifade etmişlerdir. Ö5 düşüncesini “*Alanıma ve mesleğime olan sevgim diyebilirim. İngilizce ya da dil öğrenmeyi ve öğretmeyi seviyorum.*” olarak Ö3 ise “*Öğretmenlik mesleğini seviyorum. İlkokuldaki İngilizce öğretmenimin tavrı mesleği sevmemde ve icra etmemde etkili oldu.*” şeklinde açıklamışlardır. İki öğretmen (Ö3, Ö4) de mesleğini icra etme nedenini kendi öğretmeninden etkilenmek olarak ifade etmiştir. Bu konuya ilişkin Ö4’ün görüşü “*Öğretmenlerimizden okula, mesleğe dair çok şey öğrendik. Mesleği sevdirdiler, kariyer ve mesleki anlamda rol model oldular.*” şeklindedir. Mesleği icra etme nedenini atanmanın kolay

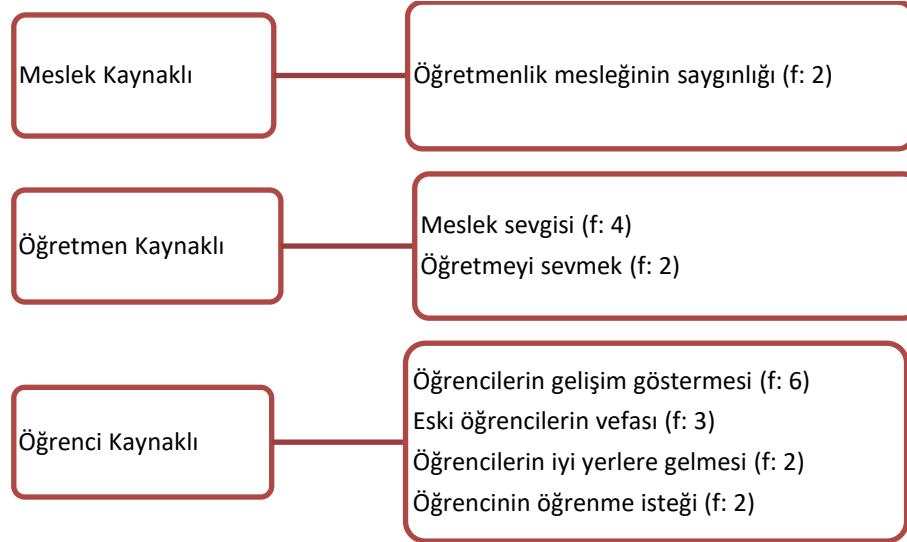
olması olarak ifade eden Ö12 görüşünü “İngilizce öğretmenlerinin kolay atanıyor olması.” şeklinde dile getirmiştir.

4.Alt probleme ilişkin öğretmen görüşlerinde elde edilen bulgular

Araştırmanın cevap aradığı dördüncü soru öğretmenlerin mesleğe bağlılıklarını artıran faktörler nelerdir. Bu amaçla öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular Şekil 4’de verilmiştir.

Şekil 4.

Mesleğe bağlılıklarını arttıran faktörler



Şekil 4 incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin mesleğe olan bağlılıklarını arttıran faktörlerin; meslek, öğretmen ve öğrenci kaynaklı olduğu görülmektedir. İki öğretmen (Ö2, Ö7), öğretmenleri mesleğe bağlayan faktörün öğretmenlik mesleğinin saygınlığı olduğunu belirtmiştir. Konu ile ilgili görüşünü Ö2 “Saygınlık kazanma duygusu.” ifadesiyle dile getirmiştir.

Öğretmenlik mesleğine bağlılıklarını artıran faktör olarak dört öğretmen (Ö3, Ö8, Ö10, Ö12) meslek sevgisini, iki öğretmen (Ö2, Ö10) ise öğretmeyi sevmeyi belirtmişlerdir. Meslek sevgisi ile ilgili olarak Ö10 “Mesleğimi severek yapmam.” ifadesini kullanırken öğretmeyi sevmek faktörü ile ilgili ise Ö2 “Öğretme ve öğrenme ihtiyacım.” ifadesini kullanmıştır. Altı öğretmen (Ö3, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10, Ö11) öğrencilerin gelişim göstermesinin öğretmenlik mesleğine bağlılıklarını artırdıklarını ifade etmiştir. Konu ile ilgili olarak Ö3 “Öğrencilere verdiğim şeylerin geri dönütü motive ediyor ve daha çok çalışmak istiyorsun, daha çok araştırıyorsun.” ifadesini kullanmış; Ö5 ise görüşünü “Öğrencilerimin başarılı olması beni tatmin ediyor.” şeklinde dile getirmiştir. Eski öğrencilerin vefasının mesleğe bağlılığı artıran faktör olduğunu ifade eden (Ö4, Ö10, Ö11) öğretmenlerden Ö11 görüşünü “Mezun çocukların ziyarete gelmesi, onları görmek, onlarla görüşmek, hatırlanmak.” şeklinde dile getirmiştir. Öğrencilerin iyi yerlere gelmesinin mesleğe bağlılıklarını artırdığını dile getiren öğretmenlerden (Ö1, Ö12) Ö1 düşüncesini “Öğrencilerimin iyi yerlere gelmesi, kötü huylu öğrencilerde görülen iyileşme ve düzelmeler.” şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerdeki öğrenme isteğinin mesleğe bağlılıklarını artırdığını dile getiren öğretmenlerden (Ö6, Ö8) Ö6 görüşünü “Çocukların gözüne baktığımda gördüğüm hala sönmeyen ve umarım sönmeyecek olan o ışık, öğrenme isteği.” olarak ifade etmiştir.

5.Alt probleme ilişkin öğretmen görüşlerinde elde edilen bulgular

Araştırmanın cevap aradığı beşinci soru öğretmenlerin mesleğe bağlılığını azaltan faktörler nelerdir. Bu amaç doğrultusunda öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular Şekil 5’de verilmiştir.

Şekil 5.

Mesleğe bağlılığı azaltan faktörler



Şekil 5 incelendiğinde öğretmenlerin mesleklerine bağlılıklarını azaltan faktörlerin; öğrenci, sistem ve okul kaynaklı olduğu görülmektedir. Öğrenci kaynaklı teması altında dört öğretmen (Ö2, Ö3, Ö5, Ö10) öğrenci davranış ve tutumlarının mesleğe olan bağlılıklarını azalttığını ifade etmiştir. Bu konuya ilişkin Ö5 görüşünü “*Öğrencilerin kendilerini İngilizce öğrenmemeye şartlamaları.*” ifadesiyle belirtmiştir. Öğrencilerin düşük akademik başarısı üç öğretmen (Ö5, Ö9, Ö12) tarafından mesleğe bağlılığını azaltan faktör olarak görülmüştür. Bu durumu Ö5 “*Öğrencilerin akademik performanslarının gün geçtikçe düşmesi.*” şeklinde ifade etmiştir.

Sistemden kaynaklanan ve öğretmenlerin mesleğe bağlılığını azaltan faktörleri üç öğretmen (Ö9, Ö8, Ö11) eğitim sistemi olarak belirtirken, iki öğretmen (Ö3, Ö11) MEB’in olumsuz tutumu ve yine iki öğretmen (Ö4, Ö8) siyasi etkenler olarak belirtmiştir. İki öğretmen (Ö4, Ö5) statünün düşmesi ve iki öğretmen (Ö2, Ö4) de maaşın yetersizliği faktörünün mesleklerine olan bağlılıklarını azalttığını belirtmiştir. Eğitim sistemi ile ilgili olarak Ö8 “*Eğitim sistemi ve liyakat olmaması*” diyerek; MEB’ in olumsuz tutumu ile ilgili Ö3 “*MEB’in tavrı öğretmenliğin itibarının toplumda giderek azalmasına sebep oluyor.*” diyerek mesleğine olan bağlılığın azalttığını dile getirmiştir. Statünün düşmesi ile ilgili olarak Ö5 “*Öğretmenin yaşadığı ve hak ettiği değeri görememesi*” derken; maaşın yetersizliği ile ilgili olarak da Ö4 “*Maaşının az olması*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Okulun işleyişinin mesleğe bağlılığını azalttığını düşünen iki öğretmenden (Ö3, Ö4) Ö3 görüşünü “*Okul idaresi, evrak işleri ve idarenin baskıcı tutumu.*” şeklindeki ifadesiyle bu durumun bağlılığını azalttığını dile getirmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma öğretmenlerinin mesleki adanmışlıklarına ilişkin görüşlerini ortaya koymaya yönelik gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin mesleklerini fedakârlık ve sabır gerektiren, vicdani boyutu olan bir meslek olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin mesleklerini duyuşsal özelliklere göre anlamlandırdıkları söylenebilir. Aslında öğretmenlik mesleği alan ve meslek bilgisinin yanında hoşgörülü, sabırlı ve özverili olmayı gerektiren bir meslektir (Richardson ve Watt, 2005; Saracaloğlu vd.,2010;Wagner ve Imanuel, 2014). Öğretmenlik mesleğinin insan odaklı bir meslek olması daha çok duyuşsal özelliklerinin ön plana çıkmasına neden olabilmektedir. Duyuşsal özelliklerin ön plan çıkması öğretmenlerin de yaptıkları birçok işi anlamlı hale getirmektedir (Öztürk, 2019).

Araştırmada öğretmenlerin mesleklerini insanların hayatına dokunulan bir meslek olarak algıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Çetin ve Ünsal, 2020; Koşar; 2019). Öğretmenlerin öğrencilerini derinden etkileyebilme gücüne sahip kişiler olması (Khan, Fauzee ve Daud; 2015), öğretmenlerin mesleklerini insanların hayatlarına dokunan bir meslek olarak algılamasının nedeni olabilir. Bununla birlikte öğretmenlik mesleğinin insan odaklı bir meslek olması, öğrencilerle uzun süreli iletişim ve etkileşim gerektirmesi, öğretmenlere öğrencilerin hayatlarına dokunacak birçok fırsatı sunduğu söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin mesleklerini yaparken fazla çaba gösterdikleri, okul dışında öğrencilerle ilgilendikleri, kişisel zamanlarını öğrenciler için harcadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucu Celep, Göktürk, Sarıdede ve Konaklı'nın (2004) araştırmasında ulaştığı öğretmenlerin öğrencilere ders dışında zaman ayırdıkları, öğrenciler ile özel olarak ilgilendiklerini ve işleri için çok çaba gösterdikleri sonucu destekler niteliktedir. Öğretmenlerin öğrencileri için çabalamaları, okul dışında dahi öğrencilerle ilgilenmeleri, kişisel zamanlarını öğrenciler için harcamaları, fark oluşturan öğretmen (Çetin ve Ünsal, 2020), iyi öğretmen (Aypay, 2011; Işıktaş, 2015), idealist öğretmen (Can, Yıldırım, Bedir ve Atalmış; 2019), lider öğretmen (Balyer, 2016; Çeküç, 2008), iz bırakan öğretmen (Şimşek ve Tuzluca, 2015) gibi kavramsallaştırmaların ortaya çıkmasına zemin hazırladığı söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerinin mesleklerini sevdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucunu Kozikoğlu'nun (2016) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle yaptığı çalışmasında öğretmenlerin mesleklerini severek yaptıkları şeklinde ulaştığı sonuç desteklemektedir. Öğretmenlerin mesleklerinin severek yapmaları aynı zamanda mesleklerine adanmışlığın bir göstergesidir(Kandemir, 2016). Bireylerin sosyalleşmesinde, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde etkin bir rol alan öğretmenlerin mesleklerini severek yapması önem arz etmektedir ((Kızıtaş, Halmatov ve Sarıçam; 2012). Öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olmaları içinde mesleklerini severek yapmaları da gerekir (Richardson ve Watt, 2005; Wagner ve Imanuel, 2014).

Araştırmada öğretmenlik mesleğinin kadınlara uygun olmasının öğretmenlik mesleğinin yapılma nedenleri içerisinde yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun çıkmasında çalışma

mekânlarının ve çalışma koşullarının kadınlara uygun olması, fiziksel olarak aşırı güç gerektirmemesi, mesai saatlerinin daha kısa olması, tatil ve dinlenme imkânının diğer memurlara göre daha fazla olmasının etkisi olabilir. Araştırmanın bu sonucu doğrultusunda öğretmenlerin mesleği icra etmelerinde cinsiyet temelli bir meslek algısına sahip oldukları da söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin mesleği icra etme nedenleri içerisinde maddi sebepler de yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenliğin bir meslek olup olmadığı tartışılrsa da meslekî ve sistematik uzmanlık bilgilerine dayanması, bir takım beceri ve yeterlikler gerektirmesi, toplumda önemli bir işlevi yerine getirmesi ve bazı etik ilkelerinin ya da davranış kurallarının bulunmasından dolayı öğretmenlik bir meslek olarak kabul edilmektedir (Akyüz, 2012; Azar, 2011; Bozbayındır, 2019; Şişman, 2014). Diğer mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de yapılan eğitim ve öğretim hizmetlerinin karşılığında belirli bir ücret ya da maaş alınmaktadır. İnsanlar hayatlarını sürdürebilmeleri için ihtiyaç duydukları parayı ancak bir meslekte çalışarak bulabilmektedir (Sağlam ve Çiçek Sağlam, 2005). Burada tartışılması gereken nokta öğretmenlik mesleğini maddi nedenlerle yapma nedeninin diğer nedenlerle olan konumudur.

Araştırmada çocukları sevmenin öğretmenlerin mesleği icra etme nedenleri içerisinde yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen benzer başka araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Akçadağ, 2017; Çalışkan vd., 2013; Taşkaya, 2012). Eğitimin en önemli girdisi olan öğrencileri sevmek, meslekte karşılaşılan zorlukları aşmada, mesleği coşku ve heyecanla yapmada ve öğrenciler için fedakarlıkta bulunmada ana motivasyon kaynağı olabilmektedir. Ayrıca öğretmenlik çocukları ve mesleği sevmeyi gerektiren bir sevgi mesleğidir (Eskicimalı, 2004). Çocukları ve mesleği sevmek öğretmenlik mesleğinde başarının anahtarıdır (Doğan ve Çoban, 2009; Eraslan ve Çakıcı, 2011).

Araştırmada öğrencilerin gelişim göstermesi, iyi yerlere gelmeleri ve öğrenme isteklerinin olması öğretmenlerin adanmışlıklarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucuna benzer bir şekilde Yıldırım (2019) araştırmasında öğretmenlerin eğitim açısından istediği sonuçları elde ettiğinde mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirdikleri ve mesleki bağlılıklarının arttığı ve mesleğiyle bütünleştiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrencilerde meydana gelen olumlu davranışlar, öğrencilerin akademik başarılarına, öğrencilerin derslere katılımlarına, öğretmenlerin kendilerini başarılı hissetmelerine de katkı sağlamaktadır (Kuyumcu ve Kaya, 2020).

Araştırmada maaşların azlığının öğretmenlerin mesleğe bağlılıklarını azaltan bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin maaşlarının az olduğunu konu edinen başkaca araştırmalar da bulunmaktadır (Bozbayındır, 2019; Doğan, 2005; Sağlam ve Sağlam, 2005; Ünsal, 2018). Ayrıca öğretmenlerin maaşlarının azlığı öğretmenlerin mesleğe bağlılığını azaltmanın yanında mesleğin saygınlığını ve statüsünü de düşürmekte (Aydın vd., 2015; Demir ve Arı, 2013; Gökirmak, 2006; Ünsal ve Bağçeci, 2016), mesleğinin imajını olumsuz etkilemekte (Özdemir ve Orhan, 2019), öğretmenlerin ruhsal gerilim yaşamasına sebep olmakta (Bozbayındır, 2019), öğretmenin çalışma performansını etkileyebilmekte (Yazıcı, 2009), motivasyonunu düşürmektedir (Ertürk ve Aydın, 2017). Bu araştırmada elde edilen başka bir sonuca göre de öğretmenlerin statüsünün ve saygınlıklarının düşmesi aynı zamanda da öğretmenlerin mesleğe bağlılıklarını azaltmaktadır.

Araştırma sonucuna göre eğitim sisteminin, MEB'in olumsuz tutumunun, siyasi etkenlerin öğretmenlerin mesleğe olan bağlılıklarını azalmasıdır. Bu araştırmanın sonucuna

benzer başka araştırmalarda da öğretmenlerin motivasyonlarını veya mesleğe bağlılıklarını azaltan; sık değişen eğitim politikaları, özlük haklarının yetersiz olması akademik başarı odaklı politikalar, mesleğe dışarıdan müdahale edilmesi, geleceğe ilişkin belirsizlik, yetki ve sorumluluk dengesizliği gibi birçok faktörün olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Köse vd.,2018; Kuyumcu ve Kaya, 2020). Araştırmanın sonuçları ışığında öğretmenlerin mesleğe bağlılıklarını azaltan okulun işleyişini düzeltmeye yönelik yönetsel tedbirler alınabilir. Öğretmenlik mesleğinin saygınlığını artırıcı ve özlük haklarını iyileştirici yasal düzenlemelere gidilebilir. Eğitim sistemini iyileştirmeye yönelik yapılacak çalışma ve yasal düzenlemelerin öğretmen katılımı, bilimsel temelli, uygulanabilir olması önerilebilir. Öğretmenlerin mesleğe bağlılıklarını artırma da kısa, orta ve uzun vade çalışmalar yapılabilir. Ancak kısa vadede öğretmen maaşlarının iyileştirilmesi önerilebilir.

Bu araştırmanın İngilizce öğretmenleri ile gerçekleştirilmesi araştırma için sınırlılık oluşturmaktadır. Bu sınırlılığı gidermek için daha farklı branşları kapsayan başka araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme kullanılmıştır, farklı veri toplama araçları ile karma ve nicel araştırmalar da yapılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Etik kurumdan (14.09.2021-57709) etik izin alınmıştır

Kaynakça/References

- Akçadağ, T. (2017). Köyde bir öğretim lideri: Dilek Livaneli. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 263-292.
- Akyüz, Y. (2012). *Türkiye’de öğretmenlerin toplumsal değişimdeki etkileri (1848-1950)*, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aslan, Ş. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Nicel, nitel ve karma tasarımlar için bir rehber*. Eğitim Yayınevi.
- Aydın, İ., Demir, T. G. & Erdemli, O. (2015). Teacher’s views regarding the social status of the teaching profession, *The Anthropologist*, 22(2), 146-156
- Aydın, R. & Sağlam, G. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 257-294.
- Aypay, A. (2011). İlk ve ortaöğretim öğretmenlerinin davranış alışkanlıkları ve iyi öğretmen özelliklerine ilişkin algıları. *İlköğretim Online*, 10 (2), 620-645.
- Azar, A. (2011). Türkiye’deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Bağçeci, B. (2004). *Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumları (Gaziantep ili örneği)*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya – Türkiye.
- Baker, C., Wuest, J. & Stern, P. N. (1992). Method slurring: The grounded theory/phenomenology example. *Journal of advanced nursing*, 17(11), 1355-1360.
- Bakker, A. B. (2011). An evidence based-model of work engagement. *Current Directions in Psychological Science*, 20(4), 265-269.
- Bakker, A.B., Schaufeli, W. B, Leiter, M. P. & Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, 22(3), 187-200.
- Balyer, A. (2016). Öğretmen liderler: Öğretmen algıları üzerine nitel bir araştırma. *Elementary Education Online*, 15(2), 391-407.
- Bayyurt, Y. (2012). 4+ 4+ 4 eğitim sisteminde erken yaşta yabancı dil eğitimi. *Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı, Hacettepe Üniversitesi*, 1, 115-125, Ankara.
- Benligiray, D. & Sönmez, Y. (2011). Hemşirelerin mesleki bağlılıkları ile diğer bağlılık formları arasındaki ilişki: örgüte bağlılık, işe bağlılık ve aileye bağlılık. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 18(1), 28-40.
- Bodur, G. & Arıkan, A. (2017). Why can’t we learn English?: Students’ opinions at Akdeniz University. *Gaziantep University Journal of Educational Sciences*, 1(1), 1-7.
- Bozbayındır, F. (2019). Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen unsurların öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 2076-2104.
- Bozdaş, Ş. (2013). *Öğretmenlerin mesleklerine adanmışlık düzeyleri ile değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Butucha, K. G. (2013). Teachers’ perceived commitment as measured by age, gender and school type. *Greener Journal of Educational Research*, 3(8), 363-372.
- Can, N., Yıldırım, N., Bedir, G. & Atalmış, E. H. (2019). İdealist öğretmen ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(4), 405-418.
- Celep, C. (2014). *Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adanma* (2. Baskı). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Celep, C., Göktürk, Ş., Sarıdede, U., & Konaklı, T. (2004). *Eğitim örgütlerinde çokboyutlu iş etiği ve örgütsel adanmışlık*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (pp.21-22). Malatya, Turkey.
- Cemaloğlu, N. (2014). *Eğitim Sisteminde Öğretmenliğin Rolü ve Önemi*. *Eğitim Bilimine Giriş* (pp.233-255). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun Demirpolat, B. (2015). Türkiye’nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı sorunlar ve çözüm önerileri, Seta - Siyaset, Ekonomi Ve Toplum Araştırmaları Vakfı, 131, 7-19.

- Creswell, J. W. (2020). *Nitel Araştırma Yöntemleri, Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Çalışkan, M., Işık, A. N. & Saygın, Y. (2013). Öğretmen adaylarının ideal öğretmen algıları. *İlköğretim Online*, 12(2), 575-584.
- Çeküç, S. (2008). *Lider öğretmen yeterliliklerinin incelenmesi üzerine ampirik bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin, A. & Ünsal, S. (2020). Öğretmen algılarına göre fark oluşturan öğretmen. *İnsan ve Toplum Dergisi*, 10(2). 35-64.
- Demir, M. K. & Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126.
- Demirtaş, Z. & Erdem, S. (2015). 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı: güncellenen programın bir önceki programla karşılaştırılması ve programa ilişkin öğretmen görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 55-80.
- Doğan, C. (2005). Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme politikaları ve sorunları. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 133-149.
- Doğan, T. & Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34 (153), 157-168.
- Eraslan, L. & Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 427-438.
- Ertürk, R. & Aydın, B. (2017). Öğretmenlerin iş motivasyonunu artıran ve olumsuz etkileyen durumların incelenmesi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (58), 582-603.
- Eskicumalı, A. (2004). *Eğitim, Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği. Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Y. Özden (Ed.). (3. Baskı). (ss.2-31). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gonz’alez-rom’a, V. Schaufeli, W. B. Bakker, A.B. & Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behavior*, 68, 165-174.
- Gök Çatal, Ö., Şahin, H. & Çelik, F. (2018). 6, 7. ve 8. Sınıflarda İngilizce öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunların incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(47), 123-136.
- Gökdemir, C. V. (2005). Üniversitelerimizde verilen yabancı dil öğretimindeki başarı durumumuz. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 251-264.
- Gökırmak, A. (2006). *Öğretmen statüleri üzerine bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gür, B.S., Çelik, Z. & Yurdakul, S. (2016, Ekim). *Beşinci Sınıfın Yabancı Dil Dersi Ağırlıklı Hale Getirilmesi: Zorluklar, Riskler ve Alternatifler* (Odak Analiz No. 1). EBSAM.
- Gürsoy, E., Korkmaz, S. Ç., & Damar, A. E. (2013). Foreign language teaching within 4+4+4 education system in Turkey: Language teachers’ voice. *Eurasian Journal of Educational Research*, 53/A, 59-74.
- Hakanen, J. J. & Schaufeli, W. B. (2012). Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study. *Journal of Affective Disorders*, 141, 415-424.
- Haznedar, B. (2010). Türkiye’de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications(11-13 November, 2010 Antalya-Turkey)*, 747-755. ISBN: 978 605 364 104 9
- Hoy, W. K. & Miskel, C. K. (2010). *Eğitim Yönetimi*. Selahattin Turan (Çev.). Nobel Akademi Yayınevi.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor?. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.

- Işıktaş, S. (2015). Öğretmen adaylarının iyi öğretmen olma ile ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 119-131.
- Kandemir, A. (2016). *İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Karabağ Köse, E., Taş, A., Küçükçene, M. & Karataş, E. (2018), Öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörlere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri üzerine karşılaştırmalı bir inceleme, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 255-277.
- Kasap, D. (2019). *Yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişimine etkisi*. (Doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Khan, F., Fauzee, M. S. & Daud, Y. (2015). Significance of teachers and education in promoting national economic development: a case study of Pakistan. *Asian Social Science*, 11(12), 290-296.
- Khan, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and sisengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724.
- Kırkgöz, Y. (2007). English Language Teaching in Turkey: policy changes and their implementations. *RELC Journal*, 38(2), 216-228.
- Kırkık, K. & Boray, T. (2017). İngilizce öğretiminde ve öğreniminde Türkiye için inovatif bir teknik: Boray Tekniği (BT). *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 13-29.
- Kızıldaş, E., Halmatov, M. & Sariçam, H. (2012). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 173-189.
- Koru, S. & Akesson, J. (2011). Türkiye'nin İngilizce açığı. *Ankara: Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı*, 1, 2012. https://www.tepav.org.tr/upload/files/1329722803-6.Turkiye_nin_Ingilizce_Acigi.pdf
- Koşar, D. (2019). Öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin incelenmesi: öğretmen olmanın anlamına ilişkin fenomenolojik bir çalışma. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi* 8(2), 333-346.
- Kozikoğlu, İ. (2016). *Öğretimin ilk yılı: Mesleğin ilk yılındaki öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler, hizmet öncesi eğitim yeterlikleri ve mesleğe adanmışlıkları*. (Doktar tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kozikoğlu, İ. & Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 270-290 .
- Kuyumcu, E. & Kaya, H. İ. (2020). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 333-366.
- Meriç, E., Öztürk Çiftçi, D. & Yurtal, F. (2019). Algılanan örgütsel destek ve işe adanmışlık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 65-74.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. Selahattin Turan (Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Owens, B. P., Baker, W. E., Sumpter, D. M., & Cameron, K. S. (2016). Relational energy at work: Implications for job engagement and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 101(1), 35.
- Özdemir, E. A. (2006). Türkiye'de İngilizce öğreniminin yaygınlaşmasının nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1). 28-35.
- Özdemir, T. Y. & Orhan, M. (2019). Öğretmenlerin okul, okul yöneticisi ve öğrenci velisi kavramlarına yönelik metaforik algıları. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(2), 701-726.
- Öztürk, Z. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile işe tutkunluk düzeyleri arasındaki ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Paker, T. (2007). Çal bölgesindeki okullarda İngilizce öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri. *Çal Sempozyumu*, 1-3 Eylül 2006 Denizli, <http://hdl.handle.net/11499/3760>

- Paker, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (32), 89-94.
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. G. (2005). “I’ve decided to become a teacher”: Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 475-489.
- Rikard, G. L. (1999). Promoting teacher commitment in preservice teachers. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 70(9), 53-56.
- Sağlam, M. & Sağlam, A. Ç. (2005). Öğretmenlik mesleğinin maddi yönüne ilişkin genel bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 317-328.
- Saracaloğlu, S., Yılmaz, S., Çengel, M., Çöğmen, S., Karademir, Ç. A. & Kanmaz, A. (2010). Elementary teachers’ views about their roles in curriculum development and evaluation process: The case of Denizli. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2, 2427-2434
- Schaufeli, W. B, Bakker, A.B. & Rhenen, V.W. (2009). How changes in job demands and resources predict burnout, and sickness absenteeism. *Journal of Organizational Behavior*, 30, 893-917.
- Schaufeli, W. B. Salanova, M. Gonz’alez-Roma, V. & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92.
- Seçkin, H. (2011). İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 550-577.
- Seven, M., Engin, A. & Turhan, V. (2010). Is learning a foreign language very necessary? . *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 251-264.
- Shukla, S. (2014). Teaching competency, professional commitment and job satisfaction-a study of primary school teachers. *Journal of Research & Method in Education*, 4(3), 44-64.
- Şimşek, C. & Tuzluca, S. (2015). Yetişkinlerin düşünce hayatında olumlu iz bırakan öğretmenlerin ortak kişilik ve davranış özellikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 131-141.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretilerde bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(33), 283-298.
- Tösten, R., Arslantaş, H. İ. & Şahin, G. (2019). Öğretmenlerin pozitif psikoloji sermayelerinin çalışmaya tutkunluğa etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1073-1079.
- Tösten, R. Avcı, Y. E. & Yıldırım, İ. (2018). Pozitif psikolojik sermaye ile örgütsel bağlılık ilişkisi: eğitim kurumlarında bir araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 21-29.
- Turhan, M., Demirli, C. & Nazik, G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık düzeyine etki eden faktörler: Elazığ örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 179-192.
- Ünsal, S. (2018). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin bir pareto analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 111-130.
- Ünsal, S. & Bağçeci, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki imajlarına ilişkin görüşleri ve mesleki imaja etki eden faktörler. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3907-3926.
- Wagner, T. & Imanuel, D. (2014). Are they genuinely novice teachers? Motivations and self-efficacy of those who choose teaching as a second career. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(7), 31-57
- Yaman, İ. (2019). “Türkiye’de İngilizce öğretmeni olmak” üzerine bazı değerlendirmeler ve öneriler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(28), 157-172.
- Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce öğrenmek: zorluklar ve fırsatlar. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (11), 161-175. DOI: 10.29000/rumelide.417491

- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: *Kuramsal Bir Bakış. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. & Tösten, R. (2019). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile mesleki adanmışlıklarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), 10-17.
- Yıldırım, İ. (2019). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile mesleki adanmışlıklarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Yıldırım, M. (2020). İşle bütünleşmeyi etkileyen faktörler ve işle bütünleşmenin bireysel ve örgütsel çıktıları. *İşletme Ekonomisi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 91-100.

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Serkan ÜNSAL, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi,
serkan-unsal09@hotmail.com

Öğretmen Fatma Aybüke TUĞ,
tugftm@gmail.com

Öğretmen Neslihan Cansu SALİHOĞLU,
neslihancansu2016@hotmail.com

Analysis of Piano Education Oriented Mobile Applications and Their Usage by Music Teacher Candidates

Ecehan ARSLANHAN, Bursa Uludag University, ORCID ID: 0000-0002-5022-4411

Hatice ONURAY EĞİLMEZ, Bursa Uludag University, ORCID ID: 0000-0002-4880-2200

Abstract

In this study, it was aimed to determine the piano education-oriented mobile applications in iOS and Android operating systems in line with their features, such as name, content, purpose, operating system, language options, and price status, and to determine the use cases of the mentioned applications. For this purpose, the sample of the research consisted of 100 students who were willing to answer the questionnaire, at Bursa Uludağ University, Music Education Department. In the research study, thematic content analysis method, one of the qualitative research methods, was used to determine the piano education-oriented mobile applications in iOS and Android operating systems according to some features, and a questionnaire was applied to determine the usage status of the students. As a result of the research, it was found that the vast majority of 35 applications accessed using the keywords "piano", "piano education" on iOS and Android operating systems are in the education category, have an English language option, and are in the in-app purchase category in the iOS operating system. In addition, according to the results of the investigation on the usage status of the application, it was concluded that the majority of the students sometimes use mobile applications. They use piano-oriented mobile applications for themselves and think that these are partially useful, and the most frequently used application is Garage Band.

Keywords: Android, iOS, mobile applications, piano education, music teacher candidates



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 1, 2023
pp. 24-41
DOI:
10.17679/inuefd.1175282

Article Type
Research Article

Received
14.09.2022

Accepted
29.11.2022

Suggested Citation

Arslanhan, E., Onuray Eğilmez, H. (2023). Analysis of education oriented mobile applications and their usage by music teacher candidates, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(1), 24-41. DOI: 10.17679/inuefd.1175282

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The use of technology is needed in music education as in every field of education. When we look at the applications that can be used through computers, tablets, and mobile devices programmed for music education; Generally, reading notes, composing, dictation, ear training, music theory, musical signs and symbols, instrument training, rhythm exercises, etc. various applications related to the subjects can be found (Lehimler, 2014; Demirbatır & Çelıktaş, 2018).

The number of mobile applications developed in the field of music education is quite high. Many studies on this subject in the literature show that the mentioned subject is quite remarkable. However, although the number of mobile applications is substantial not only in the field of music education but also in the field of piano education, it has been determined that the number of research on piano education-oriented applications in the literature is quite low. Based on this determination, the research was designed in line with the following purpose.

Purpose

In the study, it was aimed to determine the piano education-oriented mobile applications in iOS and Android operating systems in line with their features, such as name, content, purpose, operating system, language options, and price information. Furthermore, it was aimed to reveal the use of these applications by the students of the Music Education Department.

Method

Mixed research design was used in the study. In the first step of the research, features, such as content, purpose, operating system, language options, and price information of mobile applications in iOS and Android operating systems were determined and classified using the thematic content analysis method, one of the qualitative research methods. The sample analyzed with this method consists of piano-oriented mobile applications that are available on the operating systems in question and accessed using the keywords "piano" and "piano education". In the other step of the research, the data were collected by using the questionnaire method, one of the quantitative research methods, in order to determine the usage status of the students studying at the Music Education Department of Bursa Uludağ University. The 5-question questionnaire, prepared by taking expert opinions, was answered by 100 music department students who were willing to complete it.

Findings

It has been determined that 51.43% of mobile applications are in iOS, 22.86% in Android, and 25.71% in both operating systems. 65.71% of the mobile applications are in the education category, 34.29% are in the entertainment, and the majority of them are for playing limited exercises and popular songs according to the level. 31.43% of mobile applications are in Turkish, 94.29% are in English, and 60% are in the other languages category. 20% of mobile applications are paid, 20% are free, and 60% are in the in-app purchase category. 10% of preservice music teachers always use piano-oriented mobile applications, 70% sometimes use them, and 20% never use them. Garage Band is the most used piano-oriented mobile application with 22%. Perfect Piano with 20%, Real Piano with 9%, Musescore with 5%, Piano with 5%, Simply Piano

with 3%, Piano Maestro with 2%, Bandlab and Tiny Piano are used by preservice music teachers with 2%. In addition, it was observed that ten preservice music teachers did not specify an application. 54% of the preservice music teachers used the applications for themselves, 17% for their students, and 9% for both their students and themselves. It was seen that 20% of the preservice music teachers never used the applications. Regarding the usefulness of piano-oriented mobile applications, it was concluded that 28% of preservice music teachers thought that they were completely useful, 56% were partially useful, and 16% thought that they were not useful at all.

Discussion & Conclusion

It is seen that the majority of the mobile applications included in the research are on the iOS operating system. Aydın (2022) attributes this situation to the fact that all devices developed by Apple are more preferred because they contain high-security standards, and thus more application options are created by software developers.

It is seen that the majority of the mobile applications are in the education category. For this reason, it can be said that students can have an uninterrupted extracurricular learning experience by removing the time and space limitations within their possibilities. As a matter of fact, research studies reveal that the technology used in the field of education is a supportive material in many contemporary learning models (Talan, 2021; Tanrıverdi, 2011; Torun & Dargut, 2015).

The fact that the majority of the mobile applications have an English language option can be attributed to the fact that this language is the most spoken language in the world, and therefore, it is easier to access.

It is seen that the majority of the mobile applications are in the in-app purchase category. It is seen that most applications on platforms, such as App Store and Google Play in the field of piano education, as in many areas, are charged with monthly or annual subscriptions after a certain level. According to Rialti et al. (2022), in-app purchases as a sales and marketing technique aim to attract more attention of users.

It is thought that the majority of students use the mobile applications they sometimes use as a course material to help instrument lessons. It is believed that these applications eliminate the limitations of time and space as a course material for students and provide an uninterrupted extracurricular learning experience (Cross, 2005; Kuşkonmaz, 2011).

It is thought that the vast majority of students use the Garage Band application, which is the most frequently used by students, is preferred more frequently due to its easy accessibility, its ability to meet more users with many language options, and its free use on iOS devices.

The increase in interest in mobile learning, especially due to the Covid-19 pandemic, has led to the development of materials in this field (Üstün & Çil, 2022). It is possible to reach many studies in the literature on the contribution of mobile learning to education (Balay, Kaya, & Çevik, 2014; Elçiçek, & Karal, 2019; Gökçearsan, Solmaz, & Kukul, 2017; Açıkgül, 2019; Sırakaya & Alsancak Sırakaya, 2017). This situation can be explained as the reason why 80% of the students use the applications.

Studies in the literature show that mobile applications provide a lifelong learning environment everywhere and at any time by removing the time and place limitations in education and training (Cross, 2005; Kuşkonmaz, 2011) support the opinion of 84% students that the applications are completely or partially beneficial.

Piyano Eğitimi Odaklı Mobil Uygulamaların Analizi ve Müzik Öğretmeni Adayları Tarafından Kullanılma Durumları

Ecehan ARSLANHAN, Bursa Uludağ Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-5022-4411

Hatice ONURAY EĞİLMEZ, Bursa Uludağ Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-4880-2200

Öz

Araştırmada iOS ve Android işletim sistemlerindeki piyano eğitimi odaklı mobil uygulamaların ad, içerik, amaç, işletim sistemi, dil seçenekleri ve ücret durumu gibi özellikleri ile tespit edilmesi ve bahsi geçen uygulamaların kullanım durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmamızın örneklemini Bursa Uludağ Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan anketi yanıtlamaya istekli 100 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada iOS ve Android işletim sistemlerindeki piyano eğitimi odaklı mobil uygulamaların bazı özelliklerine göre tespit edilmesinde nitel araştırma yöntemlerinden tematik içerik analizi yöntemi kullanılmış, müzik öğretmeni adaylarının kullanım durumunun tespit edilmesi amacıyla ise anket uygulanmıştır. Araştırmamızın sonucunda iOS ve Android işletim sistemlerinde "piyano", "piyano eğitimi" anahtar kelimeleri kullanılarak ulaşılan 35 uygulamanın büyük bir çoğunluğunun iOS işletim sisteminde, eğitim kategorisinde yer aldığı, İngilizce dil seçeneği barındırıyor olduğu ve uygulama içi satın alım kategorisinde yer aldığı bilgilerine ulaşılmıştır. Ayrıca uygulamanın kullanım durumuna yönelik yapılan anket sonuçlarına göre müzik öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğunun mobil uygulamaları bazen kullandığı, en sık kullandıkları uygulamanın Garage Band olduğu, piyano odaklı mobil uygulamaları kendileri için kullandıkları ve kısmen faydalı olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Android, iOS, mobil uygulamalar, piyano eğitimi, müzik öğretmeni adayları



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 1, 2023
ss. 24-41

DOI:
10.17679/inuefd.1175282

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
14.09.2022

Kabul Tarihi
29.11.2022

Önerilen Atıf

Arslanhan, E., Onuray Eğilmez, H. (2023). Piyano eğitimi odaklı mobil uygulamaların analizi ve müzik öğretmeni adayları tarafından kullanılma durumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 24-41. DOI: 10.17679/inuefd.1175282

Piyano Eğitimi Odaklı Mobil Uygulamaların Analizi ve Müzik Öğretmeni Adayları Tarafından Kullanılma Durumları

İçinde bulunduğumuz çağın gerekliliği olarak teknoloji, insanların ihtiyaçları doğrultusunda hayatlarını kolaylaştırmak için geliştirilen, pratik çözümler ile hedefe en kısa sürede ulaştıran etkili bir araçtır. Teknolojinin günlük yaşantımız içerisinde sağladığı faydalar günden güne artmakta ve neredeyse yaşantımızla iç içe geçmektedir. Teknolojinin yaşantımızla iç içe geçmesindeki belirleyici faktörün, dünyanın neredeyse tamamına anında ve kolayca erişim sağlayabilmek olduğu söylenebilir. Bu sebeple günümüzde her yaştan birey, teknolojiyi yakından takip etmekte ve teknolojinin geliştirmiş olduğu mobil cihazları da gündelik yaşamlarında sıkça kullanmaktadır (Kalkanoğlu ve Serin Özparlak, 2018).

Bu cihazlardan tüm alanlarda yararlanılmaktadır. Örneğin bilginin en fazla kullanıldığı eğitim alanında mobil cihazlar geleneksel yöntemleri geri planda bırakarak yepyeni olanaklar sağlamaktadır (Lehimler ve Şengül, 2014). Özellikle 2019 yılında ortaya çıkan Covid-19 pandemisi sebebiyle eğitimin uzaktan teknolojik cihazlar yoluyla yürütülme zorunluluğu birçok teknolojik gelişmeyi de beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda Apple cihazlarda kullanılan iOS (Iphone Operating System) ve Latince 'insana benzer yaratık, insansı' anlama gelen 'androides' sözcüğünden alıntılanan (<https://turkcenedemek.com/kelime/android/>) Android vb. yeni nesil mobil işletim sistemlerinin geliştirilmesi ile akıllı telefonların ve tablet bilgisayarların kullanımı yaygınlaşmış, böylece zaman ve mekân sınırlaması gerektirmeyerek uzaktan erişim yoluyla mobil öğrenmenin gerçekleşmesine olanak sağlanmıştır (Kuyumcu, 2021). Klopfer ve diğerlerine göre (aktaran Bozkurt, 2015) mobil cihazların taşınabilir olması özelliği ile konum, zaman ve ortama göre eş zamanlı veri toplama olanağını sağlaması ve sosyal etkileşime fayda sağlayarak diğer mobil cihazlarla veya ağlarla bağlantı kurabilmesi açısından birçok eğitim fırsatını da kolaylaştırmaktadır.

Teknoloji kullanımına eğitimin her alanında olduğu gibi müzik eğitiminde de ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda geleceğin müzik eğitimcilerinin teknolojik gelişmeler karşısında donanımlı olmasının önemli bir unsur olduğuna inanılmaktadır. Müzik eğitimi için programlanmış bilgisayar, tablet ve mobil cihazlar aracılığıyla kullanılabilen uygulamalara bakıldığında; genellikle nota okuma, beste yapma, dikte (müziksel ezgi yazma), kulak eğitimi, müzik teorisi, müzik işaret ve sembolleri, çalgı eğitimi, ritim çalışmaları vb. konularla ilgili çeşitli uygulamalara rastlanmaktadır (Lehimler, 2014; Demirbatır ve Çelikleş, 2018). Bu bağlamda özellikle son yıllarda mobil uygulamaların müzik eğitimindeki kullanımı ve yeri konusunda yapılan araştırmalarda da artış olduğu görülmektedir (Arıcı ve Güner, 2017; Demirbatır ve Çelikleş, 2018; Dimli Dönmez ve Efe, 2021; Duysburgh ve diğerleri, 2015; Çelik ve Çetin, 2018; Gökteş ve Akbudak, 2021; Kuyumcu ve diğerleri, 2021; Lehimler ve Şengül, 2014; Önder ve Yıldız, 2015). Alanyazında müzik derslerinde teknoloji destekli müzik yazılım programlarının önemi, avantajları ve gerekliliği konusuna dikkat çeken birçok araştırmanın da bulunduğu görülmektedir (Davy, Ellen & Samuel, 2021; Nart, 2016; Kürün, 2017; Oğuz Namdar, Sarıkaya ve Sarıkaya, 2017).

Eğitimin niteliğini arttırmaya yönelik kullanılan teknolojinin müzik derslerinde olduğu kadar piyano derslerinde de fayda sağladığına inanılmaktadır. Nitekim Lehimler ve Şengül (2014) araştırmalarında piyano derslerinde karşılaşılan problemlere karşı çözüm önerisi olarak teknolojinin eğlenceli bir öğretim yöntemi olduğunu ve çağın gerektirdiği müzik öğretmeni profiline de katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Geçtiğimiz on yıl içerisindeki akıllı telefon ve tabletlerin gelişimi ile müzik eğitimi dahil olmak üzere pek çok alanda mobil uygulamalar yazılmaya ve kullanılmaya başlanmıştır. Bahsi geçen mobil uygulamalar genel olarak; eğlenceli ve ilgi çekici olmakla birlikte, piyanodaki temel müzik bilgilerini öğretme, klavyede pratik yapma olanağı sağlama ve ayrıca farklı seslerle müzik yapabilme amacı barındırmaktadır. Ayrıca interaktif eğitim vermeyi amaçlayan uygulamaların kullanıcıları dinleyerek hatalarını tespit edip daha kontrollü bir şekilde ilerleme kaydetmesini sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Kullanıcıların mobil uygulamaları kullandıktan sonra nota okuyabilmeleri, küçük müzik parçaları besteleyebilmeleri ve işitme eğitimi ile farklı notaları ve tonları ayırt edebilmeleri gibi birtakım kazanımlar elde etmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda iOS ve Android işletim sistemlerinde sözü edilen kazanımları elde etmeyi amaçlayan mobil uygulamalar bulunmaktadır.

Kalkanoğlu ve Serin Özparlak (2018) araştırmalarında, iOS işletim sistemi ile çalışan mobil cihazlardaki piyano eğitimi için geliştirilmiş uygulamaları; geliştirici firma, dil seçenekleri, son güncelleme tarihleri, uyumlu olduğu klavye türü ya da türleri, hazır bulunuşluk gerektirme durumu, geliştirdiği alanlar ve uygun olduğu kullanıcı kitlesi gibi özellikleri bakımından incelemiştir. Araştırmada mobil uygulamaların önerilen yaş grubuna amaçlanan hedef/davranışlar doğrultusunda kullanıldığında kullanıcıların gelişimini olumlu yönde etkileyeceği sonucuna ulaşılmıştır.

Müzik eğitimi alanında geliştirilmiş mobil uygulama sayısının oldukça fazla olması ve literatürde bu konu ile ilgili birçok araştırmanın da bulunması sözü edilen konunun oldukça dikkat çekici olduğunu göstermektedir. Ancak mobil uygulama sayısının sadece müzik eğitimi alanında değil piyano eğitimi alanında da azımsanamayacak kadar fazla olmasına karşın literatürde bu alan ile ilgili yapılan araştırmaların sayısının oldukça az olduğu tespit edilmiştir. Sözü edilen gereksinim araştırmanın problem durumunun belirlenmesinde etkili olmuştur. Araştırma, belirlenen problem durumu göz önünde bulundurularak aşağıdaki amaç doğrultusunda kurgulanmıştır.

Araştırmada iOS ve Android işletim sistemlerindeki piyano eğitimi odaklı mobil uygulamaların ad, içerik, amaç, işletim sistemi, dil seçenekleri ve ücret bilgisi gibi özellikleri doğrultusunda tespit edilmesi ve bu uygulamaların müzik öğretmeni adayları tarafından kullanım durumunun ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. iOS ve Android işletim sistemlerindeki piyano odaklı mobil uygulamalar hangileridir? Söz konusu uygulamaların amacı, içeriği, dil seçeneği ve ücret durumu gibi özelliklerine göre dağılımları nasıldır?

2. Müzik öğretmeni adaylarının piyano odaklı mobil uygulamalarını hangi sıklıkla kullanmaktadırlar?

3. Müzik öğretmeni adaylarının en sık kullandığı piyano odaklı mobil uygulamalar hangileridir?

4. Müzik öğretmeni adaylarının piyano odaklı mobil uygulamalarını kullanım amaçları nedir?

5. Müzik öğretmeni adaylarının piyano odaklı mobil uygulamaların piyano eğitiminde kullanılmasının faydalı olma durumuna yönelik görüşleri nelerdir?

Araştırmada mobil uygulamaların analiz edilerek listelenmesinin müzik öğretmeni adayları için önemli bir kaynak oluşturacağına inanılmaktadır. Gerek bu özelliği gerekse müzik öğretmeni adaylarının söz konusu mobil uygulamaları kullanım durumlarının tespiti açısından araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırma bu alanda yapılan az sayıda araştırmadan biri olması sebebiyle yapılacak yeni araştırmalara ışık tutması açısından da önemli görülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

iOS ve Android işletim sistemlerindeki piyano eğitimi odaklı mobil uygulamaların ad, içerik, amaç, işletim sistemi, dil seçenekleri ve ücret bilgisi gibi özellikleri doğrultusunda tespit edilmesi ve bu uygulamaların müzik öğretmeni adayları tarafından kullanım durumunun ortaya konması amaçlanan araştırmada karma araştırma deseni kullanılmıştır. Karma araştırma deseni araştırmacının söz konusu araştırma problemlerinin yanıtına ulaşmak için hem nicel hem de nitel verilerden elde ettiği bilgileri bir araya getirerek oluşturduğu bir araştırma yöntemidir (Creswell, 2017).

Araştırmanın ilk basamağında iOS ve Android işletim sistemlerinde yer alan piyano odaklı mobil uygulamaların içeriği, amacı, işletim sistemi, dil seçenekleri ve ücret bilgisi gibi özelliklerinin tespit edilmesi ve sınıflandırılmasında nitel araştırma yöntemlerinden tematik içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Tematik içerik analizi, belirli bir konunun sınırları içerisinde yapılan çalışmaların tümünün şablonlar veya temalar oluşturularak eleştirel bir şekilde sentezlenmesi ve yorumlanmasına dayanan bir analizdir (Çalık ve Sözbilir, 2014: 34). Araştırmanın diğer basamağında ise müzik öğretmeni adayları tarafından piyano odaklı mobil uygulamaların kullanım durumunun tespit edilmesi amacıyla veriler nicel araştırma yöntemlerinden anket metodu kullanılarak toplanmıştır. Anket, “önceden belirlenmiş bir örneklem grubunun belirli bir yapıda oluşturulmuş sorulara karşılık vermesiyle veri elde etme metodudur” (Çepni, 2021).

Örneklem

Araştırmanın tematik analiz ile analiz edilen örneklemini, en sık kullanılan ve tercih edilen iOS ve Android mobil işletim sistemlerinde yer almakta olan, “piyano” ve “piyano eğitimi” anahtar kelimeleri kullanılarak ulaşılan 35 piyano odaklı mobil uygulama oluşturmaktadır. İçeriğinde sadece oyun barındıran uygulamalar araştırma dışında tutulmuştur. Ayrıca söz konusu uygulamaların kullanım durumunu ortaya koymak üzere oluşturulan örnekleme ise Bursa Uludağ Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan öğrenciler arasından anketi yanıtlamaya istekli 100 müzik öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Tablo 1’de müzik öğretmeni adaylarının yıllara göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 1

Müzik öğretmeni adaylarının öğrenim yılına yönelik dağılım tablosu

Öğrenim Yılı	f	%
1.sınıf	20	20
2.sınıf	24	24
3.sınıf	27	27

4.sınıf	29	29
TOPLAM	100	100

Veri Toplama Araçları

Piyano odaklı uygulamaların tespitine yönelik iOS işletim sistemi için App Store, Android işletim sistemi için ise Google Play platformları kullanılmıştır. Ayrıca piyano odaklı mobil uygulamaların kullanım durumuna ilişkin uzman görüşü alınarak araştırmacılar tarafından oluşturulan 5 soruluk anket kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Veriler 10.05.2022 tarihi itibarıyla iOS ve Android işletim sistemlerinde “piyano”, “piyano eğitimi” anahtar kelimeler kullanılarak yapılan tarama ile toplanmıştır. Verilerin analizinde tematik içerik analizi yöntemi kullanılarak uygulamalar ad, işletim sistemi, amaç, içerik, dil seçenekleri ve ücret bilgisi gibi özelliklerine göre incelenmiştir. Tematik içerik analizi, belirli bir konunun sınırları içerisinde yapılan çalışmaların tümünün şablonlar veya temalar oluşturularak eleştirel bir şekilde sentezlenmesi ve yorumlanmasına dayanan bir analizdir (Çalık ve Sözbilir, 2014: 34). Ayrıca müzik öğretmeni adaylarının söz konusu uygulamaları kullanım durumlarına yönelik veriler Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’nun 29 Nisan 2022 tarihli kararı sonucu izin alındıktan sonra anketi yanıtlamaya istekli öğrencilerden toplanmıştır. Gerek tematik içerik analizi ile elde edilen sonuçlar gerekse öğrencilerin kullanım durumlarına yönelik sonuçlar frekans ve yüzdelik olarak tablolaştırılmıştır.

Bulgular

Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Tablo 2’de araştırmaya dâhil edilen iOS ve Android işletim sistemlerinde yer alan piyano odaklı mobil uygulamaların hangileri olduğu, hangi işletim sisteminde yer aldıkları, içerikleri, dil seçenekleri ve ücret durumlarının nasıl olduğuna dair genel görünüm yer almaktadır. Tablo 3, 4, 5, 6 ve 7’de ise uygulamaların özelliklerine yönelik sayısal verilere yer verilmektedir.

Tablo 2

Araştırmaya dâhil edilen iOS ve Android işletim sistemlerinde yer alan piyano odaklı mobil uygulamalar

Adı	İşletim Sistemi		Amacı	İçeriği	Dil Seçenekleri			Ücret Bilgisi		
	iOS	Android			Eğitim	Eğlence	Türkçe	İngilizce	Diğer Diller	Ücretli
1.Simple Piano by JoyTunes	X	X	X	1		X	X	X		X
2.Online Pianist: Piano Tutorial	X	X	X	2		X	X	X		
3.Flowkey-Learn Piano	X	X	X	2		X	X	X		

4.Skoove: Learn to Play Piano	X	X	X		1			X	X	
5.Perfect Piano – Learn to Play	X	X	X		2	X	X	X		X
6.Piano by Yousician	X	X	X		2		X	X	X	
7.Music Tutor	X	X	X		3		X			X
8.Piano Marvel-Lessons & Music	X		X		1		X	X		X
9.Piano Academy by Yokee Music	X		X		1	X	X	X		X
10.Piano Planet-Learn Piano	X		X		1		X			X
11.Music Theory free & Piano Tutor	X		X		3		X	X		X
12.Piano Melody-Play by Ear	X		X		3		X			X
13.Notes- Sight Reading Trainer	X		X		3		X			X
14.Real Piano Score	X		X		1		X			X
15.Piano Way	X		X		1		X	X	X	
16.Hello Piano	X		X		1	X	X	X	X	
17.GarageBand	X			X	4	X	X	X		X
18.The Piano Keyboard	X			X	4	X	X	X		X
19.Piano	X			X	4		X	X		X
20.iReal Piano	X			X	4	X	X	X		X
21.Perfect Piano Virtual Keyboard	X			X	4		X	X		X
22.iGrand Piano FREE	X			X	4		X			X
23.World Piano Keyboard Synthesizer	X			X	4		X			X
24.Virtuoso Piano Free 3	X			X	4		X	X		X
25.Virtuoso Piano Free 4	X			X	4		X			X
26.Piyano Dersleri		X	X		1		X	X		X

27.Learn Piano	X	X		1	X	X		X
28.Pianote	X	X		1		X		X
29.Solfa: Müzik Notaları	X	X		3	X			X
30.Gerçek Piano	X		X	4		X		X
31.Piyano Kulak Eğitimi	X	X		3		X		X
32.Piano Chord, Scale, Progression Companion	X	X		3		X	X	X
33.Piano Solo HD-Piyano	X		X	4	X	X		X
34. BandLab	X	X	X	4	X	X	X	X
35. MuseScore	X	X	X	2	X	X	X	X

İçerik sütunundaki rakamlar, mobil uygulamaların 1=Seviyeye göre içeriğindeki egzersizler ve popüler parçalarla sınırlı eserlerin çalınmasına yönelik, 2= Egzersizler olmaksızın sadece içeriğindeki popüler parçaların çalınmasına yönelik, 3= Piyano klavyesi üzerinde müzik teorisi ve deşifre çalışmalarına yönelik, 4= Piyano klavyesi üzerinde ezgi oluşturmaya yönelik olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 3

Piyano odaklı uygulamaların işletim sistemlerine göre dağılımları

İşletim Sitemine Yönelik	f	%
Sadece iOS	18	51,43
Sadece Android	8	22,86
iOS/Android	9	25,71
TOPLAM	35	100

Tablo 3'te mobil uygulamaların %51,43'ünün iOS, %22,86'sının Android, %25,71'inin ise hem iOS hem Android işletim sistemlerinde yer aldığı görülmektedir.

Tablo 4

iOS ve Android işletim sistemlerinde yer alan piyano odaklı mobil uygulamaların amaçlarına yönelik dağılımı

Amacına Yönelik	f	%
Eğitim	23	65,71
Eğlence	12	34,29
TOPLAM	35	100

Tablo 4'te de görüldüğü gibi mobil uygulamaların %65,71'inin eğitim, %34,29'unun eğlence kategorisinde yer aldığı görülmektedir.

Tablo 5

iOS ve Android işletim sistemlerinde yer alan piyano odaklı mobil uygulamaların içeriklerine yönelik dağılımı

İçeriğine Yönelik	f	%
Seviyeye göre içeriğindeki egzersizler ve popüler parçalarla sınırlı eserlerin çalınmasına yönelik	11	31,43
Egzersizler olmaksızın sadece içeriğindeki popüler parçaların çalınmasına yönelik	5	12,29
Piyano klavyesi üzerinde müzik teorisi ve deşifre çalışmalarına yönelik	7	20,00
Piyano klavyesi üzerinde ezgi oluşturmaya yönelik	12	34,28
TOPLAM	35	100

Tablo 5'te mobil uygulamaların içeriklerine göre dağılımları yer almaktadır. Buna göre mobil uygulamaların %31,43'ü seviyeye göre içeriğindeki egzersizler ve popüler parçalarla sınırlı eserlerin çalınmasına yönelik, %12,29'u egzersizler olmaksızın sadece içeriğindeki popüler parçaların çalınmasına yönelik, %20'si piyano klavyesi üzerinde müzik teorisi ve deşifre çalışmalarına yönelik, %34,28 ise piyano klavyesi üzerinde ezgi oluşturmaya yönelik olduğu görülmektedir.

Tablo 6

iOS ve Android işletim sistemlerinde yer alan piyano odaklı mobil uygulamaların dil seçeneklerine göre dağılımı

Dil Seçeneklerine Yönelik	f	%
İçeriğinde Türkçe dil seçeneği olan	11	31,43
İçeriğinde İngilizce dil seçeneği olan	33	94,29
İçeriğinde Türkçe ve İngilizce dışında dil seçeneği olan	21	60,00

Tablo 6'da da görüldüğü gibi mobil uygulamaların %31,43'ü Türkçe, %94,29'u İngilizce, %60'sının ise Türkçe ve İngilizce dışında diğer diller seçenekleri bulunmaktadır.

Tablo 7

iOS ve Android işletim sistemlerinde yer alan piyano odaklı mobil uygulamaların ücret durumuna göre dağılımı

Ücret Bilgisine Yönelik	f	%
Ücretli	7	20
Ücretsiz	7	20
Uygulama içi satın alım	21	60
TOPLAM	35	100

Tablo 7'de de görüldüğü gibi mobil uygulamaların %20'si ücretli, %20'si ücretsiz olup %60'ı ise uygulama içi satın alım imkânı sunmaktadır.

İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Tablo 8

Müzik öğretmeni adaylarının piyano odaklı mobil uygulamaları kullanım durumu

Kullanım Sıklığı	F	%
Her zaman	10	10
Bazen	70	70
Hiçbir zaman	20	20
TOPLAM	100	100

Tablo 8’de müzik öğretmeni adaylarının piyano odaklı mobil uygulamaları kullanım durumuna yönelik bulgular yer almaktadır. Adayların %10’unun mobil uygulamaları her zaman kullandığı, %70’inin bazen kullandığı, %20’sinin ise hiçbir zaman kullanmadığı görülmektedir.

Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Tablo 9

Müzik öğretmeni adaylarının kullandığı piyano odaklı mobil uygulamalar

Uygulama Adı	f	%
Garage Band	22	22
Perfect Piano	20	20
Gerçek Piano	9	9
Muscore	5	5
Piano	5	5
Simply Piano	3	3
Piano Maestro	2	2
Bandlab	2	2
Tiny Piano	2	2
Uygulama belirtmeyen	10	10

Tablo 9’da müzik öğretmeni adaylarının piyano odaklı hangi mobil uygulamaları kullandıkları görülmektedir. Buna göre piyano odaklı mobil uygulamalardan Garage Band’ın %22, Perfect Piano’nun %20, Gerçek Piyano’nun %9, Muscore’un %5, Piano’nun %5, Simply Piano’nun %3, Piano Maestro’nun %2, Bandlab ve Tiny Piano’nun %2 oranında kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca 10 müzik öğretmeni adayının uygulama adı belirtmediği görülmüştür.

Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Tablo 10

Müzik öğretmeni adaylarının piyano odaklı mobil uygulamalarını kullanım amaçları

Kullanım Amacı	f	%
Kendim için	54	54
Öğrencilerim için	17	17
Hem öğrencilerim hem kendim için	9	9
Hiç kullanmıyorum	20	20

TOPLAM	100	100
--------	-----	-----

Tablo 10’da müzik öğretmeni adaylarının piyano odaklı mobil uygulamaları %54’ünün kendileri için, %17’sinin öğrencileri için, %9’unun ise hem öğrencileri hem de kendileri için kullandığı, %20’sinin ise hiç kullanmadığı görülmektedir.

Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Tablo 11

Müzik öğretmeni adaylarının piyano odaklı mobil uygulamaların piyano eğitiminde kullanılmasının faydalı olma durumuna yönelik görüşleri

Faydalı olma durumu	f	%
Tamamen	28	28
Kısmen	56	56
Hiç	16	16
TOPLAM	100	100

Tablo 11’de müzik öğretmeni adaylarının %28’inin mobil uygulamaları tamamen, %56’sının kısmen faydalı olduğunu düşündükleri görülmektedir. Ayrıca %16 oranında müzik öğretmeni adayının ise söz konusu uygulamalarının hiç faydalı olmadığını düşündükleri tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Mobil uygulamaların %51,43’ü iOS, %22,86’sı Android, %25,71’inin ise hem iOS hem Android işletim sistemlerinde yer aldığı tespit edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen mobil uygulamaların büyük bir çoğunluğunun iOS işletim sisteminde olmasını Aydın (2022), Apple tarafından geliştirilen tüm cihazların içerisinde yüksek güvenlik standartları barındırması ile daha çok tercih edilmesine ve böylece daha fazla uygulama seçeneğinin yazılımcılar tarafından oluşturulmasına dayandırmaktadır.

Piyano odaklı mobil uygulamaların %65,71’inin eğitim, %34,29’unun eğlence kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Bu durum mobil uygulamaların büyük çoğunluğunun eğitim kategorisi içerisinde yer alan eğitici uygulamalardan oluştuğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmaya dâhil edilen mobil uygulamaların çoğunluğunun da seviyeye göre içeriğindeki egzersizler ve popüler parçalarla sınırlı eserlerin çalınmasına yönelik olmasından, öğrencilerin imkânları dâhilinde zaman ve mekân sınırlılığını ortadan kaldırarak kesintisiz olarak ders dışı bir öğrenme deneyimine sahip oldukları söylenebilir. Nitekim araştırmalar eğitim alanında kullanılan teknolojinin birçok çağdaş öğrenme modelinde destekleyici materyal niteliğinde olduğunu ortaya koymaktadır (Talan, 2021; Tanrıverdi, 2011; Torun ve Dargut, 2015).

Piyano odaklı mobil uygulamaların %31,42’sinin Türkçe, %94,28’inin İngilizce, %60’ının ise diğer diller seçenekleri bulunmaktadır. Mobil uygulamaların büyük çoğunluğunun İngilizce dil seçeneği barındırıyor olması, söz konusu uygulamaların geliştirilmesinde dünya üzerinde en çok konuşulan dilin İngilizce olması nedeniyle daha kolay erişim sağlayabileceği düşüncesinin etkili olduğu söylenebilir.

Ayrıca mobil uygulamaların %20'sinin ücretli, %20'sinin ücretsiz, %60'ının ise uygulama içi satın alım kategorisinde yer aldığı sonucu tespit edilmiştir. App Store ve Google Play gibi platformlardaki uygulamaların birçok alanda olduğu gibi piyano eğitimi alanında da büyük çoğunluğunun belirli bir seviyeden sonra aylık veya yıllık üyeliklerle ücretlendirildiği görülmektedir. Rialti ve diğerlerine (2022) göre bir satış ve pazarlama tekniği olarak uygulama içi satın alımlar kullanıcıların dikkatini daha çok çekmeyi hedeflemektedir.

Müzik öğretmeni adaylarının %10'unun piyano odaklı mobil uygulamaları her zaman kullandığı, %70'inin bazen kullandığı, %20'sinin ise hiçbir zaman kullanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mobil uygulamaları büyük oranda bazen kullanan adayların, bu uygulamaları enstrüman derslerine yardımcı olacak bir ders materyali olarak kullandıkları düşünülmektedir. Nitekim mobil uygulamaların öğrenciler için bir ders materyali olarak zaman ve mekân sınırlılığını ortadan kaldırıp kesintisiz bir ders dışı öğrenme deneyimi sağladığı belirtilmektedir. (Cross, 2005; Kuşkonmaz, 2011).

Tablo 9'da müzik öğretmeni adaylarının piyano odaklı hangi mobil uygulamaları kullandıkları görülmektedir. Buna göre piyano odaklı mobil uygulamalardan Garage Band'ın %22, Perfect Piano'nun %20, Gerçek Piyano'nun %9, Musescore'un %5, Piano'nun %5, Simply Piano'nun %3, Piano Maestro'nun %2, Bandlab ve Tiny Piano'nun %2 oranında kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca 10 müzik öğretmeni adayının uygulama adı belirtmediği görülmüştür. Garage Band uygulamasını müzik öğretmeni adaylarının kullanmayı en çok tercih ettikleri uygulama olduğu görülmektedir. Garage Band uygulamasının kolay ulaşılabilir olması, içeriğinde birçok dil seçeneği barındırarak daha çok kullanıcıyla buluşabilmesi ve dahası iOS cihazlarda ücretsiz kullanıma erişilebilmesi gibi nedenlerden dolayı daha sık tercih edildiği düşünülmektedir.

Müzik öğretmeni adaylarının %54'ünün söz konusu mobil uygulamaları kendisi için, %17'sinin öğrencileri için, %9'unun ise hem öğrencileri hem de kendileri için kullandığı ancak %20'sinin ise hiç kullanmadığı tespit edilmiştir. Müzik öğretmeni adaylarının tamamının ders vermediği düşünüldüğünde uygulamaları öğrencisi için kullanma oranının düşük olması beklenen sonuçtur. Ancak bu bulgu da uygulamaların kullanım durumunu ortaya koymak açısından önemli görülmektedir. Müzik öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğunun piyano odaklı mobil uygulamaları kendileri için kullandıklarını belirtmeleri, söz konusu uygulamaları bir ders materyali olarak kullandıklarını düşündürmektedir. Özellikle covid-19 pandemisi sebebiyle mobil öğrenmeye olan ilginin artması bu alandaki materyallerin gelişmesine de yol açmıştır (Üstün ve Çil, 2022). Literatürde mobil öğrenmenin eğitime olan katkısı konusunda yapılan birçok araştırmaya ulaşmak mümkündür (Balay, Kaya ve Çevik, 2014; Elçiçek, ve Karal, 2019; Gökçearslan, Solmaz, ve Kukul, 2017; Açıkgül, 2019; Sırakaya ve Alsancak Sırakaya, 2017).

Piyano odaklı mobil uygulamaların faydalı olma durumu ile ilgili öğrencilerin %28'i tamamen faydalı olduğunu, %56'sı kısmen faydalı olduğunu, %16'sı ise hiç faydalı olmadığını düşündükleri tespit edilmiştir. Görülmektedir ki müzik öğretmeni adaylarının %84 gibi büyük bir çoğunluğu uygulamaların tamamen veya kısmen faydalı olduğunu düşünmektedir. Nitekim literatürde mobil uygulamalarının eğitim ve öğretimde zaman ve mekân sınırlamasını kaldırarak yaşam boyu her yerde ve her anda öğrenme ortamı sağlayabilmesi yönüyle büyük fayda sağladığı yönünde araştırmalar bulunmaktadır (Cross, 2005; Kuşkonmaz, 2011).

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki hususlar önerilmektedir;

Bahsi geçen mobil uygulamaların daha çok kullanıcı ile buluşabilmesi için uygulamaların ücretsiz veya çok daha makul bir ücret karşılığında indirilebiliyor olması ve dil seçeneklerinin arttırılması önerilmektedir.

İlgili bakanlıkların söz konusu mobil uygulamaların Türkçe dil seçeneği barındırıyor olmasına yönelik girişimler başlatmaları önerilmektedir.

Müzik öğretmeni adaylarının sadece %10'unun söz konusu uygulamaları kullandıkları görülmektedir. Bu noktada söz konusu uygulamaların müzik eğitimi anabilim dalı programlarında yer alan ilgili derslerde tanıtımının yapılması kullanım durumunu arttıracaktır.

Bu araştırmanın daha büyük örneklem grubuyla ve gelişen teknoloji ile güncellenen yazılımların da araştırmaya dâhil edilmesiyle tekrarlanması önerilmektedir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 29 Nisan 2022 tarihli kararı sonucu ile etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Açıkgül, K. (2019). Matematik öğretmen adaylarının mobil öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 9(2), 566-587.
- Arıcı, İ., Güner, E. (2017). Ortaokul öğrencilerinin mobil cihazlardaki eğitsel müzik uygulamalarını kullanımlarına yönelik bir araştırma. *İlköğretim Online Dergisi*, 16(4), 1897-1907.
- Aydın, Ö. (2022). *Bilgisayar sistemlerinde güvenlik ve gizlilik*. Efe Akademi Yayınları.
- Balay, R., Kaya, A & Çevik, M. N. (2014). Öğretmenlerin internete yönelik tutumları ve eğitsel internet kullanım öz- yeterlik inanç düzeyleri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 1(23), 16-31.
- Bozkurt, A. (2015). Mobil öğrenme: her zaman, her yerde kesintisiz öğrenme deneyim. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 65-81.
- Creswell, J. W. (2017). Karma yöntem araştırmalarına giriş. (Ed: Mustafa Sözbilir), Ankara: Pegem Akademi.
- Cross, J. (2005). *Informal learning: rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*.
[https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=S38te9Z6OpoC&oi=fnd&pg=PT9&dq=Cross,+J.++\(2005\).+Informal+learning:+rediscovering+the+natural+pathways+that+inspire+innovation+and+performance.+San+Francisco,+CA:+Pfeiffer.&ots=ErDvT0g1gU&sig=j8-AjJdS_d11Lj_6xfuL3gjGOBk&redir_esc=y#v=onepage&q=Cross%2C%20J.%20\(2005\).%20Informal%20learning%3A%20rediscovering%20the%20natural%20pathways%20that%20inspire%20innovation%20and%20performance.%20San%20Francisco%2C%20CA%3A%20Pfeiffer.&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=S38te9Z6OpoC&oi=fnd&pg=PT9&dq=Cross,+J.++(2005).+Informal+learning:+rediscovering+the+natural+pathways+that+inspire+innovation+and+performance.+San+Francisco,+CA:+Pfeiffer.&ots=ErDvT0g1gU&sig=j8-AjJdS_d11Lj_6xfuL3gjGOBk&redir_esc=y#v=onepage&q=Cross%2C%20J.%20(2005).%20Informal%20learning%3A%20rediscovering%20the%20natural%20pathways%20that%20inspire%20innovation%20and%20performance.%20San%20Francisco%2C%20CA%3A%20Pfeiffer.&f=false) 'dan alınmıştır.
- Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çelik, E. & Çetin, A. (03 December 2018). *Karma gerçeklik ile tuşlu enstrümanların mobil platformda gerçekleştirilmesi*. 2018 Innovations in Intelligent Systems and Applications Conference (ASYU)'da sunuldu, Adana.
- Çepni, S. (2021). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaacılık Basım Yayın ve Dağıtım.
- Davy, T. K., Ellen, H.L. & Samuel, K.W. (2021). Engaging students in creative music making with musical instrument application in an online flipped classroom. *Education and Information Technologies*, (27)-1, 45-64.
- Demirbatır, R. E., & Çeliktaş, H. (2021). Müzik teorisi ve müziksel işitme eğitimi odaklı mobil uygulamaların içerikleri bakımından değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1717-1734.
- Dimli Dönmez, B. & Efe, M. (2021). iOS ve Android işletim sistemlerinde yazılmış gitar eğitimi mobil uygulamalarının hedef kullanıcı kitleleri açısından incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(123), 364-380.
- Duysburgh, P., Slegers, K., Mouws, K., & Nouwen, M. (April 2015). Playful sounds from the classroom: what can designers of digital music games learn from formal educators? CHI EA '15: Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference' da sunuldu, Seoul, Korea.
- Elçiçek, M., & Karal, H. (2019). Mobil öğrenmeye ne kadar hazırız? Öğretmen adayları perspektifinden bir inceleme. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 8(1), 1-9.
- Gökçearslan, Ş., Solmaz, E. & Kukul, V. (2017). Mobil öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ölçeği: bir uyarlama çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 143-157.
- Göktaş, M. & Akbudak, H. (2021). Müzik eğitiminde uzaktan eğitim sürecinde kullanılabilen mobil destekli uygulamalara genel bir bakış. *Sanat ve İnsan Dergisi*, 5(1), 76-85.
- Kalkanoğlu, B. ve Serin Özparlak, Ç. (2018). Piyano eğitimi açısından mobil cihazlarda kullanılan yazılımların incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6, (69), 354-363.

- Kuşkonmaz, H. (2011). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin mobil öğrenmeye yönelik algı düzeylerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Kuyumcu, K., Can, A. A. & Can, U. K. (02-03 June 2021). *Analysis of academic studies on mobile technologies in the field of music education in Turkey*. 11th World Conference on Educational Technology Researches (WCETR-2021)'da sunuldu, Kyrenia, Cyprus (Online Virtual Conference).
- Kürün, A. R. (2017). *Müzik öğretmeni adaylarının güncel müzik yazılımlarını okul şarkılarına destek amaçlı kullanmalarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Lehimler, E. & Şengül, C. (2014). Müzik yazılımlarının piyano eğitimine katkılarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (2), 229-246.
- Nart, S. (2016). Music software in the technology integrated music education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(2), 78-84.
- Oğuz Namdar, A., Sarıkaya, M. & Sarıkaya, R. (2017). Drama, müzik ve görsel sanatlar derslerinde teknoloji kullanımına yönelik öğretmen görüşleri. *Turkish Journal of Teacher Education*, 6(1), 33-46.
- Önder, O. & Yıldız, G. (2015). Müzik uygulamalarında tablet bilgisayar (ipad) kullanımı. *Art-e*, 8(15), 127-154.
- Rialti, R., Filieri, R., Zollo, L., Bazi, S. & Ciappei, C. (2022). Assessing the relationship between gamified advertising and in-app purchases: a consumers' benefits-based perspective. *International Journal of Advertising*, 41(5), 868-891. <https://doi.org/10.1080/02650487.2022.2025735>
- Sırakaya, M. & Alsancak Sırakaya, D. (2017). Ön lisans öğrencilerinin mobil öğrenme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 37(3).
- Talan, T. (2021). *Eğitimde dijitalleşme ve yeni yaklaşımlar*. Efe Akademi Yayınları.
- Tanrıverdi, M. (2011). *E-Öğrenmeye Destek Amaçlı Mobil Öğrenme Uygulaması Geliştirme ve Etkilerinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Torun, F. & Dargut, T. (2015). Mobil öğrenme ortamlarında ters yüz sınıf modelinin gerçekleştirilebilirliği üzerine bir öneri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 20-29.
- Üstün, A. B. & Düzenli Çil, B. (2022). Öğretmenlerin mobil öğrenmeye yönelik algı düzeyleri ve tutumlarının covid-19 pandemi sürecinde incelenmesi. *Educational Reflections*, 6(1), 24-39. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eduref/issue/69172/1059976> (<https://turkcedemek.com/kelime/android/>) Son erişim tarihi 01.06.2022

İletişim/Correspondence

Ecehan ARSLANHAN, arslanhan.ecehan@gmail.com

Prof. Dr. Hatice ONURAY EĞİLMEZ, haticeegilmez@gmail.com

Investigation of Achievement Test Development Competencies of Primary Mathematics Teacher Candidates

Mehmet ŞATA, Agri Ibrahim Cecen University, ORCID ID: 0000-0003-2683-4997

Abstract

This study aimed to examine the achievement test development competencies in the sample of primary mathematics teacher candidates since the competencies of teacher candidates regarding in-class assessment and evaluation activities have a crucial role in the education system. For this purpose, the descriptive model, one of the quantitative research approaches, was used. The research was carried out with 57 primary mathematics teacher candidates. Twenty-four groups were formed from the teacher candidates within the scope of the research, and each group developed an achievement test. The research data were obtained using the analytical rubric for the achievement test developed by the researcher. The developed analytical rubric has six criteria and a five-point rating. Exploratory factor analysis, Cronbach's alpha coefficient, and the many-facet Rasch model were used in data analysis. When the study's findings were examined, it was found that the teacher candidates who developed the achievement test had different proficiency levels. In addition, it was determined that the most challenging stage in the development of the achievement test was writing the appropriate item for the learning outcome, while the least difficult stage was determining the purpose of the achievement test. It was determined that the groups with low proficiency mainly chose the acquisitions for high-level mental skills and therefore had difficulty writing questions. The findings were discussed with the results in the literature. In order to support teacher candidates' question writing competencies, it is necessary to increase the application dimension by giving elective courses for measurement and evaluation applications.

Keywords: Teacher competencies, measurement, and assessment, achievement test, many facet Rasch



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 1, 2023
pp. 42-56
DOI
10.17679/inuefd.1130273

Article Type
Research Article

Received
13.06.2022

Accepted
27.12.2022

Suggested Citation

Şata, M. (2023). Investigation of achievement test development competencies of primary mathematics teacher candidates, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(1), 42-56. DOI: 10.17679/inuefd.1130273

This article was presented as an oral presentation at the Measurement and Assessment in Education National Congress on Applications held in Istanbul on 29-30 May 2021.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

There should be objectives, content, learning-teaching process, and assessment and evaluation elements in a well-designed curriculum. In this context, there is a need for well-designed in-class assessment and evaluation practices for achieving the goals set by the program and for the behavior change of students (Karaduman & Yelken, 2020). Undoubtedly, the person who carries out the in-class assessment and evaluation activities is the teacher. Because the classroom measurement and evaluation activity most appropriate to the student's cognitive level is carried out only by the teacher responsible for the classroom and who knows the classroom, the teacher should have the qualifications in the field of measurement and evaluation in order to use classroom measurement and evaluation activities effectively (Turgut & Baykul, 2010).

When the literature is examined, it has been determined that the proficiency levels of teacher candidates for measurement and assessment activities are low (Altun & Gülay, 2017). The basis of this situation is the theoretical weight of undergraduate education (Boyras, 2007) and adaptation problems (Korkmaz et al., 2004). Besides, it was determined that candidate teachers' proficiency in some classroom measurement and assessment tools was lower than in other assessment tools (İnceçam et al., 2018). In this context, in the related study, multiple-choice item formats were chosen in the achievement tests prepared by the candidate teachers. The national wide-scale exams are in multiple-choice item format, and the teachers' scoring skills are low.

Purpose

Although the importance of teacher candidates' achievement test development competencies and their impact on student achievement, it is essential to determine these competencies. In this context, the primary purpose of the related study has been determined as the examination of candidate teachers' achievement test development competencies.

Method

This study aimed to evaluate the achievement test development competencies of teacher candidates. For this purpose, the survey model, one of the quantitative research approaches, was used (Karasar, 2012). The study group consists of 57 teacher candidates in the primary mathematics department of the education faculty of a university located in the eastern Anatolia region. In the study, teacher candidates formed groups of two and three (a total of 24 groups), and achievement tests were developed by these groups. The achievement tests developed by the teacher candidates were scored three times by the researcher. The scoring process was carried out over two months. Only intra-rater reliability was calculated in the study because a single rater made evaluations at different times. The data within the scope of research were collected with an analytical rubric to evaluate the competence of developing an achievement test. The analytical rubric consists of 6 criteria (purpose of the test, using the specification table, writing the questions, expert opinion, item analysis, and item selection, reporting, and final form) and five categories (1 = very inadequate, 2 = inadequate, 3 = moderate, 4 = adequate, 5 = excellent) (see Appendix 1). Many-facet Rasch measurement model was used

in data analysis. Unidimensionality, local independence, and model data fit, which are the assumptions of the many-facet Rasch measurement model, were tested, and it was determined that the assumptions were met. Analysis were carried out under a fully crossed design. As a result of the exploratory factor analysis, it was found that the measurement tool was one-dimensional.

Findings

In this study, which aimed to examine the achievement test development competencies of teacher candidates, the competency levels of the teacher candidates who developed the achievement test were examined. When the logit and observed average values in analysis are examined, it is seen that the group with the highest level of proficiency is number 15, and the group with the lowest level of competence is number four. It has been found that the reliability of the established model's separation rate, separation index, and separation index is high. These values are high, indicating that the pre-service teachers who developed the achievement test have different proficiency levels. In addition, the fact that the fixed effect chi-square value is significant indicates that this difference is statistically significant. Since logit values do not have any threshold value, t-values are obtained by using logit values. Obtained t-values were compared with critical t-values and significant results were determined ($t_{\text{critical}}(df) = 2.064(23)$; $p = .05$).

After examining the proficiency level of each group that developed the achievement test, the analytical rubric criteria were examined. It was tried to determine which of the criteria the teacher candidates were better or worse. It is seen that the criterion that teacher candidates have the lowest level of proficiency or the most difficulty in the process of developing an achievement test is clear question writing (logit = -0.43). On the other hand, it is seen that the criterion with which the pre-service teachers have the most serious or slightest difficulty in the process of developing an achievement test is determining the purpose of the achievement test (logit = 0.84).

Discussion & Conclusion

Within the scope of the research, the proficiency levels of the 24 achievement tests prepared by 57 primary mathematics teacher candidates were examined. It was determined that five groups within 24 groups were low proficiency and three groups were high proficiency. When the literature is examined, it is seen that teachers and teacher candidates have low levels of proficiency in assessment and evaluation activities (Gaitas & Alves-Martins, 2017; Şenel et al., 2018). In addition, teachers and teacher candidates avoid preparing an achievement test because they think it will take much time to prepare, apply and determine the situation (Çakan, 2004; Topkaya & Yılar, 2016). The fact that national large-scale exams consist of multiple-choice items causes teachers and teacher candidates to tend only to this type of question (Bayat & Şentürk, 2015). In this context, it is seen that results obtained within the scope of the current research are supported in the literature.

In addition, it has been determined that the achievements of the groups with low proficiency levels regarding the achievement tests have the achievements of high-level cognitive thinking skills. It is stated in the literature that it is challenging to write multiple-choice items for high-level cognitive skills (Kutlu et al., 2014; Moore, 2009). In this context, it is thought that the teacher candidates' competencies in preparing for achievement tests are lower than they should

be due to this reason. From this point of view, the development and evaluation of the achievement test for different achievements are considered the study's limitations. In addition, it is thought that teacher candidates have difficulties in transforming the acquisitions of high-level mental skills into a question format since they have not written multiple-choice items and developed an achievement test before.

Based on these results, it is thought that, unlike the current program of the measurement and evaluation course taught in education faculties, the weekly course hours should be at least doubled, and the application dimension should be as much as the theoretical dimension. In addition, it is expected that the question writing training given to the teacher candidates will contribute to the more valid and reliable measurements.

İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Başarı Testi Geliştirme Yeterliliklerinin İncelenmesi

Mehmet ŞATA, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-2683-4997

Öz

Öğretmen adaylarının sınıf içi ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine ilişkin yeterliliklerin eğitim sisteminde kilit role sahip olmasından dolayı, bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmen adayları örnekleminde başarı testi geliştirme yeterliliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan betimsel modelden faydalanılmıştır. Araştırma 57 ilköğretim matematik öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarından 24 grup oluşturulmuş ve her grup bir başarı testi geliştirmiştir. Araştırma verisi, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan başarı testi için analitik dereceli puanlama anahtarı kullanılarak elde edilmiştir. Geliştirilen analitik dereceli puanlama anahtarı altı ölçüt ve beşli derecelendirmeye sahiptir. Veri analizinde açıklayıcı faktör analizi, Cronbach alfa katsayısı ve çok yüzeysel Rasch modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, başarı testi geliştiren öğretmen adaylarının farklı yeterlilik düzeylerine sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca başarı testinin geliştirilmesi sürecinde en fazla zorlandıkları aşamanın kazanıma uygun madde yazımı iken, en az zorlandıkları aşama ise başarı testinin amacının belirlenmesi olduğu tespit edilmiştir. Yeterliliği düşük olan grupların daha çok üst düzey zihinsel becerilere yönelik kazanımları seçtikleri ve bundan dolayı soru yazmada zorlandıkları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular alanyazındaki sonuçlar ile tartışılmıştır. Öğretmen adaylarının soru yazma yeterliklerinin desteklenmesi amacıyla ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik seçmeli derslerin verilerek uygulama boyutunun artırılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen yeterlikleri, ölçme ve değerlendirme, başarı testi, many facet Rasch



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 1, 2023
ss. 42-56
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1130273

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
13.06.2022

Kabul Tarihi
27.12.2022

Önerilen Atıf

Şata, M. (2023). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının başarı testi geliştirme yeterliliklerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 42-56. DOI: 10.17679/inuefd.1130273

Bu makale 29-30 Mayıs 2021 tarihlerinde İstanbul'da gerçekleştirilen Eğitimde Ölçme Değerlendirme Uygulamaları Ulusal Kongresi'nde özet bildiri olarak sunulmuştur.

İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Başarı Testi Geliştirme Yeterliliklerinin İncelenmesi

İyi tasarlanmış bir eğitim programında, hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme unsurları bulunmalıdır. Bu bağlamda programın belirlemiş olduğu hedeflere ulaşma, öğrencilerin davranış değişikliği gerçekleşme durumları için iyi tasarlanmış sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ihtiyaç duyulmaktadır (Karaduman ve Yelken, 2020). Sınıf içi ölçme ve değerlendirme faaliyetini en iyi yürüten kişi şüphesiz ki öğretmen olmaktadır. Çünkü öğrencinin bilişsel seviyesine en uygun sınıf içi ölçme ve değerlendirme faaliyeti, ancak sınıftan sorumlu ve sınıfı bilen öğretmen tarafından gerçekleştirilmektedir. Öğretmenin sınıf içi ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini etkin bir biçimde kullanabilmesi için ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterliliklere sahip olması beklenmektedir (Turgut ve Baykul, 2010).

Eğitim programının hedeflerine ulaşması, öğrenci başarısının belirlenmesi, öğrenci öğrenmelerinin zayıf ve güçlü yönlerinin belirlenmesi ve eğitim-öğretim sürecinin etkililiği gibi eğitim sisteminin girdi ve çıktısında sınıf içi ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinden faydalanılmaktadır (Güler ve Gelbal, 2010). Bu bağlamda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Çünkü öğretmenin sahip olduğu ölçme ve değerlendirme yeterliliği öğrencilerin öğrenme durumlarını doğrudan etkilemektedir (Boud, 1995). Aynı zamanda eğitim programında belirlenen hedef ve kazanımlara ulaşmada da ölçme ve değerlendirme uygulamalarının kullanım düzeyi belirleyici bir role sahiptir (Smith ve Southerland, 2007).

Ülkemizde ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde temel amaç öğrenci veya öğrenenin başarısını belirlemektir. Bu bağlamda kullanılan yöntemler geleneksel ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme olarak iki genel sınıfa ayrılmaktadır. 2005 yılından beri yapılandırmacı yaklaşıma geçiş yapılmasına rağmen eğitim sistemimizde ve ulusal geniş ölçekli başarı belirleme sınavlarında geleneksel yaklaşımın daha yaygın olduğu görülmektedir. Hem sınıf içi hem de geniş ölçekli başarı düzeylerinin belirlenmesi sürecinde geleneksel yöntemlerden çoktan seçmeli başarı testlerinin kullanıldığı görülmektedir (Açıkgöz ve Karslı, 2015; Akbulut ve Çepni, 2013). Bu bağlamda eğitim fakültesinden mezun olan öğretmen adaylarının başarı testi geliştirme süreçlerinin durum belirlenmesinin yapılması önemli görülmektedir.

İyi bir başarı testinin sahip olması gereken nitelikleri bulunmaktadır. Özellikle ölçümlerin güvenilir ve geçerli olması temel bir niteliktir. Başarı testlerinin geliştirilmesi sürecinde sistematik bir sürecin takip edilmesi elde edilen ölçümlerin güvenilirlik ve geçerliğine katkı sağlayacaktır. Bir başarı testinde hazırlık, uygulama ve analiz olmak üzere üç temel aşama bulunmaktadır. Hazırlık aşamasında ilk olarak başarı testinin amacı belirlenir. Daha sonra bu amaç doğrultusunda ölçülecek davranış evreni belirlenmektedir. Davranış evrenini temsil eden davranış örnekleme seçildikten sonra madde yazım sürecine geçilmektedir. Madde havuzunun oluşturulması süreciyle birlikte hazırlık aşaması tamamlanıp uygulama aşamasına geçilmektedir. Bu aşamada ilk olarak uzman görüşleri alınarak ölçümlerin kapsam geçerliğine kanıt sağlanmaktadır. Uzman görüşü doğrultusunda revize edilen ölçme aracı küçük bir grup ile ön pilot çalışması yapılmaktadır. Böylelikle hazırlanan soruların anlaşılabilirliği ve ne kadar zaman içinde çözüleceği gibi teknik sorunlara yanıtlar bulunur. Bu adım tamamlandıktan sonra ana uygulamaya geçilir. Soruların yazıldığı grubun belli bir kısmına sorular uygulanır. Son olarak analiz ve raporlama sürecinde her bir madde için analizler gerçekleştirilip uygun olanlar ölçme aracında dahil edilir.

son hali verilir. Bu araştırmada da ölçme aracının geliştirilme süreci öğretmen adayları ile paylaşılmış ve tüm aşamaların yapılması sağlanmıştır. Böylece elde edilen ölçümlerin daha güvenilir ve geçerli olması sağlanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine yönelik yeterlilik düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir (Altun ve Gülay, 2017). Bu durumun temelinde, lisans eğitiminin teorik ağırlıklı olması (Boyras, 2007) ve uyum sağlama problemleri (Korkmaz et al., 2004) olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının bazı sınıf içi ölçme ve değerlendirme araçlarındaki yeterliliklerinin diğer ölçme araçlarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir (İnceçam ve ark., 2018). Bu bağlamda ilgili çalışmada öğretmen adaylarının başarı testi geliştirme sürecinde, hem ulusal çaptaki geniş ölçekli sınavların çoktan seçmeli madde formatında olması hem de öğretmenlerin puanlama becerilerinin düşük olmasından dolayı, öğretmen adayları tarafından hazırlanan başarı testlerinde çoktan seçmeli madde formatları seçilmiştir.

Öğretmen adaylarının başarı testi geliştirme yeterliliklerinin önemi ve öğrenci başarı belirleme üzerindeki etkisi dikkate alındığında bu yeterliliklerin belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu bağlamda ilgili çalışmanın temel amacı, öğretmen adaylarının başarı testi geliştirme yeterliliklerinin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada öğretmen adaylarının başarı testi geliştirme yeterliliklerinin değerlendirilmesi amaçlandığından, araştırma betimsel türden modellenmiştir (Karasar, 2012). Betimsel araştırmalar, herhangi bir müdahale gerektirmeyen ve var olan durumun olduğu gibi ortaya koymasını amaçlayan kesitsel araştırmalardır (Şata, 2020). Bu araştırmada öğretmen adayların hali hazırdaki soru yazma becerilerinin değerlendirilmesi amaçlandığından bu yönüyle betimsel araştırmaya girmektedir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, doğu Anadolu bölgesinde bulunan bir üniversitenin eğitim fakültesindeki ilköğretim matematik bölümündeki 57 öğretmen adayından olmaktadır. Araştırmanın katılımcılarından 2018-2019 eğitim yılının bahar yarıyılında veriler toplanmıştır. Öğretmen adayları ölçme ve değerlendirme dersini tamamladıktan hemen sonra başarı testi geliştirme sürecine geçmiştir. Araştırmada öğretmen adayları ikişer ve üçer kişilik gruplar oluşturmuş (toplam 24 grup) ve başarı testleri bu gruplar tarafından geliştirilmiştir. Öğretmen adaylarının geliştirmiş oldukları başarı testleri araştırmacı tarafından üç kez puanlamıştır. Puanlama süreci iki aylık sürede gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tek bir puanlayıcının farklı zamanlarda değerlendirme yapmasından dolayı sadece puanlayıcı içi güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamındaki veri, araştırmacı tarafından geliştirilen ve başarı testi geliştirme yeterliliğinin değerlendirilmesini amaçlayan analitik dereceli puanlama anahtarı ile toplanmıştır. Analitik dereceli puanlama anahtarı 6 ölçütten (testin amacı, belirtke tablosunu kullanma, soruların yazılması, uzman görüşü, madde analizi ve madde seçimi, raporlama ve nihai form) ve beşli kategoriye (1 = çok yetersiz, 2 = yetersiz, 3 = orta düzey, 4 = yeterli, 5 = mükemmel) sahip

bir ölçme aracıdır (bakınız Ek 1). Ölçme aracından elde edilen ölçümlerin güvenilirliği Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış ve .834 olarak kestirilmiştir. Ölçümlerin geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla uzman görüşü (kapsam geçerliği) ve açımlayıcı faktör analizi (yapı geçerliği) yapılmıştır. Kapsam geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla ölçme ve değerlendirme alanında doktora derecesine sahip beş uzmandan görüş alınmış ve kapsam geçerlik oranları hesaplanmıştır. Kapsam geçerlik oranları Lawshe tekniği kullanılarak hesaplanmıştır. Alan uzmanları tüm ölçütlerin gerekli olduğuna yönelik görüş belirttiğinden herhangi bir düzeltme yapılmadan ölçme aracına son hali verilmiş ve uygulamaya geçilmiştir. Açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular ise veri analizi kısmında belirtilmiştir.

Veri Analizi

Veri analizinde çok yüzeyli Rasch ölçme modeli kullanılmıştır. Çok yüzeyli Rasch ölçme modelinin varsayımları olan tek boyutluluk, yerel bağımsızlık ve model veri uyumu test edilmiş ve varsayımların sağlandığı tespit edilmiştir. Analizler tamamen çaprazlanmış desen altında yürütülmüştür. AFA yapılmadan önce varsayımları test edilmiştir (İlgili veri için KMO = .686; Barlett testi χ^2 (sd) = 91.428 (15); $p < .05$). Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçme aracının tek boyutlu olduğu bulunmuştur (ilgili veri için faktör yükleri sırayla; .732; .760; .738; .566; .815 ve .761, açıklanan varyans %44.76). Tek boyutluluğun sağlanması yerel bağımsızlığın sağlandığına işaret ettiğinden bu varsayımın da sağlandığı kabul edilmiştir. Model veri uyumunun sağlanması için ± 2 aralığının dışında kalan standartlaştırılmış artık değerlerin sayısı toplam gözlem sayısının %5'inden fazla olmaması ve ± 3 aralığının dışında kalan standartlaştırılmış artık değerlerin de toplam veri sayısının %1'inden fazla olmaması gerektiği belirtilmiştir (Linacre, 2017). Standartlaştırılmamış artık değerler incelendiğinde, ± 2 aralığında 20 (%4.63) ve ± 3 aralığında ise 5 (%1.15) değer olduğu bulunmuş ve model veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (toplam gözlem sayısı $3 \times 6 \times 24 = 432$).

Bulgular

Öğretmen adaylarının başarı testi geliştirme yeterliklerinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada ilk olarak başarı testi geliştiren öğretmen adaylarının yeterlilik düzeyleri incelenmiştir. Grup yüzeyine ilişkin ölçüm raporu tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Grup Yüzeyine İlişkin Ölçüm Raporu

Test No	Gözlenen Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama	Logit değeri	Standart Hata	Uyum İçi	Uyum Dışı
Grup 15	4.72	4.74	1.61	0.48	0.96	1.40
Grup 21	4.61	4.64	1.20	0.42	0.76	0.91
Grup 16	4.56	4.58	1.03	0.40	1.40	1.20
Grup 02	4.39	4.42	0.60	0.36	0.71	0.66
Grup 03	4.39	4.42	0.60	0.36	2.35	2.65
Grup 13	4.39	4.42	0.60	0.36	0.93	0.88
Grup 24	4.39	4.42	0.60	0.36	1.01	1.01
Grup 19	4.33	4.36	0.47	0.35	1.04	1.39
Grup 09	4.28	4.30	0.35	0.34	1.04	0.99
Grup 11	4.28	4.30	0.35	0.34	1.00	0.96
Grup 17	4.28	4.30	0.35	0.34	1.00	1.43

Grup 22	4.22	4.25	0.24	0.34	0.80	0.76
Grup 07	4.06	4.07	-0.09	0.32	1.42	1.87
Grup 01	4.00	4.02	-0.19	0.32	0.78	0.77
Grup 05	4.00	4.02	-0.19	0.32	0.78	0.80
Grup 23	4.00	4.02	-0.19	0.32	0.95	1.06
Grup 12	3.94	3.96	-0.29	0.31	0.94	0.94
Grup 14	3.94	3.96	-0.29	0.31	0.95	1.12
Grup 20	3.94	3.96	-0.29	0.31	0.92	0.95
Grup 06	3.56	3.56	-0.95	0.30	0.43	0.43
Grup 10	3.56	3.56	-0.95	0.30	1.09	1.10
Grup 18	3.33	3.33	-1.32	0.30	0.74	0.73
Grup 08	3.28	3.28	-1.41	0.30	0.78	0.78
Grup 04	3.00	3.00	-1.87	0.30	1.17	1.16
Ortalama	4.06	4.10	0.00	0.07	1.03	1.08
S (Evren)	0.22	0.24	0.47	0.01	0.39	0.45
S(Örnekleme)	0.24	0.26	0.52	0.01	0.43	0.49
Model. Evren : RMSE = 0.34 Düzeltmiş S = 0.75 Ayırma Oranı = 2.19 Ayırma İndeksi = 3.26 Güvenirlik = 0.83						
Model. Örnekleme: RMSE = 0.34 Düzeltmiş S = 0.77 Ayırma Oranı = 2.25 Ayırma İndeksi = 3.33 Güvenirlik = 0.84						
Model. Ki-kare (Sabit etkili) : 138.50 sd = 23 p = .00						
Model. Ki-kare (Normal) : 19.80 sd = 22 p = .59						

Not. S: Standart Sapma, sd: serbestlik derecesi, RMSE: hata kareleri ortalamasının karekökü

Tablo 1'deki logit ve gözlenen ortalama değerleri incelendiğinde, yeterlilik düzeyi en yüksek grubun 15 numaralı, yeterliliği en düşük grubun ise dört numaralı olduğu görülmektedir. Kurulan modele ilişkin ayırma oranının, ayırma indeksinin ve ayırma indeksinin güvenirliliğinin yüksek olduğu bulunmuştur. Bu değerlerin yüksek olması başarı testini geliştiren öğretmen adayları gruplarının farklı yeterlilik düzeylerine sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca sabit etkili ki kare değerinin anlamlı olması bu farklılığın istatistiksel olarak da anlamlı olduğuna işaret etmektedir. Logit değerlerinin herhangi bir eşik değeri olmadığından logit değerleri kullanılarak t-değerleri elde edilmiştir. Elde edilen t-değerleri kritik t değerleri ile karşılaştırılmış ve anlamlı bulunan sonuçlar belirlenmiştir ($t_{kritik}(sd) = 2.064(23)$; $p = .05$). Başarı testini geliştiren 24 öğretmen adayları grubundan diğer gruplara göre istatistiksel olarak anlamlı olan (düşük ve yüksek yeterlilik) gruplara ilişkin t-değerleri tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Başarı Testini Geliştiren Gruplardan Anlamlı Olanlara İlişkin t-değerleri

Grup No	t-değeri	Grup No	t-değeri
4	-6.233	15	3.354
6	-3.167	16	2.575
8	-4.700	18	-4.400
10	-3.167	21	2.857

Tablo 2 incelendiğinde, başarı testini geliştiren öğretmen adayları gruplarına ilişkin t-değerlerinin -6.233 ile 3.354 aralığında değiştiği görülmektedir. Bu değerlere göre değerlendirilmesi yapılan 24 grup içinde yeterlilik düzeyi en düşük olan 4.grup iken en yüksek olan ise 15.grup olduğu görülmektedir. Elde edilen t-değerleri incelendiğinde başarı testini geliştiren 24 gruptan beş

tanesisinin düşük yeterlilik düzeyine üç tanesisinin ise diğerlerine göre daha yüksek yeterlilik düzeyine sahip oldukları bulunmuştur.

Başarı testini geliştiren her bir grubun yeterlilik düzeyi incelendikten sonra analitik dereceli puanlama anahtarındaki ölçütler incelenmiş ve öğretmen adaylarının ölçütlerden hangisinde daha iyi veya kötü oldukları belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre ölçüt yüzeyine ilişkin elde edilen ölçüm raporu tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

Ölçüt Yüzeyine İlişkin Ölçüm Raporu

Ölçüt Adı	Gözlenen Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama	Logit değeri	Standart Hata	Uyum İçi	Uyum Dışı
1. Amaç	4.44	4.51	0.84	0.19	1.70	1.90
2. Belirtke tablosu	3.99	4.02	-0.17	0.16	0.86	0.87
3. Soru yazımı	3.85	3.87	-0.43	0.16	0.73	0.73
4. Uzman görüşü	4.28	4.34	0.43	0.18	1.40	1.43
5. Madde analizi	3.93	3.96	-0.28	0.16	0.96	0.96
6. Raporlama	3.88	3.90	-0.38	0.16	0.56	0.59
Ortalama	4.06	4.10	0.00	0.07	1.03	1.08
S (Evren)	0.22	0.24	0.47	0.01	0.39	0.45
S (Örnekleme)	0.24	0.26	0.52	0.01	0.43	0.49

Model. Evren : RMSE = 0.17 Düzeltilmiş S = 0.44 Ayırma Oranı = 2.59

Ayırma İndeksi = 3.79 Güvenirlilik = 0.87

Model. Örnekleme: RMSE = 0.17 Düzeltilmiş S = 0.49 Ayırma Oranı = 2.88

Ayırma İndeksi = 4.17 Güvenirlilik = 0.89

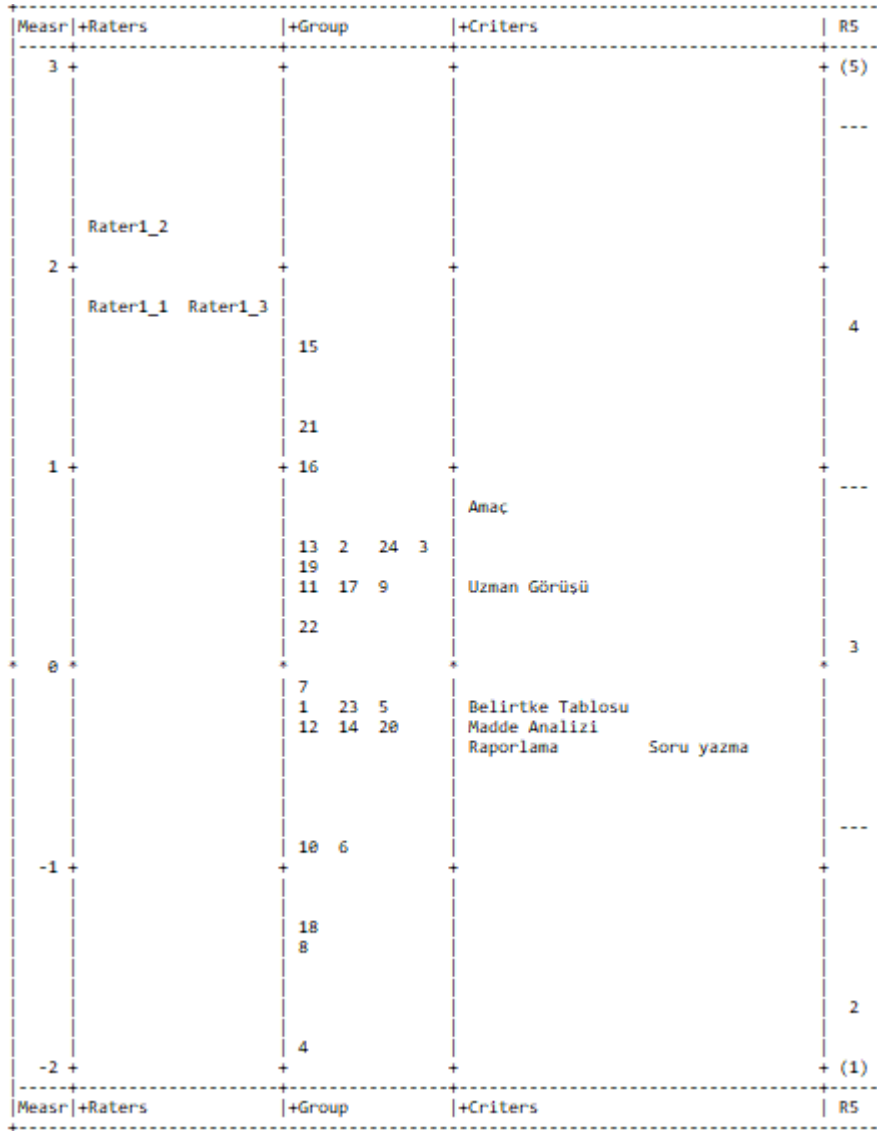
Model. Ki-kare (Sabit etkili) : 41.10 sd = 5 p = .00

Model. Ki-kare (Normal) : 4.50 sd = 4 p = .35

Not. S: Standart Sapma, sd: serbestlik derecesi, RMSE: hata kareleri ortalamasının karekökü

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının başarı testi geliştirme sürecinde yeterlilik düzeylerinin en düşük olduğu veya en çok zorlandıkları ölçütün anlaşılır soru yazımı (logit = -.43) olduğu görülmektedir. Diğer yandan öğretmen adaylarının başarı testi geliştirme sürecinde yeterlilik düzeylerinin en yüksek olduğu veya en az zorlandıkları ölçütün ise başarı testinin amacını belirleme (logit = .84) olduğu görülmektedir. Kurulan modele ilişkin ayırma oranı, ayırma indeksi ve ayırma indeksinin güvenirliliğinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu değerlerin yüksek olması, ölçütlerin istatistiksel olarak birbirinden farklı yeterlilik düzeylerine sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca ki kare değerine ilişkin anlamlılık testinin anlamlı olması ($p < .05$) ölçütlerin yeterlilik düzeylerinin istatistiksel olarak farklı olduğunu göstermektedir.

Araştırma kapsamındaki tüm yüzeylerin tek bir ölçek üzerinde gösterildiği değişken haritası şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Tüm yüzeylere ilişkin değişken haritası.

Şekil 1 incelendiğinde, puanlayıcının her üç puanlamada birbirine yakın puanlamalar yaptığı görülmektedir. Ayrıca yeterlilik düzeyi en yüksek olan başarı testinin 15, en düşük ise 4 olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının başarı testi geliştirme sürecinde en kolay yapabildikleri testin amacını belirlemek iken en zorlandıkları ölçütün ise anlaşılır soru yazımı olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamında, 57 ilköğretim matematik öğretmenin hazırlamış oldukları 24 başarı testine ilişkin yeterlilik düzeyleri incelenmiş ve 24 grup içinde beş grubun düşük yeterlilikte üç grubun ise yüksek yeterlilikte oldukları belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde, öğretmenler ve öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine ilişkin yeterlilik düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir (Gaitas ve Alves-Martins, 2017; Şenel ve ark., 2018). Ayrıca öğretmen ve öğretmen adayları ölçme araçlarının hazırlanması, uygulanması ve durum belirlemesinin yapılmasının çok zaman alacağını düşündükleri için başarı testi hazırlamaktan kaçınılmaktadırlar (Çakan, 2004; Topkaya ve Yılar, 2016). Ulusal çaptaki geniş ölçekli sınavların sadece çoktan seçmeli maddelerden oluşması, öğretmen ve öğretmen adaylarının sadece bu

soru tipine yönelmelerine neden olmaktadır (Bayat ve Şentürk, 2015). Bu bağlamda mevcut araştırma kapsamında elde edilen sonuçların alanyazında desteklendiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının aldıkları lisans eğitiminin aynı olması ve tüm grupların çoktan seçmeli madde formatına göre başarı testi geliştirmiş olmasına rağmen, bazı grupların daha yetersiz olmasının temel nedenlerinden biri her bir grubun farklı kazanımlara yönelik başarı testini geliştirmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ayrıca yeterlilik düzeyleri düşük olan grupların hazırlamış oldukları başarı testlerine ilişkin kazanımlarının üst düzey bilişsel düşünme becerisine sahip kazanımlara sahip olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında üst düzey bilişsel becerilere yönelik çoktan seçmeli maddelerin yazımının zor olduğu belirtilmektedir (Kutlu ve ark., 2014; Moore, 2009). Bu bağlamda öğretmen adaylarının da bu nedenden dolayı başarı testi hazırlama yeterlilikleri olması gerekenden daha düşük olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında farklı kazanımlara yönelik başarı testinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesinin yapılması çalışmanın sınırlılığı olarak kabul edilmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının daha önce çoktan seçmeli madde yazımı ve başarı testi geliştirmemesinden dolayı üst düzey zihinsel becerilere yönelik kazanımları soru formatına dönüştürmede zorluk çektikleri düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında ulaşılan diğer bir sonuç ise öğretmen adaylarının başarı testi geliştirme sürecinin hangi aşamasında zorlandıkları belirlenmiştir. Başarı testinin geliştirilme süreci dikkate alınarak hazırlanan analitik dereceli puanlama anahtarının ölçütleri incelendiğinde, öğretmen adaylarının en fazla zorlandıkları süreç kazanıma uygun ve anlaşılır madde yazımı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç bir önceki sonucun uzantısı olarak ortaya çıkmış ve öğretmen adaylarının üst düzey bilişsel beceriye yönelik soru yazamamalarından kaynaklandığı belirlenmiştir. Çetinkaya (2019) tarafından yapılan araştırmada da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının daha çok alt düzey bilişsel becerilere yönelik soru hazırladıkları ve üst düzey bilişsel becerileri ölçen maddeleri yazamadıklarını belirlemiştir. Değişken haritasında ölçütlere ilişkin yüzey incelendiğinde, başarı testinin ilk aşaması olan amaç belirleme ölçütünün diğer ölçütlere göre daha yüksek bir yeterliliğe sahip olduğu görülmektedir. Daha sonra ise uzman görüşü almanın geldiği görülmekte fakat diğer dört ölçütü yapabilme yeterliliklerinin çok düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının başarı testinin birçok aşamasında düşük yeterliliğe sahip olduklarına işaret etmektedir. Öğretmen adaylarının soru yazma ve başarı testi geliştirme yeterliliklerinin düşük olması, bu ölçme araçları ile elde edilen ölçümlerin geçerliği ve güvenilirliğinin düşük olmasına neden olmaktadır. Alanyazında yapılan farklı çalışmalarda da öğretmenlerin başarı testi geliştirme süreçlerinde düşük yeterliliğe sahip oldukları bildirilmiştir (Bay, 2015; Güneşli ve Abbasoğlu, 2015).

Sonuç olarak, başarı testi geliştiren ilköğretim matematik aday öğretmenlerinin farklı yeterlilik düzeylerine sahip oldukları ve genel olarak üst düzey kazanımları ölçen madde yazmadıkları tespit edilmiştir. Başarı testinin geliştirilmesi sürecinde en fazla zorlandıkları ölçütün kazanıma uygun madde yazımı olduğu ve en az zorlandıkları ölçütün ise başarı testinin amacının belirlenmesi olduğu bulunmuştur.

Bu sonuçlara dayalı olarak eğitim fakültelerinde okutulan ölçme ve değerlendirme dersinin mevcut programının aksine haftalık ders saatinin en az iki katına çıkartılması ve uygulama boyutunun da teorik boyut kadar olması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca soru yazma

eğitimlerinin öğretmen adaylarına verilmesi yapılacak ölçümlerin daha geçerli ve güvenilir olmasına katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Araştırma, 2018-2019 eğitim yılının bahar yarıyılında gerçekleştiğinden, herhangi bir etik kurul izni alınmamıştır.

Kaynakça

- Açıkgöz, M. & Karlı, F. (2015). Alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri kullanılarak iş ve enerji konusunda geliştirilen başarı testinin geçerlilik ve güvenilirlik analizi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1-25.
- Akbulut, H. İ. & Çepni, S. (2013). Bir üniteye yönelik başarı testi nasıl geliştirilir? İlköğretim 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 18-44.
- Altun, T. & Gülay, A. (2017). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yeterlik algılarının ve karşılaştıkları sorunların belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 738-749. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1837>
- Bay, D. N. (2015). The question asking skills of preschool teacher candidates: Turkey and America example. *Journal of Education and Training Studies*, 4(1), 161-169. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i1.1141>
- Bayat, S. ve Şentürk, Ş. (2015). Fizik, Kimya, Biyoloji ortaöğretim alan öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 118-135.
- Boud, D. (1995, Eylül, 24-27). *Ensuring that assessment contributes to learning* [Oral presentation]. International conference on problem-based learning in higher education, Linköping, Sweden.
- Boyras, A. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan aday öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunları* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000101
- Çetinkaya, B. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin bloom taksonomisine göre soru yazmaya ilişkin başarı düzeylerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Social Science*, 2(1), 115-148.
- Gaitas, S. & Alves-Martins, M. (2017). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 544-556. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223180>
- Güler, N. & Gelbal, S. (2010). Açık uçlu matematik sorularının güvenilirliğinin klasik test kuramı ve genellenbilirlik kuramına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(2), 991-1019.
- Güneyli, A. & Abbasoğlu, Ş. (2015). Türkçe dersi yazılı sınav sorularına ilişkin değerlendirme: Kıbrıs örneği. *Journal of Academic Studies*, 17(67), 53-76.
- İnceçam, B., Demir, E. & Demir, E. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirmelerde yazılı yoklamalarda kullandıkları açık uçlu maddeleri hazırlama yeterlikleri. *İlköğretim Online*, 17(4), 1912-1927. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506900>
- Karaduman, B. & Yelken, T. Y. (2020). Öğretmen adaylarının değerlendirme tercihleri ile ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algılarının belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29(1), 339-353. <https://doi.org/10.35379/cusosbil.651030>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17.Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Korkmaz, İ., Saban, A. & Akbaşlı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 266-277.
- Kutlu, Ö., Doğan, C.D. & Karakaya, İ. (2014). *Öğrenci başarısının belirlenmesi: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme* (4.Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Linacre, J. M. (2017). *FACETS* (Version 3.80.0) [Computer Software]. Chicago, IL: MESA Press.

- Moore, B.B. (2009). *Consideration of rater effects and rater design via signal detection theory* [Doktora Tezi, Columbia University]. <http://www.proquest.com/>
- Smith, L. & Southerland, S. A. (2007). Reforming practice or modifying reforms? Elementary teachers' response to the tools of reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(3), 396-423. <https://doi.org/10.1002/tea.20165>
- Şata, M. (2020). Nicel araştırma yaklaşımları. E. Oğuz. (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (1.baskı) içinde (s. 77-90). Eğiten Kitap Yayınları.
- Şenel, S., Pekdağ, B. & Günaydın, S. (2018). Kimya öğretmenlerinin eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yaşadıkları problemler ve yetersizlikler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(1), 419-441. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.437824>
- Topkaya, Y. & Yılar, B. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Hakkındaki Görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 593-610. <https://doi.org/10.17556/jef.38105>
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme değerlendirme* (7. Baskı). Pegem Yayıncılık.

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Mehmet ŞATA
msata@agri.edu.tr

An Investigation of Secondary School Mathematics Teachers' Approaches to Skill-Based Questions

Hakan UZUN, Ministry of National Education, ORCID ID: 0000-0002-6282-8095
Gülay AĞAÇ, Gaziantep University, ORCID ID: 0000-0002-7788-4444

Abstract

This study aims to examine secondary school mathematics teachers' approaches related to new-generation mathematics questions. For this purpose, a data collection tool, which includes six open-ended questions, was created by the researcher and a field expert after taking the expert's opinion. The participant group of the study consists of 208 secondary school mathematics teachers working in secondary schools, which are affiliated with the Ministry of National Education, in Gaziantep city center, districts, and villages in the 2019-2020 academic year. Participants were determined based on convenience sampling and voluntariness. The data collection tool was sent to the math teachers' WhatsApp groups via a Google form, and the participants were asked to answer the data collection tool. The research study was designed with qualitative description, and the data obtained from the research study were subjected to content analysis to form codes and categories. As a result of the research study, focusing on the formal feature of the questions, some of the teachers conceptualized the questions structurally, but the participants focusing on the content of the questions predominantly conceptualized them as skills-based questions that enable conceptual and procedural learning. However, some participants drew attention to the length of these questions and emphasized that these questions were extremely difficult. On the other hand, it was strongly emphasized that new-generation mathematics questions improve students' skills and teach them mathematical skills.

Keywords: New-generation mathematics questions, central exams, skill-based questions



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 1, 2023
pp. 57-78
DOI
10.17679/inuefd.1133896

Article Type
Research Article

Received
21.06.2022

Accepted
30.12.2022

Suggested Citation

Uzun, H. & Ağaç, G. (2023). Investigation of the secondary school mathematics teachers' approaches to skill-based questions, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(1), 57-78. DOI: 10.17679/inuefd.1133896

This article was produced from the master's thesis of the first author, which was accepted by Gaziantep University in May 2021.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

With the changed examination system in 2018, we met with the high school entrance exam (HSEE), and skill-based questions were included in the exam content. Even though these types of questions are described as skill-based questions, it is seen that, to public opinion, these questions are predominantly described as "new-generation mathematic questions." Therefore, in this study, these questions are referred to as "new-generation mathematical questions". With the introduction of these new skills-based questions into the classrooms, teachers were faced with innovation in instruction. Although the innovations made in the central exams include students, the implementers of the teaching are the teachers. Therefore, teachers are affected by the system changes as much as other stakeholders. As a matter of fact, in light of the importance attributed to new-generation mathematics questions in the curriculum, it is necessary to examine the approaches of teachers related to new-generation mathematics questions. This study examines the approaches of secondary school mathematics teachers to the questions that enter the classroom with the HSEE and are conceptualized as "new-generation questions". Knowing these new types of questions and having a perspective on the benefits they will create in teaching will undoubtedly guide teaching practice.

Purpose

This study aims to examine secondary school mathematics teachers' approaches related to new-generation mathematics questions. Revealing the frequency of using new-generation mathematics questions in classroom practices by teachers is a window into teaching practice where we can examine the scope of these applications. It is essential to understand the reasons why teachers prefer new-generation mathematics questions in their classrooms. Thus, it will be possible to reveal what kinds of meanings teachers attribute to new-generation mathematics questions. In addition, another important point is that with this study, the difficulties encountered in forming or implementing such questions and the reasons for these difficulties will be revealed.

Method

The study was designed with qualitative descriptive research. A data collection tool, which includes six open-ended questions, was created by the researcher and a field expert after taking the expert's opinion. The participant group of the study consists of 208 mathematics teachers working in secondary schools, which are affiliated with the Ministry of National Education, in Gaziantep city center, districts, and villages in the 2019-2020 academic year. Participants were determined based on convenience sampling and voluntariness. The data collection tool was sent to the mathematics teachers' WhatsApp groups via a Google form, and the participants were asked to answer the data collection tool. The MAXQDA qualitative data analysis program was used to analyze the collected data. In this context, the data obtained through the data collection form were transferred to the MAXQDA 2018 qualitative data analysis program without any changes. In the MAXQDA 2018 qualitative data analysis program, the answer forms of each participant were turned into separate documents, and the coding process started. Content analysis was applied to the data to create codes and categories. The created codes and categories were presented in tables and interpreted.

Findings

From the findings obtained, the categories developed were skill-based questions (f=162), the formal structure of the questions (f=35), questions providing conceptual and procedural learning (f=28), difficulty-oriented questions (f=26), and other (f=7). On the other hand, it is seen that some participants focus on the formal structure of the question regardless of its content (n=35, 18%) or make sense of this type of question as the difficulty-oriented question (f=26, 14%). It is seen that they are characterized as questions that develop various skills and provide conceptual-operational learning in the focus of the content, as well as difficult questions in terms of level and understanding. In the focus of visuality, it is seen that new generation mathematics questions appear with features such as including visuality and having a long structure in the form of paragraphs.

In another finding, the participants discussed the features that the new generation math questions should have with a scope-oriented approach in terms of skill development (f=143) and providing conceptual learning (n=13), as well as the qualities that measurement tools should have (f=95) and include visuality (n=13). When the data is analyzed, it is seen that the frequency of use of new generation mathematics questions by the participants is as follows: I use it frequently (f=92, 44%), I rarely use it (f=114, 55%), and I never use it (f=2, 1%). When the aims of the participants (f=92) who frequently include this question style in their lessons are examined, it is seen that they mainly use it to prepare students for the high school entrance exam (62%).

Discussion & Conclusion

As a result of the research focusing on the visual features of the questions, some of the teachers conceptualized the questions structurally, but the participants focusing on the content of the questions predominantly conceptualized them as skill-based questions that enable conceptual and procedural learning. However, some participants drew attention to the length of these questions and emphasized that these questions were extremely difficult. On the one hand, it was strongly emphasized that new-generation mathematics questions improve students' skills and teach them mathematical skills. In addition, it was concluded that new-generation mathematics questions enabled effective mathematics teaching within the scope of the study. It was observed that teachers could not adequately include new-generation mathematics questions in their lessons because of the anxiety of attaining the curriculum, time problems, low student level, and insufficient educational opportunities.

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Beceri Temelli Sorulara İlişkin Yaklaşımlarının İncelenmesi

Hakan UZUN, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0002-6282-8095

Gülay AGAÇ, Gaziantep Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-7788-4444

Öz

Bu araştırmanın amacı yeni nesil matematik sorularına ilişkin ortaokul matematik öğretmenlerinin yaklaşımlarının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından altı adet açık uçlu sorunun yer aldığı veri toplama aracı uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. Araştırmanın katılımcı grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Gaziantep il merkezi, ilçeleri ve köylerinde MEB'e bağlı ortaokullarda görev yapan 208 ortaokul matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar kolay erişilebilirlik ve gönüllük esasına dayalı olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı zümre whatsapp gruplarına Google form aracılığıyla gönderilerek katılımcıların veri toplama aracını cevaplamaları istenmiştir. Araştırma nitel betimsel olarak desenlenmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak kod ve kategoriler oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bir kısmının soruların dış görünüşüne odaklanarak bu soruları yapısal / şekilsel olarak ele aldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin diğer kısmının ise ağırlıklı olarak bu soruları; beceri temelli olan ve kavramsal ve işlemsel öğrenmeyi sağlayan sorular olarak kavramsallaştırdıkları görülmüştür. Bununla beraber katılımcıların bir kısmı bu soruların uzunluğuna dikkat çekerek bu soruların aşırı zor olduğuna vurgu yapmıştır. Diğer taraftan yeni nesil matematik sorularının öğrencilerin becerilerini geliştirdiği ve öğrencilere becerileri kazandırdığı ağırlıklı olarak vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: yeni nesil matematik soruları, merkezi sınavlar, beceri temelli sorular



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 1, 2023
ss. 57-78

DOI

10.17679/inuefd.1133896

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
21.06.2022

Kabul Tarihi
30.12.2022

Önerilen Atıf

Uzun, H. & Ağaç, G. (2023). Ortaokul matematik öğretmenlerinin beceri temelli sorulara ilişkin yaklaşımlarının incelenmesi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 57-78. DOI: 10.17679/inuefd.1133896

Bu makale birinci yazarın, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Mayıs 2021 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Beceri Temelli Sorulara İlişkin

Yaklaşımlarının İncelenmesi

Ülkemizde ölçme-değerlendirme faaliyetleri, eğitim sistemimizin amaçları doğrultusunda yerel ve merkezi sınavlar aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Yerel sınavlar ağırlıklı olarak öğrencilerin sınıf içi performanslarının öğretmenler aracılığıyla değerlendirilmesi kapsamında ele alınırken; merkezi sınavlar ise öğrencilerin bir üst eğitim-öğretim kurumuna yerleştirilmeleri amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı ile Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından gerçekleştirilen sınavlar özelinde ele alınmaktadır. Merkezi sınavlar olarak nitelendirilen bu uygulamalar sınıf içi değerlendirme, bir üst eğitim kademesine geçiş ve uluslararası platformlarda ülkelerin başarılarını kıyaslama olmak üzere farklı amaçlarla kullanılmaktadır. Bu sınavların etkilerini farklı değişkenler açısından inceleyen araştırma sonuçları merkezi sınavların öğretmenler ve eğitim uygulamaları üzerinde önemli etkilerinin olduğunu ortaya koymaktadır (Çetin ve Ünsal, 2019). Türkiye'deki öğrenciler ortaöğretime ve yükseköğretime geçişte uygulanan merkezi ulusal sınavların yanında, uluslararası değerlendirme platformları olan PISA ve TIMSS uygulamalarına da katılım göstermekte ve beklenen performansı gösteremeyerek alt sıralarda yer almaktadır (MEB, 2015).

Türkiye'nin PISA uygulamasında başarılı bir performans gösterememesine gerekçe olarak, PISA uygulamasının odağında yer alan matematik okuryazarlığı sorularına öğretimde yeterince yer verilmemesi gösterilmektedir (Gürbüz, 2019). Ayrıca ülkemizin TIMSS'teki başarısızlığının, TIMSS uygulamalarında problem çözme, uygulama ve akıl yürütme becerilerini temele alan soruların yer alması (MEB, 2019) buna rağmen ülkemizde 2018 LGS'ye kadar bu becerileri içeren soru türlerine öğretimde yeterince yer verilmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu durum dikkate alınarak 2018 matematik öğretim programında matematik okuryazarlığı, problem çözme ve akıl yürütme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasına programın amaçları arasında yer verilmiştir (MEB, 2018a). Bu bağlamda sınav sisteminde de değişikliğe gidilerek LGS uygulamasına geçilmiş ve yeni nesil matematik soruları, PISA ve TIMSS uygulamalarında yer alan matematik soruları ile öğrenme alanı, içerik ve ölçülmesi hedeflenen beceriler özelinde uyumlu hale getirilmeye çalışılmıştır (Gürbüz, 2019). Her ne kadar seneler içinde farklı isimlerle karşımıza çıksa da ülkemizde ilköğretimden ortaöğretime geçiş son 20 yıldır Milli Eğitim Bakanlığı tarafından merkezi sınav uygulamaları ile yapılmaktadır. Bu sınav uygulamaları ve içeriği zaman içinde birçok değişikliğe uğrayarak günümüze gelmiştir. Son olarak mevcut eksiklikleri gidermek ve günümüz ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla 2017-2018 eğitim öğretim yılında yenilenen öğretim programı doğrultusunda, 2018 yılından itibaren uygulanmak üzere liselere geçiş sisteminde tekrar değişikliğe gidilerek Liselere Geçiş Sınavı (LGS) uygulanmaya başlanmıştır.

2018 yılı itibarıyla uygulanmaya başlanan LGS ile birlikte beceri temelli sorularla karşılaşmış ve bu tür sorular sınıf ortamlarında varlık göstermeye başlamıştır. 2018 ilköğretim matematik öğretim programında yer alan becerileri ölçme (MEB, 2018a) ve ülkemizin PISA ve TIMSS uygulamalarında başarısını artırma (Gürbüz, 2019) gerekçeleri, bu soru tarzına LGS'de yer verilmesinde etkili olmuştur. Liselere Geçiş Sınavı (LGS) diğer merkezi sınavlarda olduğu gibi daha nitelikli liselere geçişte temel bir kriter özelliği taşımaktadır. LGS'nin 2018'deki değişikliği basit bir sistem değişikliği olmayıp, çağın gerekliliklerine ayak uydurma adına LGS ile birlikte ölçülmek istenilen nitelikler noktasında da çeşitli farklılaşmalara gidilmiştir. MEB tarafından 26

Mart 2018’de yürürlüğe giren Milli Eğitim Ortaöğretime Geçiş yönergesinde yeni uygulanacak LGS’nin soru niteliğine ilişkin “...öğretim programlarında belirlenen kazanımlar esas alınarak öğrencinin okuduğunu anlama, yorumlama, sonuç çıkarma, problem çözme, analiz yapma, eleştirel düşünme, bilimsel süreç becerileri ve benzeri becerilerini ölçecek nitelikte hazırlanır.” (MEB, 2018b) şeklinde yapılan açıklamadan hareketle LGS sorularının problem çözme becerisinin yanı sıra birçok beceriyi -özellikle üst düzey becerileri- aynı anda ölçmeyi amaçladığı görülmektedir. LGS bilginin yanında, öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgileri günlük hayatta kullanabilme becerilerinin de ölçüldüğü bir sınav olarak tasarlanmıştır (Ormancı, 2019). Nitekim ölçme değerlendirmenin temel unsurlarından olan sınavlar aracılığıyla kişilerin belli bir alana ilişkin bilgi ve becerileri test edilmektedir (Büyüköztürk, 2016). Liselere Geçiş Sınavlarının uygulanma amaçlarından birisi de öğrencilerin ilköğretim sürecinde kazandırılmaya çalışılan davranışların ne kadarını kazanmış olduklarının belirlenmesidir (Gündüver ve Gökdaş, 2011).

2018 LGS’den önce ortaöğretime geçişte uygulanan merkezi sınav soruları ve ders kitaplarındaki alıştırma niteliğindeki sorular, genellikle dört işlem becerisiyle çözülebilen ve ağırlıklı olarak bilgi, kavrama veya uygulama düzeyinde olan soru tarzlarından oluşmaktaydı (Güler, Özdemir ve Dikici, 2012; Keleş ve Karadeniz, 2015; Yakalı, 2016; Karaman ve Bindak, 2017 ve Tuna ve Biber, 2017). 2018 yılında uygulamaya konulan Liselere Giriş Sınavıyla birlikte öğrencilerin yanı sıra ortaokul matematik öğretmenlerinin de pek alışık olmadıkları günlük hayat bağlamlarını içeren ve üst düzey düşünme becerilerini temele alan yeni tarzda soruların sınıflarda yerini almasıyla öğretmenler bu tarz sorularla yoğun bir şekilde muhatap olmaya başlamışlardır. Alışıldık soru tarzından farklı olan beceri temelli bu sorular öğretmenler ve öğrenciler arasında ve hatta sosyal medya içeriklerinde gayri resmi olarak yeni nesil matematik soruları olarak nitelendirildikleri görülmüştür. Bu nedenle bu araştırma kapsamında beceri temelli sorular, öğretimin uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu kavramı kullanım şekilleri ile yani yeni nesil matematik soruları kavramı ile etiketlenerek kullanılacaktır.

Beceri temelli bu yeni tarz soruların sınıflara girmesiyle birlikte öğretmenler öğretimsel bir yenilikle karşı karşıya kalmışlardır. Merkezi sınavlarda gerçekleştirilen yenilikler her ne kadar öğrencileri kapsasa da öğretimin uygulayıcısının öğretmenlerdir. Dolayısı ile öğretmenler de gerçekleştirilen sistem değişikliklerinden diğer paydaşlar kadar etkilenmektedir. Nitekim öğretim programında yeni nesil matematik sorularına atfedilen önem ışığında, sınıflarda öğretimin uygulayıcısı ve eğitim organizasyonunun önemli bir parçası olan ve sistemin temel öğelerinden öğretmenlerin (Çelikten ve Özkan, 2018) yeni nesil matematik sorularına ilişkin yaklaşımlarının incelenmesi bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada, ortaokul matematik öğretmenlerinin LGS sınavı ile birlikte sınıflara giren ve yeni nesil sorular olarak kavramsallaştırılan sorulara ilişkin yaklaşımlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin yeni nesil matematik sorularını sınıf içi uygulamalarında kullanım sıklığının ortaya çıkarılması bu uygulamaların kapsamını inceleyebileceğimiz öğretim uygulamasına açılan bir pencere niteliği taşımaktadır. Bununla beraber öğretmenlerin yeni nesil matematik sorularını sınıflarında ne düzeyde tercih ettiklerinin gerekçeleriyle ortaya koyulması ile öğretmenlerin yeni nesil matematik sorularına ne tür anlamlar yüklediklerinin ortaya çıkarılması da önem taşımaktadır. Böylelikle bu soruların sınıflarda uygulanmasında karşılaşılan zorluklar ve bu zorlukların nedenleri ortaya çıkarılabilecektir.

Çalışma kapsamında öğretmenlerin bu sorulara hangi anlamları yüklediklerine, hangi özellikleri taşıması gerektiğine, öğretmenlerin bu soruları sınıflarında ne sıklıkla kullandıklarına

ve kullanma gerekçelerinin neler olduğuna yönelik öğretmenlerin ne düşündüklerine ilişkin genel bir perspektif sunulmaya çalışılacaktır. Bu yeni tarz soruların ne olduğunu bilmekle beraber, öğretimde oluşturacağı faydalara ilişkin bir bakış açısına sahip olmak şüphesiz öğretim uygulamasına yön verecektir. Bu nedenle araştırmanın amacı; ortaokul matematik öğretmenlerinin yeni nesil matematik sorularına ilişkin yaklaşımlarının incelenmesidir.

Yöntem

Yapılan bu çalışmada, ortaokul matematik öğretmenlerinin beceri temelli matematik sorularını nasıl kavramsallaştırdıkları ve bu sorulara ilişkin yaklaşımlarının neler olduğunun incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda var olan durumun doğrudan betimlenmesine odaklanan bu araştırma, nitel betimsel araştırma yöntemi ile desenlenmiştir. Sandelowski'ye (2000) göre nitel betimsel araştırmalar olguların ne, nasıl ve de nerede olduğunu bilmek isteyen araştırmacıların bu olguların doğrudan betimlemeleri istendiğinde seçilen ve nitel araştırmalara temel teşkil eden yararlı bir yöntemdir. Nitel betimsel araştırma deseninin temel amacı, bireylerin bir olay ya da olguyla ilgili düşüncelerinin doğrudan betimlenmesi (Willis, Sullivan-Bolyai, Knafli ve Cohen, 2016) olmakla beraber bu araştırmalarda yorumlayıcılıktan kaçınılmakta ve elde edilen verilerin var olan halleriyle sunulması (Sandelowski, 2000) esas alınmaktadır. Nitel betimsel, özellikle kişilerin kavramlara ya da karşılaştıkları durumlara ilişkin öznel bakış açılarının ve bu durum ya da kavramlara ilişkin yükledikleri anlamların ortaya çıkarılmasında sıklıkla başvurulan bir yöntemdir. Bu çalışmada da matematik öğretmenlerinin beceri temelli sorulara hangi anlamları yükledikleri bu sorulara ilişkin yaklaşımlarının nasıl olduğunu var olan haliyle ortaya koymayı amaçladığından nitel betimsel yöntem ile desenlenmiştir.

Bu araştırmanın katılımcılarını ortaokul matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Katılımcılar kolay erişim ve gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırma, Gaziantep il merkezinde, ilçelerinde ve köylerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda kadrolu veya sözleşmeli olarak görev yapmakta olan 208 (126 Kadın ve 82 Erkek) ortaokul matematik öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin beceri temelli matematik sorularına ilişkin yaklaşımlarını incelemek amacıyla, altı adet açık uçlu sorunun yer aldığı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu bağlamda Lambert ve Lambert (2012) tarafından nitel betimsel araştırmalarda veri toplamak amacıyla açık uçlu soruların yer aldığı anket formlarının kullanılmasının uygun olacağı ifade edilmiştir. Bu kapsamda araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından araştırma soruları oluşturulmuş ve 9 öğretmen ile veri toplama aracının işlevliliğine dair pilot çalışma yapılmıştır. Yapılan pilot çalışmada öğretmenlerin beceri temelli soruları sıklıkla yeni nesil soru olarak nitelendirdiği ve yeni nesil soru olarak sorulduğunda daha fazla detay verdiği görülmüştür. Bu nedenle beceri temelli soru ifadesi kaldırılarak yerine yeni nesil matematik soruları ifadesi kullanılmıştır. Pilot çalışma kapsamında son hali verilen veri toplama aracında aşağıdaki sorular yer almıştır;

1. Yeni nesil matematik soruları denildiğinde aklınıza ne gelmektedir?
2. Yeni nesil matematik sorularının taşınması gereken özellikler neler olmalıdır?
3. Yeni nesil matematik sorularını derslerinizde hangi sıklıkla kullanıyorsunuz ve sıklıkla kullanım gerekçeleriniz nelerdir?

Araştırma verilerini toplamak amacıyla, Google arama motorunun hizmeti olan Google Formlar aracılığıyla araştırma sorularının yer aldığı bir form oluşturulmuştur. Google Formlar

aracılığıyla oluşturulan form Gaziantep ortaokul matematik öğretmenleri zümre grubunda paylaşılmıştır. Grupta yer alan zümre başkanlarından kendi okullarında görev yapan matematik öğretmenleri ile de formu paylaşımları istenmiştir. Veriler yaklaşık olarak 6 haftalık bir sürede toplanmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden faydalanılmıştır. İçerik analizinin sonucunda verilerin içinde gömülü olarak bulunan kod, kategori sınıflandırması ortaya çıkar (Agaç, 2018). Kodlama işleminin gerçekleştirilmesinin ardından, birbirleriyle ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek kategorilendirilir (Miles ve Huberman, 1994). Kategorilendirme işlemiyle birlikte verilerin kavramsallaştırılmasına başlanır (Strauss ve Corbin, 1990; Merriam, 2009). Veri analiz sürecinde MAXQDA 2018 nitel veri analizi programından faydalanılmıştır. Bu kapsamda veri toplama formu aracılığıyla elde edilen veriler hiçbir değişiklik yapılmadan Microsoft Excel programına kaydedilmiş ve bu Excel belgesi MAXQDA 2018 nitel veri analizi programına aktarılmıştır. MAXQDA 2018 nitel veri analizi programında her bir katılımcıya ait cevap formları ayrı ayrı belgeler haline getirilerek kodlama işlemi başlamıştır.

Kodlamalarda güvenilirliği sağlamak amacıyla kodlamalar biri araştırmacı diğeri alan uzmanı olmak üzere iki kişi tarafından yapılmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre iki araştırmacı aynı verileri kullanarak kodlama yaptığı zaman tanımlar daha güvenilir bir hale gelir. Bu kapsamda kodlamalar iki farklı kodlayıcı tarafından ele alınmıştır. Ele alınan bu çalışmada elde edilen verilerin kodlama ve kategorilendirme sürecinde açık ve eksen kodlamadan (Strauss ve Corbin, 1990) faydalanılmıştır. Katılımcılar tarafından cevaplanan formlarda yer alan ifadeler, anlamsal bir bütünlük olacak şekilde, en küçük yapı birimlerine ayrılmış, bu yapı birimleri isimlendirilerek kodlanmış ve kodlamalar benzerliklerine göre bir araya getirilerek alt kategoriler oluşturulmuştur (açık kodlama). Açık kodlama sonucunda elde edilen kodlar ve alt kategoriler ilgili alan yazın dikkate alınarak tekrardan ele alınmış ve alt kategorilerle ana kategorilerin ilişkisi kurulmuştur (eksen kodlama). Kodlama sürecinin sonunda iki kodlayıcı da bir araya gelerek kodlamalar arasında teyitleşmeleri gerçekleştirmiş ve uyumlu-uyumsuz kodları gözden geçirerek tüm kodlamalarda görüş birliğine varmıştır.

Bulgular

Veri toplama aracındaki araştırma sorularından biri olan "Yeni nesil matematik soruları denildiğinde aklınıza ne gelmektedir?" sorusuna ilişkin 208 katılımcının 191'i (%92) görüş bildirmiştir. Katılımcı cevaplarından elde edilen bulgular Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1

Yeni nesil matematik sorularının nasıl tanımlandığına ilişkin bulgular

Kategori	Alt Kategori	Kod	Alt Kod	f
Beceri Odaklı Sorular (n=162)	Temel Matematiksel Beceriler (n=100)	Matematiksel Süreç Becerileri (n=93)	Matematiksel Akıl Yürütme ve İspat Yapabilme	62
		Problem Çözme Becerisi (n=16)	Matematiksel İlişkilendirme Yapabilme	50
			Problem Çözme Becerisini Geliştiren Sorular	13
	Diğer Beceriler (n=117)	Üst Düzey Düşünme Becerisi (n=86)	Problem Çözme Becerisi Gerektiren Sorular	3
			Okuduğunu Anlama Becerisi Gerektiren Sorular	70
			Uygulama Becerisi Gerektiren Sorular	11
			Analiz Becerisi Gerektiren Sorular	10
			Değerlendirme Becerisi Gerektiren Sorular	4

	Üst Düzey Düşünme Becerisi Gerektiren Sorular	8	
Yorum Becerisi (n=32)	Yorum Becerisi Gerektiren Sorular	22	
	Yorumlamaya Dayalı Sorular	11	
Analitik Düşünme Becerisi (n=8)	Analitik Düşünme Becerisi Gerektiren Sorular	6	
	Analitik Düşünmeye Dayalı Sorular	2	
Farklı Bakış Açısı (n=6)	Farklı Düşünme Becerisi Gerektiren Sorular	2	
	Farklı Bakış Açıları Gerektiren Sorular	1	
Matematiksel Beceri (n=4)	Matematiksel Becerileri Geliştiren Sorular	2	
	Matematiksel Becerileri Gerektiren Sorular	2	
Matematik Okuryazarlığı (n=3)	Matematik Okuryazarlığını Geliştiren Sorular	5	
	Matematik Okuryazarlığını Ölçen Sorular	1	
	Üst Biliş Becerisinin Kullanılması Gereken Sorular	6	
Kavramsal ve İşlemsel Öğrenmeyi Sağlayan Sorular (n=28)	Kavramsal Öğrenme (n=21)	Ezberle öğrenmeyi Engelleyen Sorular Kavramsal Öğrenmeyi Sağlayan Sorular	16 6
	İşlemsel Öğrenme		8
Görünüş Odaklı Sorular (n=35)	Uzun ve Paragraf Şeklindeki Sorular (n=29)	Uzun Sorular Paragraf şeklindeki sorular	22 7
	Görsellik İçeren Sorular		9
Zorluk Odaklı Sorular (n=26)	Seviye Olarak Zor Sorular		25
	Anlaşılması Zor Sorular		1

Not:191 katılımcı bu soru için görüş bildirmiş ve 67 katılımcı birden fazla kod ya da kategoriye söylemlerinde yer vermiştir. n: katılımcı sayısını ifade etmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde katılımcı cevaplarının beceri odaklı sorular (162), görünüş odaklı sorular (35), kavramsal ve işlemsel öğrenmeyi sağlayan sorular (28), zorluk odaklı sorular (26) ve diğer (7) kategorilerinde toplandığı görülmektedir. Bulgular göstermektedir ki katılımcılar yeni nesil matematik sorularını ağırlıklı olarak beceri odaklı sorular (%85) olarak tanımlamaktadırlar. Bununla beraber yeni nesil matematik soruları katılımcıların, kavramsal ve işlemsel öğrenmenin içi içe olduğu sorular (n=28, %15) olarak nitelendirdiği de ortaya çıkmıştır. Öte yandan bazı katılımcıların sorunun içeriğine bakmaksızın görünüşüne odaklandığı (n=35, %18) ya da zorluk odaklı sorular (n=26, %14) olarak bu soru türünü anlamlandırdığı görülmektedir. Buradan da görüldüğü gibi yeni nesil matematik soruları kavramsallaştırılırken içerik ya da görsellik olmak üzere iki temel odak ortaya çıkmaktadır.

İçerik odağında çeşitli becerileri geliştiren ve kavramsal-işlemsel öğrenmeyi sağlayan sorular olarak nitelendirilmenin yanı sıra seviye ve anlaşılma olarak zor sorular olarak da nitelendirildiği görülmektedir. Örneğin K₁₃₁ numaralı katılımcının yeni nesil matematik sorularına ilişkin kavrayışı: *“Beceri gerektiren ve zorlayıcılığa sahip sorular olduğunu düşünüyorum. Ama buradaki zorluk soruyu hazırlayanlar tarafından yanlış anlaşılma sanki soruyu o kadar zor yapıyorlar ki biz öğretmenler bile çözemiyoruz bu da sorunun niteliğinin düşmesine neden olur”* şeklindedir. Yeni nesil matematik sorularının her ne kadar beceri geliştirme odaklı olduğu vurgulansa da bu soruların zorluk seviyesi özelinde eleştirildiği de dikkat çeken bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Görsellik odağında ise yeni nesil matematik sorularının görsellik içerme ve paragraf şeklinde uzun yapıda olma gibi özelliklerle karşımıza çıktığı görülmektedir. Bu soru türünü görsellik odağında ele alan katılımcılar görselliği içeriği zenginleştirmenin bir yolu olarak örneklendirdikleri görülmektedir. Örneğin K₆₂: “Görsel açıdan zengin sorular olduklarını düşünüyorum. Bu bir taraftan gerçekten iyi bir şey sadece matematiksel işlemle değil de öğrencinin farklı becerilerini de ortaya koyması gerekiyor, mesela okuduğunu anlama ve yorumlama gibi.” Burada da görüldüğü gibi bu sorulardaki görsellik genelde farklı becerileri özelde ise matematik okuryazarlığını harekete geçiren ya da geçirmesi gereken bir etmen olarak ele alınmaktadır. Görünüşe odaklanan farklı bir görüşte ise K₄₀: “Görsellik açısından zengin ve bence soruyu zorlaştırmak adına uzatıldıkça uzatılan sorular aklıma gelmekte.” ifadesi ile sorunun uzunluğuna ilişkin bir eleştiri getirdiği görülmektedir. Benzer açıdan konuyu ele alan K₁₂₉: “Öğrenciler tarafından anlaşılması oldukça zor olan sorular aklıma gelmekte. Bazen soruyu daha anlaşılabilir yapmak için uzattıkça uzatıyorlar bir sürü lüzumsuz hikâye koyabiliyorlar. Çocuk soruyu mu anlasın hikâyeyi mi belli değil” ve K₈₉: “Sanki Türkçe sorusu hazırlıyormuş gibi paragraf tarzı uzunlukta sorular. Çocuklar Türkçe sınavına mı giriyor matematik sınavına mı giriyor belli değil.” Şeklindeki söylemleri ile bu soru tarzının amacına hizmet etmeyecek şekilde zorluk ve uzunluk içerdiğini dile getirmektedir.

Veri toplama aracındaki bir diğer soru olan “Yeni nesil matematik sorularının taşınması gereken özellikler nelerdir?” araştırma sorusuna katılımcıların verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Yeni nesil matematik sorularının taşınması gereken özelliklere ilişkin bulgular

Kategori	Alt Kategori	Kod	Alt Kod	f	
Beceri geliştirmeli (n=143)	Temel matematiksel beceriler (n=120)	Matematiksel süreç becerileri (n=112)	Matematiksel ilişkilendirme yapabilme	91	
			Matematiksel akıl yürütme ve ispat yapabilme	42	
		Problem çözme becerisi (n=21)	Problem çözme becerisini geliştirmeli	21	
			Problem çözme becerisini ölçmeli	1	
	Üst düzey düşünme becerisi (n=36)		Analiz becerisini geliştirmeli	11	
			Okuduğunu anlama becerisini geliştirmeli	11	
			Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeli	11	
			Üst düzey düşünme becerilerini ölçmeli	4	
			Sentez becerisini geliştirmeli	3	
	Diğer beceriler (n=61)	Yorumlama becerisi (n=25)	Yorumlamaya açık sorular olmalı	15	
			Yorumlama becerisini geliştirmeli	8	
			Yorumlama becerisini ölçmeli	2	
		Farklı bakış açısı (n=6)		Farklı bakış açılarını geliştirmeli	4
				Öğrencileri çok yönlü düşünmeye sevk etmeli	2
Analitik düşünme becerisi (n=4)			Analitik düşünme becerisini geliştirmeli	2	
	Analitik düşünme becerisini kazandırmalı		2		
Kavramsal öğrenmeyi	Ezbere öğrenmeyi engellemeli	Kavramsal öğrenmeyi sağlamalı		10	
				3	

sağlamalı (n=13)			
Ölçme araçlarının taşınması gereken niteliklere uygun olmalı (n=95)	Açık, net ve anlaşılır olmalı (n=72)	Açık, net ve anlaşılır olmalı	70
		Lüzumsuz bilgi ve kelime içermemeli	8
		Dilbilgisi kurallarına uygun olmalı	2
		Çok zor olmamalı	16
		Öğrenci seviyesine uygun olmalı	14
Görsellik içermeli (n=13)	Görsellik anlaşılabilirliğe katkı sağlamalı	Çok uzun olmamalı	13
		Yapı geçerliliği yüksek olmalı	1
		Ayırt edicilik: bilen ile bilmeyeni ayırt etmeli	5
Görsellik içermeli (n=13)	Görsellik içermeli	Görsellik içermeli	9
		Görsellik anlaşılabilirliğe katkı sağlamalı	5

Not: Bu soru 208 katılımcının 198'i tarafından cevaplanmıştır.

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların yeni nesil matematik sorularının taşınması gereken özellikleri beceri geliştirme (n=143) ve kavramsal öğrenmeyi sağlama (n=13) özelinde kapsam odaklı ele aldığı gibi ölçme araçlarının taşınması gereken nitelikler (n=95) ve görsellik içermesi (n=13) gibi daha teknik ya da yapısal olarak da ele aldığı görülmektedir. Bu soruyu cevaplayan 198 katılımcının %72'si yeni nesil matematik sorularının temel özelliğinin beceri geliştirme olması gerektiğine değinmektedir. Bu kapsamda bazı katılımcı cevaplarındaki örneğin: K₁₂₂: “Öğrencilerin mantık, muhakeme, akıl yürütme becerilerini arttırmayı sağlamalı, bununla birlikte anlaşılır olmalı.” ve K₄₂: “Analitik düşünme becerisini geliştirecek nitelikte, işlem yeteneğinden çok, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik, öğrenci seviyesine uygun olmalı ve çok uzun sorulardan kaçınılmalıdır.” şeklindeki söylemler ile bu soruların becerilere odaklanması gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. Bununla beraber başka bir katılımcı K₈₇: “Çocukların bilgiyi farklı olay örgüsü içinde kullanabilmesine olanak sağlamalı. Sadece bilgiyi ezber yapmaması için farklı bakış açıları geliştirecek nitelikte olmalı.” şeklindeki söylemi ile ezber öğrenme yerine kavramsal öğrenmeyi sağlaması gerektiğini vurgulamaktadır.

Bu soru tarzının taşınması gereken özellikler ağırlıklı olarak beceri geliştirme ve anlamlı öğrenme özelinde alınsa da katılımcıların %48'i ölçme araçlarının taşınması gereken özellikler kapsamında teknik boyut olarak nitelendirilen yapısal özelliklere odaklandığı görülmektedir. Bu kapsamda K₆₃: “Soruları öğrenciler anlamakta zorluk çekiyorlar. Çünkü sorular zorlaştırılmak için öğrencinin anlamayacağı hale getiriliyor. Bırakın öğrencileri bazı soruları ben bile anlamıyorum. Bundan dolayı sorularda kullanılan ifadelerin açık ve anlaşılır olması gerektiğini düşünüyorum.”. Şeklindeki söylemi ile bu soruların açık ve anlaşılır bir dil içermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde K₈₀: “Muhakeme becerisi ve yorumlama becerisini geliştiren, günlük hayat problemlerini çözebilen, bilenle bilmeyeni ayırt edebilmesi için sorunun açık ve net olması gerekmektedir. Sorudan farklı anlamlar çıkması niteliği düşürecektir. Öğrenci seviyesine uygun olmalı.” Söyleminde de görüldüğü gibi ayırt edici olması gerektiği, sorunun açık ve anlaşılır olması gerektiği gibi daha yapısal özellikleri dile getirdikleri görülmektedir. Katılımcılar bir başka yapısal özellik olarak görsellik içermeye (n=13, %7) söylemlerinde yer vermektedir. Örneğin K₇₀: “Soru hikâyeleştirilerek günlük yaşamla ilişkilendirilmeli, öğrencilerin muhakeme güçlerini arttırmayı sağlamalı, sadece bilgi basamağına hitap eden sorular olmamalı ve sorular görsellerle desteklenmeli.” örnek alıntısında hem sorunun kapsamının ne olması gerektiği hem de teknik olarak görselle desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Veri toplama aracındaki bir diğer soru olan “Yeni nesil matematik sorularını derslerinizde hangi sıklıkla kullanırsınız ve kullanım gerekçeleriniz nelerdir” araştırma sorusuna katılımcıların verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Yeni nesil matematik sorularını kullanım sıklıkları ve sıklık gerekçelerine ilişkin bulgular

Kullanım Sıklığı	Kategori	Alt Kategori	Kod	Alt Kod	f	
Sıklıkla kullanım (n=92)	Becerileri geliştirme ve kazandırma için (n=28)	Temel matematiksel beceriler (n=19)	Matematiksel süreç becerileri (n=15)	Matematiksel ilişkilendirme yapabilme	10	
			Problem çözme becerisi (n=5)	Matematiksel akıl yürütme ve ispat yapabilme	6	
				Problem çözme becerisini geliştirme	4	
				Problem çözme becerisini kazandırma	1	
				Üst düzey düşünme becerisini geliştirme	9	
			Diğer beceriler (n=15)	Matematiksel düşünme becerisini geliştirme	2	
				Farklı bakış açısı kazandırma	2	
				Analitik düşünme becerisini geliştirme	1	
				Yorum becerisini geliştirme	1	
				Üst biliş becerisini geliştirme	1	
			Eleştirel düşünme becerisini kazandırma	1		
		Etkili matematik öğrenimi ve öğretimini sağlama (n=15)	Derse aktif katılımı sağlama		6	
			Dersi verimli hale getirme		3	
			Matematiği somutlaştırma		3	
			Teknolojik materyallerin kullanımına olanak sağlama		2	
			Dersi zevkli hale getirme		2	
			Matematik öğretimini üst düzeye çıkarma		1	
		Öğrencileri LGS sınavına hazırlama (n=57)	Öğrencileri LGS sınavına hazırlama		56	
	Öğrencileri bu tarz sorulara alıştırmaya			4		
Nadiren kullanım (n=114)	Müfredatı yetiştirme ve zaman kaynaklı nedenler (71)		Müfredatı yetiştirme kaygısı ve zaman problemi		68	
			Sadece destekleme ve yetiştirme kurslarında yer verme		10	
	Öğrenci seviyesi ve eğitim olanaklarının elverişsizliği kaynaklı nedenler (n=58)	Öğrenci seviyesinden kaynaklı nedenler (n=49)		Öğrenci seviyesi düşük olması		34
				Öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerinin düşük olması		14
				Soruların öğrenciye zor gelmesi		6
				Ders başarısı yüksek olmayan öğrencilerde motivasyon kaybına sebep olması		3
		Eğitim olanaklarından kaynaklı nedenler (n=15)		Öğrencilerin işlem becerilerinin zayıf olması		2
				Sınıf mevcutlarının fazla olması		7
				Akıllı tahtanın olmaması		5
				Yeterli materyalin olmaması		2
		Okulun köy okulu olması		1		

Hiç kullanmam Suriyeli öğrencilerim çoğunlukta olduğundan (n=2)	2
---	---

Not: Katılımcıların tamamı bu soruyu yanıtlamıştır.

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların yeni nesil matematik sorularını kullanım sıklıklarının, sıklıkla kullanım (n=92, %44), nadiren kullanım (n=114, %55) ve hiç kullanmam (n=2, %1) şeklinde olduğu görülmektedir. Derslerinde bu soru tarzına sıklıkla yer veren katılımcıların (n=92) bu sorulara yer verme amaçları incelendiğinde ağırlıklı olarak öğrencileri lise giriş sınavına hazırlamak (%62) için kullandıkları görülmektedir. Bu kullanım sıklığını beceri geliştirme ve kazandırma ile etkili matematik öğretimini sağlama gibi amaçlarının takip ettiği görülmektedir. Bu amaç kapsamında yeni nesil matematik sorularını kullanan katılımcılardan K₇₆: *“İlişkilendirme, muhakeme ve akıl yürütme becerilerinin gelişiminden öğrencilere faydalı olduğunu düşündüğüm için kullanıyorum.”* ve K₅₈: *“Yeni nesil sorular çözmeye alışan öğrencilerle ders işlemek daha zevkli oluyor”* şeklindeki söylemleri ile kullanım önceliklerinin matematiksel zenginlik olduğunu vurgulamaktadır. Öte yandan sayıca daha çok olan diğer katılımcılar; K₅₅: *“8. Sınıflarda ne yazık ki öğrenmeden çok sınava yönelik bir çalışma izleniyor. Başarılı olmaları için epey soru tarzı görmeleri şart bu sebeple kullanıyorum.”* ve K₁₂₂: *“Sınavda çıktığı için, öğrencilerin bu tarz sorulara alışmaları gerektiğini düşünüyorum. Ancak çok fazla vakit aldığından fazla soru tarzı göstermekte zorlanıyorum.”* şeklindeki söylemleri ile kullanım amaçlarının esas odağında öğrencileri sınava hazırlamak olduğu ve bu durumun katılımcılarda bir baskı oluşturduğu görülmektedir.

Yeni nesil matematik sorularını derslerinde nadiren kullandıklarını belirten katılımcılar (n=114, %55) müfredatı yetiştirememeye ve zaman problemi ile öğrenci seviyesi ve eğitim olanaklarının elverişsizliği kaynaklı nedenleri ileri sürmektedirler. Bu soru tarzını nadir kullanan katılımcıların söylemleri incelendiğinde;

- K₁₁₂: *“Normal derslerimde zaman probleminden dolayı fazla yer veremiyorum. DYK kurslarında ağırlıklı olarak yeni nesil sorulardan çözüyorum.”*,
- K₂₆: *“Sınıfta yer alan 3 veya 5 öğrenciye hitap ediyor diğerleri dersten kopuyor. Öğrenci seviyem çok ama çok zayıf bu sorular öğrencilerime çok ağır geliyor zorlanıyorlar.”*,
- K₇₅: *“Sık kullanınca ders başarısı yüksek olmayan öğrencilerde motivasyon kaybı meydana geliyor.”*,
- K₆₄: *“Öğretim programının bana verdiği ders saatini (5 saat), yeni nesil soruların çözümü için gerekli olan temel işlem becerilerini kazandırmakta kullandığım için bu sorulara maalesef vakit bulamıyorum. Ayrıca akıllı tahta desteğim olmaması da büyük bir eksik.”*
- K₄₇: *“Sınıf kalabalıklılığından kaynaklı olarak çok zaman almasından dolayı.”*
- K₅₁: *“Sınıflarda uygulamaya kalkarsam sınıf seviyeleri düşük olduğundan öğrencilerin dersten kopmasına sebep oluyor, çoğu öğrenci zor olduğunu düşündüğü için soru ile ilgilenmiyor.”* ... *“İşlem becerisi zayıf olanlar çözemiyorlar, zaman sıkıntısı yaşıyorum, müfredatı yetiştirme kaygım var, sınıflarda uygulamaya kalkarsam sınıf seviyeleri düşük olduğundan öğrencilerin dersten kopmasına sebep oluyor, çoğu öğrenci zor olduğunu düşündüğü için soru ile ilgilenmiyor.”*

şeklinde yukarıda belirtilen söylemlerin müfredatı yetiştirememeye, öğrenci seviyesinin bu soru tarzı için uygun olmaması, sınıfların kalabalık olması ve akıllı tahta gibi öğretim teknolojilerinin olmaması gibi nedenlerle bu soru tarzına nadiren yer verdikleri görülmektedir. Ayrıca K₅₁ kodlu katılımcı öğretmenin alıntısı incelendiğinde açık bir şekilde müfredatı yetiştirme kaygısının olduğu gözükmektedir.

Derslerinde yeni nesil beceri sorularına hiç yer vermeyen katılımcı sayısı oldukça sınırlı (n=2, %1) olmakla birlikte bu katılımcılar, sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin çoğunlukta olması kaynaklı dil problemi yaşadığından kullanmayı tercih etmediklerini dile getirmektedirler. Örneğin; K₁₁₉: *“Öğrenci profilim Suriyeli öğrencilerden oluştuğu için Türkçe yeterliliği az olan öğrencilerimin okuduğunu anlamakta zorlanacağını düşündüğümünden hiç kullanmıyorum.”* şeklindeki söylemi ile dil engeline takıldığını ifade etmektedir.

Genel olarak yeni nesil sorulara ilişkin katılımcıların cevapları incelendiğinde bu soruları içerik ve görünüş-yapısal odaklar kapsamında kavramsallaştırdıkları görülmektedir. Bu kapsamda beceri odaklı, kavramsal-işlemsel öğrenme odaklı olmasının yanı sıra zorluk odaklı olması gibi içeriğe ilişkin detaylar paylaşılmaktadır. Bununla beraber katılımcıların bu sorulara ilişkin kavramsallaştırmalarında uzun ve paragraf şeklinde olması gibi daha görünüş odaklı algıları da söz konusudur. Bu soruların taşınması gereken özellikler söz konusu olduğunda ise yine beceri geliştirme ve kavramsal-işlemsel öğrenme ön plana çıkmakla birlikte özellikle ölçme-değerlendirme kapsamında birtakım özelliklere de uygun olması ve görsellik içermesi gerektiği vurgulanmaktadır. Katılımcıların bu sorulara derslerinde hangi sıklıkla yer verdiği ve bunun gerekçesi sorulduğunda ise ağırlıklı olarak müfredat kaygısı ve öğrenci seviyesinin düşük olması gibi nedenlerden dolayı nadiren yer verildiği dikkat çekmektedir. Öte yandan derslerinde sıklıkla bu sorulara yer verenler ise öğrencileri özellikle LGS'ye hazırlama amacıyla bu sorulara yer verdiklerini dile getirmektedirler. Bununla beraber bu soruları derslerinde sıklıkla kullanan diğer katılımcılar ise beceri geliştirme-kazandırma ve etkili bir matematik öğretimini hedefledikleri için bu sorulara başvurduklarını ifade etmektedir. Buradan da görüldüğü gibi yeni nesil soruların kullanımındaki başlıca etmen LGS sınavına hazırlama olduğu gibi nadiren kullanılmasındaki başlıca etmen müfredatı yetiştirme kaygısı ve öğrenci seviyelerinin düşük olmasıdır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, ortaokul matematik öğretmenlerinin LGS ile birlikte sınıflara giren ve yeni nesil sorular olarak nitelendirilen sorulara ilişkin yaklaşımlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda bu soruların nasıl kavramsallaştırdığı, hangi özelliklere sahip olması gerektiği, sınıf içi uygulamalarda kullanım sıklığı ve gerekçesi ile ayırt ediciliğine ilişkin öğretmenlerin bakış açılarının nasıl olduğu üzerinde durulacaktır.

Katılımcılara “Yeni nesil matematik sorusu denilince aklınıza ne gelmektedir?” sorusu yöneltilmiş ve görüşleri alınmıştır. Bu soru tarzı için her ne kadar yeni nesil etiketlemesi yapılsa da öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun bu soruları beceriler ile ilişkilendirdiği tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucu göstermektedir ki öğretmenler yeni nesil matematik sorularını becerilerden bağımsız olarak düşünmemekte ve becerilerle yeni nesil matematik sorularını özdeşleştirmektedirler. Nitekim Erden'e (2020) göre LGS'nin getirdiği en önemli yeniliklerden birisi beceri temelli soruların sınıflara girmesidir. Bu kapsamda katılımcıların K₁₂₂: *“Öğrencilerin mantık, muhakeme, akıl yürütme becerilerini arttırmayı sağlamalı.”* ve K₄₂: *“Analitik düşünme becerisini geliştirecek nitelikte, işlem yeteneğinden çok, üst düzey düşünme becerilerini*

geliştirmeye yönelik...” şeklindeki söylemleri, bu soruların beceri geliştirmeye odaklanması gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. Nitekim bu durumu destekler mahiyette LGS sorularının tamamının üst düzey becerileri ölçtüğü (Gürbüz, 2019) ve öğretmenlerin de bu çalışmaya paralel şekilde LGS matematik problemlerini üst düzey becerileri içeren sorular olarak tanımladığı görülmektedir (Kablan ve Bozkuş, 2021). LGS’de yer alan soruların akıl yürütme becerisiyle çözümlenmesinin hedeflenmesi (Atasoy, 2019) beraberinde öğrencileri LGS’ye hazırlamak amacıyla sınıf ortamında akıl yürütme becerisine yönelik sorulara yer vermeyi getirmiştir (Güler vd., 2019). Konuyla ilgili farklı araştırma sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin bu soruları yorumlama, çıkarım, analitik düşünce gibi üst düzey düşünme becerileri gerektiren sorular (Biber vd., 2018; Çetin, 2019; Ekinci ve Bal, 2019); yaratıcı düşünmeyi sağlayan, problem çözme becerilerinin kazandırılmasını hedefleyen ve üst düzey zihinsel becerileri harekete geçirecek türden sorular (Sanca vd., 2021); ve okuma, anlama, muhakeme, sorgulama, ilişkilendirme gibi üst bilişsel düşünme becerisi odaklı sorular (Kablan ve Bozkuş, 2021) olarak beceri odaklı tanımladığı karşımıza çıkmaktadır. Tüm bu tanımlamalar ve içerikler göz önüne alındığında, öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde ve öğrencilerin bu beceriye ne kadar sahip olduklarının tespitinde yeni nesil matematik sorularının kullanılmasının önemli olduğu söylenebilir. Nitekim araştırma sonuçları da yeni nesil matematik sorularının birincil amacının beceri gelişimini desteklemek olduğunu ortaya koymuştur.

Beceri odağının dışında katılımcıların bir kısmının bu soru türünü kavramsal ve işlemsel öğrenmeyi sağlayan sorular olarak nitelendirdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin hem beceri geliştirmeye hem de kavramsal ve işlemsel öğrenme sağlamaya odaklanması, bu soruları matematiksel çıktıya dönük olarak kavramsallaştırdıklarını göstermektedir. Bu kapsamda bir katılımcının K₃₇: “Çocukların bilgiyi farklı olay örgüsü içinde kullanabilmesine olanak sağlamalı. Sadece bilgiyi ezber yapmaması için farklı bakış açıları geliştirecek nitelikte olmalı.” şeklindeki söylemi yeni nesil matematik sorularının ezbere öğrenme yerine kavramsal öğrenmeyi sağlaması gerektiği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu söylemi destekler nitelikte alanyazında yeni nesil matematik sorularının öğrencileri ezbercilikten uzaklaştırdığı ve kavram odaklı öğrenmeye yönlendirdiğine ilişkin bulgular mevcuttur. Bu bağlamda Yılmaz vd. (2019) LGS sınavında yer alan soruların mantık ve muhakeme soruları olması ve ezbere dayalı öğrenmeyi engellediği bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca Güler vd. (2019) araştırmalarında öğretmenlerin LGS sistemiyle birlikte kavram odaklı öğretime derslerinde yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda ele alındığında yeni nesil matematik soruları olarak nitelendirilen LGS sorularının ezber yapılarak çözülemeyeceğini (Kablan ve Bozkuş, 2021; Sanca vd., 2021) ve bu sorular aracılığıyla ezbercilikten uzak kaliteli bir eğitim anlayışının getirilebileceği araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Biber vd., 2018). Hem kavramsal ve işlemsel hem de beceri temelli tanımlamalar göz önüne alındığında bu cevaplara yer veren öğretmenlerin yeni nesil matematik sorularının öğretimsel yanına odaklandıkları ve hedeflenen öğrenme çıktısına dönük olarak bu soruları kavramsallaştırdıkları görülmektedir.

Matematiksel niteliğinin yanı sıra yeni nesil matematik soruları deyince bazı katılımcıların aklına şekilsel olarak görünüş odağının da geldiği tespit edilmiştir. Bu kapsamda katılımcılar, görsellik içeren sorulara ve uzun-paragraf şeklinde olan sorulara vurgu yapmaktadır. Örneğin K₆₂: “Görsel açıdan zengin sorular olduklarını düşünüyorum, bütün sorularda o kadar şekil var ki artık yeni nesil soruları görselsiz düşünemiyorum. Bu bir taraftan gerçekten iyi bir şey sadece matematiksel işlemle değil de öğrencinin farklı becerilerini de ortaya koyması gerekiyor,

mesela okuduğunu anlama ve yorumlama gibi” ve K₇₀: “Soru hikâyeleştirilerek günlük yaşamla ilişkilendirilmeli, öğrencilerin muhakeme güçlerini arttırmayı sağlamalı, sadece bilgi basamağına hitap eden sorular olmamalı ve sorular görsellerle desteklenmeli” örnek alıntısında hem sorunun kapsamının ne olması gerektiği hem de teknik olarak görselle desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Burada da görüldüğü gibi bu sorulardaki görsellik genelde farklı becerileri özelde ise matematik okuryazarlığını harekete geçiren ya da geçirmesi gereken bir etmen olarak ele alınmaktadır. Bir diğer görüşte ise ‘K₄₀: “Görsellik açısından zengin ve bence soruyu zorlaştırmak adına uzatıldıkça uzatılan sorular aklıma gelmekte.” ifadesi ile sorunun uzunluğuna ilişkin bir eleştiri getirildiği görülmektedir. Bununla beraber K₈₉: “Sanki Türkçe sorusu hazırlıyormuş gibi paragraf tarzı uzunlukta sorular. Çocuklar Türkçe sınavına mı giriyor matematik sınavına mı giriyor belli değil.” şeklindeki söylemler ile bu soru tarzının amacına hizmet etmeyecek uzunlukta olduğu katılımcılar tarafından dile getirilmektedir. Her ne kadar yapılan çalışmalarda ortak görüş; LGS’de yer alan beceri temelli soruların çözümünde öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine sahip olmaları gerektiği (Erden, 2020; Kablan ve Bozkuş, 2021; Şivkin vd., 2020) olsa da bu soruların uzunluğuna ilişkin katılımcı öğretmenlerin aşırılık vurgusu, sorulardan amaçlanan şey ile gerçekteki izlenimin farklılaştığını göstermektedir. Bu farklılığı ortadan kaldırabilmek için bu soruların amacına hizmet edecek sadelikte iyi yapılandırılması gerektiği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarında tespit edilen bir diğer durum katılımcıların yeni nesil soruları aşırı uzun bulmasıyla birlikte bu sorulardan bazılarının aşırı zorluk içerdiğini gündeme getirmeleridir. Bu kapsamda K₆₃: “Soruları öğrenciler anlamakta zorluk çekiyorlar. Çünkü sorular zorlaştırılmak için öğrencinin anlamayacağı hale getiriliyor. Bırakın öğrencileri bazı soruları ben bile anlamıyorum. Bundan dolayı sorularda kullanılan ifadelerin açık ve anlaşılır olması gerektiğini düşünüyorum.” şeklindeki söylemi ile bazı soruların amacına hizmet etmeyecek şekilde aşırı bir zorluk içerdiğini ve bu soruların anlamsal olarak açık ve anlaşılır bir dil içermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Kablan ve Bozkuş’un (2021) çalışmasında öğrencilerin yeni nesil soruları çözerken zorlandıkları açıkça ifade edilmektedir. Benzer şekilde Güler, Arslan ve Çelik (2019) ve Erden (2020) tarafından öğretmenlerle yapılan çalışmalarda LGS yer alan bu soruların öğretim programındaki kazanımların çok üzerinde, abartılı şekilde zor ve uzun sorular oldukları ifade edilmiştir. İlgili araştırma sonuçları göstermektedir ki LGS’de yer alan yeni nesil sorular öğretim programında hedeflenenlerin üzerinde bir zorluk içermektedir. LGS’nin ilk uygulama değerlendirme raporuna baktığımızda sınavın matematik alt testinin doğru cevaplanma ortalamasının 6,99; soruların ortalama boş bırakılma oranının ise %28,99 olduğu ifade edilmektedir (MEB, 2018c). Esasında bu durum soruların zor olarak algılandığını ve bu kapsamda hem doğru cevap sayısının azlığı hem de boş bırakılma oranının nedenini açıklar niteliktedir. Bununla beraber ilgili raporda matematik alt testinin ortalama soru güçlüğü’nün 0.24 olduğu belirtilmiştir (MEB, 2018c). Madde güçlük indeksleri 0.20 ile 0.39 arasında olanların zor soru kategorisine girdiği düşünüldüğünde (Baykul, 2000) LGS matematik sorularının sadece algı olarak değil özünde de zor sorular olduğu ve sadece üst dilimdeki öğrencileri seçmeye yönelik olduğu ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte yeni nesil matematik sorularının bazı öğretmenler tarafından beceri temelli soru olarak ele alınmaması ve sadece zorluk odağına dikkat çekilmesi bu sorulara ilişkin bir ön yargıya işaret etmektedir. Bu açıdan ele alındığında, bir şekilde bu soru tarzına ilişkin ön yargı geliştirmiş öğretmenlerin, LGS gibi bir sınav gerçeği ile karşı karşıya olan öğrencilere bu sorulara ilişkin nasıl bir motivasyon sağlayacağı önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim başarı ile inanç arasında doğrudan bir ilişki olduğu açıktır (Pajares ve

Kranzler, 1995). Bu sorulara ilişkin inancı, paragraf tarzında uzun ve seviye olarak anlaşılması zor şeklinde olan öğretmenlerin, öğrencilerine yansıtacağı izlenim de şüphesiz bu inanca paralel olacaktır. Ayrıca bu durum beraberlerinde bu soruların sınıflarda ne sıklıkla kullanıldığı sorusunu da gündeme getirmektedir.

Yeni nesil matematik sorularının sınıf içi uygulamalarda ne sıklıkla yer aldığı incelendiğinde öğretmenlerin yaklaşık yarısının bu sorulara derslerinde sıklıkla yer verdiği tespit edilmiştir. Bu öğretmenlerin bir kısmı beceri gelişimine katkı sağladığı, bir kısmı ise etkili öğretim-öğretim sağladığı için bu soru tarzına sınıflarında yer vermektedir. Bu amaç kapsamında yeni nesil matematik sorularını kullanan katılımcılardan K₇₆: *“İlişkilendirme, muhakeme ve akıl yürütme becerilerinin gelişiminden öğrencilere faydalı olduğunu düşündüğüm için kullanıyorum.”* ve K₅₈: *“Yeni nesil sorular çözmeye alışan öğrencilerle ders işlemek daha zevkli oluyor”* şeklindeki söylemleri ile kullanım önceliklerinin matematiksel zenginlik olduğunu vurgulamaktadır. Bu bulguyu destekler mahiyette Protheroe (2007) etkili matematik öğretimi için öğretmen tarafından, öğrencilere ilgi çekici ve merak uyandıran sorular sorulması gerektiğini belirtmiştir. 21.yüzyıl becerilerini temel alan ve öğrenciyi öğretim sürecinin merkezine koyan etkili matematik öğretimi, öğrencilerin ders süresince fikirlerini rahatça ortaya koymalarını, fikirlerini tartışmalarını ve matematiksel kavramların somutlaştırılması üzerine odaklanmaktadır (Agaç, 2018). Tüm bu açıklamalar göz önüne alındığında beceri temelli soruların sınıflarda sıklıkla kullanılması hem beceri gelişimi hem de etkili öğretim açısından oldukça önem arz etmektedir.

Yeni nesil matematik sorularına derslerinde sıklıkla yer veren öğretmenlerin bir kısmı öğrenme çıktısına dönük bir amaç belirtmeksizin bu sorulara yer verme gerekçesi olarak LGS sınavına hazırlığı göstermektedirler. Bu kapsamda K₅₅: *“8. Sınıflarda ne yazık ki öğrenmeden çok sınava yönelik bir çalışma izleniyor. Başarılı olmaları için epey soru tarzı görmeleri şart bu sebeple kullanıyorum.”* ve K₁₂₂: *“Sınavda çıktığı için, öğrencilerin bu tarz sorulara alışmaları gerektiğini düşünüyorum. Ancak çok fazla vakit aldığından fazla soru tarzı göstermekte zorlanıyorum.”* şeklindeki söylemleri ile kullanım amaçlarının esas odağında öğrencileri sınava hazırlamak olduğu ve bu durumun katılımcılarda bir baskı oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu durum bizleri sınav gerçeği ile yüzleştirmekte ve sınav psikolojisinin öğretmenlerin öğretim içeriğini şekillendirmede tetikleyici bir rolünün olduğunu göstermektedir. Esasında bu durum hem bir sorumluluk hem de bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu öğretmenler soruların içeriğine, yapısına veya herhangi bir özelliğine değinmeden sadece öğrencileri girecekleri LGS'ye hazırlamak amacıyla bu sorulara sınıflarında yer verdiklerini belirtmiştir. Bu bağlamda içeriğinde yeni nesil soruları barındıran LGS merkezi sınavının öğretmenler üzerinde bir baskı unsuru oluşturduğu söylenebilir. Öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini etkileyen en önemli faktörlerden birisinin merkezi sınavlar olduğu bilinmektedir (Bakırcı ve Kırıcı, 2018; Bümen, 2006; Gülersoy, 2007; Abrams vd., 2014). Benzer şekilde öğretmenlerin merkezi sınavların etkisinde kalarak öğretim süreçlerini şekillendirdikleri, ders içeriklerini merkezi sınavı odağa alarak belirledikleri farklı araştırmalarda da ulaşılan ortak bir sonuçtur (Stecher, 2002; Bardak ve Karamustafaoğlu, 2016 ve Yıldırım, 2011; Kahraman, 2014). Tüm bunlar göz önüne alındığında yeni nesil matematik sorularının öğrencileri sınava hazırlamada bir araç rolü olmakla beraber öğretmenlerin öğretimsel kararlarını da etkilediği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarında tespit edilen bir diğer durum; her ne kadar öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu yeni nesil matematik sorularını beceri temelli soru olarak tanımlasa da bu öğretmenlerin sadece bir kısmı beceri gelişimine katkı sağladığı gerekçesi ile bu soruları

derslerinde sıklıkla kullanmaktadır. Oysaki kalan diğer öğretmenler bu soruları beceri temelli olarak nitelendirse de derslerinde sıklıkla kullanmayı tercih etmemektedir. Bu soru tarzını nadir kullanan katılımcıların söylemleri incelendiğinde; K₁₁₂: *“Normal derslerimde zaman probleminden dolayı fazla yer veremiyorum.”*, K₂₆: *“Sınıfta yer alan 3 veya 5 öğrenciye hitap ediyor diğerleri dersten kopuyor. Öğrenci seviyem çok ama çok zayıf bu sorular öğrencilerime çok ağır geliyor zorlanıyorlar.”*, K₆₄: *“Öğretim programının bana verdiği ders saatini (5 saat), yeni nesil soruların çözümü için gerekli olan temel işlem becerilerini kazandırmakta kullandığım için bu sorulara maalesef vakit bulamıyorum. Ayrıca akıllı tahta desteğim olmaması da büyük bir eksik.”*, K₄₇: *Sınıf kalabalıklığından kaynaklı olarak çok zaman almasından dolayı.”* şeklindeki söylemlerin müfredatı yetiştirememeye kaygısı ve zaman problemi, öğrenci seviyesinden kaynaklı nedenler ve eğitim olanaklarından kaynaklı nedenlerle bu soru tarzına sınıflarında nadiren yer verdikleri ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgularını destekler mahiyette Biber vd. (2018) MEB tarafından yayınlanan örnek matematik sorularına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini incelediği çalışmada; müfredatı yetiştirme kaygısı, yeterli kaynakların olmaması ve öğrenci seviyesinden kaynaklı nedenlerden dolayı örnek sorulara derslerde çok fazla yer veremediklerini ve ders işleme süreçlerinde değişikliğe gitmediklerini ifade etmişlerdir. Tüm bunlar göz önüne alındığında öğretmenlerin öğretimsel kararlarında içinde buldukları şartların belirleyici olduğu söylenebilir. Nitekim, eğitim olanakları ve öğrenci seviyesinden kaynaklı nedenlerin bu soruların öğretimde yeterli kullanımının önüne geçtiği görülmektedir. Oysaki matematik öğretim programının üzerinde önemle durulan öncelikli amaçlarından biri öğrencilerin beceri gelişimini desteklemektir (MEB, 2018b). Tüm bunlar, karşılaşılan olumsuzlukların nasıl giderilebileceği ve beceri gelişiminin başka hangi yollarla ve nasıl sağlanacağı konusunda birtakım soru işaretlerini karşımıza çıkarmaktadır.

Derslerinde yeni nesil beceri sorularına hiç yer vermeyen katılımcı sayısı oldukça sınırlı olmakla birlikte bu katılımcılar, sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin çoğunlukta olması kaynaklı dil problemi yaşadığından kullanmayı tercih etmediklerini dile getirmektedirler. Örneğin; K₁₁₉: *“Öğrenci profilim Suriyeli öğrencilerden oluştuğu için Türkçe yeterliliği az olan öğrencilerimin okuduğunu anlamakta zorlanacağını düşündüğümünden hiç kullanmıyorum.”* şeklindeki söylemi ile dil engeline takıldığını ifade etmektedir. Bu nedenle öğretmenin öğretimsel kararlarında öğrenci özelliklerinin de etkili olduğu söylenebilir.

Genel olarak araştırmada, yeni nesil matematik sorularının sınıflara girmesiyle birlikte öğretimsel bir yeniliğin ortaya çıktığı ve öğretmenlerin türlü gerekçelerle bu yeniliğe ayak uyduramadıkları tespit edilmiştir. Bunu açıkça ifade eden Orrill ve Anthony (2003), öğretmenlerin öğretimsel yeniliğe ve değişime açık olmadıklarını dile getirmektedir. Öğretimsel yeniliklerin öğretmenlerin deneyimleri ve inançlarıyla paralellik gösterdiğinde başarıya ulaşacağını dile getiren Handal ve Herrington (2003), öğretmenlerin algılarının, tutumlarının ve hislerinin göz önüne alınmadan öğretimsel reformların doğrudan sınıflarda uygulanmasının mümkün olamayacağı tespitinde bulunmuştur. Her yenilik ya da değişim beraberinde bir adaptasyon sürecini getirmektedir. 2018’de gerçekleştirilen müfredat değişikliğinin bir yansıması olarak sınıflara giren yeni nesil soruların sınıflarda kullanımına ilişkin birtakım problemlerin yaşandığı araştırma kapsamında görülmüştür. Bu bağlamda gerçekleştirilen müfredat değişikliklerine öğretmenlerin bir anda uyum sağlayamadıklarına ilişkin alanyazında yapılan değerlendirmeler mevcuttur. Prawatt (1992) çalışmasını yürüttüğü öğretmenin geleneksel bir eğitim anlayışından gelmesinden dolayı önceki müfredatın alışkanlıklarını

üzerinden hemen atamadığını belirtmiştir. Benzer şekilde Battista (1994) geleneksel müfredatları uygulamaya alışık olan öğretmenlerin, yeni müfredatları uygulamada pedagojik olarak eksik kalabildiklerini ve öğrenci ihtiyaçlarını karşılamada zorlandıkları tespitinde bulunmuştur. Yeni nesil matematik sorularının yenilenen müfredatla birlikte sınıflara girdiği düşünüldüğünde, yapılan bu müfredat yeniliğine öğretmenlerin gösterdiği tepkinin ilgili araştırmacıların müfredat yeniliğine ilişkin yaptıkları değerlendirmelerle paralellik gösterdiği görülmektedir. İlgili çalışmalar dikkate alındığında öğretmenlerin öğretimsel bir yeniliğe ayak uydurmada zorlandıkları, öğretimsel yeniliğe farklı gerekçeler öne sürerek adapte olamadıkları ve yeni nesil matematik sorularının sınıflara girmesiyle oluşan öğretimsel yeniliğin de benzer şekilde bu durumlardan etkilendiği görülmektedir. Tüm bu araştırma sonuçları etkili matematik öğretimi adına atılan adımların sınıf içi uygulamalarda yer bulmadan önce sınıf içi öğretimin uygulayıcısı olan öğretmenlerle tanıştırılması gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Öğretim uygulamalarına yansıtılan reform ve yenilik tabanlı uygulamalar kapsamında farkındalık kazanmak ve sınıf içi uygulamaya adapte edebilmek için öncelikle öğretmenlerin bilgilendirilmesi bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamda hizmet içi eğitim içeriklerinin yeniden gözden geçirilmesi ve yeni uygulamalar sınıf içine girmeden önce öğretmenlere bu konularda eğitim verilmesi faydalı olacaktır.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Etik kurulundan 02.04.2021 tarihli 10 nolu karar ve E-39083294-050.06-33734 sayı ile kurumdan etik izin alınmıştır.

Kaynakça

- Abrams, L. M., Pedulla, J. J., & Madaus, G. F. (2003). Views from the classroom: Teachers' opinions of statewide testing programs. *Theory into Practice*, 42(1), 18-29, http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4201_4.
- Agaç, G. (2018). *Etkili matematik öğretimine ilişkin öğretim elemanlarının perspektifleri ve bilgi kaynakları üzerine bir inceleme*. (Doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Atasoy, D. (2019). Mantıksal akıl yürütme sorularının daha kolay çözülebilmesi üzerine bir çalışma. *UMTEB Uluslararası Mesleki Ve Teknik Bilimler Kongresi*, 11-12 Nisan, Iğdır, Türkiye.
- Bakırcı, H. ve Kırıcı, M. (2018). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavına ve bu sınavın kaldırılmasına yönelik fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 383-416. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2018.733>.
- Bardak, Ş. ve Karamustafaoğlu, O. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin pedagojik alan bilgisi bağlamında incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 567-605. <http://dx.doi.org/10.17539/aej.63460>.
- Battista, M. (1994). Teacher beliefs and the reform movement in mathematics education. *The Phi Delta Kappan*, 75(6), 462-470.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması* (3. baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Biber, A. Ç., Tuna, A., Uysal, R. ve Kabuklu, Ü. N. (2018). Liselere geçiş sınavının örnek matematik sorularına dair destekleme ve yetiştirme kursu matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Asya Öğretim Dergisi*, 6(2), 63-80.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Büyükköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler, Türkiye'deki ölçme değerlendirme sistemi üzerine güncel durum hakkında uzman değerlendirmesi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*. 6(2), 345-356.
- Çelikten, M. ve Özkan, H. (2018). Öğretmen performans değerlendirme sistemi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 806-824. <http://dx.doi.org/10.26466/opus.418565>.
- Çepni, S., Özsevgenç, T. ve Gökdere, M. (2003). Bilişsel gelişim ve formal operasyon dönem özelliklerine göre ÖSS fizik ve lise fizik sorularının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 30-39.
- Çetin, A., ve Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323. <http://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2018040672>.
- Çetin, B. Ş. (2019). Matematik öğretmenlerinin 2018 LGS sistemine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Ekinci, O. ve Bal, A. (2019). 2018 yılı Liseye Geçiş Sınavı (LGS) matematik sorularının öğrenme alanları ve yenilenmiş Bloom taksonomisi bağlamında değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 9-18. <http://dx.doi.org/10.18506/anemon.462717>.
- Erden, B. (2020). Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 270-292.
- Güler, G., Özdemir, E. ve Dikici, R. (2012). İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınav soruları ile sbs matematik sorularının Bloom taksonomisi'ne göre karşılaştırmalı analizi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 41-60.
- Güler, M., Arslan, Z. ve Çelik, D. (2019). 2018 liselere giriş sınavına ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 337-363.

- Gülersoy, A. E. (2007). Ortaöğretim müfredat programlarının yeniden yapılandırılması sürecinde yeni coğrafya müfredat programlarının değerlendirilmesi. *III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*, 18-20 Haziran, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gündüver, A. ve Gökdaş, İ. (2011). İlköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınav başarılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 30-47. <http://hdl.handle.net/11607/2774>.
- Gürbüz, M. Ç. (2019). *PISA ve TIMSS mantığını ve sorularını anlama*. Çepni, S. (Ed.), Uluslar arası sınavların ve bazı ülkelerin merkezi sınav sistemlerinin ve soru örneklerinin tanıtımı içinde (s.45-109). Ankara: Pegem A.
- Handal, B., & Herrington, A. (2003). Mathematics teachers' beliefs and curriculum reform. *Mathematics Education Research Journal*, 15(1), 59-69. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03217369>.
- Kablan, Z. ve Bozkus, F. (2021). Liselere giriş sınavı matematik problemlerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 211-231. <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.800738>.
- Kahraman, İ. (2014). Merkezi ortak sınav uygulamasının etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Tunceli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 53-74.
- Karaman, M. ve Bindak, R. (2017). İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınav soruları ile teog matematik sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre analizi. *Current Research Education*, 3(2), 51-65.
- Keleş, T. ve Hacısalıhoğlu Karadeniz, M. (2015). 2006-2012 yılları arasında yapılan ÖSS, YGS ve LYS matematik ve geometri sorularının Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna göre incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 6(3), 532-552. <http://dx.doi.org/10.16949/turcomat.48130>.
- Lambert, V., & Lambert, C. (2012). Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 16(4), 255-256.
- MEB (2015). *2015-2016 öğretim yılı ortak sınavlar kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2018a). *İlköğretim matematik dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2018b). *Millî eğitim bakanlığı ortaöğretime geçiş yönergesi*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2018c). *2018 liselere geçiş sistemi merkezi sınavla yerleşen öğrencilerin performansı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2019). *TIMSS 2019 Türkiye ön raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation: Revised and expanded from qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook* (2. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ormancı, Ü. (2019). *Türkiye'deki ulusal sınavların tanıtımı*. Çepni, Salih (Ed.), PISA ve TIMMS Mantığını ve Sorularını Anlama (s. 33-42). Ankara: Pegem Akedemi Yayınları.
- Orrill, C., & Anthony, G. (2003). *Implementing reform curriculum 1: A case of who's in charge*. The Annual Meeting of the American Educational Research Association Chicago, USA.
- Pajares, F., & Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem-solving. *Contemporary Educational Psychology*, 20(4), 426-443.
- Prawat, R. S. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100(3), 354-395.
- Protheroe, N. (2007). What Does Good Math Instruction Look Like?. *Principal*, 87(1), 51-54.
- Sanca, M., Artun, H., Bakırcı, H. ve Okur, M. (2021). Ortaokul beceri temelli soruların yeniden yapılandırılmış Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 219-248. <http://dx.doi.org/10.33711/yyuefd.859585>.
- Sandelowski, M. (2000). Focus on research methods: Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing and Health*, 23(4), 334-340.

- Stecher, B. M. (2002). *Consequences of large-scale, high stakes testing on school and classroom practice*. L. S. Hamilton, B. M. Stecher ve S. P. Klein (Eds.), Making sense of test-based accountability in education (s.79-100). Santa Monica: RAND Corporation.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research, grounded theory procedures and technics*. London: Sage Publications.
- Şivkın, S., Aksoy, V. ve Gür Erdoğan, D. (2020). LGS'de sorulan PISA tarzı matematik sorularını doğru cevaplama ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 148-159 .
- Tuna, A. ve Biber, A . (2017). Ortaokul matematik kitaplarındaki öğrenme alanları ve bloom taksonomisine göre karşılaştırmalı analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 161-174. <http://dx.doi.org/10.7822/omuefd.327396>.
- Willis, D. G., Sullivan-Bolyai, S., Knafl, K., & Cohen, M. Z. (2016). Distinguishing features and similarities between descriptive phenomenological and qualitative description research. *Western Journal of Nursing Research*, 38(9), 1185-1204. <http://dx.doi.org/10.1177/0193945916645499>.
- Yakalı, D. (2016). *TEOG sınavlarındaki matematik sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi ve öğretim programına göre değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Yılmaz, M., Üçüncü, G., Karakaya, F. ve Çimen, O . (2019). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Sosyal Medyada Yer Alan Hatalı Sekizinci Sınıf Biyoloji Soruları Hakkında farkındalıkları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 131-145. <http://dx.doi.org/10.7822/omuefd.480899>.

İletişim/Correspondence

Hakan UZUN
hakanuzun-27@hotmail.com
Milli Eğitim Bakanlığı, Gaziantep/TÜRKİYE

Dr. Öğr. Üyesi Gülay AGAÇ
agac@gantep.edu.tr
Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Gaziantep/TÜRKİYE

Developing Attitude Scale Towards Science: Validity and Reliability Study

Ömer Varol PALANCIOĞLU, Emine Nezihe Parlak Primary School, ORCID ID: 0000 0003 3858 3486

Yalçın KARALI, Inonu University, ORCID ID: 0000 0002 8977 5034

Hasan AYDEMİR, Inonu University, ORCID ID: 0000 0002 3073 9194

Abstract

The purpose of this research is to develop a valid and reliable scale to determine the science attitudes of 4th grade students. For this purpose, the study was designed according to the survey design, one of the quantitative research method designs. The sample of the research consisted of students studying in Yeşilyurt and Battalgazi districts of Malatya in the 2021-2022 academic year. Simple random sampling method was used to determine the sample. In the study, a total of 1052 students were included in the sample, 369 students in the exploratory factor analysis (EFA) stage and 683 students in the confirmatory factor analysis (CFA), different from the sample taken in the EFA. In the research, first of all, an item pool was created in accordance with the purpose of the research and expert opinion was taken for content validity. The scale, which was modified according to expert opinions, was prepared in triple Likert type and applied. EFA and CFA were performed to determine the construct validity of the scale. As a result of the EFA, the scale consists of 12 items and 3 sub-dimensions. The scale meets the model fit index values as a result of CFA. The sub-dimensions of the scale were named as "love", "extracurricular science" and "interest". These three sub-dimensions explained 51.39% of the total variance. The Cronbach Alpha reliability coefficients of the scale were found to be .68 in the "love" sub-dimension, .71 in the "extracurricular science" sub-dimension, .61 in the "interest" dimension, and .73 in the whole scale. As a result, a valid and reliable scale that will contribute to the literature on determining the attitudes of the primary school 4th grade students towards science has been obtained.

Keywords: Classroom education, primary school, science, attitude, scale development



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 1, 2023
pp. 79-98
DOI:
10.17679/inuefd.1131101

Article Type
Research Article

Received
15.06.2022

Accepted
18.01.2023

Suggested Citation

Palancıoğlu, Ö. V., Karalı, Y., & Aydemir, H. (2023). Developing attitude scale towards science: Validity and reliability study. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(1), 79-98. DOI: 10.17679/inuefd.1131101

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Developments on a global scale have made science an indispensable part of human life and have a large share in the development of countries (Ünişen & Kaya, 2015, p. 548). Due to the importance of science in the development of a country (Bozdoğan, 2007, p. 1), countries' efforts to improve science education in their education policies are increasing (Keçeci & Kırbağ Zengin, 2015, p. 145), and for this purpose, improvements are made in curricula (Ayas, 1995, p. 149). Affective development is as important as cognitive development at the point of realizing the goals expected by the education system as a result of educational activities. One of the affective areas is attitude (Külçe, 2005). Gardner (1975, p. 2) defined attitudes towards science as "a learned predisposition to evaluate objects, people, actions, situations or propositions related to science learning in certain ways". It can be said that children's attitudes towards science can affect their achievements in science education positively or negatively. Students' attitudes towards science significantly affect their academic success (Altınok, 2004), their participation in science classes, their career choices about science (Carey & Shavelson, 1988), their motivation and learning, and shape their behaviors (Külçe, 2005). In this respect, considering how important the effect of positive attitudes to be formed in primary school years on future learning is, it is thought that the science attitude scale will make an important contribution to the literature, and it will also be effective in determining the variables that cause the formation of these attitudes together with the determination of students' attitudes towards science.

Purpose

In the study, it was aimed to develop a valid and reliable scale to determine the science attitudes of the 4th grade students.

Method

The research was designed according to the survey design, one of the quantitative research method designs. The sample of the research consisted of students studying in Yeşilyurt and Battalgazi districts of Malatya in the 2021-2022 academic year. In the study, a total of 1052 students were included in the sample, 369 students in EFA and 683 students in CFA, different from the sample taken in the EFA. In the research, an item pool was created as a result of the literature review. The resulting draft scale was presented to the expert opinion, and item additions and corrections were made within the framework of expert opinions. The scale, which was created as a result of expert opinion, was applied to 4th grade students. KMO and Barlett tests, EFA and CFA were used to determine the construct validity of the scale, and the Cronbach Alpha test was used to determine its reliability.

Findings

One of the indicators of the suitability of the scale items in terms of quality and quantity is content validity (Büyüköztürk, 2015, p. 179). Opinions were received from 7 experts for the draft Science Attitude Scale (SAS) prepared for content validity. According to the expert opinions, corrections and additions were made on the items. As a result, SAS consisting of 43 items was created.

KMO (.84>.60) was found to be sufficient, and Barlett's Test ($p=.000$; $p<.001$) was found to be significant. KMO and Barlett test values showed that the scale had the necessary conditions, and it is suitable for EFA. As a result of EFA, the scale consisted of a 3 factor and 12 items. Item factor loads were between .76 and .63 in the 1st factor, between .80 and .76 in the 2nd factor, and between .45 and .70 in the 3rd factor. The 1st factor explained 26.92% of the total variance, the 2nd factor 13.83%, the 3rd factor 10.63%, and these 3 factors explained 51.39% of the total variance. The items in the sub-dimensions of the scale were examined, the 1st sub-dimension was named "Love", the 2nd sub-dimension "Extracurricular Science", and the 3rd sub-dimension "Interest". The three-dimensional SAS obtained with EFA was confirmed by CFA. The Cronbach Alpha reliability coefficient was found to be .68 in the "Love" sub-dimension, .71 in the "Extracurricular Science" sub-dimension, .61 in the "Interest" sub-dimension, and .73 in the whole scale.

Discussion & Conclusion

In the research aiming to develop a science attitude scale for the 4th grade students, the KMO value was found to be .81 and the Bartlett test result was found to be significant ($p=.000$; $p<.001$), and it was concluded that the data were suitable for exploratory factor analysis (Büyüköztürk, 2015, p. 134). As a result of the analysis, the scale consists of 12 items and 3 sub-dimensions. Considering the semantic suitability of the contents of the items in the naming of sub-dimensions (Çakır, 2014), the 1st sub-dimension was named "Love", because it expressed the love of the students for science, the 2nd sub-dimension was named "Extracurricular Science", since it expressed the science subjects that students observe curiously outside the classroom, 3rd sub-dimension was named "interest", because it expressed the students' interest in science. In the literature, it is seen that there are similar studies in the "Love" sub-dimension (Altınok, 2004; Fraser, 1980; Keçeci & Kırbağ Zengin, 2015; Yaşar & S. Anagün, 2008), in the "Extracurricular Science" sub-dimension (Keçeci & Kırbağ Zengin, 2015; Kind et al., 2007), and in the "Interest" sub-dimension (Gül, 2011; Tekbiyık & Akdeniz, 2010) in terms of naming the sub-dimensions.

The factor loads of the items in the scale ranged between .45 and .80. Considering that the load of an item under the factor should be at least .30 (Büyüköztürk, 2015, p. 134), it was seen that the factor loads of the scale items were sufficient. The rate of 51,39% in the explanation of the total variance of the sub-dimensions of the scale corresponded to the rate of variance between 40% and 60% in social sciences (Sherer et al., 1988, cited in Tavşancıl, 2014, p. 48). In addition, the results obtained with CFA confirmed the 12 items and 3 sub-dimensions obtained with EFA.

The Cronbach Alpha reliability coefficient of SAS was found to be .68 in the "Love" sub-dimension, .71 in the "Extracurricular Science" sub-dimension, .61 in the "Interest" sub-dimension and .73 in the whole scale. This result shows that SAS is quite reliable (Özdamar, 1999, cited in Tavşancıl, 2014, p. 29).

Attitudes have become very effective elements in the education process. Students' attitudes towards science significantly affect their academic success (Altınok, 2004), their participation in science courses, their career choices about science (Carey & Shavelson, 1988), their motivation and learning, and direct their behaviors (Külçe, 2005). In this respect, it is important to determine students' attitudes towards science. Considering that the attitude

towards science develops in the primary school years starting from early childhood and affects the future education levels, it is necessary to develop children's attitudes towards science in a positive way with science education (Harlen & Léna, 2011, p. 2). Considering the limited number of scales to determine the science attitudes of primary school students, it is thought that the developed scale will contribute to the literature, researchers and practitioners as a valid and reliable scale.

Fen Bilimlerine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme; Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Ömer Varol PALANCIOĞLU, Emine Nezihe Parlak İlkokulu, ORCID ID: 0000 0003 3858 3486

Yalçın KARALI, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000 0002 8977 5034

Hasan AYDEMİR, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000 0002 3073 9194

Öz

Bu araştırmanın amacı, 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri tutumlarını tespit etmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Bu amaçla araştırma, nicel araştırma yöntemi desenlerinden tarama desenine göre tasarlanmıştır. Araştırmada etik kurul onayı ve İl Millî Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni alınmıştır. Araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Malatya ili Yeşilyurt ve Battalgazi ilçelerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi (AFA) aşamasında 369, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için ise AFA’da alınan örneklemden farklı olarak 683 öğrenci olmak üzere toplam 1052 öğrenci örnekleme dahil edilmiştir. Araştırmada öncelikle araştırmanın amacına uygun olarak madde havuzu oluşturulmuş ve kapsam geçerliği için uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerine göre düzenlenen ölçek üçlü Likert tipinde hazırlanarak uygulama yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için AFA ve DFA yapılmıştır. Yapılan AFA sonucunda ölçek 12 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşmuştur. DFA ile ölçeğin model uyum indeks değerlerini karşıladığı ve AFA’yı doğruladığı görülmüştür. Ölçeğin alt boyutları “Sevgi”, “Ders Dışı Fen” ve “İlgi” olarak adlandırılmıştır. Bu üç alt boyut toplam varyansın %51,39’unu açıklamaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayılarının “Sevgi” alt boyutunda .68, “Ders Dışı Fen” alt boyutunda .71, İlgi” boyutunda .61 ve ölçek genelinde ise .73 olduğu görülmektedir. Sonuç olarak ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik alanyazına katkı sağlayacak geçerli ve güvenilir bir tutum ölçeği elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf eğitimi, ilkokul, fen bilimleri, tutum, ölçek geliştirme



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 1, 2023
ss. 79-98
DOI:
10.17679/inuefd.1131101

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
15.06.2022

Kabul Tarihi
18.01.2023

Önerilen Atıf

Palancıoğlu, Ö. V., Karalı, Y. ve Aydemir, H. (2023). Fen bilimlerine yönelik tutum ölçeği geliştirme; Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 79-98. DOI: 10.17679/inuefd.1131101

Fen Bilimlerine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme; Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Giriş

Toplumsal yapı, birbirini etkileyen birçok unsurun bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Eğitim ise toplumun işleyişinin düzenlenmesinde önemli toplumsal kurumlardan biridir. Eğitim sistemleri düzenlenirken toplumsal yapı, ihtiyaçlar, beklentiler, standartlar, ekonomi, yaşama biçimi göz önünde bulundurulur (Sadi, 2019, s. 30). Teknoloji ve bilimde meydana gelen gelişim eğitim anlayışında da değişime neden olmuştur (Bozdoğan ve Yalçın, 2005, s. 242). Bu değişim, eğitimden bireyleri, dünyada meydana gelen değişimlere açık, yeniliklere ayak uyduran ve yaşamında karşı karşıya kaldığı sorunlara çözüm üreten (Çoban ve Erdoğan, 2013, s. 242), ihtiyaç duyduğu bilgiye erişim yollarını bilen, toplumun gelişimine katkı sağlayacak bilgiyi üreten, teknolojik gelişimi takip eden ve kullanan, işbirliği içerisinde çalışan (Hançer vd., 2003, s. 86), yaşam boyu öğrenen, olaylara ve durumlara eleştirel yaklaşan (Ünişen ve Kaya, 2015, s. 548), girişimci, etkili iletişim becerilerine sahip, empati yapan, yaşadığı topluma ve kültürel değerlere katkı sağlayan (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018, s. 4), yaratıcı düşünen (Tutak ve Güder, 2014, s. 173) toplum üyeleri olarak yetiştirmesini beklemektedir. 20. yüzyılda Sanayi Devrimi sonrasında bilginin yayılması ve teknolojinin gelişimindeki hızla birlikte fen bilimlerinin önemi de gittikçe artmıştır (İlgaz, 2006, s. 2). Fen bilimleri, tarihsel süreç içinde insanlığın ulaştığı bilgi birikiminin önde gelen sebeplerindedir ve bilimsel ve teknolojik gelişimin geçmişe dayalı temellerini ortaya koymaktadır. İçinde yaşadığımız zamanın geçmişten günümüze nasıl şekillendiğini ve mevcut duruma nasıl geldiğini açıklarken, ayrıca bireylere olaylar ve olgularla ilgili öngöründe bulunma ve çıkarım yapma imkânını da fen bilimleri sağlamaktadır (Eroğlu, 2019, s. 3). Ülkelerin teknolojik olarak geride kalmamaları, küresel olarak rekabet edebilmeleri ancak nitelikli bireyler yetiştirerek (Bakırcı, 2019, s. 91), bu gelişimlere ayak uydurabilmeleriyle mümkün olabilmektedir. Bireyin ve toplumun gelişimi ise, fen bilimlerindeki gelişimleriyle doğru orantılıdır (Pehlivan, 2019, s. 57). Fen bilimlerinin toplumun gelişimindeki etki ve katkısından dolayı (Bozdoğan, 2007, s. 1) birçok eğitim sisteminde, eğitimin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir (Holbrook ve Rannikmae, 2007, s. 1349). Bu durumun bir sonucu olarak fen bilimleri öğretim programları hem teknoloji hem de eğitim bilimleri alanındaki gelişmelere bağlı olarak sürekli olarak güncellenmektedir (Ayas, 1995, s. 149). Fen bilimleri öğretim programında yapılan değişiklikler, eğitim-öğretim sürecini de etkilemekte, bu süreçten eğitimin en önemli iki unsuru olan öğretmenlerin ve öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal bakımdan etkilenmesi ise kaçınılmaz hale gelmektedir (Taşkın ve Aksoy, 2019, s. 22). Eğitim-öğretim etkinliklerinin sonucunda eğitim sisteminin beklediği hedeflerin gerçekleşmesi noktasında bilişsel gelişim kadar duyuşsal gelişimin de büyük bir önemi vardır. Duyuşsal alanlardan biri de tutumdur (Külçe, 2005). Eğitim bilimindeki gelişmeler öğrenme-öğretme etkinliklerinde tutum, güdü gibi öğrenci özelliklerinin önemli rolü olduğunu ortaya koymaktadır (Altunok, 2004, s. 1). Ancak öğrencilerin bilişsel beceri düzeyleri eğitim-öğretim etkinlikleri boyunca sürekli ölçülmekte iken, duyuşsal becerilerinin tespit edilmesinin genellikle göz ardı edildiği görülmektedir (Taşkın ve Aksoy, 2019, s. 23).

Duyuşsal bakımdan en önemli yeri tutan ve herhangi bir olaya veya duruma karşı olumlu ya da olumsuz tepki verme durumu olan tutum (Simpson vd., 1994, s. 212), davranışa ön hazırlayıcılar olarak öğrenme ve yaşantılarla kazanılır (Tavşancıl, 2014, s. 70). Tutumlar, bireyin bir nesneye yönelik ifade edilen tercihlerinin ve duygularının bir ölçüsüdür (Osburne vd., 2003, s. 1054). Gardner (1975, s. 2), fen bilimlerine yönelik tutumu “fen öğrenimi ile ilgili nesnelere, insanları, eylemleri, durumları veya önermeleri belirli şekillerde değerlendirmeye yönelik

öğrenilmiş bir yatkınlık” olarak tanımlamıştır. Fen bilimlerine yönelik tutumlar, fen bilimlerinden hoşlanma ya da hoşlanmama durumları biçiminde ifade edilebilir (Anagün, 2008, s. 22). Bu tutum, ilkokul yıllarında, diğer bazı derslere yönelik tutumlardan daha önce gelişir ve çocukların yaşamlarının geri kalanını oldukça önemli derecede etkilemektedir (Harlen, 2001, s. 2). Öğrencilerin fen bilimlerine yönelik olan tutumlarını; cinsiyet, öğretmenin tutumu, ailenin fen bilimlerine yönelik tutumu, aile desteği, ailenin sosyo-ekonomik durumu, akran etkisi, öğrencinin geçmiş deneyimleri ve fen başarısı, özgüven, fen öz-bilinci, fen bilimlerine verilen değer, fen bilimleriden zevk alma, fen yeteneklerini algılama, başarıya motivasyonu, okulun fiziksel imkânları, sınıfın fiziksel durumu, sınıf iklimi, eğitim programı, öğretim yaklaşımları, fen kaygısı ve fen korkusu etkilemektedir (Gardner, 1975; George, 2000; Külçe, 2005; Loxley vd., 2016; Osborne vd., 2003; Simpson ve Trost, 1982). Ceylan ve diğerleri (2015) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin fen bilimlerine ilişkin tutumları olumlu derecede arttıkça, akademik başarılarının da arttığı ortaya konulmuştur. Öğrencilerin fen bilimlerine yönelik tutumları, akademik başarılarının (Altınok, 2004) yanı sıra fen derslerine katılımlarını, gelecekteki fen bilimleri ile ilgili kariyer tercihlerini (Carey ve Shavelson, 1988), motivasyonlarını ve öğrenmelerini önemli ölçüde etkiler ve davranışlarına yön verir (Külçe, 2005). Bu sebeple eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin tutumlarının ölçülerek belirlenmesi, öğrencilerin durumlarının tespit edilmesi varsa olumsuz tutumların değiştirilmesi ve yeni tutumlar geliştirilmesi ve gelecek zaman davranışlarının tahmin edilmesi bakımından fayda sağlayacaktır (Nuhoğlu, 2008, s. 629). Özellikle fen bilimlerine karşı olumsuz tutum içinde bulunan öğrencilerin tutumlarının olumlu hale getirilmesi için yapılacak öğrenme-öğretme etkinliklerine yol gösterici nitelikte olacaktır (Balım vd., 2009, s. 41). Öğrencilerin derse karşı motivasyonunda, ilgilerinde, derse katılımlarında ve akademik başarılarında etkili olan fen bilimlerine yönelik tutumlarının tespit edilmesi, tutumlarına etki eden unsurların ortaya çıkarılması ve tutumlarının geliştirilmesi bakımından önemlidir.

Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin fen bilimlerine karşı tutumlarını tespit etmek için 4 ve 5. sınıf düzeyinde (Bıkmaz, 2001; Kenar ve Balcı, 2012; Tosun ve Genç, 2015; Yaşar ve S. Anagün, 2008; Altınok, 2004), ortaokul düzeyinde (Balım vd., 2009; Ceylan vd., 2016; Evrekli, 2016; Fraser, 1980; Genç, 2001; Kaya ve Büyük, 2011; Kayri vd., 2014; Kind vd., 2007; Nuhoğlu, 2008; Shah ve Mahmood, 2011; Simpson ve Troost, 1982; Taşkın ve Aksoy, 2019; Ye vd., 1998), lise düzeyinde ise kimya (Berberoğlu, 1990; Kan ve Akbaş, 2005; Kurbanoğlu, 2014; Şimşek, 2002), biyoloji (Atik vd., 2015; Gül, 2011; Koçakoğlu ve Türkmen, 2010; Yeşilyurt ve Gül, 2009) ve fizik (Pehlivan, 2019; Tekbıyık ve Akdeniz, 2010; Yılmaz, 2019; Yiğit ve Altan, 2010) alanlarında birçok araştırma yapıldığı görülmektedir. Ancak ilkokul öğrencilerinin fen bilimlerine ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik ölçme araçlarının sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Fen bilimlerine yönelik tutumun erken çocukluk döneminden başlayarak ilkokul yıllarında geliştiği ve gelecek yılları etkilediği göz önüne alındığında, çocukların fen bilimlerine yönelik olan tutumlarının fen bilimleri eğitimi ile olumlu şekilde geliştirilmesi gerekmektedir (Harlen ve Léna, 2011, s. 2). Bu sebeple öğrencilerin fen bilimlerine yönelik tutumlarının ölçülmesi ve tutumlarını etkileyen değişkenlerin tespit edilmesi için ilkokul çocuklarının gelişim özelliklerine uygun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış ölçekler gerekmektedir. Türkiye’de 2012 yılında 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesiyle ilkokullarda eğitim süresi 4 yıl olarak belirlenmiş, 2013 yılından itibaren kademeli olarak Fen Bilimleri Öğretim Programı ilkokul 3. sınıftan itibaren uygulanmaya başlanmıştır (Anagün vd., 2015, s. 127). Son olarak 2018 yılında Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı tekrar düzenlenmiştir (MEB, 2018). Eğitimin genel vizyonunda ve buna bağlı olarak

öğretim programlarında yapılan güncellemeler öğrencilerin duygu, düşünce ve tutumlarında da önemli değişimlere neden olmaktadır (Taşkın ve Aksoy, 2019, s. 31). Alanyazın incelemesinde fen bilimleri dersinin 3. sınıftan itibaren uygulanmaya başlanmasından sonra ilkökul öğrencilerinin seviyelerine uygun ve ilkökullar için geliştirilmiş fen bilimleri tutum ölçeklerinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu bakımdan gelecek öğrenmeler üzerinde ilkökul yıllarında oluşturulacak olumlu tutumların etkisinin ne derece önemli olduğu göz önünde bulundurulduğunda, fen bilimleri tutum ölçeğinin alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı, ayrıca öğrencilerin fen bilimlerine ilişkin tutumlarının tespit edilmesiyle birlikte, bu tutumların oluşmasına neden olan değişkenlerin de belirlenmesinde etkili olacağı düşünülmektedir. Bundan dolayı araştırmada ilkökul öğrencilerinin fen bilimlerine ilişkin tutumlarını ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemi desenlerinden tarama desenine göre gerçekleştirilmiştir. Tarama deseni, diğer desenlere göre daha geniş örneklemlemler ile yürütülen bir desendir. Bu model, araştırmanın çalışma grubunun bir konu veya olaya ilişkin ilgi, beceri, tutum, yetenek gibi niteliklerinin ortaya konulduğu bir desendir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Araştırma, bir ölçek geliştirme çalışması olduğu için Büyüköztürk ve diğerleri (2013, s. 125) tarafından belirtilen aşağıdaki aşamalar uygulanmıştır:

1. Problemin tanımlanması; araştırma amacı ve sorularının belirlenmesi
2. Maddelerin yazılması; taslak formun oluşturulması
3. Uzman görüşünün alınması ve ön uygulama formunun oluşturulması
4. Ön uygulama, analizlerin yapılması ve ölçeğe son halini vermesi

Örneklem

Araştırmada 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu bakımdan araştırmaya 4. sınıf öğrencileri dâhil edilmiştir. Araştırma için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulundan (18.11.2021 tarih ve 2021/22-2 sayılı) etik kurul izni ve İl Millî Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni alınmıştır. Araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılının 1. döneminde yapılmıştır. Araştırmaya dâhil edilecek öğrenciler basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemi evrendeki tüm birimlerin seçilme olasılığının eşit olduğu örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2013, s. 85). Tavşancıl (2014, ss. 146-147) ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem büyüklüğünün madde sayısının en az beş katı olması gerektiğini belirtmektedir. Bu bakımdan araştırmada açılımlayıcı faktör analizi (AFA) aşamasında 369, doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) ise AFA'da alınan örneklemden farklı 683 öğrenci olmak üzere toplam 1052 öğrenci örnekleme dahil edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada, araştırma amacına uygun olarak alanyazın ve daha önce geliştirilen fen bilimleri tutum ölçekleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda 45 maddelik soru havuzu oluşturulmuş, oluşturulan soru havuzu sınıf öğretmenleri ve 4. sınıf öğrencilerine incelenilerek anlaşılmayan ifadeler düzeltilmiş veya ölçekten çıkarılmıştır. Elde edilen taslak form uzman

görüşüne sunulurken, uzman görüşleri çerçevesinde soru ekleme ve düzeltmeler yapılmıştır. Uzman görüşü sonucunda 43 maddelik taslak form 4.sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

İlkokul öğrencilerinin fen bilimleri tutumlarını ölçme amacıyla hazırlanan taslak form 420 4. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Veri eksikliklerinden dolayı 51 ölçek analize dâhil edilmemiştir. 369 ölçek ile elde edilen veriler SPSS programına girilmiştir. Veri girişinden sonra olumsuz sorular ters kodlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için KMO ve Barlett testi, AFA ve DFA, güvenilirliğini belirlemek için ise Cronbach Alfa testi yapılmıştır.

Bulgular

Geçerliğe İlişkin Bulgular

Kapsam Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Kapsam geçerliliği, öğretimde öğrenme eksiklerini tanımlamak ve öğretimin etkinliğini belirlemek için kullanılan ölçme araçlarının ölçülmek istenen özelliği yansıtmada yeterli olması, kısaca ölçeğin amacına uygun olarak ölçek maddelerinin ölçülecek davranışı yeterli ve uygun olarak yansıtmasıyla ilgilidir (Büyüköztürk vd., 2013, s. 117). Bu bakımdan araştırma konusu ile ilgili olarak alanyazın incelenmiş, alanyazından ve daha önce geliştirilmiş olan fen bilimleri tutum ölçeklerinden (Altınok, 2004; Atik vd., 2015; Balım vd., 2009; Berberoğlu, 1990; Bıkmaz, 2001; Ceylan vd., 2015; Fraser, 1980; Genç, 2001; Kan ve Akbaş, 2005; Kaya ve Büyük, 2011; Kayrı vd., 2014; Kenar ve Balcı, 2012; Kind vd., 2007; Koçakoğlu ve Türkmen, 2010; Gül, 2011; Kurbanoglu, 2014; Nuhoğlu, 2008; Pehlivan, 2019; Shah ve Mahmood, 2011; Simpson ve Troost, 1982; Şimşek, 2002; Taşkın ve Aksoy, 2019; Tekbiyık ve Akdeniz, 2010; Tosun ve Genç, 2015; Yaşar ve Anagün, 2008; Ye vd., 1998; Yeşilyurt ve Gül, 2009; Yılmaz, 2019; Yiğit ve Altan, 2010) yararlanılarak 45 maddelik soru havuzu hazırlanmıştır. Hazırlanan soru havuzu 3 sınıf öğretmenine inceletilerek ve 4. sınıfta okuyan 20 öğrenciye okutularak anlaşılmayan ifadeler düzeltilmiş veya madde havuzundan çıkartılmış, benzer olan maddeler birleştirilmiştir. Ölçek maddelerinin nitelik ve nicelik olarak uygunluğunun göstergelerinden biri kapsam geçerliliğidir (Büyüköztürk, 2015, s. 179). Kapsam geçerliliği için 37 madde olarak hazırlanan taslak "Fen Bilimleri Tutum Ölçeği (FBTÖ)" için alanla ilgili 2 öğretim üyesi, 3 sınıf öğretmeni, 1 fen bilimleri öğretmeni ve 1 dil uzmanı olmak üzere toplam 7 uzmandan görüş alınmıştır. Uzman Görüş Formu (Yeterli, Yeterli ama düzeltilmeli, yetersiz) şeklinde düzenlenmiş, uzmanlardan maddelerle ilgili görüş ve önerilerini belirtmeleri istenmiştir. Alınan uzman görüşlerine göre maddeler üzerinde düzeltmeler ve madde eklemeleri yapılmıştır. Sonuç olarak 43 maddeden oluşan FBTÖ taslağı oluşturulmuştur.

Bireylerin, tutumları, inançları ve düşünceleri ölçmek için kullanılan en yaygın araçlar Likert ölçeklerdir (DeVellis, 2014, s. 93). Likert ölçeklerde genellikle beşli derecelendirme tercih edilmektedir (Tavşancıl, 2014, s. 145). Katılımcıların yaşı likert ölçeklerde derecelendirilmenin belirlenmesinde önemli bir yer tutmaktadır. Katılımcıların yaş grupları azaldıkça çok dereceli ölçekleri ayırt etmede güçlükler yaşamaktadırlar. Bu sebeple küçük yaş grubundaki katılımcılara daha az dereceli ölçme araçları kullanılması gerekmektedir (Adelson ve McCoach, 2010, s. 797). Bu bakımdan ölçeğin 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirildiği göz önünde bulundurularak ölçek, "Hayır", "Bazen" ve "Evet" şeklinde 3'lü Likert olarak hazırlanmıştır.

Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular

Yapı geçerliği, bir ölçme aracının ölçülmek istenen yapıyı (kavramı) ne derece ölçtüğüyle ilgilidir (Büyüköztürk vd., 2013, s. 119). Yapı geçerliğini belirlemek için AFA ve DFA yapılarak bu bölümde sunulmuştur.

Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Ölçek ile elde edilen verilerin AFA'ya uygunluğunu belirlemek için KMO ve Barlett Küresellik testi yapılmıştır.

Tablo 1

FBTÖ'nün KMO ve Bartlett Küresellik Testi

KMO- Örneklem Yeterlik Ölçümü		,81
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-kare	3277,64
	Serbestlik Derecesi	903
	Anlamlılık (p)	,000*

*P<,001

Verilerin AFA'ya uygunluğunu belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin 0,60'dan yüksek ve Barlett testinin (P<,001) düzeyinde anlamlı çıkması gerekmektedir. Bu durum verilerin normallliğini ve veri matrisinin uygunluğunun bir göstergesidir (Büyüköztürk, 2015, s. 136). KMO değeri .90 üstü mükemmel, .80 üstü çok iyi, .60 üstü vasat, .50 üstü kötü .50'nin altında ise kabul edilemez olarak kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2014, s. 50). Tablo 1 incelendiğinde, KMO (.81>.60) yeterli, Barlett's Testi (p=.000; p<.001) anlamlı bulunmuştur. KMO ve Barlett testi değerleri, verilerin AFA yapmak için gerekli şartları taşıdığını ve uygun olduğunu göstermektedir.

Faktör analizi ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla kullanılan tekniklerden biridir (Büyüköztürk, 2015, s. 180). Sosyal bilimlerde ölçek geliştirme çalışmalarında genelde dik döndürme tercih edilmektedir (Büyüköztürk, 2015, s. 136). En çok kullanılan dik döndürme tekniği olan varimax ile AFA yapılmıştır. Faktör analizinde .30 ile .40 arasında faktör yükleri alt kesme noktası olarak alınabilmektedir (Tavşancıl, 2014, s. 48). Büyüköztürk (2015, ss. 134-135) açıklanan varyansın yüksekliğinin, ilgili kavramı ve yapıyı açıklamada bir gösterge olmasından dolayı, açıklanan varyans değerini yükseltmek için faktör yükü .45 ve daha yüksek maddelerin seçilebileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda faktör yükü .45 olarak ele alınmıştır. AFA'da faktör yükü .45'in altında olan 19, 9, 8, 3, 10, 18, 11, 22, 28, 29, 35, 2, 12, 39, 38, 40, 31, 25, 5, 12, 26, 32, 15, 4, 30, 20, 37, 43. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca analiz sırasında birden çok faktöre giren binişik maddelerin olduğu görülmüştür. Binişik maddelerin faktör yük değerlerine ilişkin farkın en az .10 olması gerektiğinden bu bileşenin altındaki maddelerin ölçekten çıkarılması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2015, s. 135). Bu noktada binişik olan 14, 6 ve 16. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Çıkarılan maddelerden sonra yinelenen AFA'da maddelerin faktörlere dağılımı aşağıdaki gibi olmuştur.

Tablo 2

Döndürülmüş Bileşenler Tablosu

Madde	Faktörler		
	1. faktör	2. faktör	3. faktör
M41	.761		

M7	.726		
M23	.671		
M1	.635		
M17		.804	
M27		.800	
M34		.761	
M36			.705
M42			.682
M24			.660
M33			.468
M21			.457

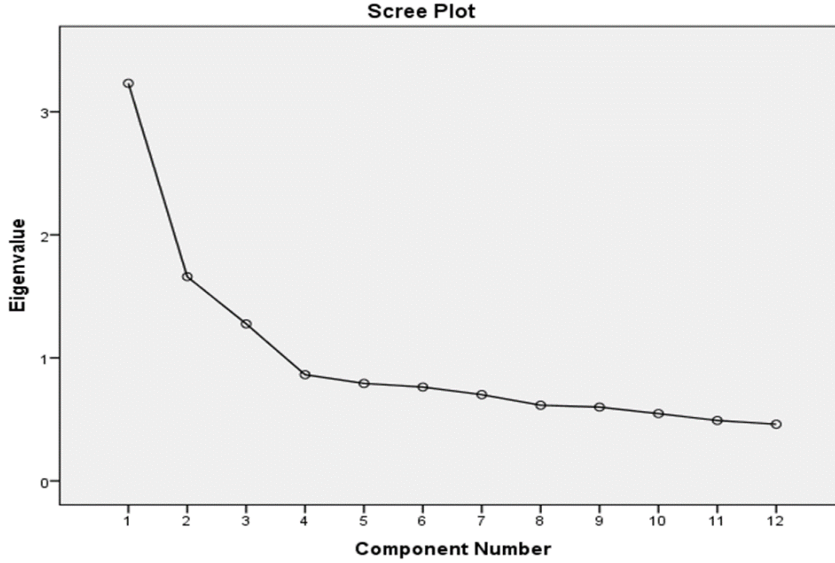
Tablo 2 incelendiğinde, ölçeğin 3 faktörlü bir yapı sergilediği ve 12 maddeden oluştuğu görülmektedir. Madde faktör yükleri 1. faktörde .761 ile .635, 2. faktörde .804 ile .761 ve 3. faktörde .705 ile .457 arasındadır. Bir maddenin bulunduğu faktör altındaki yükünün en az .30 olması gerektiği (Büyüköztürk, 2015, s. 134) göz önüne alındığında ölçek maddelerinin faktör yüklerinin yeterli olduğu görülmektedir.

Tablo 3

FBTÖ Alt Boyutların Öz Değerleri ve Toplam Varyansı Açıklama Yüzdeleri

	Toplam	% Varyans	Kümülatif %	Toplam	% Varyans	Kümülatif %
1	3,23	26,92	26,92	3,23	26,92	26,92
2	1,66	13,83	40,75	1,66	13,83	40,75
3	1,27	10,63	51,39	1,27	10,63	51,39
4	,86	7,19	58,58			
5	,79	6,60	65,18			
6	,76	6,35	71,54			
7	,70	5,84	77,39			
8	,61	5,12	82,51			
9	,60	4,99	87,51			
10	,54	4,55	92,07			
11	,49	4,09	96,16			
12	,46	3,83	100,00			

Tablo 3 incelendiğinde, AFA sonucunda 12 maddenin 3 faktör altında toplandığı görülmektedir. 1. faktör toplam varyansın %26,92'sini, 2. faktör %13,83'ünü, 3. faktör ise %10,63'ünü, bu 3 faktör toplam varyansın %51,39'unu açıklamaktadır. Sosyal bilimlerde %40 ile %60 arasında olan varyans oranları yeterli kabul edilmektedir (Sherer vd., 1988, akt. Tavşancıl, 2014, s. 48). Ölçekte elde edilen %51,39'luk değer toplam varyansı açıklamada yeterli olduğu görülmektedir.

Şekil 1*AFA scree plot grafiği*

Faktörlerin öz değerlerine dayalı olarak ve birleştirilmeleriyle elde edilen çizgi grafiğinde, yüksek ivmeli ve hızlı düşüşler önem ifade eden faktörleri, yatay bir çizgide olan faktörler ise varyansa katkı düzeyleri birbirine yakın faktörleri ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2015; 135-136). Çizgi grafiğine bakıldığında faktör analizine uygun olarak ölçeğin 3 önemli faktöre sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4*Alt Boyutların İsimlendirilmesi*

Alt Boyut	Madde No	Madde
Sevgi	41	Fen bilimleri dersini sabırsızlıkla beklerim.
	7	Fen bilimleri dersi olduğunda mutlu olurum.
	23	Fen bilimleri haftalık ders saatinin daha fazla olmasını isterim.
	1	Fen bilimlerini diğer derslerden daha fazla severim.
Ders Dışı Fen	17	Ders dışında doğayı gözlemekten zevk alırım.
	27	Ders dışında gökyüzünü gözlemekten zevk alırım.
	34	Ders dışında canlıları gözlemlemek hoşuma gider.
İlgi	36	Uzayla ilgili konuları merak ederim.
	42	İnsan vücudunun nasıl çalıştığını merak ederim.
	24	Fen bilimleri ile ilgili araştırma yapmaktan hoşlanırım.
	33	Fen bilimleri ile ilgili belgesel ve video izlemekten hoşlanırım.
	21	Işık ve sesin oluşumu ilgimi çeker.

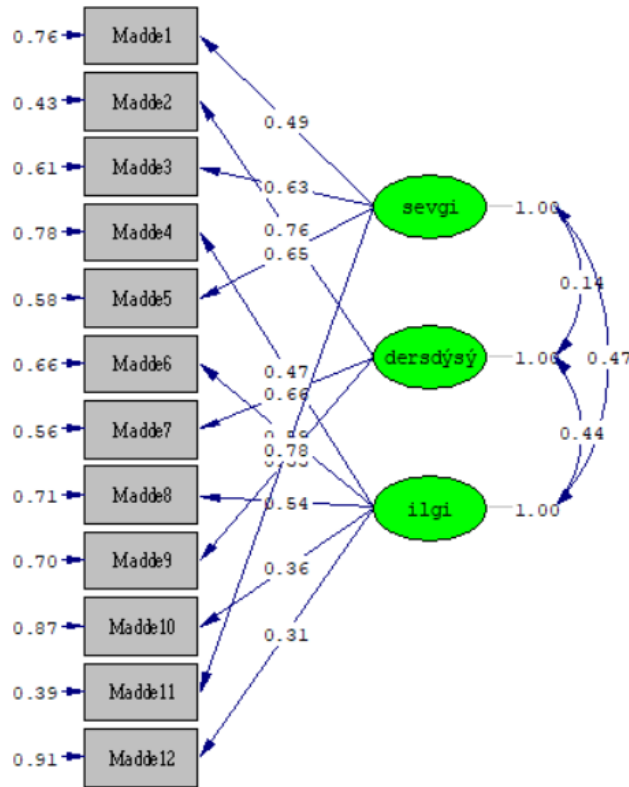
Faktör analizi sonrasında ölçek boyutlarını adlandırmak için maddelerin içeriklerinin anlamsal uygunluğuna bakılması gerekir (Çakır, 2014). Ölçeğin alt boyutlarında bulunan maddeler içerik bakımından incelenmiş, 1. alt boyut "Sevgi", 2. alt boyut "Ders Dışı Fen", 3. alt boyut "İlgi" olarak adlandırılmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

DFA ölçek geliştirme çalışmalarında geçerlilik bakımından kullanılmaktadır ve önceden elde edilmiş bir yapının doğrulanması amaçlanmaktadır (Sümer, 2000). AFA sonucunda ortaya çıkan 3 alt boyutlu ve 12 maddeden oluşan ölçeğin yapısını doğrulamak amacıyla DFA yapılmıştır.

Şekil 2

DFA path diyagramı



Chi-Square=96.75, df=51, P-value=0.00012, RMSEA=0.036

Şekil 2 incelendiğinde "Path Diyagramında" t değerinin anlamlılık düzeyine bakıldığında kırmızı çizgilerin varlığı incelenmiş ve kırmızı çizgilere rastlanmamıştır. Bu durum ölçek maddelerinde bir sorun olmadığını ve t değerlerinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca ölçek maddelerinin faktör yük değerlerini hepsinin .30 üzerinde olduğu görülmektedir (Seçer, 2017).

Modelin uyumunun incelemesinde ölçek geliştirmede sıklıkla kullanılan χ^2/sd , GFI, CFI, AGFI, RMSEA, NFI, RMR, SRMR, NNFI, IFI ve RFI uyum indeksleri kullanılmıştır.

Tablo 5

DFA Model Uyum İndeks Değerleri

Uyum İndeksi	Kabul edilebilir uyum*	Mükemmel uyum**	Elde edilen değerler
χ^2/sd	$2 \leq \chi^2 /sd \leq 3$	$0 \leq \chi^2 /sd \leq 2$	1.89**
NFI	=.90 ve üzeri	.95 ve üzeri	0.95**
NNFI	=.90 ve üzeri	.95 ve üzeri	0.97**
IFI	=.90 ve üzeri	.95 ve üzeri	0.98**

RFI	=.90 ve üzeri	.95 ve üzeri	0.94*
CFI	=.95 ve üzeri	.97 ve üzeri	0.98**
GFI	=.85 ve üzeri	.90 ve üzeri	0.98**
AGFI	=.85 ve üzeri	.90 ve üzeri	0.96**
RMR	=.050 ve .080 arası	=.000 ve <.050 arası	0.20**
RMSEA	=.050 ve .080 arası	=.000 ve <.050 arası	0.036**
SRMR	Sıfıra yakın olması mükemmel uyumu, 0,05'in altındaki değerler ise kabul edilebilir uyumu gösterir.		0.041**

p<.001

Kaynak: Karagöz, 2019; Schumacker ve Lomax, 2015; Seçer, 2013; Sümer, 2000.

Tablo 5 incelendiğinde DFA'ya göre FBTÖ'nün uyum indeksi değerleri $\chi^2/sd = 1.89$; NFI = .95, NNFI = .97; IFI= .98; RFI= .94; CFI = .98; GFI = .98; AGFI = .96; RMR= .20; RMSEA = .036; SRMR = .041 olarak belirlenmiştir. χ^2/sd , NFI, NNFI, IFI, CFI, GFI, AGFI, RMR, RMSEA, SRMR değerlerinin mükemmel uyum değerlerine; RFI değerlerinin ise kabul edilebilir uyum değerine sahip olduğu görülmektedir. AFA ile elde edilen üç alt boyutlu FBTÖ DFA ile doğrulanmıştır.

Güvenirlğe İlişkin Bulgular

Güvenirlik, bireylerin ölçme aracı maddelerine verdiklerine cevaplar arasındaki tutarlılığı ifade etmekle birlikte ölçme aracının ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgili bir kavramdır (Büyüköztürk, 2015, ss. 181-182). Ölçme araçlarının güvenirlğini belirlemede en çok kullanılan ölçme araçlarından biri de Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısıdır (DeVellis, 2014, s. 35).

Tablo 6

FBTÖ Güvenirlilik Analizine İlişkin Bulgular

Boyut	Madde Sayısı	Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı
Sevgi	4	.68
Ders Dışı Fen	3	.71
İlgi	5	.61
Toplam	12	.73

Tablo 6 incelendiğinde, Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısının "Sevgi" alt boyutunda .68, "Ders Dışı Fen" alt boyutunda .71, "İlgi" boyutunda .61 ve ölçek genelinde ise .73 olduğu görülmektedir. Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısının değerlendirilmesindeki aşağıdaki ölçüt kullanılmıştır (Özdamar, 1999, akt. Tavşancıl, 2014, s.29);

- $0.00 \leq a < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir.
- $0.40 \leq a < 0.60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.
- $0.60 \leq a < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.
- $0.80 \leq a < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir.

FBTÖ genelinin ve alt boyutlarının güvenirlilik katsayılarına bakıldığında, yeterli güvenirlilikte olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

4. sınıf öğrencilerine yönelik fen bilimleri tutum ölçeği geliştirmeyi amaçlayan araştırmada, taslak ölçekten elde edilen verilerin AFA'ya uygunluğunu belirlemek için KMO ve Bartlett Küresellik Testi sonuçlarına bakılmıştır. KMO değeri .81 ve Bartlett testi sonucu anlamlı ($p=.000$; $p<.001$) olarak bulunarak verilerin AFA'ya uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Büyüköztürk, 2015, s. 134). Yapılan analizler sonucunda, 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek 12 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutların isimlendirilmesinde maddelerin içeriklerinin anlamsal uygunluğuna bakılarak (Çakır, 2014), 1. alt boyut öğrencilerin fen bilimlerine olan sevgisini ifade ettiği için "Sevgi", 2. alt boyut öğrencilerin ders dışında merak ederek gözlemediği fen konularını ifade ettiği için "Ders Dışı Fen", 3. alt boyut ise öğrencilerin fen bilimlerine ilişkin ilgilerini ifade ettiği için "İlgi" olarak adlandırılmıştır. Alanyazında, alt boyutların isimlendirilmesi bakımından "Sevgi" alt boyutunda (Altınok, 2004; Fraser, 1980; Keçeci ve Kırbag Zengin, 2015; Yaşar ve S. Anagün, 2008), "Ders Dışı Fen" alt boyutunda (Keçeci ve Kırbag Zengin, 2015; Kind vd., 2007), "İlgi" alt boyutunda (Gül, 2011; Tekbıyık ve Akdeniz, 2010) benzer çalışmaların olduğu görülmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri .45 ile .80 arasında değişmektedir. Bir maddenin bulunduğu faktör altındaki yükünün en az .30 olması gerektiği (Büyüköztürk, 2015, 2.134) göz önüne alındığında ölçek maddelerinin faktör yüklerinin yeterli olduğu görülmektedir. Ölçek alt boyutlarının toplam varyansı açıklamadaki %51,39'luk oranı, sosyal bilimlerde %40 ile %60 arasında olan varyans oranını karşılamaktadır (Sherer vd., 1988, akt. Tavşancıl, 2014, s. 48).

FBTÖ Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının "Sevgi" alt boyutunda .68, "Ders Dışı Fen" alt boyutunda .71, "İlgi" alt boyutunda .61 ve ölçek genelinde ise .73 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç FBTÖ'nün güvenilir olduğunu göstermektedir (Özdamar, 1999, akt. Tavşancıl, 2014, s. 29).

Tutumlar, eğitim-öğretim sürecinde oldukça etkili unsurlar haline gelmiştir. Öğrencilerin fen bilimlerine ilişkin tutumları, akademik başarılarını (Altınok, 2004, s.7), fen derslerine katılımlarını, gelecekteki fen bilimleri ile ilgili kariyer tercihlerini (Carey ve Shavelson, 1988), motivasyonlarını ve öğrenmelerini önemli ölçüde etkilemekte ve davranışlarına yön vermektedir (Külçe, 2005). Bu bakımdan öğrencilerin fen bilimlerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi önem arz etmektedir. Fen bilimlerine yönelik tutumun erken çocukluk döneminden başlayarak ilkökul yıllarında geliştiği ve gelecek eğitim-öğretim kademelerini etkilediği göz önüne alındığında, çocukların fen bilimlerine ilişkin tutumlarının fen bilimleri eğitimi ile olumlu şekilde geliştirilmesi gerekmektedir (Harlen ve Léna, 2011, s. 2). Bu nedenle ilkökul öğrencilerine yönelik olarak geliştirilecek ve fen bilimlerinin farklı boyutlarını belirleyen ölçeklerin geliştirilmesinin önemli olduğu görülmektedir. FBTÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak alanyazına, araştırmacılara ve uygulayıcılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmacılara, ilkökul öğrencilerinin fen bilimlerine ilişkin tutumlarının belirleyecek, fen bilimleri tutumunun farklı boyutlarını içeren ölçekler geliştirilmesi önerilmektedir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulundan (18.11.2021 tarih ve 2021/22-2 sayılı) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Adelson, J. L., & Betsy McCoach, D. (2010). Measuring the mathematical attitudes of elementary students: The effects of a 4-point or 5-point likert-type scale. *Educational and Psychological Measurement, 70*(5), 796-807.
- Altınok, H. (2004). Öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumlarına ilişkin öğrenci algıları ve öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutum ve güdüleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (26)*, 1-8.
- Anagün, Ş. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde yapılandırmacı öğrenme yoluyla fen okuryazarlığının geliştirilmesi: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Anagün, Ş., Kılıç, Z., Atalay, N., & Yaşar, S. (2015). Sınıf öğretmeni adayları fen bilimleri öğretim programını uygulamaya hazır mı? *Turkish Studies, 10*(11), 127-148.
- Atik, A., Kayabaşı, Y., Yağcı, E., & Ünlü Erkoç, F. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji bilimine ve dersine yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (36)*, 1-18.
- Ayas, A. (1995). Fen bilimlerinde program geliştirme ve uygulama teknikleri üzerine bir çalışma: İki çağdaş yaklaşımın değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*, 149-155.
- Balim, A., Sucuoğlu, H., & Aydın, G. (2009). Fen ve teknolojiye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (25)*, 33-41.
- Bakırcı, H. (2019). İlkokulda fen bilimleri öğretiminin amaçları. H. Ş. Ayvacı (Ed.), *İlkokulda temel fen bilimleri*. İkinci Baskı. Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 89-107.
- Berberoğlu, G. (1990). Kimyaya ilişkin tutumların ölçülmesi. *Eğitim ve Bilim, 14*(76), 16-27.
- Bıkmaz, F. (2001). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki başarılarını etkileyen faktörler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bozdoğan, A. E. (2007). *Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bozdoğan, A. E., & Yalçın, N. (2005). İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi derslerindeki fizik konularına karşı tutumları. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 241-247.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Yirmi Birinci Baskı. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. On Beşinci Baskı. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carey, N., & Shavelson, R. (1988). Outcomes, achievement, participation, and attitudes. In R. J. Shavelson, L. M. McDonnell, & J. Oakes (Eds.), *Indicators for monitoring mathematics and science education* (pp. 147–191). Rand Corporation.
- Ceylan, E., Sağirekmekçi, H., Tatar, E., & Bilgin, İ. (2016). Ortaokul öğrencilerinin merak, tutum ve motivasyon düzeylerine göre fen bilgisi dersi başarılarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(1), 39-52.
- Çakır, A. (2014). *Faktör analizi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.
- Çoban, F. N., & Erdoğan, A. (2013). Ortaokul öğretmenlerinin matematik uygulamaları dersinde karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 4*(3), 242-258.
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar*. (Çev. Ed. T. Totan). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Eroğlu, B. (2019). Fen bilimlerinin konusu ve ilkeleri. H. Ş. Ayvacı (Ed.), *İlkokulda temel fen bilimleri*. İkinci Baskı. Pegem Akademi Yayıncılık, ss.1-16.

- Evrekli, E. (2016). Animasyon destekli kavram karikatürlerinin kavramsal anlama, derse yönelik tutum ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına etkisi önemi (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. (2006). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Frazer, J. B. (1981). *TOSRA test of science-related attitudes handbook*. The Australian Council for Educational Research Limited.
- Gardner, P. L. (1975). Attitudes to science: A review. *Studies in Science Education*, 2, 1-41.
- Genç, M. (2001). *İlköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin fen bilgisi dersine karşı tutumlarının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- George, R. (2000). Measuring change in students' attitudes toward science over time: An application of Latent Variable. *Journal of Science Education and Technology*. 9(3), 213-225.
- Gül, Ş. (2011). *5E modeline dayalı olarak hazırlanan ders yazılımının öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve kavram yanlışlarının giderilmesine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Hançer, A. H., Şensoy, Ö., & Yıldırım, H. İ. (2003). İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 80-88.
- Harlen, W. (2001). *Teaching, learning and assessing science 5-12*. Paul Chapman Publishing Ltd.
- Harlen, W., & Léna, P. (2011). Introduction to the theme. In M. De Vries, H. Van Keulen, S. Peters and J. Van der Molen (Eds.), *Professional development for primary teachers in science and technology* (pp. 1-15). Sense Publishers.
- Holbrook, J., & Rannikmae, M. (2007). The nature of science education for enhancing scientific literacy. *International Journal of Science Education*, 29(11), 1347-1362.
- İlgaz, G. (2006). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumları ve kullandıkları öğrenme stratejileri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Kan, A., & Akbaş, A. (2005). Lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 227-237.
- Karagöz, Y. (2019). *SPSS AMOS meta uygulamalı nitel-nicel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği* (2. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, H., & Büyük, U. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine ve fen deneylerine karşı tutumları. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 4(2), 120-130.
- Kayrı, C., Elkonca, F., Şevgin, H., & Ceyhan, G. (2014). Ortaokul öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarının CHAID analizi ile incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 4(1), 301-316.
- Keçeci, G., & Kırbağ Zengin, F. (2015). Ortaokul öğrencilerine yönelik fen ve teknoloji tutum ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(2), 143-168.
- Kenar, İ., & Balcı, M. (2012). Fen ve teknoloji dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme: İlköğretim 4 ve 5. sınıf örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (34), 201-210.
- Kind, P., Jones, K., & Barmby, P. (2007). Developing attitudes towards science measures. *International Journal of Science Education*, 29(7), 871-893.
- Koçakoğlu, M., & Türkmen, L. (2010). Biyoloji dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 229-245.
- Kurbanoglu, N. (2014). Lise öğrencilerinin kimya laboratuvarı kaygı ve kimya dersi tutumlarının cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 199-210.
- Külçe, C. (2005). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumları (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Loxley, P., Dawes, L., Nicholls, L., & Dore, B. (2016). *İlköğretimde eğlendiren ve anlamayı geliştiren fen öğretimi*. (Çev. Editörler H. Türkmen, M. Sağlam ve E. Şahin Pekmez). Nobel Akademik Yayıncılık.
- MEB. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Nuhoğlu, H. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 7(3), 627-639.
- Osborne, J., Simon, S., & Collins, S. (2003). Attitude towards science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1049-1079.
- Pehlivan, H. (2019). Fen lisesi öğrencilerinin fizik dersine yönelik tutumları ile akademik benlik tasarımlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 55-64.
- Sadi, Ö. (2019). Fen biliminin temel kavramları ve öğretimi. H. Ş. Ayvaci (Ed.), *İlkokulda temel fen bilimleri*. İkinci Baskı. Pegem Akademi Yayıncılık, ss.29-60.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2015). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Routledge.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Anı Yayıncılık.
- Shah, Z., & Mahmood, N. (2011). Developing a scale to measure attitude towards science learning among school students. *Bulletin of Education and Research*, 33(1), 71-81.
- Simpson, R. D., Koballa, T. J., Oliver, J. S., & Crawley, F. (1994). Research on affective dimension of science learning. In D. Gabel (Ed.), *Handbook of research in science teaching and learning*. Macmillan Publishing Company.
- Simpson, R. D., & Troost, K. M. (1982). Influences on commitment to and learning of science among adolescent students. *Science Education*, 66(5), 763-781.
- Şimşek, N. (2002). Kimya eğitimine yönelik bir tutum ölçeği hazırlanması ve buna yönelik çeşitli değerlendirmelerin yapılması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Taşkın, G., & Aksoy, G. (2019). Fen bilimleri dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme; Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 20-35.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Beşinci Baskı. Nobel Yayıncılık.
- Tekbıyık, A., & Akdeniz, A. (2010). Ortaöğretim öğrencilerine yönelik güncel fizik tutum ölçeği: Geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirliği. *Journal of Turkish Science Education*, 7(4), 134-144.
- Tosun, C., & Genç, M. (2015). Adaptation of science attitude scale developed for primary school students into Turkish: Validity and reliability studies. *Elementary Education Online*, 14(3), 946-960.
- Tutak, T., & Güder, Y. (2014). Matematiksel modellemenin tanımı, kapsamı ve önemi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 173-190.
- Ünişen, A., & Kaya, E. (2015). Fen bilimleri dersinin ilkököl üçüncü sınıf programına alınmasıyla ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(20), 546-571.
- Yaşar, Ş., & S. Anagün, Ş. (2008). İlköğretim beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 223-236.
- Ye, R., Wells, R. R., Talkmitt, S., & Ren, H. (1998). *Student Attitudes toward Science Learning: A Cross-National Study of American and Chinese Secondary School Students*. The National Science Teacher Association National Convention Las Vegas, Nevada, April 16-19, 1998.
- Yeşilyurt, S., & Gül, Ş. (2009). Biyoloji tutum ölçeği. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 239-258.
- Yılmaz, C. (2019). STEM eğitiminin 10. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, STEM ve fizik tutumları üzerine etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Yiğit, N., & Altan, K. M. (2010). Fizik tutum ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliliği ve güvenilirliği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(1), 29-49.

İletişim/Correspondence

Ömer Varol PALANCIOĞLU
v.palanci@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Yalçın KARALI
yalcin.karali@inonu.edu.tr

Doç. Dr. Hasan AYDEMİR
hasan.aydemir@inonu.edu.tr

Sınıfta Adalet Algısı ile Sürekli Umut Düzeyi Arasındaki İlişki

Sinem TARHAN, Bartın Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-7297-2499

Öz

Adalet kavramının okul ortamındaki yansıması olarak görülebilecek sınıfta adalet algısı öğrencilerin okula uyumlarının, gelecek planlarının, öğrenme motivasyonlarının, iyilik hallerinin, öz saygılarının güçlenmesinde ve antisosyal davranışların önlenmesinde önemli rol oynayan bir değişkendir. Bu araştırmada ele alınan diğer değişken umut ise bireylerin hayatına anlam katan, motivasyonlarını, uyumlarını, öz güvenlerini güçlendiren bir biliştir. Alanyazın incelendiğinde adalet algısı ile umut düzeyinin benzer değişkenlerle ilişkili olduğu gözlenmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın birinci amacı sınıfta adalet ölçekleri puanları ile sürekli umut ölçeği puanı arasında katılımcıların demografik özelliklerine göre anlamlı bir fark olup olmadığı incelemek, ikincisi sınıfta adalet ölçekleri puanları ile sürekli umut ölçeği puanı arasında ne düzeyde bir ilişki olduğunu belirlemeye çalışmaktır.

Araştırmanın çalışma grubu Batı Karadeniz Bölgesinde bulunan bir il merkezindeki ortaöğretim kurumlarının 9-12. sınıflarına devam eden 507 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunun tespitinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonucunda sürekli umut ölçeğinden alınan puanlar ile dağıtım adaleti, süreç adaleti ve etkileşim adaleti ölçeklerinden alınan puanlar arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu doğrultuda pozitif psikolojinin önemli kavramlarından biri olan umut ile adalet algısı arasında birbirini güçlendiren bir ilişki olduğu söylenebilir. Çalışma öğrencilerin adalet algılarını ve umutlarını güçlendirmek için okullarda yapılabilecek etkinlikler üzerinde durularak tamamlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dağıtım Adaleti, Süreç Adaleti, Etkileşim Adaleti, Sürekli Umut



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 1, 2023
ss. 99-123

[DOI](#)
10.17679/inuefd.1156799

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi
05.08.2022

Kabul Tarihi
29.01.2023

Suggested Citation

Tarhan, S. (2023). The relationship between perception of classroom justice and dispositional hope. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(1), 99-123. DOI: 10.17679/inuefd.1156799

GENİŞ ÖZET

Giriş

Öğretmenin iletişim becerisi, anlattığı konuya hakimiyeti, bilişsel esnekliği ve adaletli tutumu eğitimin verimli olmasında etkilidir. Örgütsel adaletin boyutları olan dağıtım ve süreç adaleti eğitime uyarlanmış (Paulsel, Chory-Assad ve Dunleavy,2005), bunlara etkileşim adaleti eklenerek sınıfta adaletin üç boyutu oluşturulmuştur (Chory (2007).

Öğrenciler açısından incelendiğinde dağıtım adaleti ödüllerin, notların ve cezaların öğrenciler arasında nasıl dağıtıldığıdır. Öğrenciler aldıkları notları, arkadaşlarının notları veya bekledikleri notlarla kıyasladıklarında, adil olup olmadığını algılayabilir (Chory-Assad ve Paulsel, 2004a), öğretmenlerinin öğrencileri değerlendirmek ve puanlamak için kullandıkları kriterleri adil ya da haksız bulabilirler (Berti, Molinari ve Speltini, 2010). Bu nedenle adalet ile birlikte rasyonellik kavramının dikkate alınması gerekir. Rasyonellik, kişiye yapılacak uygulamanın belli kurallarla önceden saptanması, kişinin keyfi bir muameleye maruz kalmamasıdır (Güriz,2001). Bu noktada süreç adaleti gündeme gelir. Süreç adaleti not vermede hangi kurallara uyulduğunu, sınavların nasıl yapıldığını, geri bildirimlerin nasıl verildiğini, sınıf kurallarının nasıl uygulandığını kapsar (Chory-Assad ve Paulsel, 2004a, Horan, Chory ve Goodboy,2010). Etkileşim adaleti ise öğretmenin öğrencilerin görüşlerini kabul etmesi, kaygılarını dikkate alması ve değer vererek öğrencilerle iletişime geçmesidir (Chory-Assad ve Paulsel, 2004a).

Dağıtım, süreç ve etkileşim adaleti ile öğrencilerin kurallara uygun davranmaları arasında pozitif bir ilişki vardır (Colquitt, 2001). Adaletsiz durumlar ise öğrencilerde öfke ve düşmanlık gibi negatif duygu ve davranışlara neden olmaktadır (Chory Assad ve Paulsel, 2004a). Yaşadıkları olaylar ne kadar olumsuz olursa olsun bireyler adaletin bir gün kesinlikle sağlanacağına inanmaya ihtiyaç duyarlar. Bu noktada adalet kadar eski ve önemli olan umut kavramı akla gelmektedir. Snyder (2002), umudu bireylerin hedeflere giden yolları üretme, bu yolları harekete geçirme ve sürekli kullanmaya yönelik algıladıkları kapasitesi olarak tanımlamıştır. Snyder (2002) umudu; amaçlar, alternatif yollar düşüncesi ve eyleyici düşünce olmak üzere üç bileşenle açıklamıştır. İnsanlar amaç yönelimlidir ve amaçlarını gerçekleştirmek için motive olurlar. Alternatif yollar düşüncesi kişinin arzulan hedefe ulaşmak için başarılı planlar yapabilme ve alternatif yollar üretebilme kapasitesine ilişkin algısıdır. Eyleyici düşünce amaca giden yolda engellerle karşılaşıldığında alternatif yollar düşüncesinin aktif olmasını sağlar. Alternatif yollar düşüncesi ise bireyin geçmişteki başarılı tecrübelerini göz önüne alarak yeni yollar bulmasına yardımcı olur (Snyder ve diğ., 1991; Snyder ve diğ. 2002).

Öğrencilerin umutlarının güçlenmesi için en etkili ortamlardan biri sınıf, en önemli faktör ise öğretmendir. Öğretmen, öğrencileri kendi amaçlarına giden yolları belirlemeleri, bu yolları kullanmaları, zorlukların üstesinden gelmeleri ve hayallerini gerçekleştirmeleri için motive eder. Öğrencilerin öğretmenlerinin adil davrandığı konusundaki öznel deneyimleri, öğrencilerin okul ortamına ilişkin algılarının olumlu olmasını sağlar (Peter ve Dalbert, 2010). Bu deneyim özellikle ergenler için çok önemlidir. Çünkü ergenler bu dönemde dünyaya bakışlarını ve sosyal haritalarını şekillendirmektedir (Resh, 2009). Öğretmen ve öğrencilerin arasındaki ilişki, hedefleri başarmak için birlikte çalıştıkları kişilerarası bir ilişkidir (Frymier ve Houser'a (2000). Öğretmenin adil oluşu ile ilgili algılar öğrencilerin becerileri, motivasyonları, çabaları, otoriteye karşı olumlu tutumları ve grupla birlikte çalışma becerileri ile yakından ilişkilidir (Chory, 2007; Chory-Assad, 2002). Adaletsizlik bireylerin çaresiz, mutsuz, umutsuz ve amaçsız hissetmelerine neden

olmaktadır. Bu nedenle öğrenci- öğretmen arasındaki ilişki ve iletişimlerde adalet algısı ve umut önemli bir belirleyicidir.

Çalışmanın Amacı

Çalışmanın iki amacı bulunmaktadır. Birincisi sınıfta adalet ölçekleri puanları ile sürekli umut ölçeği puanı arasında katılımcıların demografik özelliklerine göre anlamlı bir fark olup olmadığı incelemek, ikincisi sınıfta adalet ölçekleri puanları ile sürekli umut ölçeği puanı arasında ne düzeyde bir ilişki olduğunu belirlemeye çalışmaktır

Yöntem

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Çalışma grubu Batı Karadeniz Bölgesindeki bir il merkezinde bulunan farklı ortaöğretim kurumlarının 9.,10.,11. ve 12. sınıflarına devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma grubunun tespitinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Sınıfta Adalet Ölçekleri ile Sürekli Umud Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Sınıfta Adalet Ölçekleri; Sınıfta Dağıtım Adaleti, Sınıfta Süreç Adaleti ve Sınıfta Etkileşim Adaleti olmak üzere üç farklı ölçekten oluşmaktadır. Eksik ve hatalı doldurulan formlar çıkarılmış ve 507 formdan elde edilen veriler analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve verilerin normal dağılım sağlamadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle analizlerde non-parametric testler kullanılmıştır (Mann Whitney-U testi, Kruskal Wallis H-testi, Spearman Sıra Farkları). Karşılaştırmalar sonrasında anlamlı bir fark çıkması sonucunda Mann Whitney U-testi ve Bonferroni düzeltmesi kullanılarak farkın kaynağı tespit edilmiştir.

Bulgular

Cinsiyete göre, dağıtım adaletinde erkek öğrencilerin sıra ortalaması (290.90), kız öğrencilerden (224.80) daha yüksek olup aralarında anlamlı fark vardır ve etki büyüklüğü düşük düzeydedir ($U=23431$; $Z=-5.047$; $p<0.05$; $r=-.22$). Dağıtım adaletinde anlamlı fark erkek öğrenciler lehinedir. Kız ve erkek öğrenciler arasında süreç adaleti ($U=30264$; $Z=-.874$; $p>0,05$), etkileşim adaleti ($U=31191$; $Z=-.309$; $p>0,05$) ve sürekli umut ölçeği ($U=28721$; $Z=-1.817$; $p>0,05$) puanları açısından anlamlı bir fark tespit edilmemiştir

Sınıf düzeyine göre, dağıtım adaleti ortalama puanları arasında anlamlı bir fark vardır ve etki büyüklüğü düşük düzeydedir ($X^2_{(3)}=9.392$; $p<.05$; $\eta^2=0,018$). Anlamlı farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını bulmak için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, 9. Sınıf ($U= 11719,5$; $p = 0,003$) ile 11 sınıf düzeyinde olan öğrenciler arasında,11. Sınıfta olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur

Okul türüne göre, süreç adaleti ortalama puanları arasında anlamlı bir fark vardır ve etki büyüklüğü düşük düzeydedir ($X^2_{(5)}=26.457$; $p<.05$; $\eta^2=0,052$). Okul türüne göre, etkileşim adaleti ortalama puanları arasında anlamlı bir fark vardır ve etki büyüklüğü orta düzeydedir ($X^2_{(5)}=37.245$; $p<.05$; $\eta^2=0,073$). Anlamlı farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını bulmak için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre; Süreç adaletinde okul türü fen lisesi olanlar lehine lisede ($U= 83.5$; $p = 0,001$), Anadolu lisesinde ($U= 2624$; $p = 0,000$), mesleki ve teknik lisede ($U= 935,5$; $p = 0,001$) öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Etkileşim adaletinde okul türü fen lisesi olanlar lehine lisede ($U= 59$; $p = 0,000$) Anadolu lisesinde ($U= 2122$; $p = 0,000$), imam hatip lisesinde ($U= 610$; $p = 0,000$), mesleki ve teknik lisede ($U= 642$; $p = 0,000$), güzel sanatlar lisesinde ($U= 177,5$; $p = 0,000$) öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Analiz sonucunda sınıfta dağıtım adaleti ölçeği puanı ile sürekli umut ölçeği puanı arasındaki ilişki $r = .22$; sınıfta süreç adaleti ölçeği ile sürekli umut ölçeği arasındaki ilişki $r = .22$; sınıfta etkileşim adaleti ile sürekli umut ölçeği puanları arasındaki ilişki $r = .13$ olarak tespit edilmiştir. Sınıfta adalet ölçekleri ile sürekli umut ölçeği puanları arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı ($p < .01$) ilişkiler saptanmıştır.

Dağıtım adaleti ölçeği beklenen adalet ve mevcut adalet olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırmada öğrencilerin beklenen adalet puanları mevcut adalet puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Bu durum öğrencilerin daha iyi notlar alabileceklerini umut ettiklerini göstermektedir. Beklentinin adalet algısında önemli olduğu, öğrencilerin adaletli durumları tanımlarken mutluluk, doyum, değerli olma hissi ve umutluluk gibi pozitif duyguları kullandıkları, adaletsiz durumlardan söz ederken de öfke, üzüntü, hayal kırıklığı ve utanma gibi negatif duyguları kullandıkları belirlenmiştir.

Bu çalışmada etkileşim adaleti ile süreç adaleti arasındaki ilişki $.64$ ($p < .001$) olarak hesaplanmıştır. Öğretmen öğrenci arasındaki ilişkide adalet algısı verilen notlardan çok ilişkinin kalitesi ile değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin iletişim becerileri; öğretimin verimli olmasında, öğrencilerin benlik algılarının desteklenmesinde ve gerek öğrenciler gerekse öğrencilerle öğretmenler arasında yaşanan çatışmaların çözümünde çok önemlidir. Benzer şekilde umut da öğrencilerin not ortalaması ve mezun olma ihtimalleri ile pozitif yönde ilişkilidir. Öğrenciler öğretmenlerinden daha çok duygusal destek aldıklarında kendilerini daha keyifli, gururlu ve umutlu hissetmektedirler. Başarı duygusu öğrencilerin çeşitli öğrenme stratejilerini kullanmaları, öz düzenlemeli öğrenmeleri ve akademik performansları ile bağlantılıdır.

Tartışma ve Yorum

Öğrencilerin kendileri ve içinde yaşadıkları toplumla barışık, sorumluluk bilincine sahip bireyler olabilmeleri büyüme sürecinde adalet konusunda edindikleri bilgi ve yaşadıkları tecrübelerle bağlıdır. Evinin, okulunun ve içinde yaşadığı toplumun adil olduğunu düşünen bireylerde umutlu düşünme ve geleceğe ilişkin plan yapma becerisi gelişir.

Okullarda adaletli uygulamaları destekleyerek öğrencilerin umutlarını güçlendirmek için öğretmenlerin ve okul psikolojik danışmanlarının sözel ve davranışsal tepkilerini gözden geçirmeleri, öğrencilere rol model olmaları gerekir. Ayrıca öğrencilerine gerçekçi umutlar beslemeyi öğretmeleri, tüm uygulamalarında çocuğun yüksek yararı ilkesini göz önünde bulundurmaları gerekir.

The Relationship between Perception of Classroom Justice and Dispositional Hope

Sinem TARHAN, Bartın Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-7297-2499

Abstract

Classroom justice can be considered an extension of school justice and is important in reinforcing students' school adaptation, planning skills, learning motivation, well-being, and self-esteem, and deterring antisocial behaviors. Hope is cognition that brings meaning to life and enhances motivation, adaptation, and self-confidence. In the literature, justice perception and hope are correlated with similar variables. Therefore, the first objective is to examine whether there is a significant difference between the scores on the Classroom Justice Scales and the Dispositional Hope, depending on the demographic characteristics of the participants. The second objective is to find out the extent to which there is a relationship between the results of the Classroom Justice Scales and the results of the Dispositional Hope Scale. The study sample consists of 9th and 12th grade 507 students in an urban center in the Western Black Sea region. Convenience sampling technique was utilized in the study. The analysis revealed significant results for boys and 11th grade students on distributive justice. Also, the significant result was found in favor of science high school students in interaction and procedural justice scores. Positive and statistically significant correlations were found between the scores on the Continuous Hope Scale and the scores on the distributive, procedural, and interactional justice scales, indicating a mutually reinforcing relationship between hope, a central concept of positive psychology, and justice perception. Accordingly, activities to improve students' sense of justice and to promote hope were highlighted in light of the results.

Keywords: Distributive Justice, Procedural Justice, Interactional Justice, Dispositional Hope



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 1, 2023
pp. 99-123
DOI
10.17679/inuefd.1156799

Article Type
Research Article

Received
05.08.2022

Accepted
29.01.2023

Önerilen Atıf

Tarhan, S. (2023). The relationship between perception of classroom justice and dispositional hope. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(1), 99-123. DOI: 10.17679/inuefd.1156799

The Relationship between Perception of Classroom Justice and Dispositional Hope

The efficiency of educational processes depends largely on the quality of communication between the teacher and the student. Student opinions are important in evaluating the effectiveness of teaching in different dimensions. The teachers' communication skills, attitude towards the students, mastery of the subject they teach, efforts, cognitive flexibility, and fair attitude are influential in the effectiveness of education (Kim, Damewood, & Hodge, 2000).

The fact that education is an indirect initiative has made the existence of organized structures called 'schools' obligatory (Yolcu, 2010). Accordingly, one of the subjects attracting the interest of scientists working in the fields of organizational psychology, human resource management, and organizational behavior in recent years has been organizational justice or people's perception of justice in their organizations (Cropanzano & Greenberg, 1997). The concept of justice concerns both the individual with its dimension of perception and organizations with its dimension of behavior (Tekin & Akyol, 2017). For this reason, social justice has become a central concept in most academic debates on education policies (Thrupp & Tomlinson, 2005), and the use of the concept of justice has become increasingly common in classroom evaluation studies within the framework of social psychology theories (Rasooli, DeLuca, Rasegh, & Fathi, 2019).

Paulsel, Chory-Assad, and Dunleavy (2005) have adapted distributive and procedural justice, which are the dimensions of organizational justice, to education, and Chory (2007) has created the three dimensions of justice in the classroom by adding interactional justice to these. In line with the views gathered by Rasooli et al. (2019) from various theorists, it can be said that distributive justice refers to the distribution of things distributed according to the principle of equality, equity and needs. Interactional justice defines the communication and interaction between people in the direction of respect, conformity, and honesty. Procedural justice is conceptualized by Leventhal (1980, as cited in Cohen-Charash & Spector, 2001) within the framework of consistency, being free from biases, precision, accuracy, representativeness, and adherence to ethical principles in the process of implementing business and transactions. In other words, procedural justice outlines the processes in which those that are dispersed (rewards, punishments, etc.) are distributed.

From students' perspective, distributive justice is how rewards, grades, opportunities to improve grades, and punishments are distributed among students. Problems with distributive justice in the classroom arise in relation to who gets the teacher's attention and who gets high marks (Deutsch, 1985, as cited in Paulsel, Chory-Assad, & Dunleavy, 2005). When students compare the grades they receive with those of their friends or the grades they expect, they can perceive whether the grades are fair or not (Chory-Assad & Paulsel, 2004a), and they may find the criteria used by their teachers to evaluate and score students fair or unfair (Berti, Molinari, & Speltini, 2010). People assess the rewards' adequacy by comparing them with their expectations, needs, and general social norms. Satisfaction with the result is determined not only by the magnitude of the results obtained but also by comparing these results with the standards taken as reference (Cropanzano & Greenberg, 1997). In the context of teaching, a student assessing the fairness of a grade "C" may evaluate this "C" based on the grade he/she expects, the grade he/she deserves to receive, or the grades received by others (Chory-Assad & Paulsel, 2004a). Therefore, the concept of rationality must be considered along with justice. Rationality is the specification of the application to be made to the person in advance with

certain rules and that the person is not subjected to arbitrary treatment (Güriz, 2001). At this point, procedural justice takes effect. Procedural justice encompasses what rules are followed in grading, how make-up classes and exams are conducted, how the timeline/workload is distributed, how feedback is provided, how classroom rules are enforced, or what rules teachers violate (Chory-Assad & Paulsel, 2004a; Horan, Chory, & Goodboy, 2010). Procedural justice is closely related to motivation and affective learning (Chory-Assad, 2002). It can be said that students who realize that the rules are applied fairly develop a positive attitude towards school and learning, and make an effort to research and learn.

Interactional justice means that teachers' attitudes and behaviors towards their students are fair and qualified (Paulsel & Chory-Assad, 2005). In other words, the teacher accepts the students' opinions, takes their concerns into account, and communicates with them without looking down upon them (Chory-Assad & Paulsel, 2004a). Interactional fairness has been found to have a major impact on school practices, helping adolescents to adapt to school rules, prevent their antisocial behavior, and develop a positive attitude toward authority (Gouveia-Pereira et al., 2003). Otherwise, the teachers' communication with their students is described to be in an insensitive, rude, and prejudiced (gender, language, race, etc.) manner and the discrimination they make among their students are expressed as behaviors that harm the fairness of interaction (Horan, Chory, & Goodboy, 2010).

The school environment includes the interaction between classmates and the interaction between teachers, and students. The teacher's communication style and closeness are important factors affecting the social-emotional environment of the classroom (Titsworth, McKenna, Mazer, & Quinlan, 2013). Teacher justice, which students experience individually, plays a key role in their school life (Peter & Dalbert, 2010). As a result, there is a positive relationship between distributive justice, procedural justice, and interactional justice, as well as students' compliance with the rules (Colquitt, 2001).

Students' subjective experience that their teachers are behaving fairly ensures that students' perceptions of the school environment are positive (Peter & Dalbert, 2010). This experience is especially important for adolescents, because they shape their view of the world and the social maps in their minds during this period (Resh, 2009). Teachers and students have goals; the relationship between the two is interpersonal, and they work together to achieve goals. These goals' achievement depends on the teacher and student's communication and problem-solving skills (Frymier & Houser, 2000). Strong teacher and student communication positively affects success and motivation (Molinari, Speltini, & Passini, 2012). Perceptions of teacher fairness are closely related to students' skills, motivations, efforts, positive attitudes toward authority, and ability to work with the group (Chory, 2007; Chory-Assad, 2002). Perceived fairness in the school environment not only helps students adapt, but also fosters their self-esteem (Tyler, Smith, & Huo, 1996, as cited in Gouveia-Pereira, et al., 2003). Students who feel cared for tend to develop positive self-concept and demonstrate higher achievement in schoolwork, learning, goal orientation, and responsibility (Bempechat, Ronfard, Mirny, Li, & Holloway, 2013).

Unjust situations cause negative emotions and behaviors, such as anger and hostility in students (Chory-Assad & Paulsel, 2004a). It has been determined that students observe procedural injustice in their teachers three times more frequently than distributive and interactional injustice, and that they exhibit emotional responses such as anger and disappointment when they encounter unfair behaviors in the classroom (Horan, Chory, &

Goodboy, 2010). When students do not think their lecture grades, the processes in the lesson, or their teachers are fair, they indirectly attack their teachers (Chory-Assad, 2002; Chory-Assad & Paulsel, 2004a; 2004b), act with hostility (Chory-Assad & Paulsel, 2004b), resist the demands of their teachers (Chory-Assad & Paulsel, 2004b; Paulsel, Chory-Assad, & Dunleavy 2005), and rate their teachers with low grades (Chory-Assad & Paulsel, 2004a). In addition, the perception that there is injustice in the classroom leads to a decline in learning motivation and to negative outcomes, such as dropping out of school (Berti et al., 2010), causing students to feel angry, painful, stressed, cheated out of their rights, deceived, weary, and ashamed (Chory et al., 2017; Horan et al., 2010).

No matter how negative the events they experience, individuals need to believe that the world is a just place, or that justice will definitely be achieved one day because belief in a just world has a harmonizing effect. There is a positive relationship between high belief in the just world and the reduction and control of anger in individuals, increasing self-esteem, strengthening well-being, life satisfaction, and positive affect. In addition, individuals with a strong belief in a just world tend to perceive their experiences as fairer and are motivated to protect themselves against threats (Dalbert & Stoeber, 2005). Belief in a just world is the foundation of the ability to engage in long-term goal-oriented behavior. Individuals want to plan, study, and obtain what they want, avoid frightening and painful events, and achieve their goals with variables they can control (Erikson, 1950; Merton, 1957, as cited in Lerner, 1980). At this point, the concept of hope, which is as old and important as justice, comes to mind. It can be said that individuals who think that they live in a fair environment or who expect justice to come true one day trust themselves and the people around them, feel valued, look at life more positively, and have stronger hopes.

Snyder (2002) defined hope as the perceived capacity of individuals to produce, activate, and continuously use the paths leading to the goals. Hope is a cognitive construct. Snyder (2002) explained hope with three components: goals, alternative pathways, and agency (willpower), and stated that people are goal-oriented and motivated to achieve their goals. The idea of alternative pathways is one's perception of his/her capacity to make successful plans and produce alternative paths to achieve the desired goal under normal or obstructive conditions (Snyder et al., 1991; Snyder et al., 2002). The motivating part of the theory of hope—agency—is the perceived capacity of the person to start using alternative paths when faced with obstacles in the process of achieving goals and to be motivated to continue his/her path (Snyder, 2002). Agency enables the idea of alternative ways to be active when obstacles are encountered on the way to the goal. The idea of alternative pathways helps the individual to find new ways by considering their successful experiences in the past. Hope enables the perception of obstacles and problems as situations to be dealt with and as learning opportunities (Youssef & Luthans, 2007). According to Erikson (as cited in Lopez et al., 2003), hope is an important element of healthy cognitive development. Hopeful thinking, a skill that can be taught and developed, is much more important to cope with difficulties, especially during the school period when children acquire new skills (Westburg & Martin, 2003).

One of the most effective environments for strengthening hope is the classroom, and the most important factor in strengthening students' hopes is the teacher. The teacher motivates students to identify the paths to their own goals, use these paths, overcome difficulties, and realize their dreams. School environments are appropriate to teach hope and enable children at risk, in particular to overcome their problems (McDermott & Hastings, 2000).

Observed in all areas of life, hope is one of the positive organizational behaviors according to Youssef and Luthans (2007). Büyükgöz and Kavak (2017) emphasized the concept of “psychological capital,” which reflects the positive attitude of employees towards the organization. Psychological capital, linked to the individual's positive psychological development, is expressed as a structure consisting of four components: hope, optimism, self-efficacy, and psychological resilience. Miller (2007) considered hope important for the quality of life. He emphasized that hope is an instinctive element of life, making it easier for individuals to reveal their potential by protecting them from being hurt (Miller, 1985, as cited in Akman & Korkut, 1993).

Similar to the impact of just/unjust practices on students, positive psychology programs are also crucial to students' well-being, relationships, and academic success because there is a close relationship between them. Positive psychology and the educational system based on this movement seek to develop positive emotions and thoughts that strengthen mental and physical health, such as hope, well-being, gratitude, and resilience (Waters, 2011).

In summary, injustice causes individuals to feel helpless, unhappy, hopeless, and purposeless. Therefore, perceptions of justice and hope are important determinants in student-teacher relationships and communication. In the literature, there are studies on students and teachers based on justice in the classroom. These studies address classroom justice or teacher attitudes and student aggression (Chory-Assad & Paulsel, 2004), motivations to learn (Chory-Assad, 2002), verbal and behavioral reactions (Chory, 2010), and teacher reliability (Chory, 2007). Some studies examine students' experiences with injustice (Čiuladienė & Račelytė, 2016) and reveal injustices caused by the pedagogical inadequacy of teachers (Bempechat, Ronfard, Mirny, Li, & Holloway, 2013). Studies examining the relationship between social justice and hope in the international literature have also been encountered (McInerney, 2007; Thrupp & Tomlinson, 2005).

In the literature, there are studies on students and teachers based on justice in the classroom. These studies address classroom justice or teacher attitudes and student aggression (Chory-Assad & Paulsel, 2004), motivations to learn (Chory-Assad, 2002), verbal and behavioral reactions (Chory, 2010), and teacher reliability (Chory, 2007). There are also studies that examine students' experiences with injustice (Čiuladienė & Račelytė, 2016) and reveal injustices caused by pedagogical inadequacy of teachers (Bempechat, Ronfard, Mirny, Li, & Holloway, 2013). Studies examining the relationship between social justice and hope in the international literature have also been encountered (McInerney, 2007; Thrupp & Tomlinson, 2005).

When the studies conducted in Turkey were examined, it was determined that the focus was on organizational justice, and teachers and administrators were chosen as the participant group (Altınkurt & Yılmaz, 2010; Baş & Şentürk, 2011; Polat & Celep, 2008; Tekin & Akyol, 2017; Titrek, 2009). The number of studies on justice in the classroom in Turkey is rather limited (Kepekcioglu, 2015; Tarhan, 2018). A review of national and international literature studies revealed that no study examined the relationship between justice and hope in the classroom. Therefore, the significance of this study is to be the first study to examine the relationship between justice and hope in the classroom. In addition, it is expected that the results of this study will draw attention to the concept of classroom justice in secondary schools and help to solve the problems encountered in the management of the classroom and classroom climate in schools.

The study has two objectives. The first objective is to examine whether there is a significant difference between the scores on the Classroom Justice Scales and the Dispositional Hope, depending on the demographic characteristics of the participants. The second objective is to determine the extent to which there is a relationship between the results of the Classroom Justice Scales and the results of the Dispositional Hope Scale. In this regard, answers were sought to the following research questions:

1. Is there a significant difference between demographic variables (gender, grade level, school type) in secondary students' opinions of distributive, procedural, and interactional justice and state hope level?
2. Is there a relationship between distributive justice and the level of state hope?
3. Is there a relationship between procedural justice and the level of state hope?
4. Is there a relationship between interactional justice and the level of state hope?

Method

Research Model

This research, which examines the relationship between the perception of justice in the classroom and the level of state hope, is designed in the relational screening model. Relational descriptive model aims to determine whether there is a change between two or more variables jointly (Karasar, 2012).

Participant

The study was conducted in secondary educational institutions in an urban center in the Western Black Sea region. The participants are students attending secondary education institutions' 9th, 10th, 11th, and 12th grades. A total of 568 students were accessed during the research study. Incomplete and incorrectly filled data collection tools and items with extreme values were excluded from the evaluation, and thus, the data obtained from 507 forms were analyzed. The convenience sampling method was used to determine the study group. Students are faced with situations such as course content, homework, exams, grades they receive at the end of projects, class rules, verbal and non-verbal reactions of teachers, etc. Since students at the secondary education level are in adolescence, they try to form a philosophy of life by thinking about issues such as rights, justice, hope for the future, future anxiety, and future plans. In this respect, the study group was formed from students attending different types of secondary education institutions. Table 1 presents demographic Information on students' gender, grade level, and school type.

Table1.
Demographic Information about participants

Variable	(f)	(%)
Gender		
Girl	283	55,8
Boy	224	44,2
Grade level		
9	168	33,1
10	115	22,7
11	171	33,7
12	53	10,5

Type of school		
High school	13	2,6
Anatolian high school	276	54,4
Imam hatip high school	75	14,8
Vocational and technical high school	83	16,4
Science high school	37	7,3
Fine arts high school	23	4,5
Total	507	100

As shown in Table 1, 283 participants were female students (55.8%), and 224 were male students (44.2%). While 168 of the students (33.1%) were in the 9th grade, 115 of them (22.7%) were in the 10th grade, 171 (33.7%) were in the 11th grade, and 53 of them (10.5%) were in the 12th grade. In addition, 13 (2.6%) of the students were high school students, 276 (54.4%) were Anatolian high school students, 75 (14.8%) were vocational and technical high school students, 37 (7.3%) were science high school students, and 23 (4.5%) were fine arts high school students.

Data Collection Tools

The study data were collected using the Classroom Justice Scales (CJS) and the Dispositional Hope Scale. The Classroom Justice Scales consists of three scales: Distributive Justice, Procedural Justice, and Interactional Justice

Distributive Justice Scale (DJS), developed as 14 items by Chory-Assad (2002) and then revised by Chory-Assad and Paulsel (2004) and finalized into 12 items, aims to determine students' perceptions of the fairness of the grades they have received or expect to receive from a particular course. The Cronbach Alpha coefficient of the scale ranges from .69 (Chory, 2007) to .92 (Chory-Assad & Paulsel, 2004). The construct validity of the scale adapted into Turkish was examined by confirmatory factor analysis, and it was determined that the model showed acceptable compatibility ($c^2 = 204,76$; $p = .000$; $sd = .53$; $\chi^2/df = 3.86$; RMSEA = .076; SRMR = .039; CFI = .94; GFI = .93; and TLI = .93). It was determined that the distributive justice scale exhibited a two-factor structure, the standardized factor loads ranged from .54 to .73, and the Cronbach Alpha coefficient was .91 (Tarhan, 2020). The reliability analysis conducted in this study yielded a Cronbach's alpha of .91 for the overall scale.

Procedural Justice Scale (PJS) was developed by Chory-Assad (2002) based on the work of Hibaut and Walker (1975) and Leventhal (1980). The initial scale, which consisted of 17 items, was later revised by Chory-Assad and Paulsel (2004), and a 15-item form was generated. On the scale, students are expected to evaluate the rules, lesson plans, and grading criteria that a particular teacher applies in the classroom. The Cronbach Alpha coefficient of the scale ranges from .72 (Chory, 2007) to .94 (Chory-Assad & Paulsel, 2004). In Tarhan's (2020) study on its adaptation to the Turkish culture, it was determined that the classroom procedural justice scale exhibited a single-factor structure as in the original scale, and the fit indices were acceptable ($c^2 = 361.966$; $p = .000$; $sd = 88$; $\chi^2/df = 4,11$; GFI = .91; CFI = .92; TLI = .91; RMSEA = .079, and SRMR = .046). It was determined that the factor loads of the scale ranged from .54 to .72, and the Cronbach Alpha coefficient was .92. The reliability analysis conducted in this study yielded a Cronbach's alpha value of .92 for the total scale.

Interactional Justice Scale (IJS), first developed by Chory (2007) as eight items, was later revised as seven items. The interactional justice scale is based on the students' assessment of

how fair the behavior of a particular instructor towards students is. The Cronbach Alpha coefficient of the scale was found to be .95 (Chory, 2007). Tarhan (2020) determined that the scale adapted to the Turkish culture demonstrated good fit values ($c^2 = 36.024$; $p = .001$; $sd = 13$; $\chi^2/df = 2,77$; $GFI = .98$; $CFI = .99$; $TLI = .99$; $RMSEA = .060$, and $SRMR = .019$). It was found that the factor loads of the scale ranged from .74 to .83, and the Cronbach Alpha coefficient was .92 (Tarhan, 2020). As a result of the reliability analysis conducted in this study, the Cronbach alpha value for the total scale was

In addition, the test-retest method was used to test the stability of the Turkish forms of the Classroom Justice Scales with respect to the properties they measure over time. A positive and significant relationship was found between both applications of the CJS. For CDJS, this relationship was calculated as $r(47) = .89$, $p < .01$, for CPJS it was $r(47) = .84$, $p < .01$, and for CIJS it was $r(47) = .87$, $p < .01$ (Tarhan, 2020). The scales of classroom distributive, classroom procedural, and classroom interactional justice are all rated as 5-point Likert items [1 (not fair at all), 5 (completely fair)]. There are no inversely rated items in the scale. A total score cannot be obtained from all three scales (Chory-Assad & Paulsel, 2004). High scores obtained on the scales indicate that the perception of justice is strong (Paulsel, Chory-Assad, & Dunleavy, 2005).

The Dispositional Hope Scale (SHS) was developed by C.R. Snyder et al. (1991) to determine the state hope levels of individuals aged fifteen and over, and it consists of 12 items and two sub-scales. The sub-scales, called Alternative Pathways Thought and Agency Thought, are measured by four items each. In each sub-scale, one item includes expressions related to the past, two about the present, and one about the future. The remaining four items constitute filler items that are unrelated to hope. The scores obtained from the Alternative Pathways Thought and Agency Thought sub-scales are added together to achieve a total score from the Dispositional Hope Scale. The lowest score that can be obtained from the scale is eight, and the highest score is 64 (Lopez et al., 2000). Tarhan and Bacanlı (2015) adapted the Dispositional Hope Scale to the Turkish culture. As a result of the exploratory factor analysis, two sub-dimensions were determined to be consistent with the factor structure in the original scale. The two-factor structure explained approximately 61% of the total variance. The Cronbach Alpha coefficient of the scale was found to be .83, and the KMO value was .86. With the results of the confirmatory factor analysis, it was supported that this two-factor model is valid. The fit indices were calculated as $GFI = .96$, $AGFI = .92$, $RMR = .08$, $NNFI = .94$, $RFI = .90$, $CFI = .96$, and $RMSEA = .077$ (Tarhan & Bacanlı, 2015). As a result of the reliability analysis conducted in this study, the Cronbach alpha value for the total scale was .70.

Data Collection

Permission for the research was taken from the Social Sciences and Humanities Ethics Committee (2020- SBB-0018) of the university where the researcher works and from the provincial Directorate of National Education. The researcher collected the data by visiting classrooms. Brief Information about the research and the researcher was given, and the idea of voluntary participation was explained. The data were obtained from students who agreed to participate voluntarily in the research.

Analysis of Data

SPSS 21.0 was utilized to analyze the research data. The Kolmogorov-Smirnov test was utilized to establish whether or not the data has a normal distribution. The data did not exhibit a normal distribution (Kolmogorov-Smirnov results: distributive justice scale sig. 0.000, procedural justice scale sig. 0.004, interactional justice scale sig. 0.000, and state Hope scale

sig..0.000; p 0.05). Non-parametric tests were employed in the analysis because the data did not have a normal distribution (Mann Whitney U test, Kruskal Wallis H test, Spearman rank differences). Using the Mann-Whitney U test and Bonferroni correction, the source of the difference was evaluated in light of the significant difference seen following the comparisons. In addition to calculating the statistical significance of the comparisons, the effect size was also determined. Eta squared (η^2) and r values were determined to determine the magnitude of the effect. Eta-squared (η^2) values were calculated for the Kruskal Wallis H test to determine the effect of the independent variable on each dependent variable. $\eta^2 = 0.1$ is reported as a small effect size, $\eta^2 = 0.6$ as a medium effect size, and $\eta^2 = 0.14$ as a large effect size when interpreting the Eta-squared values (Green & Salkind, 2005). The effect sizes of the correlation coefficients (r) were obtained using the Mann Whitney U test. In interpretation, there is no association between .01 and .09; a modest correlation between .10 and .29; a moderate correlation between .30 and .49; a significant correlation between .50 and .69 a very strong relationship between .70 and higher (Green & Salkind, 2005).

Findings

The study analyzed whether there is a significant difference in secondary students' opinions about distributive, procedural, and interactional justice and the degree of dispositional hope according to the variables (gender, class level, school type). The results of the comparison of participants' distributive, procedural, and interactional justice and level of dispositional hope by gender are shown in Table 2.

Table 2.

Mann-Whitney U test results by gender

Scale	Group	N	\bar{X} line	Σ line	U	Z	p	r	Significant difference*
Distributive	1.Girl	283	224.80	63617	23431	-5.047	.000	-.22	*2-1
	2.Boy	224	290.90	65161					
Procedural	1.Girl	283	248.94	70450	30264	-.874	.382		
	2.Boy	224	260.39	58328					
Interactional	1.Girl	283	255.78	72387	31191	-.309	.758		
	2.Boy	224	251.75	56391					
Dis. Hope	1.Girl	283	243.49	68907	28721	-1.817	.069		
	2.Boy	224	267.28	59871					

According to Table 2, the mean rank of male students (290.90) in distributive justice is greater than that of female students (224.80), and the impact size is small ($U=23431$; $Z= -5.047$; $p<0.05$; $r = -.02$). The significant difference in distributive justice favors male students. There was no significant difference between procedural ($U=30264$; $Z= -.874$; $p>0.05$), interactional ($U=31191$; $Z= -.309$; $p>0.05$), and state hope ($U=28721$; $Z= -1.817$; $p>0.05$) variables.

The results of the comparison between distributive, procedural, and interactional justice and the participants' level of dispositional hope are presented in Table 3.

Table 3.

Kruskal Wallis H test results by grade level

Scale	Grade level	N	Mean rank	sd	χ^2	p	Significant difference*	η^2
Distributive	1. 9th grade	168	227.86	3	9.392	.025	*11-9	.018
	2. 10th grade	115	254.33					
	3.11th grade	171	275.09					
	4.12th grade	53	268.08					

Procedural	1. 9th grade	168	259.36	3	.829	.842
	2. 10th grade	115	258.01			
	3.11th grade	171	249.90			
	4.12th grade	53	241.54			
Interactional	1. 9th grade	168	267.63	3	2.423	.489
	2. 10th grade	115	242.13			
	3.11th grade	171	248.93			
	4.12th grade	53	252.91			
Dis. Hope	1. 9th grade	168	260.18	3	1.798	.615
	2. 10th grade	115	238.24			
	3.11th grade	171	258.57			
	4.12th grade	53	253.85			
p<.05						

There is a statistically significant difference between the mean scores on distributive justice based on class level, as shown in Table 3, but the impact size is low ($X^2(3)=9.392$, $p=.05$, $2=0.02$) The findings of the Mann-Whitney U test, which was carried out to determine which group or groups were responsible for the significant difference, indicate that there is a significant difference in favor of 11th. According to the findings of the Mann-Whitney U test, which was conducted to determine which group or groups the significant difference originated from, a significant difference was identified between the 9th-grade students and the 11th-grade students ($U = 11719.5$; $p = 0.003$). Grade students between 9th grade ($U = 11719.5$; $p = 0.003$) and 11th-grade students. Grade students between 9th grade ($U = 11719.5$; $p = 0.003$) and 11th-grade students. The gap is tilted in favor of students in the 11th grade.

Table 4 displays the results of the comparison between distributive, procedural, and interactional justice and the participants' dispositional hope level by school type.

Table 4

Results of the Kruskal Wallis H test by school type

Scale	Type of school	N	Mean rank	sd	X^2	p	Significant difference*	η^2
Distributive	1.High school	13	222.42	5	4.477	.483		
	2.Anatolian high school	276	248.87					
	3.Imam hatip high school	75	268.46					
	4.Vocational and technical high school	83	244.44					
	5.Science high school	37	291.28					
	6.Fine arts high school	23	260.83					
Procedural	1.High school	13	224.12	5	26.457	.000	*5-1,2,4	.052
	2.Anatolian high school	276	233.78					
	3.Imam hatip high school	75	279.84					
	4.Vocational and technical high school	83	256.75					
	5.Science high school	37	356.97					

	6.Fine arts high school	23	253.70					
	1.High school	13	194.96	5	37.245	.000	*5-1,2,3,4,6	.073
	2.Anatolian high school	276	242.97					
	3.Imam hatip high school	75	255.97					
Interactional	4.Vocational and technical high school	83	241.28					
	5.Science high school	37	391.42					
	6.Fine arts high school	23	238.11					
	1.High school	13	189.35	5	3.781	.581		
	2.Anatolian high school	276	253.18					
	3.Imam hatip high school	75	249.72					
Dis. Hope	4.Vocational and technical high school	83	271.02					
	5.Science high school	37	256.96					
	6.Fine arts high school	23	248.13					
p<.05								

As seen in Table 4, there is a statistically significant difference in the mean scores for procedural justice by school type, but the effect size is small ($X^2(5)=26.457$; $p<.05$; $d=0.052$). There is a significant difference in interactional justice mean scores by school type, and the impact size is moderate ($X^2(5)=37.245$, $p<.05$, $d=0.04$). According to the Mann-Whitney U test, which was conducted to find out which group or groups the significant difference originated from

In procedural justice, a significant difference was found in favor of those attending science high school ($U= 83.5$; $p = 0.001$), Anatolian high school ($U= 2624$; $p = 0.000$), vocational and technical high school ($U= 935.5$; $p = 0.001$). In interactional justice, it was in favor of those attending science high school ($U= 59$; $p = 0.000$), Anatolian high school ($U= 2122$; $p = 0.000$), imam hatip high school ($U= 610$; $p = 0.000$), vocational and technical high school ($U = 642$; $p = 0.000$), and fine arts high school ($U= 177.5$; $p = 0.000$).

Table 5 shows the correlations that were found between the scores of Distributive Justice, Procedural Justice, and Interactional Justice and the scores on the Dispositional Hope Scale. It also includes the arithmetic mean and standard deviation of each scale score.

Table 5.

The correlations between Classroom Justice Scales scores and Dispositional Hope Scale scores, arithmetic means, and standard deviations

	Distributive	Procedural	Interactional	Dis. Hope
Distributive	1.00			
Procedural	.51***	1.00		
Interactional	.32***	.64***	1.00	
Dis. Hope	.22***	.22***	.13**	1.00
<i>X</i>	38.52	50.56	23.26	48.90
<i>sd</i>	10.21	12.47	7.22	8.84

** $p < .01$

*** $p < .001$

As demonstrated in Table 5, the relationship between the distributive justice scale score and the dispositional hope scale score is $r = .22$; the relationship between the procedural justice scale and the state hope scale is $r = .22$; the relationship between interactional justice and dispositional hope scale score was determined as $r = .13$. Positive and statistically significant ($p < .01$) relationships were found between the classroom justice scales and the dispositional hope scale scores.

Discussion and Conclusion

This study first examined whether there was a significant difference between the classroom justice scale scores and the dispositional hope scale scores by particular demographic characteristics. Secondly, the correlations between the mentioned instruments were identified.

By gender, a significant difference was found in favor of male students in distributive justice. In other words, male students found their grades or awards fair and sufficient. Since people judge the value of the awards considering their expectations, needs, and general social norms (Cropanzano & Greenberg, 1997), it can be inferred that male students' achievements draw much attention. This situation should be considered within the framework of gender stereotypes.

By grade level, a significant difference in distributive justice scores was between the 9th and 11th-grade students, in favor of the 11th-graders. It can be suggested that compared to the 9th-grade students, the 11th-grade students are more likely to appreciate the meaning of being a high school student, choosing a specific field, obeying school rules, and getting used to the course and exam procedures, which might result in distributive justice high mean scores.

By school type, a significant difference was found in procedural justice mean scores, which was in favor of science high school students. Similarly, a significant difference was found in interactional justice mean scores, again in favor of science high school students.

Science high schools receive students with the highest scores and are preferred by successful students. Expectations related to education quality and student-teacher relations are high in those schools. In this sense, it can be said that science high schools provide a democratic, egalitarian school environment where students can express their feelings and thoughts. Gouveia-Pereira et al. (2003s) indicated that students emphasized procedural and interactional justice in evaluating the fairness of teacher behavior. Besides, students expect their teachers to treat them professionally, support all students' learning, spare time for them and explicitly explain concepts (Bempechat et al., 2013). The fact that these expectations of the students in science high school are met can be the reason for the differences in interactional and procedural justice scores.

Positive and statistically significant ($p < .01$) relationships were discovered between the scores of the Classroom Distributive Justice Scale, Classroom Procedural Justice Scale, Classroom Interactional Justice Scale, and the scores of the Dispositional Hope Scale as a result of data analysis performed on students attending secondary education institutions. Accordingly, it can be said that while hope strengthens the perception of justice, the perception of justice strengthens hope.

The scale of distributive justice consists of two sub-scales: expected justice and current justice. In the study, the expected justice scores of the students were found to be higher than

the current justice scores. This finding indicating that students hope that they will get better grades is supported in the literature. It has been determined that expectation is important in the perception of justice (Cherry, Ordonez, & Gilland, 2003), students use positive emotions such as happiness, satisfaction, feeling of worthiness, and hopefulness when describing just situations, and negative emotions such as anger, sadness, disappointment, and shame when talking about unjust situations (Rasooli, DeLuca, Rasegh, & Fathi, 2019).

The commitment of teachers and students to the school is ensured in proportion to the fairness of the practices in the institution. A sense of justice creates a positive climate in the organization. It increases employees' motivation, commitment to the organization, and productivity. It is observed that the teacher who thinks that he/she is subject to an effective and fair evaluation process makes efforts to increase student success, create a positive learning climate in the school, and achieve the school's goals (Tekin & Akyol, 2017). Studies report that individuals' positive beliefs, such as optimism, hope, and self-efficacy are positively related to work engagement (Bailey & Snyder, 2007; Halbesleben, 2010; Knight, Patterson, & Dawson, 2017). Likewise, optimism and psychological resilience are important for positive organizational behavior and are linked to hope. These three concepts are important for work environments in that they include self-directed motivational processes that can have an impact on job performance and attitudes toward work (Youssef & Luthans, 2007). While loyalty to the organization increases optimism, trust, reliability, and so forth, these feelings increase loyalty to the organization in turn. The equivalent of devotion to the organization/institution/work in school can be expressed as loyalty to the class. According to the research results of Berti, Molinari, and Speltini (2010), ideal classroom justice is formed in line with the principles of communication, equality, and effort/need, whereas the emotional commitment of students decreases when they are exposed to unfair actions by their teachers.

This study calculated the relationship between interactional justice and procedural justice as .64 ($p < .001$). This finding is in line with the literature. Research reveals that procedural and interactional justice are very important in students' perception of justice (Chory, 2007; Houston & Bettencourt, 1999; Kepekçioğlu, 2015). In a study conducted to investigate the relationship between the perception of interactional justice and adolescents' evaluation of their teachers, although the grades given by the teachers were considered important, it was determined that the perception of justice in the relationship between the teacher and the student was evaluated by the quality of the relationship rather than the grades given (Gouveia-Pereira, Vala, Palmonari, & Rubini, 2003). Particularly, communications that support the self-strengthen the perception of interactional justice in individuals (Bies & Moag, 1986, as cited in Chory, 2007). According to Frymier and Houser (2000), teachers' communication skills are critical in the efficiency of teaching, supporting the students' self-perception, and resolving the conflicts between the students and the teachers. Teachers who have positive interpersonal communication are often perceived as more approachable by students. Communication that includes the dimensions of friendly relationship, affirmation, and seeking closeness is important in terms of answering students' questions, in-class relations, and developing the perception of justice in the classroom (Young, Horan, & Frisby, 2013).

Cochran-Smith (1999, as cited in McInerney, 2007) suggests that the most important goals of teacher education programs are social responsibility, social change, and social justice, while Nieto (2000, as cited in McInerney, 2007) argues that the need for equality is central to teacher training. Teachers guide and support students in school and evaluate their skills and

achievements (Molinari, Speltini, & Passini, 2013). Justice constitutes the most important point of students' education and evaluation experiences (Mazzoli Smith et al., 2018). Studies reveal the connection between students' perceptions of justice in the classroom with their academic achievements (Holmgren & Bolkan, 2014), with their commitment (Berti, Molinari, & Speltini, 2010), and motivation to learn (Chory-Assad, 2002). When students believe their teachers and grades are fair, their concerns about school decrease (Dalbert & Stoeber, 2005). Positive thoughts are closely associated with children's self-adequacy perception, increased self-esteem, life satisfaction, and strengthening their mental health (Marques, Pais-Ribeiro, & Lopez, 2009).

Similarly, hope is positively correlated with students' GPAs and the likelihood of graduation (Snyder et al., 2002). When students receive more emotional support from their teachers, they feel more joyful, proud, and hopeful (Titsworth et al., 2013). These feelings of achievement are linked to students' use of various learning strategies, self-organized learning, and academic performance (Pekrun et al., 2011, as cited in Titsworth et al., 2013). The teacher-student relationship refers to the work done collaboratively to accomplish individual goals in the classroom. The goal of both is to achieve success. Achieving the goal of success depends on their ability to negotiate and resolve conflicts. The maintenance of relationships depends on intensive communication (Bainbridge Frymier & Houser, 2000). It can be said that the perception of this communication to be fair indicates the importance of the relationship between hope and interactional justice.

The level of hope and optimism contributes to the maintenance of individuals' positive expectations and social well-being (Gallagher & Lopez, 2009). Goals, which are one of the fundamental components of hope, are important for the success of the individual's personal change efforts and for seeing life as meaningful. Goal setting is central to life coaching and is the foundation of successful self-regulation. Individuals choose personal goals from various life areas and work toward achieving these goals (Green, Oades, & Grant, 2006). These goals strengthen individuals' efforts for personal development and change, well-being, and life satisfaction (Sheldon, Kasser, Smith, & Share, 2002). A high level of association has been observed between justice and life satisfaction (Cherry, Ordonez, & Gilliland, 2003). Individuals who find their lives more meaningful have higher motivational energy to achieve their goals (Tetley, 2010), possess stronger problem-solving skills (Orlich, 2004), and attain higher academic achievement (Onwuegbuzie & Snyder, 2000). Similarly, hope strengthens individuals' problem-solving and coping strategies (Chang, 1998; Green, Oades, & Grant, 2006; Peterson & Byron, 2008) and increases academic achievement.

It has been determined that empowerment-based coaching programs implemented in the school increase students' hope and commitment to school (Madden, Green, & Grant, 2011); students who can find various paths toward their desired goals, have the necessary faith to move toward their goals, establish strong ties with their schools have high life satisfaction (You, Furlong, Felix, Sharkey, & Tanigawa, 2008), and students with high levels of hope have high psychological adaptation and participation in school work (Marques, Lopez, Fontaine, Coimbra, & Mitchell, 2015). There are studies that examine the relationship between hope, optimism, and psychological resilience (Coutu, 2002; Youssef, & Luthans, 2007). High levels of hope are positively related to individuals' perception of themselves educationally and socially (Onwuegbuzie, 1998), satisfaction from life and academic work (Chang, 1998), and positive self-esteem. In contrast, they are negatively related to symptoms of depression (Snyder et al., 1997).

In this respect, there are findings that hope-enhancing interventions in schools increase well-being, physical activity, and academic success and reduce risky behaviors (Griggs, 2017).

In the process of growth and development in young individuals, three levels in gaining social justice awareness are mentioned: individual, social, and global. *Individual awareness* is the individual's self-identification with positive and healthy concepts. *Social awareness* is young people's awareness of how the social and economic conditions in the context they live in affect their identities. In contrast, *global awareness* is their being aware of how the pressures applied to affect the lives of others and their contribution to social justice practices that oppose these pressures (Cammarota, 2011). The ability for students to become individuals who are at peace with themselves and the society they live in and who are aware of their responsibilities depends on the knowledge and experiences they have gained about justice during their growth. People who believe that their home, school, and society are fair develop the ability to think hopefully and plan for the future because a fair environment supports the idea that individuals will be rewarded for their work.

In addition, the traditional perspective of giving information and transferring culture in schools is being replaced by learning to learn, using information, and developing critical thinking skills. In line with these changes, the roles of teachers are also changing, and teachers who assume the role of knowledge transmitter expert are replaced by leading teachers who guide students (Gümüşeli, 2001). How the students perceive the teacher's verbal and non-verbal messages plays an important role in the evaluation of the teacher's educational work. The teacher's communication skills, attitude towards the student, subject knowledge, organizational skills, enthusiasm, justice, flexibility, and encouragement are defined as variables closely related to the teaching effectiveness (Kim, Damewood, & Hodge, 2000). In other words, the ability of students to benefit from the educational process depends on the teacher's pedagogical knowledge, knowledge of the field, the reward-penalty system, and his/her ability to present these to the students in a just manner.

In psychological counseling and guidance studies to be carried out with young people, it should be explained that hoping is not just waiting, but setting correct and realistic goals to reach the hoped-for point, making efforts, and continuing on the path by producing alternatives in the face of obstacles. In this way, students can be supported to have realistic hopes, take steps to realize their hopes, and work for a just society because young people feel that they can contribute to improving the lives of others when positive changes occur in their own lives (Cammarota, 2011).

In order to promote fair practices in schools and thus strengthen students' hopes, teachers need to review their verbal and behavioral responses and be good role models for students. They also need to teach their students to have realistic hopes, taking into account the principle of the best interests of the child in all their practices. In like manner, in our age, school counselors are expected to strive to remove systemic barriers to students' academic success and to play a key role in the change and development process of the school (House & Sears, 2002). If a school counselor contributes with his/her own knowledge and skills to the shaping of a practice or a decision made in school, he or she has acted as a leader in that occasion according to the distributive approach (Gronn, 2002; Harris, 2008). As a result, it is believed that the increased visibility and influence of school psychological counselors will encourage fair practices in schools. In this study, the relationship between interactional justice and hope was weaker than the relationships between other classroom justice dimensions and hope. The reasons for

this may be examined. It is possible to investigate the antecedents of the perception of personal and organizational justice.

Statement of Interest

There is no potential conflict of interest.

Information on Financial Support

The author (s) did not receive any financial support for research, authorship, and / or publication of this article.

Ethical Approval

Permission for this study was obtained from Bartın University Social and Human Sciences Ethics Committee (18.03.2020- 2020- SBB-0018)

References

- Akman, Y. ve Korkut, F. (1993). Umut ölçeği üzerine bir çalışma. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 193-202.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2011). Değerlere göre yönetim ve örgütsel adalet ilişkisinin ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (4), 463-484
- Bailey, T. C. & Snyder, C. R. (2007). Satisfaction with life and hope: a look at age and marital status. *The Psychological Record*, 57, 233-240.
- Bainbridge Frymier, A. & Houser, M., L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49 (3), 207-219
https://www.researchgate.net/publication/248940159_The_teacher-student_relationship_as_an_interpersonal_relationship
- Baş, G. ve Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (1), 29-62.
- Bempechat, J., Ronfard, S., Mirny, A., Li, J., & Holloway, S. D. (2013). She always gives grades lower than one deserves: A qualitative study of Russian adolescents' perceptions of fairness in the classroom. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 7, 169-187.
- Berti, C., Molinari, L. ve Speltini, G. (2010). Classroom justice and psychological engagement: Students' and teachers' representations. *Social Psychology Education*, 13, 541-556. DOI 10.1007/s11218-010-9128-9
- Büyükgöze, H. ve Kavak, Y. (2017). Algılanan örgütsel destek ve pozitif psikolojik sermaye ilişkisi: Lise öğretmenleri örneğinde bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 1-32. doi: 10.14527/kuey.2017.001
- Cammarota, J. (2011). From hopelessness to hope: social justice pedagogy in urban education and youth development. *Urban Education* 46 (4) 828-844.
- Chang, E. C. (1998). Dispositional optimism and primary and secondary appraisal of a stressor: Controlling for confounding influences and relations to coping and psychological and physical adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(4), 1109-1120. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.4.1109>
- Cherry, B. Ordonez, L.D & Gilliland, S.W. (2003) Grade expectations: the effects of expectations on fairness and satisfaction Perceptions. *Journal of Behavioral Decision Making*, 16, 375-395.
- Chory, R., M. (2007). Enhancing student perceptions of fairness: the relationship between instructor credibility and classroom justice, *Communication Education*, 56 (1), 89-105. <http://dx.doi.org/10.1080/03634520600994300>
- Chory-Assad, R. M. (2002). Classroom justice: Perceptions of fairness as a predictor of student motivation, learning, and aggression. *Communication Quarterly*, 50, 58- 77.
- Chory-Assad, R. M., & Paulsel, M. L. (2004a). Classroom justice: Student aggression and resistance as reactions to perceived unfairness. *Communication Education*, 53, 253-273.
- Chory-Assad, R. M., & Paulsel, M. L. (2004b). Antisocial classroom communication: Instructor influence and interactional justice as predictors of student aggression. *Communication Quarterly*, 52, 98- 114.
- Cohen-Charash, Y. & Spector, P. E. (2011). The role of justice in organizations: a meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86 (2), 278-321, doi:10.1006/obhd.2001.2958.
- Colquitt, J. A., Greenberg, J., & Zapata-Phelan, C. P. (2005). What is organizational justice? A historical overview. In J. Greenberg & J. A. Colquitt (Eds.), *Handbook of organizational justice* (pp. 3-56). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Coutu, D. L. 2002. How resilience works. *Harvard Business Review*, 80(3): 46-55.

- Cropanzano, R., & Greenberg, J. (1997). Progress in organizational justice: Tunneling through the maze. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (12, 317–372). London: Wiley.
https://www.researchgate.net/publication/261286563_Progress_in_Organizational_Justice_Tunneling_Through_the_Maze
- Dalbert, C., & Stoeber, J. (2005). The belief in a just world and distress at school. *Social Psychology of Education*, 8, 123–135.
- Frymier, A. B., & Houser, M. L. (2000). The teacher- student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49, 207- 219.
DOI: 10.1080/03634520009379209
<https://doi.org/10.1080/03634520009379209>
- Gallagher, M. W. & Lopez, S.J (2009). Positive expectancies and mental health: Identifying the unique contributions of hope and optimism, *The Journal of Positive Psychology*, 4 (6), 548-556. DOI: 10.1080/17439760903157166
- Green , L.S., Oades, L.G. & Grant, A.M (2006) Cognitive-behavioral, solution focused life coaching: Enhancing goal striving, well-being, and hope, *The Journal of Positive Psychology*, 1 (3), 142-149, DOI: 10.1080/17439760600619849
<https://doi.org/10.1080/17439760600619849>
- Gouveia-Pereira, M., Vala, J.,Palmonari, A. & Rubini, M. (2003). School experience, relational justice and legitimation of institutional. *European Journal of Psychology of Education* 18 (3), 309-325.
- Green, S.B. & Salkind, N.J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: analyzing and understanding data* (4th edition). New Jersey: Pearson.
- Griggs, S. (2017). *The relationship between hope, core self-evaluations, emotional well-being, sexual risk taking, substance use, and academic performance in freshman university students*. University of Massachusetts Medical School. Graduate School of Nursing Dissertations. DOI: 10.13028/wznj-v475.
https://escholarship.umassmed.edu/gsn_diss/49
- Groon, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly* 13, 423–451
- Gümüşeli, A.,İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28 (28), 531 - 548
- Güriz, A. (2001). Adalet kavramının belirsizliği. İçinde Betül Çotuksöken (Edt.) *Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Öğretim ve Araştırma Alanı Olarak Felsefe*, (315-330. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Halbesleben, J. R. (2010). A meta-analysis of work engagement: Relationships with burnout, demands, resources, and consequences. *Work engagement: A handbook of essential theory and research*, 8(1), 102-117.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46 (2), 172-188
- Holmgren,J.L. & Bolkan,S. (2014) Instructor Responses to Rhetorical Dissent: Student Perceptions of Justice and Classroom Outcomes, *Communication Education*, 63(1), 17-40, DOI: 10.1080/03634523.2013.833644
- Horan, S.M., Chory, R.M. & Goodboy, A.K. (2010). Understanding students’ classroom justice experiences and responses. *Communication Education*, 59 (4), 453- 474.
- Houston, M.B. & Bettencourt, L.A. (1999). But that’s not fair! an exploratory study of student perceptions of instructor fairness. *Journal of Marketing Education*, 21(2), 1999 84-96
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel
- Kepekcioglu, E. S. (2015). Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının inanılabilirliği algısı ve sınıfta adalet algısı arasındaki ilişki (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Kim, C., Damewood, E. ve Hodge, N. (2000). Professor attitude: Its effect on teaching evaluations. *Journal of Management Education*, 24(4), 458-473, DOI: 10.1177/105256290002400405.
- Knight, C., Patterson, M., & Dawson, J. (2017). Building work engagement: A systematic review and meta-analysis investigating the effectiveness of work engagement interventions. *Journal of Organizational Behavior*, 38(6), 792–812. doi:10.1002/job.2167
- Lerner, M.J. (1980). The belief in a just World a fundamental delusion. Springer https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4899-0448-5_2
- Lopez, S. J., Snyder, C. R. and Pedrotti, J. T. (2003). Hope: many definitions, many measures. In S. J. Lopez and C.R. Snyder (Eds), *Positive psychological assessment a handbook of models and measures* (91-106). Washington, DC: American Psychological Association.
- Madden, W., Green, S. & Grant, A.M. (2011). A pilot study evaluating strengths-based coaching for primary school students: Enhancing engagement and hope. *International Coaching Psychology Review*. 6 (1), 71-99.
- Marques, S. C., Lopez, S. J., Fontaine, A. M., Coimbra, S., & Mitchell, J. (2015). How much hope is enough? Levels of hope and students' psychological and school functioning. *Psychology in the Schools*, 52(4), 325–334. <https://doi.org/10.1002/pits.21833>
- Marques, S. C., Pais-Ribeiro, J. L., & Lopez, S. J. (2009). Validation of a Portuguese version of the Children Hope Scale. *School Psychology International*, 30, 538–551.
- Mazzoli Smith, L., Todd, L. & Laing, K. (2018). Students' views on fairness in education: the importance of relational justice and stakes fairness, *Research Papers in Education*, 33(3), 336-353, DOI: 10.1080/02671522.2017.1302500
- McDermott, D. ve Hastings, S. (2000). Children: Raising future hopes In *Handbook of Hope Theory Measures and Applications*. C.R. Snyder (Edt) 185-198. USA: Academic press
- McInerney, P. (2007) From Naive Optimism to Robust Hope: Sustaining a commitment to social justice in schools and teacher education in neoliberal times, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35 (3), 257-272. DOI: 10.1080/13598660701447213
- Miller, J. F. (2007). Hope: A construct central to nursing. *Nursing Forum*, 42 (1), 12-19.
- Molinari, L., Speltini, G ve Passini, S (2013). Do perceptions of being treated fairly increase students' outcomes? Teacher–student interactions and classroom justice in Italian adolescents, *Educational Research and Evaluation*, 19 (1), 58–76. <http://dx.doi.org/10.1080/13803611.2012.748254>
- Onwuegbuzie, A. J. and Snyder, C. R. (2000). Relations between hope and graduate students' coping strategies for studying and examination-taking. *Psychological Reports*, 86, 803-806.
- Orlich, K., A (2004). *The relationship between hope, appraisal, and coping: student differences in response to subject differences in response to subject matter and exam format*. Unpublished doctoral dissertation, Wayne State University, Detroit, Michigan.
- Paulsel, M.L. , Chory-Assad, R.M. & Dunleavy, K.N. (2005). The Relationship between Student Perceptions of Instructor Power and Classroom Justice. *Communication Research Reports*, 22 (3), 207-215
- Peter, F. & Dalbert, C. (2010). Do my teachers treat me justly? Implications of students' justice experience for class climate experience. *Contemporary Educational Psychology* 35, 297–305.
- Peterson, S. J., Byron, K. (2008). Exploring the role of hope in job performance: Results from four studies. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 785–803. doi:10.1002/Job.492 <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/job.492>
- Polat, S. ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven , örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim yönetimi*, 14 (2), 307-331.

- Rasooli, A., DeLuca, C., Rasegh, A., & Fathi, S. (2019). Students' critical incidents of fairness in classroom assessment: an empirical study. *Social Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1593105>
- Resh, N. (2009). Justice in grades allocation: Teachers' perspectives. *Social Psychology of Education*, 12, 315–325.
- Reyna, C. And Weiner, B. (2001). Justice and utility in the classroom: an attributional analysis of the goals of teachers' punishment and intervention strategies. *Journal of Educational Psychology*, 93 (2), 309-319
- Sheldon, K. M., Kasser, T., Smith, K., & Share, T. (2002). Personal goals and psychological growth: Testing an intervention to enhance goal attainment and personality integration. *Journal of Personality*, 70, 5–31.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13, (4), 249–275.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C. and Harney, P. (1991). The will and ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60 (4), 570-585.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams, V. H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94(4):820-826.
- Tarhan, S. (2020). Adaptation of the scales of justice in the classroom into Turkish. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(3), 501-514.
- Tarhan, S. (2018). Turkish secondary education students' perceptions of justice and their experiences of injustice. *Journal of Education and Learning*; 7(2), 247-260.
- Tarhan, S. ve Bacanlı, H. (2015). Sürekli Umut Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness and Well-Being*, 3 (1), 1-14 <http://www.journalofhappiness.net/>
- Tekin, Y. F. ve Akyol, B. (2017). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin değerlendirme sürecinde örgütsel adalete ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 165-193. doi: 10.14527/kuey.2017.006
- Tetley, J. (2010). An investigation of self-authorship, hope, and meaning in life among second-year college students (Unpublished doctoral dissertation). The George Washington University, Washington.
- Thrupp, M. & Tomlinson, S. (2005). Introduction: education policy, social justice and complex hope'. *British Educational Research Journal*, 31 (5), 549–556.
- Titrek, O. (2009). Okul türüne göre okullardaki örgütsel adalet düzeyi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Drgisi*, 6 (2), 551-573
- Titsworth, S., McKenna, T.P., Mazer, J.P. & Quinlan, M.M (2013). The bright side of emotion in the classroom: do teachers' behaviors predict students' enjoyment, hope, and pride?. *Communication Education*, 62 (2), 191-209 . DOI: 10.1080/03634523.2013.763997.
- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28 (2), 75–90 . DOI 10.1375/aedp.28.2.75
- Westburg, N.G. and Martin, D. (2003). The relationship between a child's hope, a parent's hope and student-directed, goal-oriented academic instruction. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 42, 152-164.
- Yolcu, H. (2010). Sınıf yönetimini etkileyen etmenler. İçinde Celal Gülşen (Ed.) Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi, (21-60). Ankara: Anı.
- Young, L.E., Horan, S.M. & Frisby, B.N. (2013). Fair and Square?: An examination of the relationships among classroom justice and relational teaching messages. *Communication Education* 62 (4). doi: 10.1080/03634523.2013.800216 Available from: digitalcommons.butler.edu/ccom_papers/48/

- You, S., Furlong, M.J. ,Felix, E., Sharkey,J.D. &Tanigawa,D. (2008). Relations among school connectedness, hope, life satisfaction, and bully victimization. *Psychology in the Schools*, 45(5), 446-460.
- Youssef, C.M. & Luthans, F. (2007), Positive organizational behavior in the workplace: the impact of hope, optimism, and resilience, *Journal of Management*, 33 (5), 774-800.

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Sinem TARHAN
tarhansinem@gmail.com

The Opinions of Novice Teachers in Disadvantaged Regions on The Nomination Process

Mehmet Ali AKIN, Mardin Artuklu University, ORCID ID: 0000-0002-9387-0149

Halil Karadaş, Mardin Artuklu University, ORCID ID: 0000-0003-0855-3702

Yağmur Yaylacı GÖVTAŞ, Ministry of Education ORCID ID 0000-0001-8663-9451

Abstract

In this study, it was tried to be found out the opinions of the novice teachers working in disadvantaged regions about the candidacy process. The universe of the study is a total of 20 novice teachers, 13 females and seven males, working in remote village schools in İdil district of Şırnak. Qualitative research method was used. A semi-structured interview form was used as a data collection tool, and the interviews were audio-recorded. At the end of the study, it was found that the opinions of the novice teachers working in the disadvantaged region on all aspects of the novice teacher training process were negative. It has been observed that the majority of the teachers working in disadvantaged region have agreed that the physical facilities of the school are not good, the course load is high, they keep watch even though they should not be in the process and they have undertaken the duty of classroom guidance teacher. It has been concluded that the lack of supervision regarding the school administration, the lack of education of the stakeholders and the danger of damaging the reputation of the teacher in the eyes of the students even if the application is made, so it is a late application. In addition, it was concluded that the majority of the novice teachers did not find the in-service training activities productive, the physical conditions of the seminar environment were negative, and the nomination exam should be abolished, because it was not useful.

Keywords: Novice teacher, counselor teacher, school administrator, disadvantaged areas



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 1, 2023
pp. 124-147
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1187594

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
11.10.2022

[Accepted](#)
29.01.2023

Suggested Citation

Akın, M.A., Karadaş, H ve Gövtaş Yaylacı, Y. (2023). Dezavantajlı Bölgelerdeki Aday Öğretmenlerin Adaylık Sürecine İlişkin Görüşleri. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(1), 124-147. DOI: 10.17679/inuefd.1187594

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The main aim of individuals in all countries, from the least developed to the most developed, is to have a high standard of living. Undoubtedly, the way to do this is through individuals getting a good education. A good education is possible with qualified teachers. For this reason, having qualified teachers has been the primary government policy in all countries. Thus, the states seek to train qualified and devoted teachers (Özen, 2008). In our 2023 Education vision, it is stated that every education system will rise on the shoulders of teachers and that none of them can exceed the quality of a teacher. This situation shows the importance of the quality of teachers. Teacher training process is a multidimensional process in the form of selection of teacher novices, pre-service training, school experience practices, nomination training and in-service training (Kavcar, 2002). While new teachers should go through a good candidacy process, it is open to debate how qualified the candidacy process of teachers assigned to these regions will be. Since, in regions where it is difficult to hire teachers, it is very difficult to find experienced school administrators who are the most important stakeholders of the candidacy process and who will plan the process well, and experienced counselor teachers with more professional seniority. This situation causes various problems in the training of novice teachers.

Since the number of studies conducted to examine the views of novice teachers assigned to disadvantaged regions is not sufficient, it is thought that the research will benefit the future studies, guide policy makers in teacher training and offer different alternatives for the novice teacher training process in disadvantaged regions, as well.

Purpose

In this study, it is aimed to reveal the opinions of the novice teachers who have undergone the candidacy process in a disadvantaged region, the difficulties they experienced in the process, the strengths and weaknesses of the process, and suggestions for improving the candidacy process.

Method

In this study, phenomenology approach, which is one of the qualitative research models, was used. The study group of the research consists of novice teachers working in village schools in İdil district of Şırnak province in the 2021-2022 academic year.

Findings

According to the findings obtained in the research, the missing aspects of the in-school observation and practices dimension and solution suggestions were gathered under the themes. All of the novice teachers related to the theme of deficiencies; stated that their programs were not prepared in harmony with the advisor teachers, so they could not communicate much. Under the theme of deficiencies, 19 of the candidate teachers stated that the school principal was not supervised during the process. 17 people said that the application was shown as if it was done on paper; 15 people said that it was a late practice to be a novice teacher, that the stakeholders responsible for managing the process were not trained about candidacy, 12 people said that the advisor teachers were not supervised during the process, 4 people said that in-class

observation and practice is the teacher's responsibility for the students. He stated that his reputation was damaged in his eyes. The participants stated that the biggest missing part of the in-class practices dimension of the candidacy process was that the school principals were not supervised and that the process was not done as an application, but it was filled by giving the impression that it was done on paper. At this point, the fact that school principals and counsellors have not received any training related to the process is another issue criticized by the candidates. All of the participants under the theme of Deficiencies mentioned that the raters did not receive training on measurement and evaluation. While 18 participants stated that the evaluation of the manager of the institution, they work for, is the missing aspect of the program, 17 participants stated that there is no feedback and correction; 10 participants stated that the evaluation activities were not supervised, and 8 participants stated that the exam at the end of the candidacy process is not a reliable exam as the missing aspects of the performance evaluation dimension.

Discussion & Conclusion

According to findings regarding the in-school observation and practices of the novice teacher training process are examined, almost all of the novice teachers do not find the in-school observations and practices productive, most of them learn the information they need to learn by their own efforts, the process is ignored by showing that something has been done on the paperwork, and it is aimed to alleviate the workload of the school principals. When the findings about the difficulties caused by working in a disadvantaged area in terms of in-school observation and practices are examined, the majority of the novice teachers agreed that the physical facilities of the school are not good, the course load is high, they keep watch even though they should not be in the process, and they have undertaken the duty of classroom guidance teacher. The most common complaint of novice teachers is that school administrators lack the necessary knowledge and experience. In fact, this is the source of most of the problems they experience. The findings regarding the difficulties caused by working in a disadvantaged area in terms of classroom observation and practices were examined, similar findings emerged with in-school observations and practices.

Dezavantajlı Bölgelerdeki Aday Öğretmenlerin Adaylık Sürecine İlişkin Görüşleri

Mehmet Ali Akın, Mardin Artuklu Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-9387-0149

Halil Karadaş, Mardin Artuklu Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-0855-3702

Yağmur Yaylacı GÖVTAŞ, Milli Eğitim Bakanlığı ORCID ID 0000-0001-8663-9451

Öz

Bu çalışmada dezavantajlı bölgelerde görev yapan aday öğretmenlerin adaylık süreciyle ilgili görüşleri analiz edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında Şırnak ilinin İdil ilçesinde merkezden uzak olan köy okullarında görev yapan 13 kadın ve 7 erkek olmak üzere toplam 20 aday öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış olup, görüşmeler ses kaydına alınmak suretiyle veriler toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonunda dezavantajlı bölgede görev yapan aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecinin tüm boyutlarına yönelik görüşlerinin genel anlamda olumsuz yönde olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Dezavantajlı bölgede çalışıyor olmaya ilişkin öğretmenlerin çoğunluğu okulun fiziki imkanlarının iyi olmaması, ders yüklerinin fazla olması ve süreçte olmaması gerektiği halde nöbet tuttukları ve sınıf rehber öğretmenliği görevini üstlenmiş olmaları konusunda görüş birliğine vardıkları görülmüştür. Okul yönetimine ilişkin denetim eksikliği, paydaşların eğitim eksikliği, evrakların göstermelik bir şekilde yapılmış gibi gösterilmesi ve uygulama yapılmış olsa bile öğretmenin öğrenciler gözünde itibarının zedelenme tehlikesinin olması bu nedenle de geç kalınmış bir uygulama olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan aday öğretmenlerin çoğunluğunun hizmet içi eğitim faaliyetlerini verimli bulmadıkları, seminer ortamının fiziki şartlarının olumsuz olduğu, adaylık kaldırma sınavının yararlı olmadığı için kaldırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Aday öğretmen, danışman öğretmen, okul yöneticisi, dezavantajlı bölgeler



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 1, 2023
ss. 124-147

DOI
10.17679/inuefd.1187594

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
11.10.2022

Kabul Tarihi
29.01.2023

Önerilen Atıf

Akın, M.A., Karadaş, H ve ve Gövtaş Yaylacı, Y. (2023). Dezavantajlı Bölgelerdeki Aday Öğretmenlerin Adaylık Sürecine İlişkin Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 124-147. DOI: 10.17679/inuefd.1187594

Dezavantajlı Bölgelerdeki Aday Öğretmenlerin Adaylık Sürecine İlişkin Görüşleri

Bireylerin temel amacı, yüksek bir yaşam standardına sahip olmak ve mutlu olmaktır. Kuşkusuz bunun yolu bireylerin iyi bir eğitim almalarından ve nitelikli öğretmenlerin yetişmesiyle olanaklı olmaktadır. Bu nedenle nitelikli öğretmenlere sahip olmak bütün ülkelerde başta gelen devlet politikaları arasında yer almakta ve böylece devletler, vasıflı ve özverili öğretmenler yetiştirme arayışına girmektedirler (Özen, 2008). Öğretmen yetiştirme süreci, öğretmen adaylarının seçimi, hizmet öncesi eğitim, okul deneyimi uygulamaları, adaylık eğitimi ve hizmet içi eğitimleri şeklinde çok boyutlu bir süreçtir. Milli Eğitim Temel Kanunu, öğretmenlik mesleğinin özel bir ihtisas mesleği olduğunu ifade eder. Bununla birlikte öğretmenliğin, özel uzmanlık gerektiren bir meslek olmasının yanı sıra bir sanat olduğundan bahsedilir. Buradaki amacın iyi öğretmen yetiştirmek olduğu ifade edilir. Zira nitelikli bir öğretim, ancak iyi öğretmenlerden beklenebilir (Kavcar, 2002).

Atatürk'ün 1925 yılında ziyaret ettiği İzmir Öğretmen Okulu'nda;

“Öğretmeden, eğitmeden yoksun bir ulus henüz ulus adını almak yeterliliğini kazanmamıştır. Ona basbayağı bir kitle denir; ulus denmez. Bir kitle ulus olmak için kesinlikle eğitmenleri, öğretmenleri gerekir. Onlar ki, tüm bir toplumu ulusa dönüştürürler. Ulus, ülke, cumhuriyet sizden yüksek hizmetler beklemektedir” (Dinçer, 2011) şeklinde konuşarak öğretmenlik mesleğine gereken önemi atfettiği belirtilir.

Türkiye’de fakülteden yeni mezun olan öğretmenler çeşitli sınavlardan sonra genellikle en ağır koşullara sahip, mahrumiyet derecesi yüksek olan bölgelere ve okullara atanmaktadır. Bazen de yeni atanan öğretmen tek başına son derece mahrumiyet içerisindeki köy okuluna atanarak öğretmenliğin yanında okul yöneticiliği de yapmak zorunda kalır (Yalçınkaya, 2002). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin iyi bir adaylık sürecinden geçmeleri gerekirken bu bölgelere atanan öğretmenlerin adaylık sürecinin ne kadar nitelikli geçeceği tartışmaya açık bir konudur. Çünkü öğretmen tutmanın zor olduğu bölgelerde adaylık sürecinin en önemli paydaşları olan, süreci iyi planlayacak deneyimli okul yöneticileri ile mesleki kıdemi fazla olan deneyimli danışman öğretmen bulmak oldukça zordur. Bu durum aday öğretmenlerinin eğitiminde çeşitli aksaklıkların oluşmasına sebep olmaktadır.

OECD'nin 2020 yılında sunduğu rapora göre Türkiye’de 30 yaş altı öğretmen oranı %18 ile OECD ortalamasına kıyasla yüksek olduğu belirtilmektedir. Türkiye zorunlu öğretim kapsamındaki kademelerde görev yapmakta olan öğretmenlerin %20’si 30 yaşın altındadır. Yaşı genç olan öğretmenler gelişme ve yeniliğe daha açıktır. Bu şekilde bilgilerini güncel tutmalarıyla motivasyon düzeylerinin yüksek olmasından yararlanılarak, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin niteliği artırılabilir. Fakat genç öğretmen nüfusuna ilişkin yaş ortalamasıyla birlikte deneyimin de az oluşu düşünüldüğünde dezavantajların giderilmesi için, genç öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenerek, deneyimli öğretmenlerin birikimlerinden yararlanılması sağlanabilir (Türk Eğitim Derneği, 2020). Bu nedenle genç öğretmenlerin hizmet içinde ve adaylık sürecinde tecrübeli öğretmenlerin de rehberliğinde eğitilmeleri ülkemizdeki öğretmen profili açısından üzerinde durulması gereken bir konudur. Özellikle ilk öğretmen atamaları dezavantajlı bölgelere yapılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlere mesleğinin ilk senesinde uygulanan adaylık eğitimi de en çok bu bölgelerde gerçekleştirilmektedir. 2016 yılında aday öğretmen yetiştirme sürecinde yapılan yeni

düzenleme Aday Öğretmen Yetiştirme Programı (MEB, 2016), dezavantajlı bölgelerde adaylık sürecini geçirmiş öğretmenlerin, süreci nasıl geçirdiklerini onların deneyimlerinden yola çıkarak belirlemek; dezavantajlı bölgelerde adaylık sürecinin nasıl geçtiğini, uygulamada eksik kalan noktaları belirlemek ve çözüm önerileri sunmak maksadıyla önemlidir. Alanyazında adaylık süreciyle ilgili çalışmalar yapılmış olsa da dezavantajlı bölgede görev yapan aday öğretmenlerle ilgili yeterli çalışma yapılmadığı görülmektedir. Araştırmanın alandaki bu boşluğu dolduracağı ve dezavantajlı bölgedeki adaylık sürecinin niteliğini yükseltecek önerileri ortaya koyacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada dezavantajlı bölgelerde görev yapan aday öğretmenlerin adaylık sürecine ilişkin görüşlerinin analizi amaçlanmıştır.

Dezavantajlı bölgelere atanan aday öğretmenlerin adaylık eğitimiyle ilgili görüşlerini incelemeye yönelik yapılmış çalışmaların yeterli sayıda olmaması nedeniyle araştırmanın, bundan sonraki yapılacak çalışmalara fayda sağlayacağı, öğretmen yetiştirme konusunda politika belirleyicilere yol göstereceği aynı zamanda dezavantajlı bölgelerdeki aday öğretmen yetiştirme süreci için farklı alternatifler sunacağı düşünülmektedir.

Aday Öğretmenlik

Aday öğretmenlik dönemi *“Öğretmen yetiştirmede önem taşıyan, öğretmen adayını mesleğe hazırlamada pratik değeri olan ve uygulama ile en yoğun şekilde bulunduğu kritik bir dönemdir”* (Ekinci, 2010:64). Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de öğretmenlerin yetiştirilme sürecine yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Bu kapsamda yapılan araştırmaların biri de aday öğretmenliğin yetiştirilmesi sürecidir. Aday öğretmenliğin yetiştirilmesi sürecine ilişkin çalışmalar MEB’e bağlı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne yapılmaktadır (Acar, 2019).

Türkiye’de öğretmenlerin yetiştirilme sürecinin bir asırdan fazla olduğundan hareketle köklü bir geçmişe sahip olduğu söylenebilir (Üstüner, 2004). Aday memurların Türkiye’de yetiştirilmesinde ise ilk düzenli uygulama 1995 ile 2015 yılları arasında yapıldığı bilinmektedir (Akyıldız, Altun ve Kasım, 2020). Aday memurluk ile ilgili söz konusu yıllar arasında 160 saati bulan, temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitimleri kapsayan seminerlere yer verilmiştir. Bu eğitimlerin hemen ardından adaylar sınava tabi tutulmuş, sınavlardan başarılı olan adaylar birinci ve ikinci sicil amirinin de değerlendirmesi sonucunda adaylık sürecini tamamlamışlardır (MEB, 1995). Daha sonra değişiklik yapılarak, aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde 2015-2016 yılından itibaren yeni bir uygulamaya geçilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı 2 Mart 2016 tarihli aday öğretmenlerin yetiştirilmesi için yeni bir yönerge yayımlamıştır. Bununla birlikte aday öğretmenliğin ilk altı ayında, görevlendirildikleri okullarda okul müdürü ve danışman öğretmenin rehberlik ve sorumluluğunda, işe başlama eğitimleri verilmesinde karar kılınmıştır. Söz konusu eğitimler, sınıf ve okul içi eğitimler ile okul dışı faaliyetleri kapsayan hizmet-içi eğitim seminerlerinden oluşur (MEB, 2016b). Bu süreçte, haftada 3 gün danışman öğretmen eşliğinde derse hazırlık, ders izleme ve ders sonrası etkinlikler şeklinde sınıf içi faaliyetler yapması, 1 gün şehrin kültürünü tanıma, farklı eğitim merkezlerini ziyaret etme gibi okul dışı faaliyetlere katılması, 1 gün de okul içindeki iş ve işleyişi, idari faaliyetleri ve gündelik okul hayatını gözlemleyerek okul içi faaliyetlere katılması planlanmıştır. Böylece haftada 5 gün eğitime tabi tutulmuştur. Bunlara ek olarak aday öğretmenler, her ay eğitsel içerikli bir kitap okumak ve film izlemekle görevlendirilmişlerdir (MEB, 2016a; MEB, 2016b). Diğer yandan 31833 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer

Basamakları Yönetmeliğiyle geçmişte olduğu gibi aday öğretmenlik uygulamasına devam edileceği ifade edilmiştir (MEB, 2022).

Aday öğretmenlere yetiştirme sürecinde bağımsız olarak ders, etüt, nöbet vb. görevler verilmemekte ve aday öğretmenler danışman öğretmenle birlikte derse girmektedir. Aday öğretmenler, görev yaptığı eğitim kurumunda ve eğitim ortamında göreve başladığı ilk dönemde bir, takip eden dönemde ise iki defa olmak üzere, değerlendiriciler tarafından toplamda üç defa değerlendirilmektedir. Değerlendiriciler; il millî eğitim müdürünce görevlendirilecek eğitim müfettişi, aday öğretmenin görev yaptığı eğitim kurumu müdürü ve eğitim kurumu müdürünün görevlendirdiği danışman öğretmenden oluşur (MEB, 2016a). Değerlendirme iletişim becerini etkili kullanabilme, kurumun eğitim-öğretim politikalarına katkı ve uyum sağlayabilme, eğitim öğretimi planlayabilme ve değerlendirebilme, öğrencileri motive edebilme gibi başlıklar altında toplam 50 kriterden oluşur (MEB, 2015b). Toplam puan hesaplanırken ilk değerlendirme puanının yüzde 10'u, ikinci değerlendirme puanının yüzde 30'u, üçüncü değerlendirmenin ise yüzde 60'ı alınmaktadır. Toplam puanı 100 üzerinden 50 ve üzeri olan aday öğretmen başarılı sayılarak yazılı sınava girmeye hak kazanmaktadır. Performans değerlendirmesini geçemeyen adaylar memuriyetten ihraç edilmektedir. Sonraki aşama yazılı sınavdır. Sınavın içeriği meslekle ilgili yönetmelik ve kanunlardan oluşmakta olup 60 puan alan aday öğretmenler başarılı sayılmaktadır. Bakanlık yazılı sınava ek olarak sözlü sınav uygulama hakkına da sahiptir. Bu durumda iki sınavın aritmetik ortalaması alınmakta, puanı 60 ve üzeri olan adaylar başarılı sayılarak asil öğretmenliğe hak kazanmaktadır. İlk yıl performans değerlendirmesini geçip sonraki yazılı sınavda başarılı olamayan aday ikinci yıl sınava tekrar girme hakkına sahiptir ancak ikinci yılda da başarısız olması durumunda memuriyetten ihraç edilir (MEB, 2015a).

Rehber (danışman) öğretmenler en az 10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden seçilmektedir. Aday öğretmenin atamasının yapıldığı yerde 10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenin bulunmaması halinde mesleki kıdemi 10 yıldan az olan öğretmenlerden; aynı alanda öğretmenin bulunmaması halindeyse farklı alanlardan danışman öğretmenin görevlendirilmesi sağlanabilir. Aday öğretmenin ise yaptığı etkinliklere ilişkin günlük tutması, kişisel ve mesleki gelişim dosyası hazırlaması gerekir. Aday öğretmenin bu şekilde her türlü faaliyete ilişkin formları doldurarak, ilgili belgelerle birlikte kişisel ve mesleki gelişim dosyasında saklamalıdır (MEB, 2016a).

Aday Öğretmenlik Yetiştirme Programı

2021 yılında güncellenen aday öğretmen yetiştirme programı sürecinde, 414 saat sınıf içi ve okul içi, okul dışı uygulama faaliyetleri (uygulama), 160 saat aday öğretmen yetiştirme programı uzaktan eğitim semineri, 80 (50+30) saat aday öğretmen yetiştirme programı uzaktan eğitim kursları olmak üzere toplam 654 saat eğitimden oluşmaktadır (MEB, 2021).

Dezavantajlı Bölgeler

Dezavantajlı bölgeler, bireylere ekonomik, sosyolojik, kültürel koşullar ve eğitsel bakımdan daha düşük imkânlar sunmaktadır. Dezavantajlı bölge ve çevrelerde eğitimin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Eğitim sayesinde bireyler toplumsal varoluşlarını gerçekleştirebilirler (İçen, 2017). Dezavantajlı bölgelerden kasıt sadece şehrin arka sokakları değildir. Kent merkezinden uzak bölge veya kırsal bölgeler de bu kapsamda değerlendirilebilir. Bölgelerin yapısı gelişmede önemli bir faktör olduğu gibi coğrafi konum da bir bölgenin dezavantajlı bir

bölge olarak değerlendirilmesinde önemli bir faktördür (Ünlü, 2020).

Ülkemizin kırsal kesimlerinde ve kenar mahallerinde dezavantajlı ve yoksul nüfus yoğunudur. Farklı bölgelere mevsimlik iş yapmak için göç edenlere ilişkin yapılan çalışmalar, bunların genellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki kentlerden geldiklerini belirtmektedir (Yıldız, 2016). İstatistiksel verilere bakıldığında Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki birçok ilin DPT (2003) il ve bölge sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralamasında sonlarda yer aldığı görülmektedir. Şırnak ili ise bu sıralamada en sonlardadır. Bölgenin dezavantajlı durumu eğitime ilişkin olumsuz sonuçlara yol açmaktadır. Zira üniversitelere giriş sınav istatistiklerinde, Şırnak ilinin en az başarılı iller arasında yer aldığı görülmektedir (YÖK, 2018).

Demirtaş (1988) kırsal kesimlerde görev yapmakta olan öğretmenlerin orada uzunca bir süre bulunmalarının pek mümkün olmadığını ifade etmektedir. Bu durumdan en fazla öğrencilerin zarar gördüğü belirtilmektedir. Türk Eğitim Sendikası'nın (2014) MEB'e bağlı okullarda ücretli öğretmenlik yapanlara ilişkin yaptığı çalışmada Şırnak ilinin en fazla ücretli öğretmene sahip olmada ülkemizde 11. Sırada olduğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde ise 1. sırayı aldığı belirtilmektedir. Şırnak'ta ücretli öğretmen olarak görev yapmakta olan ön lisans mezunlarının sayısının eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerden fazla olması düşündürücüdür. Son zamanlarda yapılan öğretmen atamaların önemli bir kısmının Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesine yapılmasının, söz konusu problemleri gidermek adına olduğu söylenebilir. Sözü edilen araştırmalar sonucunda Şırnak ilinin öğretmenlere cazip bir ortam sunmadığı sonucuna ulaşılabilir. Bu durum bölgede öğretmen hareketliliğinin fazla olmasına sebep olmuştur. Bölgede öğretmen tutmak zor olduğu için bölgede bulunan öğrencilerin bazı eğitimsel sorunlar yaşayabileceğini söylemek mümkündür.

Özdemir ve diğerlerinin (2015) Şırnak ilinin İdil ilçesinde 15 öğretmenle yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin mesleklerini icra ederken karşılaştıkları problemlerin diğer illerden anlamlı düzeyde farklı olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Çevresel ve sosyal imkanların yetersizliği ve çalışma koşullarının öğretmenlerin görev yaptığı koşulları ağırlaştırdığı ve bu durumun bölgedeki eğitim faaliyetlerini negatif yönde etkilediği ulaşılan bulgular arasında yer almaktadır.

Bu araştırmada; dezavantajlı bölgede adaylık sürecini geçirmiş aday öğretmenlerin, adaylık süreciyle ilgili görüşlerini, süreçte yaşadıkları zorlukları, sürecin güçlü ve zayıf yanlarını ve adaylık sürecinin iyileştirilmesine yönelik önerileri ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1- Aday öğretmen yetiştirme programının "okul içi gözlem ve uygulamalar" boyutunun sizce eksik yönleri nelerdir? Bu eksiklerin giderilmesi için neler önerirsiniz?

2- Aday öğretmen yetiştirme programının "sınıf içi gözlem ve uygulamalar" boyutunun sizce eksik yönleri nelerdir? Bu eksiklerin giderilmesi için neler önerirsiniz?

3- Aday öğretmen yetiştirme programının "Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri" boyutunun sizce eksik yönleri nelerdir? Bu eksiklerin giderilmesi için neler önerirsiniz?

4- Aday öğretmen yetiştirme programının "Performans Değerlendirme" boyutunun sizce eksik yönleri nelerdir? Bu eksiklerin giderilmesi için neler önerirsiniz?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma modellerinden biri olan fenomenoloji yaklaşımı kullanılmıştır. Olgubilim (phenomenology) çalışmaları farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2011). Olgubilim çalışmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır. Araştırmayı yürüten kişinin bireylerle güvene ve empatiye dayalı bir etkileşime girmesi önem arz etmektedir. Böyle bir ortam içinde bireyler kendilerinin bile daha önce farkında olmadıkları ya da üzerinde fazla düşünmedikleri yaşantıları ve anlamları ortaya koyabilirler. Olgubilim araştırmaları kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya koymamakla birlikte, olgunun daha iyi tanınmasına ve anlaşılmasına katkı sunabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırmada dezavantajlı bölgelerde görev yapan aday öğretmenlerin adaylık süreciyle ilgili görüşlerinin derinlemesine incelenebilmesi açısından fenomenolojinin etkili bir araştırma deseni olduğu ifade edilebilir. Fenomenoloji sayesinde hakkında yüzeysel bilgiye sahip olduğumuz fenomenleri derinlemesine inceleme imkânı elde ederiz (Creswell, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Şırnak ili İdil ilçesindeki köy okullarında görev yapan aday öğretmenler oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir tekniğine göre çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışmaya katılan aday öğretmenlere ilişkin bilgiler

Cinsiyeti		Kadın	Erkek	Toplam
	Okul öncesi	1	-	1
Görev yeri	İlkokul	3	1	4
	Ortaokul	9	6	15
Toplam		13	7	20

Tablo 1’e göre çalışma grubu 13 kadın ve 7 erkek olmak üzere 20 aday öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerden 16 tanesi ortaokulda, üç tanesi ilkokulda, biri ise anaokulunda görev yapmaktadır.

Araştırmanın amacı kapsamında çalışma grubundaki kişiler gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ilişkin demografik bilgilere Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2.*Katılımcıların demografik özellikleri*

Sıra no	Takma ad	Cinsiyet	Branş
1.	K1	Kadın	Türkçe
2.	K2	Erkek	Türkçe
3.	K3	Erkek	Fen Bilimleri
4.	K4	Erkek	Müzik
5.	K5	Kadın	Matematik
6.	K6	Erkek	Din Kültürü
7.	K7	Erkek	Fen Bilimleri
8.	K8	Kadın	Matematik
9.	K9	Kadın	Matematik
10.	K10	Kadın	Okul Öncesi
11.	K11	Erkek	Beden Eğitimi
12.	K12	Kadın	Rehber Öğretmen
13.	K13	Kadın	Görsel Sanatlar
14.	K14	Kadın	Din Kültürü
15.	K15	Kadın	Bilişim Teknolojileri
16.	K16	Kadın	Sınıf Öğretmeni
17.	K17	Kadın	Sınıf Öğretmeni
18.	K18	Kadın	Rehber Öğretmen
19.	K19	Kadın	Matematik
20.	K20	Erkek	Türkçe

Tablo 2'ye bakıldığında katılımcıların kimliklerinin gizliliği ilkesine bağlı kalınarak kimliklerini yansıtırıcı bilgilere yer verilmediği, bunun yerine kod isimlerin kullanıldığı ve öğretmenlerin yalnızca branşlarına yer verildiği görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Fenomenolojik araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama aracı görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada veriler, görüşme boyunca değişik sorularla konunun genişlemesine ve konu hakkında yeni başlıkların oluşmasına olanak tanıdığı için yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda 4 soru bulunmaktadır. Sorular, araştırılacak konuya uygunluğu açısından alan uzmanlarına incelenmiş ve onların önerileri doğrultusunda görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Görüşmeler; öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda, boş derslerinde, ses kaydı alınmak suretiyle gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler en az 35 en fazla 65 dakika olmak üzere ortalama 45 dakika civarında sürmüştür. Elde edilen ses kayıtları araştırmacı tarafından yazılı hale getirilmiş ve katılımcıların kontrol etmeleri istenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. “İçerik analizi, metnin kodlamalar aracılığıyla daha küçük birimlere ayrılarak özetlenmesidir (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırmada iç geçerliği sağlamak için ilgili literatür güncel kaynaklar göz önünde bulundurularak taranmış ve ilgili alanyazından yararlanılmıştır. Görüşmeler yapılırken yönlendirici davranılmayarak veri toplama sürecine öznel yargıların karışması engellenmiştir. Buna ek olarak katılımcılardan elde edilen verilerin anlamlı bir bütünlük oluşturmasına gayret edilmiştir. Araştırmanın dış geçerliğini sağlamak için ise katılımcıların seçiminde çeşitlilik göz önünde bulundurularak farklı okullardaki aday öğretmenler ile görüşülmeye çalışılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak adına görüşme formları oluşturulurken alanyazının etraflica taranmasına dikkat edilmiştir. Bunun yanında güvenilirlik için, görüşmeler yapılmadan önce ilgili okul müdürlüklerinden izin alınarak aday öğretmenlerle güven oluşturmaya çalışılmıştır. Araştırmada içerik analizinin aşamalarından ilk olarak kodlama işlemi yapılmıştır. İkinci aşamada verilerle ilişkili temalar oluşturulmuş, üçüncü olarak ortaya çıkan kod ve temalara göre veriler düzenlenerek tablolar oluşturulmuştur. Son olarak da içerik analizi yapıldıktan sonra bulgular yorumlanarak değerlendirilmeler yapılmıştır.

Bulgular

Adaylık Sürecinde Dezavantajlı Bir Bölgede Çalışırken Okul İçi Gözlem ve Uygulamaların Eksik Yönleri ile Bunların Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Aday öğretmen yetiştirme programının ‘okul içi gözlem ve uygulamalar’ boyutunun eksik yönleri neleri ve bu eksiklerin giderilmesi için yöneltilen sorulara verilen cevaplar ilişkin kodlar ve frekanslar Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3.

Okul içi gözlem ve uygulamalar boyutunun eksik yönleri ve çözüm önerileri

Temalar	Kodlar	Frekans
Eksik Yönler	Programımız danışmanla uyumlu hazırlanmıyor.	20
	Danışmanlara zorla görev veriliyor	20
	Müdür tarafından baskı uygulanıyor	18
	Müdürlerin ihmalleri denetlenmiyor	15
	Program her bölgedeki okullar için uygun değil	5
Çözüm Önerileri	Süreçten sorumlu tüm paydaşlar denetlenmeli	20
	Sürecin yöneticilerce iyi planlanması sağlanmalı	17
	Aday öğretmenlerin hakları yasalarla korunmalı	17
	Danışmanların gönüllü olmaları sağlanmalı	16
	Programa bölge bazlı esneklikler tanınmalı	2
	İlçedeki tecrübeli öğretmenlerden faydalanılmalı	1

Tablo 3’e göre, okul içi gözlem ve uygulamalar boyutunun eksik yönleri ve çözüm önerileri temaları altında toplanmıştır. Eksik yönler temasıyla ilgili aday öğretmenlerin tamamı;

programlarının danışman öğretmenlerle uyumlu hazırlanmadığını, dolayısıyla çok fazla iletişim kuramadıklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda danışmanların yaptıkları işte gönüllü olmadıklarını, danışmanlık görevinin kendilerine dayatıldığını, bu nedenle de aday öğretmenlerle ilgilenmediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan 18'i müdür ya da müdür yardımcısının aday oldukları için üzerlerinde baskı kurduklarını ifade etmiştir. 15 katılımcı ise; programı yürütmekle görevli olan müdürlerin yeterince denetlenmediklerini, bu nedenle keyfi davranışlarda bulunup adaylık sürecini ihmal ettiklerini ifade ederken, 5 katılımcı ise hazırlanan programın her bölgedeki okullar ve öğretmenler için uygun olmadığını belirtmiştir.

Çözüm önerileri temasında katılımcıların tamamı süreçten sorumlu tüm paydaşların denetlenmesi gerektiğini belirtmiş, 17 aday öğretmen sürecin iyi bir şekilde planlanması gerektiğini, aday öğretmenlerin haklarının kanunlarla korunması gerektiğini ve danışmanlığın cazip bir hale getirilerek, danışman öğretmenlerin gönüllü olmalarının sağlanması gerektiğini ifade etmiştir. 2 aday öğretmen programa bölge bazlı değişiklikler tanınması gerektiğini, 1 aday öğretmen ise ilçe merkezindeki tecrübeli öğretmenlerden bu süreçte yararlanılması gerektiğini belirtmiştir. Aday öğretmenlerin uygulamada eksik gördükleri ve üzerinde durdukları konulardan biri haklarının kanunlarla korunmaması sebebiyle okul müdürlerinden adaylık süresinde baskı görüyor olmalarıdır. Adaylık sıfatını taşıdıkları için de haksızlıkla karşılaştıklarında, mobbinge uğradıklarında gerekli tepkileri veremediklerini ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

K20: "Müdürler, aday öğretmenlerin haklarının korunmamasını fırsat olarak görüp, adaylık sürecini suistimal ediyorlar. Okul içi uygulamalarda 'idari' görev adı altında sadece müdürün işine yarayacak, aday öğretmene hiçbir katkısı olmayan işler yaptırılıyor ve asla denetlenmiyorlar."

K3: "Aday öğretmen bir sıkıntı yaşasa da ya da uygulamayla ilgili bir eleştirisi olsa da bunu dile getiremiyor. Çünkü soruşturma vs. açılırsa çok ciddi yaptırımlarla karşılaşacağını biliyor. Mobbing uygulansa ve ilçe millî eğitime yansısı bile müdürün lehine olayın üstünün örtüleceğini bildiği için bu konuda boş yere mücadele etmek de istemiyor."

K8: "Öğretmenin kendini geliştirmek istediği ve yöneticiyle iş birliği içerisinde olması gerektiği durumlarda etkili iletişimin olmamasından kaynaklı sorunlar yaşanmaktadır. Bu noktada öncelikle yönetici pozisyonuna liyakatle görevlendirme yapılmalıdır."

K19: "...Eğer aday öğretmenlik şeklinde bir kariyer basamağı varsa o zaman öğretmene bu kadar yük yüklenmemesi gerekiyor. On parçaya bölünemeyiz. Bu nedenle adaylık koşulları daha iyi hale getirilmeli öğretmenin ders yükü ve adaylık dışındaki sorumlulukları azaltılmalı."

Adaylık Sürecinde Dezavantajlı Bir Bölgede Çalışırken Sınıf İçi Gözlem ve Uygulamaların Eksik Yönleri ile Bunların Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Aday öğretmen yetiştirme programının 'sınıf içi uygulamalar' boyutunun eksik yönleri ve bu eksiklerin giderilmesi için sorulara verilen cevaplara ilişkin kodlar ve frekanslar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.*Sınıf içi uygulamalar boyutunun eksik yönleri ve çözüm önerileri*

Temalar	Kodlar	Frekans
Eksik yönler	Okul müdürünün süreç içinde denetlenmemesi	19
	Uygulamanın kâğıt üzerinde yapılmış gösterilmesi	17
	Geç kalınmış bir uygulama olması	15
	Paydaşların eğitim almamış olması	15
	Danışman öğretmenin süreç içinde denetlenmemesi	12
	Öğretmenin itibarını zedelemesi	4
Çözüm önerileri	Danışmanlık teşvik edilmeli	18
	Süreçten sorumlu tüm paydaşlar denetlenmeli	18
	Süreçten sorumlu tüm paydaşlar eğitimden geçmeli	18
	Bu uygulamaya üniversitelerde ağırlık verilmeli	16
	Paydaşlar ciddi bir eğitimden geçirilmeli	15
	Süreç adayların atandığı okul dışında gerçekleşmeli	13
	Danışmanlar da adaylar tarafından değerlendirilmeli	3
	Okullara gezici danışman öğretmen atanmalı	2

Tablo 4 incelendiğinde sınıf içi uygulamalar boyutunun eksik yönleri ve çözüm önerileri iki tema altında toplanmıştır.

Eksik yönler teması altında aday öğretmenlerden 19'u süreç içinde okul müdürünün denetlenmediğini ifade etmiştir. 17 kişi uygulamanın kâğıt üzerinde yapılmış gibi gösterildiğini, 15 kişi aday öğretmenliğin geç kalınmış bir uygulama olduğunu ve süreci yönetmekten sorumlu olan paydaşların adaylık ile ilgili eğitimden geçirilmediğini, 12 kişi danışman öğretmenlerin süreç içinde denetlenmediğini, 4 kişi ise sınıf içi gözlem ve uygulama yapmanın aday öğretmenin öğrencilerin gözünde itibarının zedelenmediğini ifade etmiştir.

Çözüm önerileri teması altında 18 kişi danışmanlığın teşvik edilmesini, süreçten sorumlu tüm paydaşların denetlenmesini ve eğitimden geçirilmesini tavsiye etmiştir. 16 kişi uygulamanın üniversitelerde yapılması gerektiğini, 15 kişi süreçteki paydaşların ciddi bir eğitimden geçirilmesi gerektiğini, 13 kişi sınıf içi gözlem ve uygulamaların adayın çalıştığı kurumdan farklı bir kurumdan gerçekleşmesi gerektiğini, 3 kişi danışman öğretmenlerin de aday öğretmenler tarafından değerlendirilip puan alması gerektiğini, 2 kişi ise tecrübeli danışman öğretmenin bulunmadığı okullara öncelik vermek suretiyle okullara gezici danışman öğretmen atanmasını tavsiye etmiştir.

Katılımcılar adaylık sürecinin sınıf içi uygulamalar boyutunun en büyük eksik tarafının okul müdürlerinin denetlenmemesi ve sürecin uygulama olarak yapılmayıp kâğıt üzerinde yapılmış izlenimi verilerek doldurulması olduğunu ifade etmişlerdir. Bu noktada okul müdürlerinin ve danışmanların süreçle alakalı bir eğitim almamış olmaları da adaylar tarafından eleştirilen bir diğer konudur. Aynı zamanda katılımcılar aday öğretmen yetiştirme

programının okulların fiziksel durumları ve tecrübeli öğretmen potansiyeli düşünülmeden hazırlandığını dezavantajlı okulların görmezden geldiğini bu tarz okullar ve bu okullarda göreve başlayacak öğretmenler için alternatiflere başvurulmadığını düşünmektedirler. Konu ile ilgili bazı katılımcıların görüşleri şunlardır:

K1: *“En büyük eksiklik danışmanın dersimi izlememiş olması ve benim de onu derslerini gözlemleyememiş olmamdı. Yapmadığımız bir şeyin eksik yönlerini yorumlayamayız. Danışman olarak atanmış bir kimsenin mutlaka dersimizi izleyip, bize dönüt ve düzeltme vermesi gerekirdi.”*

K3: *“Sınıf içi uygulamalar boyutunun uygulamada yapılmayıp sadece kâğıt üzerinde yapılmış gibi gösterilmesi en büyük sorun bence. Bunu gidermek için danışmanlara gönüllü olup olmadıkları sorulmalı ve danışmanlık cazip hale getirilmeli.”*

K7: *“Okulun fiziksel imkanları göz önünde bulundurulmadan hazırlanmış bir adaylık programı olduğunu düşünüyorum. Okullara ders anlatma boyutunda kullanılacak materyallerle ilgili gerekli destek yapılmalıdır.”*

K14: *“Aday danışmanı izliyor ve değerlendiriyor ama bence danışmanların da gözlemlenmesi gerekir onlara da eksik kaldıkları noktalarda geri bildirimde bulunacak bir mekanizma oluşturulabilir.”*

Adaylık Sürecinde Dezavantajlı Bir Bölgede Çalışırken Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Eksik Yönleri ile Bunların Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Katılımcılara, “Aday öğretmen yetiştirme programının ‘Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri’ boyutunun sizce eksik yönleri nelerdir? Bu eksiklerin giderilmesi için neler önerirsiniz?” Soruları yöneltilmiş verilen cevaplar “Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Eksik Yönleri ve Çözüm Önerileri” teması altında toplanmıştır. Buna temaya ilişkin ilişkin kodlar ve frekanslar Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5.

Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin eksik yönleri ve çözüm önerileri

Temalar	Kodlar	Frekans
Eksik yönler	Anlaticıların iyi bir eğitimden geçmemesi	12
	Anlaticıların ilçe milli eğitim müdürlerinden seçilmesi	11
	İçeriğin tatmin edici olmaması	10
	Faaliyetlerin yeterince denetlenmemesi	9
	Öğretmenlerin görüş ve önerilerinin alınmaması	8
	Seminer ortamıyla ilgili kanuni standardın olmaması	4
Çözüm önerileri	Anlaticılar iyi bir eğitimden geçirilmeli	12
	Anlaticılar üniversitedeki öğretim elemanlarından seçilmeli	9
	İçerikle ilgili öğretmenlerin görüşleri alınmalı	8
	Seminer faaliyetleri denetlenmeli	7

Tablo 5 incelendiğinde hizmet içi eğitim faaliyetlerinin eksik yönleri ve çözüm önerileri eksik yönler ve çözüm önerileri olmak üzere iki temada gruplandırılmıştır.

Eksik Yönler Teması altında katılımcılardan 12'si anlatıcıların iyi bir eğitimden geçmediğini ifade etmiştir. 11 katılımcı anlatıcıların ilçe milli eğitim müdürlerinden seçilmesini programın bir diğer eksik yönü olarak ifade etmiştir. 10 katılımcı içeriğin tatmin edici olmadığını ve faaliyetlerin yeterince denetlenmediğini, 8 katılımcı öğretmenlerin görüş ve önerilerinin alınmamasını, 4 katılımcı ise seminer ortamıyla ilgili kanuni bir düzenleme olmamasını bu tema altında ifade etmiştir.

Çözüm Önerileri Teması altında 12 katılımcı anlatıcıların iyi bir eğitimden geçirilmesi gerektiğini, 9 katılımcı anlatıcıların üniversitelerdeki öğretim elemanlarından seçilmesi gerektiğini, 8 katılımcı seminer içeriğiyle ilgili aday öğretmenlerin görüşlerinin alınması gerektiğini, 7 katılımcı seminer faaliyetlerinin denetlenmesi gerektiğini, 4 katılımcı ise seminer ortamının özelliklerinin yasal standartlarla belirlenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Katılımcıların on iki tanesi hizmet içi eğitim vermekle görevlendirilmiş kişilerin yeterli eğitimlerden geçirilmemiş olmalarını uygulamanın eksik yönlerinden biri olarak görmektedir. Katılımcılar eğitim verecek kişilerin ilçe milli eğitim şube müdürleri arasından seçilmemesi gerektiğini düşünmektedir. Zira bu kişilerin hizmet içi eğitim faaliyetleri dışında da görev ve sorumlulukları bulunduğu için yorgun bir şekilde eğitime gelmektedirler. Katılımcıların büyük çoğunluğu seminerlerin yazıldığı saatten çok daha erken saatlerde bitirildiğini ifade etmişlerdir. Bu probleme çözüm olarak da üniversitelerdeki öğretim elemanlarından aday öğretmen yetiştirme sürecinde hizmet içi eğitim faaliyetleri konusunda faydalanılabileceğini önerisini sunmuşlardır. Konu ile ilgili bazı katılımcıların görüşleri şunlardır:

K1: *“Bizi eğitmeye gelen insanların da bu konuda eğitim aldıklarını düşünmüyorum. Dolayısıyla birkaç korkutucu cümleyle işin evrak boyutunun nasıl hazırlanması gerektiğini anlatıp imzayı attırıp gönderiyorlardı. Eğitimler hiçbir zaman yasal olarak bitmesi gereken zamanda bitmedi hep çok daha erken bitti”.*

K5: *“Alanında uzman kişiler getirilmeli, bunlar ilçe milli eğitim müdürleri ve şube müdürlerinden seçilmemeli. Geziyle ilgili etkinlik olduğunda bizzat gezilmeli. Etkinlikler kâğıt üzerinde kalmamalı. Fiziki imkanlar daha iyi hale getirilmeli.”*

K6: *“Konuşmacıların üniversitelerden seçilmesi lazım, seminerlerin uygulamaya dönük olarak drama vb. uygulamaları kullanarak daha verimli geçmesini sağlamalılar.”*

Katılımcılardan 10 tanesi aday öğretmen yetiştirme programının hizmet içi eğitim faaliyetlerinde yer alan konuların aday öğretmenlerin sorunlarına cevap vermeyen, işlevsel olmayan konulardan oluştuğunu ifade etmiş ve bu durumu programın eksik yönlerinden birisi olarak ifade etmiştir. Katılımcılar değinmiş oldukları bu probleme ilişkin çözüm önerisi olarak programın içeriğinin öğretmenlerin de görüşleri alınarak güncellenmesi gerektiğini savunmuşlardır. Katılımcılar aynı zamanda seminerlerde dezavantajlı bölgelerde yaygın olan

problemler göz önünde bulundurularak içerik hazırlanması gerektiğini düşünmektedir. Konu ile ilgili bazı katılımcıların görüşleri şunlardır:

K2: “Hizmet içi eğitimde ders uygulaması konusunda en büyük eksiklik öğretmenin işine yarayacak bilgilerin verilmemesidir. Türkçenin ikinci dil olarak öğretildiği bir bölgede dersimizi nasıl planlamalı ve nitelikli anlatmalıyız bunları bilmemiz gerek”.

K9: “Eğitimler biraz daha uygulama odaklı olmalıdır. Mesela ilk yardım eğitimi semineri vardı uygulamasını yaptırabilirlerdi. Geziler vardı mesela uygulamalı yapılmadı. Formları gezilmiş görüşülmüş gibi doldurduk.

K10: “Seminerlerin konularının tamamı bize uygun değildi. Özellikle Güney Doğu’ya atandığımız için bu bölgedeki yaşanabilecek olası problemlere karşı konular belirlenip ona göre eğitim alabilirdik.

Adaylık Sürecinde Dezavantajlı Bir Bölgede Çalışırken Performans Değerlendirmenin Eksik Yönleri ile Bunların Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Katılımcılara, “Aday öğretmen yetiştirme programının ‘Performans Değerlendirme’ boyutunun sizce eksik yönleri nelerdir? Bu eksiklerin giderilmesi için neler önerirsiniz?” Soruları yöneltmiş verilen cevaplar “Performans Değerlendirme Boyutunun Eksik Yönleri ve Çözüm Önerileri” teması altında toplanmıştır. Buna ilişkin, kodlar ve frekanslar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Performans değerlendirme boyutunun eksik yönleri ve çözüm önerileri

Temalar	Kodlar	Frekans
Eksik yönler	Puanlayıcıların ölçme ve değerlendirme eğitimi almaması	20
	Bizi çalıştığımız kurumun müdürünün değerlendirmesi	18
	Dönüt ve düzeltme yapılmaması	17
	Değerlendirme faaliyetlerinin denetlenmemesi	10
	AKS’nin güvenilirliğinin olmaması	8
Çözüm önerileri	Değerlendirme yapan kişiler iyi bir eğitimden geçirilmeli	20
	Bu değerlendirme eğitim fakültelerinde yapılmalı	18
	Farklı bir kurum müdürünce değerlendirilmeliyiz	18
	Puan veren kişiler denetlenmeli	11
	Aday öğretmenler de sürecin diğer paydaşlarını değerlendirmeli	7
	AKS güvenilir şekilde yapılmalı	7
	AKS kaldırılmalı	6

Tablo 6’ya göre performans değerlendirme boyutunun eksik yönleri ve çözüm önerileri olmak üzere iki temada gruplandırılmıştır.

Eksik Yönler Teması altında katılımcıların tamamı puanlayıcıların ölçme ve değerlendirme konusunda eğitim almadığına değinmiştir. 18 katılımcı kendilerini çalıştıkları kurumun müdürünün değerlendirmesini programın eksik yönü olarak belirtirken 17 katılımcı dönüt ve düzeltme yapılmamasını, 10 katılımcı değerlendirme faaliyetlerinin denetlenmemesini, 8 katılımcı ise adaylık sürecinin sonunda yapılan Adaylık Kaldırma sınavı (AKS)'nin güvenilir bir sınav olmamasını performans değerlendirme boyutunun eksik yönleri olarak ifade etmiştir.

Çözüm önerileri teması altında katılımcıların tamamı değerlendirme yapan kişilerin iyi bir eğitimden geçirilmesini, 18 kişi yapılan bu değerlendirmenin eğitim fakültelerinde yapılmasını ve adayı değerlendiren yöneticinin farklı bir kurumun müdürü olmasını, 11 kişi puan veren kişilerin denetlenmesini, 7 kişi aday öğretmenlerin de sürecin diğer paydaşlarını değerlendirmelerini ve AKS'nin güvenilir bir şekilde yapılması 6 kişi ise AKS'nin kaldırılması önerisinde bulunmuştur. Katılımcılar kendilerini değerlendiren danışman öğretmenlerin kendi branşlarından olmadığını ve bunun bir eksiklik olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı zamanda okul yöneticilerinin ve danışman öğretmenlerin bu konuda eğitim almamış olmalarını da programın eksik yanları olarak değerlendirmektedirler. Bu konuyla ilgili değerlendirme puanı veren kişilerin ölçme ve değerlendirme konusunda eğitim almaları gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Diğer yandan Aday öğretmenler Adaylık Kaldırma Sınavı'nın da geçerliliğine güvenmemektedir. Konu ile ilgili bazı katılımcıların görüşleri şunlardır:

K1: *“Danışmanım benimle aynı branştan değildi. Çoğu zaman denk bile geleliyorduk. Hem bu konuda eğitim almalılar hem de onların da denetlenmesi şart.”*

K3: *“Süreç içinde değerlendirme yapılmayıp, süreç sonunda değerlendirme yapılması bence en büyük eksiklik, geri dönüt olmaması da ayrıca çok büyük eksiklik. Öğretmen bir yanlış yapsa da yanlış olduğunun farkına varamıyor.”*

K14: *“Okulda süreci yöneten kişi idarecidir. Süreçte aksaklık olduğunda onun sorumluluğundadır bu nedenle bence yöneticiler sık sık denetlenmeli. İhmali varsa yaptırım uygulanmalı. Not konusunda ve diğer konularda aday öğretmen sıkıntı yaşadığında problemini iletip çözebileceği bir birim olabilirdi.”*

K6: *“AKS sınavı da çok büyük bir strese sebep oluyor, öğretmenin dersinde verimli olmasını da etkiliyor bu durum. Bazı salonlarda kopya çekilmesine izin veriliyor ama bunun baştan garantisi olmuyor. Ya bu sınav adam akıllı uygulanmalı ya da kaldırılmalı.”*

K10: *“Süreç sonunda yapılan AKS sınavı, güvenilirliği yüksek olmayan bir sınavdı, çünkü çoğu salonda kopyaya müsaade edildiğini duydum. Böyle yapılacaksa boşuna stresini yaşamamanın anlamı yok bence.”*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Aday öğretmen yetiştirme sürecinin okul içi gözlem ve uygulamalar boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde aday öğretmenlerin hemen hemen tamamının okul içi gözlem ve uygulamaları verimli bulmadığı, çoğunun kendi çabasıyla öğrenmesi gereken bilgileri öğrendiği, evrak üzerinde bir şeyler yapılmış gösterilerek sürecin yok sayıldığı, okul müdürlerinin iş yüklerini

hafifletmek amacıyla yalnızca idari görevler verdikleri ulaşılmıştır. Kılıç, Babayiğit ve Erkuş'un (2006) yaptıkları çalışmada da katılımcıların büyük çoğunluğunun adaylık eğitimini yeterli bulmadıkları ve adaylık eğitiminin en avantajlı yanını idari işlerde deneyim sahibi olmak olarak gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda daha önce yapılmış bu araştırma ile araştırma bulgularımız örtüşmektedir. Bunun yanında farklı bulgulara ulaşılan araştırmalar da bulunmaktadır. Nitekim İlyas ve arkadaşlarının (2017) yaptığı çalışma sonucunda, öğretmenlerin %50'den fazlasının adaylık eğitimi ve mesleğe hazırlık etkinlikleri olumlu değerlendirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Yani araştırma bulgularımızı destekleyen araştırmalar olduğu gibi araştırma bulgularımızı desteklemeyen araştırmaların da olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kubilay ve Sipahioğlu (2022) tarafından yapılan çalışmada aday öğretmenler, aday öğretmen yetiştirme programının içeriğini verimli bulduklarını ifade etmektedirler. Aynı çalışmada aday öğretmen yetiştirme programının kapsamı ise genel anlamda yararlı görülüşü ifade edilmiştir. Çam ve Kuzu (2022) tarafından yapılan araştırmada ise aday öğretmenlerin bir metafor olarak nasıl algılandığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu araştırma sonucunda aday öğretmenlere ilişkin 52 metaforun ortaya çıktığı ve bu metaforlardan 49 tanesinin olumlu, üç tanesinin ise olumsuz ifadenin ortaya konulması dikkat çekicidir.

Dezavantajlı bölgede çalışıyor olmanın okul içi gözlem ve uygulamalar boyutunda sebep olduğu güçlükler konusundaki bulgular incelendiğinde, aday öğretmenlerin çoğunluğu okulun fiziki imkanlarının iyi olmaması, ders yüklerinin fazla olması ve süreçte olmaması gerektiği halde nöbet tuttıkları ve sınıf rehber öğretmenliği görevini üstlenmiş olmaları konusunda görüş birliğine varmıştır. Aday öğretmenlerin en çok yakındığı konu okul yöneticilerinin gerekli bilgi ve tecrübeden yoksun olmalarıdır. Aslında yaşadıkları çoğu problemin kaynağını bu durum oluşturmaktadır. Özcan, Balyer ve Yıldız'ın (2018) dezavantajlı bölgelerde görev yapan okul müdürlerinin liderlik davranışlarını inceledikleri araştırmada dezavantajlı bölgedeki okullarda okul yöneticilerinin yönetsel becerilerini yeterince yerine getiremedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, araştırma sonucumuzla paralellik göstermektedir. Dezavantajlı bölgede çalışan aday öğretmenler de yöneticileri kendilerine rehberlik etme ve sürecin planlanması konusunda yeterli bulmamış aynı zamanda katılımcılardan 18'i yöneticilerinin üzerlerinde baskı kurduklarını ifade etmiştir. Dezavantajlı bölgede çalışan aday öğretmenler danışman öğretmenleriyle de benzer bir sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen değişiminin çok fazla olduğu okullarda tecrübeli öğretmen tutmak neredeyse imkansızdır. Bu nedenle aday öğretmenler danışman öğretmenlerden de bekledikleri rehberliği alamamaktadır. Hatta tüm ilçede danışman öğretmenlerin hazırlaması gereken evrakların aday öğretmenler tarafından hazırlanıp ellerine verilmesi bir teamül haline gelmiştir. Günbey ve Yılmaz (2021) ise yaptıkları araştırmada okul müdürlerinin aday öğretmenlerin eğitiminde yaptıkları etkinliklerde ve sergiledikleri rollerde işlevsel olmadıklarını ifade etmektedirler. Bu bulgu bizim araştırma sonuçlarımızla örtüşmektedir. Dolayısıyla aday öğretmenlerin okul müdürü veya okuldaki bir danışman öğretmen tarafından okul ortamında değil de okul dışı bir ortamda ve onunla aynı ortamda olmayan paydaşlar tarafından değerlendirilmesinin daha işlevsel sonuçlar verebileceği araştırma sonuçlarına dayanılarak söylenebilir.

Aday öğretmenlere göre okul içi gözlem ve uygulamaların eksik yönleri ve çözüm önerilerine yönelik bulgular incelendiğinde katılımcıların tamamı tarafından ders programının aday öğretmenle uyumlu hazırlanmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum, adaylık sürecinin sadece okul içi gözlem ve uygulamalar boyutunu değil tüm boyutlarını etkileyen önemli bir

problemdir. Aynı zamanda aday öğretmenlerin tamamı; danışman öğretmenlerin danışmanlık konusunda gönülsüz olduğunu, onlara idare tarafından zorla görev verildiğini ifade etmiştir. Bulgular sonucunda okul müdürünün ve danışman öğretmenin programın yürütülmesinde ihmalleri olduğu ve bu durumun denetlenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Aday öğretmenler, okul içi gözlem ve uygulamalar boyutuna yönelik; süreçten sorumlu olan tüm paydaşların denetimden geçirilmesini, aday öğretmenlerin haklarının yasalarla korunmasını, danışmanların gönüllü olmalarının sağlanmasını, ilçedeki tecrübeli öğretmenlerden adaylık sürecince konferanslar ve toplantılar düzenlemek suretiyle yararlanılması önerilerini sunmuşlardır.

Dezavantajlı bir bölgede çalışıyor olmanın sınıf içi gözlem ve uygulamalar boyutunda sebep olduğu güçlüklerle yönelik bulgular incelendiğinde okul içi gözlem ve uygulamalarla benzer bulgular ortaya çıkmıştır. Okulun fiziki şartlarının olumsuzluğu, yöneticilerin tecrübesizliği, danışmanların isteksizliği yaşanan problemlerin temeli olmuştur. Özen ve Kılıçoğlu'nun (2019) yapmış olduğu çalışmada da danışman öğretmenlerin sınıf içi/okul içi faaliyetler bağlamında sorumluluklarını yerine getirmedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bunlara ek olarak öğrencilerin ana dili farklılığı sebebiyle konuların somutlaştırılmasının zorluğu ve bölgenin dezavantajlı olmasından dolayı sık öğretmen değişikliği sebebiyle öğrencilerin konularda eksik oldukları hatta azımsanmayacak sayıda öğrencinin okuma yazma öğrenmeden ortaokula geçtiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğretmenleri okuma yazma öğretme konusunda fakültede bir eğitimden geçmedikleri için bu konuda büyük güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Arslan (2018) da yapmış olduğu çalışmada öğretmen değişikliği yaşayan öğrencilerin okula karşı olumsuz tutumları geliştirdikleri ve akademik yönden eksik oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf içi uygulamaların eksik yönlerine yönelik bulgular incelendiğinde uygulamanın paydaşlarına yönelik denetim eksikliği, paydaşların eğitim eksikliği, evrakların sahte bir şekilde yapılmış gibi gösterilmesi ve uygulama yapılmış olsa bile öğretmenin öğrenciler gözünde itibarının zedelenme tehlikesinin olması bu nedenle geç kalınmış bir uygulama olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ekinci'nin (2010) yapmış olduğu çalışmada da okul müdürlerinin aday öğretmenleri iş başında yetiştirmeye yönelik rehberliği oldukça yetersiz çıkmıştır. Gül, Türkmen ve Aksel (2017) tarafından yapılan farklı bir çalışmada işlerin olmuş gibi gösterilmesi, denetlemeye yönelik problemler ve itibar problemi adaylık sürecinin eksik yanları olarak belirlenmiştir. Farklı araştırmalarda ulaşılan bulgular da araştırma bulgularımızı desteklemektedir. Dezavantajlı bölgelerde bulunan okullardaki müdürlerin diğer bölgelerde görev yapan müdürlere görece tecrübe eksikliği de göz önünde bulundurulduğunda dezavantajlı bölgelerde görev yapan aday öğretmenlerin okul müdüründen destek alma konusunda daha çok mağduriyet yaşadıklarını söylemek mümkündür.

Aday öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik görüşlerini içeren bulgular incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun hizmet içi eğitim faaliyetlerini verimli bulmadığı görülmektedir. Seminerlerin uygulamaya yönelik olmadığını, teorik kaldığını düşünen katılımcıların yarısı seminerlerin aday öğretmenleri korkutma odaklı olduğunu düşünmektedirler. Katılımcılardan büyük çoğunluğu hizmet içi eğitim faaliyetlerini yüz yüze alırken bir kısmı uzaktan eğitim aracılığıyla faaliyetlere katılmıştır. Yüz yüze faaliyetlere katılanlardan olumlu görüş bildiren olmamıştır. Akyıldız, Altun ve Kasım'ın (2020) yapmış olduğu araştırmada hizmet içi eğitim faaliyetleri teorik olarak yeterli ancak uygulama açısından

yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada etkinlikler boyunca yapılan sunumların nitelik açısından yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda yapılan çalışmanın bulguları bizim çalışmamızla paralellik göstermektedir.

Dezavantajlı bölgede çalışıyor olmanın hizmet içi faaliyetlerde sebep olduğu güçlüklerle yönelik bulgular incelendiğinde, yüz yüze faaliyetlere katılan aday öğretmenlerin tamamı tarafından seminer ortamının fiziki şartlarının olumsuz olduğu konusunda görüş birliğine varıldığı bulgusu ortaya çıkmıştır. Şehir içinde ulaşım hattı olmaması sebebiyle seminer ortamına gidişlerde sorun yaşayan aday öğretmenler, okuldan çıkınca dinlenme fırsatı bulmadan seminerlere gittiklerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda konuşmacıların gerekli eğitimden geçen uzman kişiler olmadığını, diksiyonlarının yetersiz olduğunu, zaman zaman kendilerini hor gören tavırlarda bulduklarını düşünmektedirler. Bir katılımcı ise bölgenin küçük olmasından dolayı akraba ve tanıdık korumacılığının fazla olduğu bu nedenle bazı kişilere iltimas geçildiği görüşünü paylaşmıştır. Bu çalışma bulgularına paralel olarak Akyıldız, Altun ve Kasım'ın (2020) yaptıkları araştırmada adaylar, hizmet içi eğitim sürecinin uzun olduğundan, seminer mekanlarının fiziki şartlarının yetersizliğinden, seminer zamanının uygun olmamasından şikâyet etmiş oldukları bulgularına ulaşmışlardır. Aday öğretmen görüşlerine göre, hizmet içi eğitim faaliyetleri genel olarak olumlu görülmemektedir. Benzer şekilde Yılmaz (2017) tarafından yapılan araştırmada, aday öğretmenlerin, hizmet içi eğitim etkinliklerinin alanında uzman hocalar tarafından verilmediğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu çalışma bulgularıyla benzer şekilde, aday öğretmen yetiştirme süreciyle alakalı yapılan diğer bir araştırmada ise aday öğretmenlerin yetiştirilme süreçlerinin eğitimsel açıdan yetersiz olduğu anlaşılmıştır (Gökulu, 2016).

Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin eksik yönlerine yönelik bulgular incelendiğinde aday öğretmenlerin; seminerlerdeki ders veren hocaların ilçe milli eğitim müdürlerinden seçilmesini, yapılan faaliyetlerin yeterince denetlenmemesini, seminer ortamıyla ilgili yasal bir standardın olmamasını, seminerle ilgili aday öğretmenlerin görüş ve önerilerinin alınmamasını hizmet içi eğitim faaliyetlerinin eksik yönleri olarak belirledikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Aday öğretmenler, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin eksik yönleri gidermeye dönük öneri olarak; ders veren hocaların iyi bir eğitimden geçirilerek, üniversitelerdeki öğretim elemanlarından seçilmesini, seminer faaliyetlerinin denetlenmesini, seminer konularıyla ilgili aday öğretmenlerin görüşlerinin alınmasını ve seminer ortamının özelliklerinin yasalarla düzenlenmesini tavsiye etmişlerdir.

Performans değerlendirme boyutuna yönelik bulgular incelendiğinde, aday öğretmenlerin tamamı uygulamayı verimli bulmamış, usulüne uygun bir değerlendirme sürecinden geçmediklerini, her şeyi evrak üzerinde yapılmış gibi gösterdiklerini, değerlendirmenin de yalnızca hazırlanan dosya üzerinden puan verilmek suretiyle yapıldığını, eksiklikleri konusunda geri bildirimde bulunulmadığını, bu yüzden aldıkları puanın kendileri için bir şey ifade etmediğini belirtmişlerdir. Dursun Yenen ve Bulut'un (2018) yapmış olduğu çalışmada da bazı aday öğretmenler sürecin kendi performanslarını değerlendirmede olmadığını çünkü danışman öğretmenlerin ve okul müdürlerinin bu süreçte yer alan ölçme kriterlerini okumadan ve anlamadan doldurduklarını ifade etmişlerdir. Uygulamadaki olumsuzlara rağmen aday öğretmenlerin büyük çoğunluğu, performans değerlendirme uygulaması usulüne uygun yapıldığı takdirde faydalı olacağı görüşüne sahiptir.

Adaylık Kaldırma Sınavı (AKS) ile ilgili görüş belirten aday öğretmenlerin çoğunluğu, sınavın göstermelik yapıldığını bazı salonlarda kopya çekilmesine müsaade edilirken bazı salonlarda bu duruma müsaade edilmediğini dolayısıyla sınavın kaldırılması gerektiğini görüşünü sunmuşlardır. Nitekim Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan, katıldığı 20. Milli Eğitim Şurası'nda "Öğretmenlikte Adaylık Kaldırma Sınavı'nı bir kenara bırakıyoruz. Mesleki gelişmeleri temelinde bir program uygulayarak adaylarımıza destek olacağız." Açıklamasını yapmıştır. Cumhurbaşkanımız yaptığı açıklama ile aday öğretmenlerin önerilerinin hayata geçirileceği mesajını vermiştir.

Dezavantajlı bölgede çalışıyor olmanın Performans değerlendirme boyutunda sebep olduğu güçlükler incelendiğinde aday öğretmenlerden büyük çoğunluğu okul müdürlerinin değerlendirme puanını adaylar üzerinde baskı aracı olarak kullandığını belirterek en büyük güçlüğü okul müdürüyle yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca çoğu aday öğretmen okul müdürünün sendikaya üye olması için kendisine baskı uyguladığı konusunda görüş birliğine varmıştır. Bu durum Türk Ceza Kanunu'nun 118. Maddesine göre suçtur. Bireye sendikalı olma konusunda baskı uygulanamaz. Ancak sadece iki katılımcı bu konuda baskı görmediğini belirtmiş büyük çoğunluk doğrudan ya da dolaylı olarak sendikalı olma konusunda üzerlerinde baskı hissettiklerini belirtmiştir. Aday öğretmenler, okul yöneticileri kendilerini değerlendirdikleri için haksızlığa uğradıklarında istedikleri tepkileri veremediklerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda aday öğretmenler danışman öğretmenlerin de performans değerlendirme konusunda yetkin olmadığı, okumadan puan verdikleri görüşündedir. Çakır'ın (2016) yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasında da aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlere yeteri kadar mentörlük yapamadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Ekinci'nin (2010) de yapmış olduğu çalışmada okul müdürlerinin aday öğretmenlere iş başında yetiştirmeye ilişkin sağladıkları rehberlik düzeyinin yetersiz olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Aday öğretmenler performans değerlendirme sürecine öneri olarak; değerlendiren kişilerin ölçme ve değerlendirme konusunda eğitim alması, aday öğretmeni kendi kurum müdürünün değerlendirmemesi, değerlendirme faaliyetlerinde bulunan kişilerin denetlenmesi ve Adaylık Kaldırma Sınavı'nın ya güvenli bir şekilde yapılması ya da tamamen kaldırılması, bu değerlendirmenin üniversitede yapılması görüşlerini sunmuşlardır.

Aday öğretmenlerin gözünden okul müdürlerinin aday öğretmen yetiştirme sürecine bakışlarına yönelik bulgular incelendiğinde aday öğretmenler; okul müdürlerinin adaylık sürecini kendileri için yük olarak gördüğü fakat sürecin, aday öğretmeni istediği gibi manipüle etme konusunda kendisine güç verdiği için adaylık sürecinden hoşnut oldukları görüşündedirler. Aynı zamanda okul içi gözlem ve uygulamalar boyutunda programda yazılı olup yapılması gereken birçok şey görmezden gelindiği halde kendilerine sadece idari görev verildiğini ifade eden aday öğretmenler de vardır. Bu aday öğretmenler, okul müdürlerinin adaylık sürecindeki idari görev verme yetkisini sadece kendi işlerini hafifletmek için kullandığını düşünmektedirler. Aday öğretmenlerden iki katılımcı hariç büyük çoğunluk okul müdürlerinin, aday öğretmen yetiştirme sürecine bakış açısıyla ilgili olumsuz görüşlerde bulunmuştur.

Aday öğretmenlerin gözünden danışman öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecine bakışlarına yönelik bulgular incelendiğinde aday öğretmenler; danışman öğretmenlerin adaylık sürecini kendileri için iş yükü olarak gördükleri görüşüne sahiptirler.

Danışman öğretmenlerin yaptıkları iş karşılığında herhangi bir ücret almamalarının bu duruma sebep olduğu görüşü hakimdir.

Araştırma sonuçlarına dayanılarak adaylık eğitime fakültelerde ağırlık verilmesi ve aday öğretmenlerin evrak yükleri hafifletilmesi gerektiği söylenebilir. Aday öğretmenlerin süreçteki ders yükleri azaltılmalı, aday öğretmenlere sınıf rehberliği verilmemeli, nöbet görevi de verilmemelidir. Okul yöneticileri sürece yönelik eğitim almalı ve sürecin tüm paydaşları süreç içinde denetlenmelidir. Aday öğretmenler de yöneticileri ve danışmanları değerlendirmelidir. Her okula "Aday öğretmenlik koordinatörü" atanmalı ve danışmanlık cazip hale getirilmelidir. Danışman öğretmenlerin de ders yoğunluğu azaltılmalı. 15 saatin üstünde ders görevi verilmemelidir. Hizmet içi eğitimlerdeki görevliler, fakültelerdeki öğretim üyelerinden mülakatla seçilmeli ve öğretmenler de hizmet içi eğitim faaliyetlerindeki konuşmacıları değerlendirmelidir. Kendi kurum müdürü aday öğretmeni değerlendirmemeli, bunun yerine başka bir kurumun müdürü bu görevi yerine getirmelidir.

Performans değerlendirme sonucunda iyi puan aday öğretmene sembolik bir ödül verilmelidir. Dezavantajlı bölgede görev yapan aday öğretmenlerin adaylık süreciyle ilgili görüşlerinin incelendiği araştırmamızda, aday öğretmenlerin adaylık sürecinin tüm boyutlarını olumsuz değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak dezavantajlı bölgelerde adaylık süreci, gerçekleştirilmesi gereken prosedür olarak görülmüş her uygulama sadece kâğıt üzerinde yapıldığı söylenebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Mardin Artuklu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu adlı kurumdan (16.03.2022 tarihli ve 2022/3-10 sayılı) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Acar, A. (2019). Aday Öğretmenlerin Meb Aday Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Tutumlarının ve Mesleki Öz Yeterliklerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi Siirt-2019.
- Akyıldız, S., Atun, T., Kasım Ş. (2020). Adaylık Eğitimi Uygulama Sürecinin Aday Öğretmenlerin Görüşlerine Göre İncelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 6 Sayfa: 117-131. DOI: 10.21733/ibad.655108
- Arslan, Y. (2018). Terör nedeniyle farklı şehirlere yollanan öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve ders başarıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 4-20.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E, Akgün, Ö. E., Karadeniz, E. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çakır, A. (1016). Aday Öğretmen Performans Değerlendirme Modelinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Demirtaş, A. (1988). Temel eğitimimizin temel soruları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 51-63.
- Diñcer, N. (2011). Atatürk'ün Milli Eğitim ile İlgili Görüşleri. *İstanbul Journal of Sociological Studies*, 19, 3-48.
- DPT. (2003). İllerin ve bölgelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması. Ankara: DPT Yayın No: 2671.
- Dursun, F., Yenen, E., Bulut, A. (2018). Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine Yönelik Aday ve Danışman Öğretmenlerin Görüşleri. *Maarif Mektebi, Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*. MM-IJES (2018) 2(2),1-17
- Ekinci, A. (2010). Aday Öğretmenlerin İş Başında Yetiştirilmesinde Okul Müdürlerinin Rolü *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 63-77.
- Gökulu, A. (2016). Aday öğretmenlerin Türkiye'deki aday öğretmenlik eğitim süreci ile ilgili görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 111-123.
- Gül, İ., Türkmen, F. ve Aksel, N. (2017). Aday Öğretmen Görüşlerine Göre Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Değerlendirilmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (1), 365-388
- Günbey, M ve Yılmaz, E. (2021). Okul Müdürlerinin Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecindeki Rollerine İlişkin Görüşleri/School Principals' Opinions On Their Roles In The Induction Process of Teachers. *Education & Youth Research*, 1(1), 1-20.
- İçen, M. (2017). Dezavantajlı Bölgelerdeki Lise Öğrencilerinin Vatandaşlık Algısı. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı (Doktora Tezi) İstanbul.
- İlyas, İ. E., Coşkun, İ. ve Toklucu, D. (2017). *Türkiye'de aday öğretmen yetiştirme modeli izleme ve değerlendirme*. SETA Raporu. Ankara: SETA Yayınları.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 1-14.
- Kazu, İ. Y ve Çam, H. (2022). Aday öğretmenlerin aday öğretmen ve öğretmen kavramlarına ilişkin algıları: bir metafor çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (63), 193-219.
- Kılıç, D., Babayiğit, Ö. ve Erkuş, B. (2016). Aday öğretmenlerin adaylık eğitimine ilişkin görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(68), 81-91.
- Kozikoğlu, İ ve Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: Nitel bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 341-371.
- Kozikoğlu, İ ve Soyalp, H. (2018) Aday Öğretmenlerin, Danışman Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Aday Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4): 934-952.

- Köse, E. (2014). Dezavantajlı Okullarda Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları ile Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişkiler. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 2.
- Kubilay, S ve Sipahioglu, M. (2022). Aday Öğretmen Yetiştirme Programına İlişkin Aday Öğretmen Görüşleri. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 3(2), 106-119.
- MEB, (2016a). *Aday Öğretmen Yetiştirme Programı*. <http://oygm.meb.gov.tr/www/adayogretmen-yetistirme-surecine-iliskinyonerge-ve-yetistirme-programi/icerik/328>
- MEB (2016b). *Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge*, <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/84>
- MEB (2021). *Ek-1 Aday Öğretmen Yetiştirme Programı*. <https://oygm.meb.gov.tr/www/aday-ogretmen-is-ve-islemleri/icerik/452>.
- MEB, (2022). *Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği*, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/05/20220512-3.htm>
- OECD. (2020). *Education at a glance 2020: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Özcan, K., Balyer, A ve Yıldız, A. (2018). Ekonomik Olarak Dezavantajlı Bölgelerde Görev Yapan Ortaokul Müdürlerinin Liderlik Davranışları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 532-547.
- Özdemir, M ve Civelek, Ş. (2015). *Öğretmenlerin eğitimsel çevresel ve sosyal sorunları (Şırnak ili örneği)*. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 163-181.
- Özer, B. (2008). Öğretmenlerin mesleki gelişimi. A. Hakan (Ed). *Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Gelişmeler*. 195-216. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi.
- Özpinar, Ö. (2019). *Aday öğretmen değerlendirme sürecinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Türk Eğitim Derneği, (2020). *Bir Bakışta Eğitim*, Tedmem
- Uygur, D. (2006). *İlköğretim Okullarında Aday Öğretmenlerin Yetiştirilmesinde İlköğretim Müfettişlerinin Rollerini*, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ünlü, A. (2020). Türkiye'nin dezavantajlı bölgelerinde yoksulluk olgusu. *The Journal of Social Science*, 4(7), 394-405.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id
- Yalçınkaya, M. (2002). Yeni öğretmen ve teftiş. *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 153-154.
- Yıldırım, A. ile Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. D. (2016). Tarım işçisi ailelerin çocuklarının okul sürecinde deneyimledikleri sorunların anadil bağlamında ele alınması, *Bilim ve Toplum Dergisi*, 14(55), 102-116.
- Yılmaz, M. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 6(16), 135-156.
- YÖK, (2018). Yükseköğretime Geçişte İl Bölge Başarıları ve Nüfus Hareketliliği, https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2018_YKS_il_karnesi.pdf

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Mehmet Ali AKIN, akina7215@hotmail.com

Dr. Öğretim Üyesi Halil KARADAŞ, halil.karadas@hotmail.com

Yağmur YAYLACI GÖVTAŞ, ygmryaylci@gmail.com

The Experiences and Opinions of School Administrators on Distance Education Applied during the Covid-19 Pandemic

Aslı YEŞİL, Ministry of National Education, ORCID ID: 0000-0002-1325-9260
Ayşe BALCI KARABOĞA, Mersin University, ORCID ID: 0000-0003-3958-6582

Abstract

In this study, the experiences and views of school administrators from different school levels regarding distance education applied during the Covid-19 pandemic were examined. The study group of the research consists of 25 school administrators working at primary, secondary and high school levels in Silifke district of Mersin province in the 2021-2022 academic year. A semi-structured interview form including a short introduction, warm-up questions including the demographic information of the participants, as well as questions on seven basic subjects was used as a data collection tool. The data obtained was analyzed by using descriptive analysis technique under the following categories: general views on the distance education process, students' participation, staff competence in the use of technology, parent communication and cooperation, academic success, internet security and cyber bullying, and distance education applications in the future. It is foreseen that distance education will continue as a part of traditional education in the coming years. For this reason, it is aimed to contribute to the field in terms of planning studies to increase the quality of distance education. As a result of the research, it has been concluded that according to the opinions of school administrators, the pandemic period has been overcome in the best way and distance education will continue as a part of the education system. In addition, many problems experienced by school administrators regarding distance education have been identified, and suggestions for increasing the quality of distance education have been offered.

Keywords: distance learning, school administrators, covid-19 pandemic



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 1, 2023
pp. 148-174
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1142940

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
10.07.2022

[Accepted](#)
29.01.2023

Suggested Citation

Yeşil, A. & Balci Karaboğa, A. (2023). The experiences and opinions of school administrators on distance education applied during the Covid-19 Pandemic, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(1), 148-174. DOI: 10.17679/inuefd.1142940

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It is known that the coronavirus pandemic, which started to be seen at the end of 2019 and gradually affected the whole world, greatly affected education activities. Kırmızıgül (2020) states that digitalization in education, which existed before Covid-19, affects students, teachers, parents and administrators, and that this situation will also be seen after the pandemic with the change in the education process and practices. It is predicted that digital literacy skills will become a part of education after the Covid-19 pandemic, which affects many sectors, and these effects are expected to be permanent (Özer & Eren Suna, 2020).

Based on the definitions of crisis in the literature, it can be said that the Covid-19 pandemic is a crisis situation in the group of non-organizational and human-induced crises (Sarı & Sarı, 2020). The experiences and views of school administrators, who are important actors in the management of this crisis, regarding the distance education process gain importance.

Purpose

As in the rest of the world, distance education has been started in all education levels in Turkey, as well. This situation makes it important to investigate how efficient the distance education applications were. With this research, it is aimed to determine the problems that raised in distance education applications during the pandemic from the point of view of school administrators, and to contribute to eliminating the problems and increasing the management and quality of distance education.

Method

In this study, by following phenomenology as one of the qualitative research designs, the experiences and views of school administrators from different school levels regarding distance education applied during the Covid-19 pandemic were examined.

While determining the study group of this research, the maximum diversity sampling technique was preferred. The study group consists of 7 primary school, 11 middle school and 7 high school administrators working in the Silifke district of Mersin in the 2021-2022 academic year. The study group includes 18 male and 7 female administrators. The age range of the study group is between the ages of 28-65, their tenure of office as a school administrator varies between 1-39 years and their tenure of office in the school they are in ranges between 1-8 years.

In order to obtain the opinions of school administrators, a semi-structured interview form developed by the researchers was used. The interview form includes a short introduction in which the purpose of the research is explained, warm-up questions containing participants' demographic information, and 7 basic and 22 sub-questions.

The data obtained was analysed with descriptive analysis with the predetermined categories on the basis of the research questions.

Findings

According to school administrators, distance education applied in Turkey during the Covid-19 pandemic period was the best practice to be done in times of such crisis. In addition, it has been revealed that distance education contributes to the understanding the importance

of face-to-face education. However, the lack of infrastructure, internet access and technological access problems, and negative reflections on academic achievement were stated as the main problem areas in practice.

Access to technology and socio-economic deficiencies are among the frequently highlighted problems regarding student participation. In addition, it was also stated that the lack of support from parents in the distance education process negatively affected student participation.

The participants stated that the school personnel generally did not experience so many problems during the distance education process, but the age emerged as an important criterion for the technology competence.

Academic success has emerged as one of the most problematic areas. According to school administrators, the inability to carry out applied activities, insufficient feedback process and uncertainties in assessment and evaluation were the main issues affecting academic success.

When the opinions of school administrators on internet security and cyberbullying are examined, it is striking that there are not many problems related to the subject.

Despite all the difficulties encountered in the distance education process implemented during the pandemic period, the participants emphasized the importance of benefiting from distance education in the future.

Discussion & Conclusion

The gains obtained from the experiences in crisis situations are very important for school organizations (Döş & Cömert, 2012). In the interviews, it was seen that school administrators evaluated the distance education period as a crisis situation during the Covid-19 pandemic process. In this research, which was carried out with administrators from different school levels, it was concluded that the crisis period was managed in the best way under the existing conditions, and the necessary experience and gains were obtained.

It is known that distance education has many advantages as well as disadvantages. Some of these disadvantages appear in the form of infrastructure problems, high costs for infrastructure, and technical difficulties (Karakuş, Ucuşatar, Karacaoğlu, Esendemir & Bayraktar, 2020). When we look at the general views of the school administrators participating in the research about the distance education process, it is revealed that they have a lot of problems with the infrastructure.

Access to technology and socioeconomic inadequacies regarding the participation of students in the distance education process implemented during the Covid-19 pandemic period have been a subject frequently emphasized by school administrators. Equal opportunities in education, especially the problems of access to education, have come to the fore again.

In the interviews, it was stated that the students who could plan their own learning turned the crisis into an opportunity. However, it has also been concluded that students who cannot take the responsibility of self-learning refuse to participate in distance education. This situation is discussed in the literature as it causes problems such as lack of motivation, lack of communication and interaction in students who continue their self-learning (Ekici, 2003).

It has been observed that school administrators have completely negative thoughts when they evaluate the academic success in distance education during the Covid-19 pandemic

period. In the literature, this subject is evaluated in terms of the need for advanced technology literacy, deficiencies in teaching materials and design, and inadequacies in the feedback process (Altun, 2020).

School administrators who participated in the research emphasized that distance education will continue as a part of education and this is inevitable. School administrators also stated that distance education should continue as a hybrid education model as a supporter of education alongside face-to-face education.

Okul Yöneticilerinin Covid-19 Salgın Döneminde Uygulanan Uzaktan Eğitime Yönelik Yaşantı ve Görüşleri

Aslı YEŞİL, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0002-1325-9260

Ayşe BALCI KARABOĞA, Mersin Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-3958-6582

Öz

Bu çalışmada farklı okul kademelerinden okul yöneticilerinin Covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan uzaktan eğitime ilişkin yaşantı ve görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Mersin ili Silifke ilçesinde ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapmakta olan 25 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örneklem türü tercih edilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda kısa bir giriş, katılımcıların demografik bilgilerini içeren ısınma soruları ve 7 temel konuya ilişkin sorular yer almaktadır. Elde edilen nitel veriler okul yöneticilerinin uzaktan eğitim sürecine ilişkin genel görüşleri, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine katılma durumları, teknoloji kullanımında personel yetkinliği, veli iletişim ve iş birliğine ilişkin yaşantılar, akademik başarıya ilişkin görüşler, internet güvenliği ve siber zorbalık ile gelecekte uzaktan eğitim uygulamalarından yararlanma kategorileri temel alınarak betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Gelecek yıllarda da uzaktan eğitimin geleneksel eğitimin bir parçası olarak devam edeceği öngörülmektedir. Bu nedenle yapılan araştırma ile uzaktan eğitimlerin kalitesini arttırmaya yönelik çalışmaların planlanması açısından alana katkı sağlamak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerine göre salgın döneminin en iyi şekilde atlatıldığı ve uzaktan eğitimin, eğitim sisteminin bir parçası olarak devam edeceği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin uzaktan eğitime ilişkin yaşadıkları pek çok sorun tespit edilmiş ve uzaktan eğitimin kalitesini arttırmaya yönelik önerileri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: uzaktan eğitim, okul yöneticileri, covid-19 pandemisi



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 1, 2023
ss. 148-174

DOI
10.17679/inuefd.1142940

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
10.07.2022

Kabul Tarihi
29.01.2023

Önerilen Atıf

Yeşil, A. & Balcı Karaboğa, A. (2023). Okul yöneticilerinin Covid-19 salgın döneminde uygulanan uzaktan eğitime yönelik yaşantı ve görüşleri, *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 148-174. DOI: 10.17679/inuefd.1142940

Okul Yöneticilerinin Covid-19 Salgın Döneminde Uygulanan Uzaktan Eğitime

Yönelik Yaşantı ve Görüşleri

21. yüzyıl iletişim ve internet teknolojisinin hızla geliştiği ve günlük yaşamın bir parçası haline geldiği bir dönem olarak yaşanmaktadır. Gelişen teknoloji ile birlikte birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da bu sürecin getirmiş olduğu etkiler mevcuttur. Gelişen teknoloji içinde yetişen bireylerin günlük alışkanlıkları, düşünme becerileri ve eğitim ihtiyaçları da farklılaşmaktadır. Aynı zamanda eğitim hedeflerine yansıyan bu gelişmelerle birlikte, 21. yüzyıl öğrencilerinden yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözebilme, iletişim kurabilme, iş birliği yapabilme, öğrenmeyi öğrenme ve teknolojiyi doğru kullanabilme gibi yetkinlikler beklenmektedir. Bu beklentiler, teknolojik gelişmelerin eğitim ortamlarına aktarılması ile birlikte yürümektedir. Eğitim teknolojilerinin gelişmesinde en önemli etken internet teknolojisinin gelişmesi ve yayılmasıdır. İnternet teknolojisi ile birlikte uzaktan eğitim kavramı da yaygınlık kazanmış ve geçerliliği artmıştır. Uzaktan eğitim Covid-19 pandemisinin yaşanmakta olduğu dönemde de okul sistemlerini ayakta tutmak üzere temel bir olanak oluşturmuştur. Bu araştırmada Covid-19 pandemisi ile birlikte Türkiye’de tüm eğitim basamaklarında hızlı bir şekilde kullanıma geçilen, hem fırsat hem de sınırlılıklarıyla gündemde olan uzaktan eğitim uygulamaları konusu ilk, orta ve lise okul yöneticilerinin bakış açısından ele alınmaktadır.

Eğitim bireylerin tüm yaşamı boyunca devam ettiğinden, toplumlar daha nitelikli eğitimler sağlayabilecek alternatif arayışı içindedir (Ekici, 2003). Bu arayışlar uzaktan eğitimin yaygınlaşmasına neden olmuştur. Bilgisayar ve internet teknolojilerindeki gelişmeler senkron ve asenkron olacak şekilde uzaktan eğitimlerin gelişmesini hızlandırmıştır. Eğitim kurumlarına kolay erişimi olmayanlara eğitim fırsatları sunma amacıyla gelişen ilk nesil uzaktan eğitim uygulamaları, matbaa teknolojisi ve posta hizmetlerinin birleşimi biçiminde ve genellikle mektupla eğitim olarak tanımlanmıştır. İkinci nesil uzaktan eğitim ise radyo ve televizyon gibi teknolojilerin kullanılmasına dayanmaktadır. Üçüncü nesil hem açık üniversitelerin gelişmesi ile de ilişkilendirilmektedir. Bu dönemde eşzamanlı olmayan bilgisayar konferanslarına odaklanırken dördüncü nesilde telekonferansın (ses ve video) senkron olanaklarına odaklanılmıştır (Anderson ve Simpson, 2012, Moore ve Kearsley, 2011). Mektup ile başlayan uzaktan eğitimler bilgisayar ve internetin yaygınlaşması ile günümüzde yoğun bir şekilde devam etmektedir. Uzaktan eğitimin gelecekte sunacağı fırsatlar ise sınırsız görünmektedir. Uzaktan eğitim programları ve kursları kalıcıdır ve gelecekte çeşitlenerek artacağı belirtilmektedir (Sadeghi, 2019). Uzaktan eğitim, dijital teknolojilerde yaşanan hızlı değişimle beraber uzaktan ve yüz yüze kurumlar ile kurumlar içinde uzaktan ve yüz yüze öğretim arasındaki sınırları neredeyse kaldırmaktadır (Anderson ve Simpson, 2012). Uzaktan eğitimin çıkış nedeni modern insanın kendini geliştirme isteği olmamakla birlikte, günümüzde zaman ve mekân sınırlılığı içindeki çalışan bireyler kendilerini geliştirmek için uzaktan eğitimi tercih etmektedir (Toker Gökçe, 2008). Özbay (2015) uzaktan eğitimin farklı kurum ve kuruluşlar tarafından kullanıldığını ve aynı zamanda birçok bilimsel araştırmaya konu olduğunu ifade etmektedir.

2019 yılı sonlarında Çin’in Vuhan kentinden tüm dünyaya yayılan Covid-19 etkeni olan yeni tip Koronavirüs ile ortaya çıkan bir salgın yaşanmaktadır. Salgın nedeni ile tüm dünyadaki okulların kapandığı ve 2 milyara yakın öğrencinin hızlı bir şekilde zorunlu olarak çevrim içi eğitime geçtiği bilinmektedir (Erkut, 2020). Ayrıca Erkut (2020) Nisan 2020 itibari ile 186 ülkede tüm ülke çapında ve 8 ülkede bazı bölgelerde olmak üzere dünya öğrenci nüfusunun neredeyse

tamamının salgından etkilendiğini ifade etmektedir. Kırmızıgül (2020) Covid-19 öncesinde de var olan eğitimde dijitalleşmenin öğrencileri, öğretmenleri, velileri ve yöneticileri etkilediğini, bu durumun eğitim öğretim süreci ve uygulamalarındaki değişim ile salgın sonrasında da görüleceğini belirtmektedir. Birçok sektörü etkileyen ve bu etkilerin kalıcı olacağı tahmin edilen Covid-19 salgını sonrasında dijital okur-yazarlık becerilerinin eğitimin bir parçası haline geleceği öngörülmektedir (Özer ve Eren Suna, 2020).

Örgütler de bireyler gibi geleceklerini planlama ihtiyacı içindedir ve bu nedenle bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip etmelidir (Aksoy ve Aksoy, 2003). Alanyazında yer alan kriz tanımlarından yola çıkılarak Covid-19 salgınının örgüt dışı ve insan kaynaklı krizler grubunda yer alan bir kriz hali olduğu söylenebilmektedir (Sarı ve Sarı, 2020). Özer ve Eren Suna (2020) öngörülemeyen bir kriz olarak ifade ettikleri Covid-19 salgınında öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için dijital kaynakların verimli kullanılması ve dijital becerilerin artırılması gerektiğini ifade etmektedirler. Kriz yönetiminde başarılı olunması için etkili bir lidere gereksinim vardır (Aksu, 2009). Kriz durumunda liderin göstereceği yönetsel beceriler normal durumdaki yönetsel becerilerden farklılık göstermektedir (Maya,2014). Yöneticilerin kriz durumlarında sergiledikleri yönetsel beceriler kriz durumunun atlatılmasında önem kazanmaktadır (Demirtaş, 2000). Krize anında ve etkili müdahale, değişime hazırlıklı olmak ve esnek kararlar alabilmek yöneticilerin kriz durumlarında uygulaması gereken beceriler arasında yer almaktadır (Ocak, 2006). Olumlu okul iklimi oluşturularak olası krizlerin önüne geçilebileceği bilinmektedir. Yöneticiler çevre ile ve okul içi iletişim ile kriz ön belirtilerini fark ederek sürecin devamını olumlu duruma dönüştürebilmektedir (Döş ve Cömert, 2012). Bu bağlamda Covid-19 pandemi krizinin yönetilmesinde önemli aktörlerden olan okul yöneticilerinin uzaktan eğitim sürecine ilişkin yaşantı ve görüşleri önem kazanmaktadır.

2019 yılı sonlarında görülmeye başlayan ve giderek tüm dünyayı etkisi altına alan Koronavirüs salgınının, eğitim öğretim faaliyetlerini de büyük oranda etkilediği bilinmektedir (Can, 2020). Dünya genelinde olduğu gibi Türkiye’de de bütün eğitim kademelerinde uzaktan eğitime geçilmiştir. Bu durum uzaktan eğitim yönteminin ne derece verimli olduğunun araştırılmasını önemli hâle getirmektedir. Bu araştırma ile farklı açılardan uzaktan eğitimde ortaya çıkan sorunlar ilkökul, ortaokul ve lise okul yöneticilerinin bakış açısından tespit edilerek, sorunların giderilmesi ve uzaktan eğitimin yönetimi ve kalitesinin arttırılmasına yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesine katkı sunmak amaçlanmaktadır. Salgın sürecinin ne kadar devam edeceği bilinmemekle birlikte, salgından sonra gelecek yıllarda da uzaktan eğitimin geleneksel eğitimin bir parçası olarak devam edeceği öngörülmektedir. Bu nedenle yapılan araştırma ile uzaktan eğitimlerin kalitesini arttırmaya yönelik çalışmaların planlanması açısından alana katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Bu kapsamda çalışmanın problemi ve alt problemleri aşağıda yer almaktadır:

Okul yöneticilerinin, Covid-19 salgın döneminde uygulanan uzaktan eğitim sürecine yönelik düşünceleri ve yaşantıları nelerdir?

Alt problemler:

Okul yöneticilerinin;

öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine dâhil olmalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanımında öğretmen yetkinliği konusunda yaşadığı sorunlar nelerdir?

uzaktan eğitim sürecinde veli iletişim ve iş birliğine ilişkin yaşantıları nelerdir?

uzaktan eğitim sürecindeki akademik başarıya ilişkin görüşleri nelerdir?

uzaktan eğitim sürecindeki internet güvenliği ve siber zorbalığa ilişkin görüşleri nelerdir?

gelecekte uzaktan eğitim uygulamalarından yararlanma konusundaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla, sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde derinlemesine ve bütüncül olarak anlamayı ve araştırmayı olanaklı kılan nitel (kalitatif) araştırma yaklaşımı tercih edilmiştir (Creswell, 2013, Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma deseni olarak ise nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Olgubilim araştırmalarında katılımcılar tarafından deneyimlenmiş durumlar araştırılmaktadır (Onat Kocabıyık, 2016). Günlük yaşam içindeki durumların ayrıntıları ve altında yatan sebepler olgubilim ile ortaya çıkarılabilmektedir (Balci, 2016). Bu araştırma ile Covid-19 salgını sürecinde okul yöneticileri tarafından deneyimlenmiş uzaktan eğitime ilişkin problem durumları ve çözüm önerileri tespit edilmiştir. Çalışma sonuçlarının alanyazına ve uygulamaya yönelik katkılar sağlaması beklenmektedir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği tercih edilmiştir (Gliner, Morgan, ve Leech, 2015; Cohen, Manion ve Morrison, 2021). Okul kademesi, yaş, cinsiyet, yönetici olarak kıdem ve mevcut okuldaki görev süreleri çalışma grubu belirlenirken başvuru özellikleridir. Çalışma grubu 2021 – 2022 eğitim öğretim yılı içerisinde Mersin'in Silifke ilçesinde yer alan 5 ilkokul, 5 ortaokul ve 4 lisede görev yapan 25 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Görüşmelerden elde edilen verilerin tekrarladığı görüldüğünde görüşmelere son verilmiştir. Katılımcıların 7'si ilkokul, 11'i ortaokul ve 7'si de lise yöneticisidir. 18 erkek ve 7 kadın yöneticiden oluşan çalışma grubunun yaş aralığı 28-65 yaş aralığında olup, okul yöneticisi olarak görev süreleri 1-39 yıl ve buldukları okuldaki görev süreleri 1-8 yıl arasında değişmektedir.

Tablo 1*Katılımcı Özellikleri*

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Okuldaki idari görev yılı	Toplam idari görev yılı
Y1	E	46	7	11
Y2	E	49	4	6
Y3	E	41	3	5
Y4	E	39	2	3
Y5	E	41	8	16
Y6	K	34	4	4
Y7	E	47	1	15
Y8	K	45	3	10
Y9	E	39	3	7
Y10	E	36	4	5
Y11	E	65	5	39
Y12	K	40	4	10
Y13	E	33	2	6
Y14	E	42	5	11
Y15	K	33	4	4
Y16	K	36	3	5
Y17	E	39	3	3
Y18	E	46	7	21
Y19	E	55	7	20
Y20	E	34	3	4
Y21	E	41	5	5
Y22	E	59	3	27
Y23	K	28	1	1
Y24	E	41	8	8
Y25	E	40	4	10

Veri Toplama Araçları

Araştırma konusunun özelliği dikkate alınarak nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan yüz yüze görüşme yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir. Görüşme yöntemi nitel araştırmalarda temel veri toplama yöntemlerinden biridir. Nitel araştırmalarda sık kullanılan görüşme yöntemi katılımcıların ilgi, görüş, tutum ve davranışlarını anlamaya çalışmak amacıyla kullanılmakta, böylece araştırmacıya daha derinlemesine bilgiye ulaşabilme konusunda esneklik ve sözel olmayan davranışları gözlemleyebilme fırsatı sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Yüz yüze yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, kısmi esneklik sağlayarak katılımcıların söylediklerine göre ek sorular sorabilme imkânı vermekte ve soruları esnek olabilmektedir (Ekiz, 2015). Okul yöneticilerinin görüşlerini elde etmek üzere, araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu araştırmanın amacının açıklandığı kısa bir giriş bölümü, katılımcı demografik bilgilerini içeren ısınma soruları ve 7 temel ve 22 alt soruyu içermektedir. Görüşme formunda yer alan sorular uzaktan eğitime ilişkin genel görüşler, teknoloji kullanımında personel yetkinliği, veli iletişim ve iş birliği, öğrenci katılımı, akademik başarı, internet güvenliği ve siber zorbalık ile gelecekte uzaktan eğitim uygulamalarından yararlanma boyutlarını içermektedir. Alanyazın incelemesi ardından geliştirilen sorular için Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan bir öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü sonrasında uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlarla ilgili mevcut durumu öğrenmeye yönelik görüşme sorularına okul yöneticilerinin önerilerinin sorulduğu sondaj sorular eklenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinden önce hazırlanan araştırma önerisi ile üniversite etik kurul onayı için başvuru yapılmıştır. Ayrıca çalışma grubu ile yapılacak görüşmeler için İl Milli Eğitim Müdürlüğüne kurum izin dilekçesi gönderilmiştir. Üniversite etik kurul onayı ve Milli Eğitim kurum izinlerinin alınmasından sonra çalışma grubu için belirlenen katılımcılarla ön görüşme yapılarak, çalışmanın kapsamı ve amacı açıklanmıştır. Elde edilecek verinin sadece araştırmacılar tarafından ve bu çalışma kapsamında kullanılacağı, elde edilecek verinin birey olarak değil grup olarak değerlendirileceği, araştırmacıların katılımcı isimlerini çalışmadaki paylaşımlarında kod isimle yapacağı ve katılımcı veya kurum kimliğini belirtecek herhangi bir bilgi paylaşmayacağı konusunda bilgi verilmiştir. Gönüllü olan okul yöneticileri ile görüşme için uygun yer ve zamanın tespiti yapılarak, katılımcılara araştırmanın ilerleyen aşamalarında bilgi almak istemeleri halinde araştırmacılar ile iletişime geçebilecekleri iletişim bilgileri verilmiştir. Araştırmacılar tarafından alınan görüşme notları ve görüşmelere ilişkin kayıtlar öncelikle katılımcılara kod numaraları verildikten ve katılımcıların ya da görüşme esnasında adı geçen kişilerin kimliğini belirleyici ibareler gizlendikten sonra analiz sürecine geçilmiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticileri için bulgularda kullanılan kodlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Okul Yöneticileri için Kullanılan Kodlar

Okul Düzeyi	Kadın	Erkek
İlkokul	Y15	Y1,Y2,Y13,Y18, Y19, Y24
Ortaokul	Y6, Y23, Y25	Y3, Y4, Y5, Y7, Y9, Y10,Y14, Y22
Lise	Y8, Y12, Y16	Y11, Y17, Y20, Y21

Veri Analizi

Veri toplama süreci sonunda elde edilen nitel veri, betimsel çözümleme ile analiz edilmiştir. Bu yaklaşımda veriler daha önce belirlenen temalara/kategorilere göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmanın kategorileri araştırma soruları temelinde önceden belirlenmiş olup, bu kategorilere göre veriler analiz edilmiştir. Verilerin analizinde başvurulan kategoriler; okul yöneticilerinin uzaktan eğitim sürecine ilişkin genel görüşleri, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine katılma durumları, teknoloji kullanımında personel yetkinliği, veli iletişim ve iş birliğine ilişkin yaşantılar, akademik başarıya ilişkin görüşler, internet güvenliği ve siber zorbalık ile gelecekte uzaktan eğitim uygulamalarından yararlanma şeklinde belirlenmiştir. Toplanan verilerin analizi sürecinde öncelikle kaydedilen görüşmeler incelenmiştir. Daha sonra veri birçok defa gözden geçirilerek, araştırma soruları çerçevesinde belirlenen kategoriler dikkate alınarak kodlanmıştır. Bu kod ve kategoriler ışığında katılımcıların ürettiği yanıtlar sayılarak frekans tabloları oluşturulmuştur. Tablolarda yer alan frekanslarda katılımcı sayısı değil üretilen yanıt sayısı temel alınmıştır.

İnandırıcılık

Bu araştırmada inandırıcılık görüşme sorularının açık uçlu olması, görüşme formu için uzman görüşü alınması, çalışma gurubunun seçiminde çeşitlilik sağlanması, veri toplama ve analiz konularında yapılanların açık bir biçimde yazılması, bulguların sunumunda katılımcı ifadelerinden farklı görüş açlarına yer verilmesi ve katılımcıların deneyim ve düşüncelerine dayalı bir biçimde bulguların sunulması ile sağlanmaktadır.

Araştırmacıların Rolü

Nitel desenle yürütülen bu çalışmada, araştırmacılar tarafından problem durumunun alt boyutlarına uygun olacak şekilde görüşme soruları belirlenmiştir. Araştırmacılar, katılımcılar ile ön görüşme yaparak araştırmada gönüllü olan okul yöneticileri ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirmiştir. Görüşmeler Kasım 2022 ve Aralık 2022 tarihlerinde gerçekleştirilmiş olup, yaklaşık yarım saat sürmüştür. Katılımcıların izni doğrultusunda ses kaydı alınarak daha sonra yazılı doküman haline getirilmiştir. Toplanan veriler araştırmacılar tarafından kodlanmıştır. Kodlamalar sonrasında ortaya çıkan ana başlıklar hakkında araştırmacılar fikir birliği sağlamıştır.

Etik Konular

Bu araştırma için Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan (Karar tarihi: 07/06/2021; Karar sayısı: 07) etik izin alınmıştır. Araştırmada katılımcıların kimlik bilgilerine ilişkin bir bilgi alınmamış ve katılımcı onamlarının alınmasının ardından araştırmada veri toplama sürecine geçilmiştir. Mevcut araştırmaya katılan tüm bireylere verilerin gizli ve anonim olduğu açıklanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır. Bulguların sunumunda daha önce belirlenen kategorilere göre önce katılımcıların görüşlerinin dağılımı verilmiş daha sonra katılımcı görüşlerinden alıntılarla desteklenerek bulgular yorumlanmıştır.

Okul Yöneticilerinin Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Genel Görüşleri

Araştırmada ilk olarak okul yöneticilerinin Covid-19 pandemi döneminde, kendilerinin de yönetici olarak katıldıkları uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Olumlu ve olumsuz görüşlerin dağılımı aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 2

Okul Yöneticilerinin Uzaktan Eğitim Süreci Hakkında Genel Görüşleri ve Frekans Dağılımları

Kategori	Kodlar	Frekans
Olumlu gözlemler	Yüz yüze eğitimin önemi	5
	Kriz anında yapılabilecek en iyi şey	5
	Krizi fırsata çeviren öğrenciler	4
	Okul ve sınıf dışı öğrenmelere fırsat vermesi	3
	Eğitimde yeni bir pencere açılması	3
	Esnek çalışma saatleri	2
	Online programların öğrenilmesi	2
	Öğrencilerin fiziksel rahatlığı	2

	Öğretmenlerin kendini geliştirmesi	2
Olumsuz gözlemler	Altyapı sıkıntısı	8
	Davranış eğitiminde yetersizlik	5
	Fırsat eşitsizlikleri	3
	Öğrencinin derse adaptasyonunun zorluğu	3
	Öğretmenlerin hazır olmaması	3
	Bazı derslerde uygulama yapılamaması	2
	Kontrol süreçlerinin yetersizliği	2
	Yüz yüze eğitimin yerini tutmaması	1
	Teknoloji bağımlılığının artması	1

Okul yöneticilerinin uzaktan eğitim süreci hakkındaki genel görüşlerine bakıldığında, kriz anında yapılacak en iyi uygulamanın uzaktan eğitim olduğu ve uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin önemini anlaşılmasına katkıda bulunduğu görüşleri olumlu görüşler içinde en yüksek frekanslı olarak yer almaktadır. Bu bağlamda seçilen görüşmeci alıntıları aşağıda yer almaktadır:

“Yüz yüze eğitimin önemi anlaşıldı. Veliler, öğrenciler hatta öğretmenler açısından da yüz yüze eğitimin yerini hiçbir şeyin tutamayacağı görüldü.” (Y1)

“Yüz yüze eğitimin yerini hiçbir şey tutamaz. “Gözden irak olan gönülden de irak olur” atasözündeki gibi uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitimin önemini daha iyi anladık.” (Y4)

“Pandemi sürecinde yapılabilecek en iyi çalışmaydı diye düşünüyorum. Kendimi Milli Eğitim Bakanının yerine koyuyorum da başka ne yapılabilirdi? Ben olsam ben de aynı uygulamayı yapardım.” (Y5)

“Süreçte yapılacak en iyi şey diyebilirim. Uzaktan eğitim ile evden öğrencilere destek verilebileceğini gördük.” (Y8)

Görüşmecilerin belirttiği bu ifadeler salgın döneminde uzaktan eğitim verilmesi düşüncesinin doğru bir uygulama olduğunu ortaya koymaktadır. Salgın kriz yönetimi için uygulanan uzaktan eğitimin bazı öğrenciler açısından yüz yüze eğitimden daha olumlu sonuçlar ortaya koyduğu da belirtilmiştir. Bu durum öğrencilerin krizi fırsata dönüştürmesi şeklinde ifade edilmiştir.

“Öğrenmeyi öğrenme açısından olumlu oldu. Sınıf ortamında gösteremediği başarıyı uzaktan eğitimde gösteren öğrenciler oldu. Kendi öğrenmesini kontrol edebilen öğrenciler için bu durum krizi fırsata dönüştürdü.” (Y23)

Sosyal sınıf ortamında kendini ifade edemeyen ya da öğrenme sürecinde geri kalan öğrenciler için uzaktan eğitim fırsatı olarak görülmektedir. Öğrenmelerini kendi hızına göre planlayabilen öğrenciler için uzaktan eğitim öğrenme avantajı sağlamaktadır. Ayrıca okul yöneticileri uzaktan eğitimi okul dışı öğrenme sağlama, esnek çalışma saatlerinin olması ve öğrenme ortamına fiziksel rahatlık getirmesi açısından olumlu bulmaktadır.

Uzaktan eğitim süreci hakkında olumlu yönetici görüşlerinin yanında olumsuz görüşler de yer almaktadır. Olumsuz görüşler içerisinde altyapı sıkıntısının olması ile ilgili kodun en fazla frekansa sahip olduğu görülmektedir. Okul yöneticileri, altyapı sıkıntılarını internet erişimi,

sistem sıkıntısı ve teknolojik erişilebilirlik olarak ifade etmektedir. Teknolojik erişilebilirliğin özellikle fırsat eşitliği bağlamında vurgulanması dikkat çekmektedir. Bu kod ile ilgili okul yöneticilerinin görüşlerinden seçilen alıntılar aşağıda yer almaktadır:

“Altyapı sıkıntıları açısından olumsuz durumlar yaşadık, herkesin interneti ve tableti yoktu. Olanlar yetersizdi. Okulumuz merkezi olmasına rağmen sıkıntılar yaşadık.” (Y7)

“Teknolojiye erişim sıkıntıları olması olumsuz bir durum oluşturdu. Fırsat eşitsizliklerinden dolayı da olumsuzluklar oldu. Bazı öğrencilerin yaşadığı ortamlarda fiziksel koşullar yeterli değildi, bilgisayar, tablet, telefonu yoktu veya internet erişimi yoktu.” (Y5)

“Pansiyonlu okul olmamızdan kaynaklı öğrencilerimizin yaşadığı sorunlarımız oldu. Öğrencilerimizin geldiği bölgeler çok farklı olduğu için hepsi aynı fırsatlara sahip değildi. Tablet olmaması, internet erişimi sıkıntısı gibi teknik altyapı sorunları yaşadık.” (Y8)

Bu görüşlerin dışında öğretmenlerin uzaktan eğitime hazır olmaması, öğrencilerin derse adaptasyonunun zor olması, öğrenci kontrolünün yapılamaması ve uygulamalı etkinliklerin gerçekleştirilme zorluğu okul yöneticileri tarafından uzaktan eğitimin olumsuz yanları olarak belirtilmiştir.

Okul Yöneticilerinin Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Sürecine Katılım Durumlarına İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine katılma durumuna ilişkin çeşitli sorunların yaşandığını vurgulayan okul yöneticileri, öncelikli sorun olarak teknolojiye erişimi engelleyen altyapı sorunlarına daha sonra sosyo-ekonomik yetersizliklere değinmişlerdir.

Tablo 3

Okul Yöneticilerinin Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Sürecine Katılım Durumuna İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımları

Kategori	Kodlar	Frekans
Öğrenci Katılımı	Öğrencilerin teknolojiye erişim sorunu yaşaması	5
	Sosyoekonomik durum yetersizliği	4
	Öğrencilerin teknolojiyi doğru kullanması açısından yaşanan problemler	4
	Öğrencilerin bulunduğu fiziksel ortamının yeterli olmaması	3
	Veli desteğinin sağlanabilmesi	5
	Uzaktan eğitimde başarısını arttıran öğrencilerin olması	3
	Öğrencinin katılımı reddetmesi	3
	Öğrenci katılımının kontrolünün sağlanamaması	2

Salgın döneminde uygulanan uzaktan eğitim sürecine öğrencilerin katılımı ile ilgili olarak teknolojiye erişim ve sosyoekonomik yetersizlikler kodlarının frekanslarının yüksek olduğu görülmektedir. Katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde uzaktan eğitime katılmanın temel şartı olan teknolojiye erişim ile ilgili problemlerin aşılamadığı ortaya çıkmaktadır. Okul yöneticileri bakanlık aracılığıyla, sosyal derneklerin yardımıyla ve hayırseverlerin desteğiyle bazı çalışmalar gerçekleştirerek olumsuzlukları gidermeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu kodlar ile ilgili seçilen alıntılar aşağıda yer almaktadır:

“Teknolojiye erişim yetersizliği ile öğrencilerin uzaktan eğitime dâhil olmaları yeterli olmadı. Bakanlığın ve hayırseverlerin yardımları ile katılımı arttırmaya çalıştık.” (Y2)

“Uzaktan eğitime öğrenci katılımı %45’lerde kaldı. İnterneti olmayan, bilgisayarı olmayan öğrenciler vardı. Öğrencilerimiz çok farklı bölgelerden geldiği için fırsat eşitsizliği vardı. EBA destek noktası, tablet temini gibi yapabileceğimiz sınırlı uygulamaları yaptık.” (Y9)

“Teknolojiye erişim sıkıntısının olduğu yerlerden öğrencilerimiz uzaktan eğitime katılamadı. Gerekli internet erişim sıkıntısının çözülmesi ve tablet temini gibi fiziksel şartların iyileştirilmesinden sonra katılım sağlayabildik.” (Y13)

“Ekonomik yetersizlik nedeni ile katılım sağlayamadık. Bazı veliler her türlü fedakârlığı yaparak öğrencinin katılımını sağlasa da %65’i katılamadı. İlerleyen zamanlarda öğrenci ilgisi de azaldı.” (Y18)

Katılım konusuyla bağlantılı olarak öğrencilerin teknolojiyi doğru kullanması açısından yaşanan problemlere de değinilmiştir.

“Biz yetişkinlerin biraz da hatası olarak düşünüyorum, çocuklar teknolojiyi sadece oyun gibi algıladılar. Öğrenme aracı olduğunu yaşayarak, yaşatarak öğretmeliydik, öğretmeliyiz.” (Y13)

“Derse katılıyorum diyerek oyun oynayan ve teknoloji bağımlılığı artan öğrenciler oldu. Öğrencilerin algılaması, anlaması bu durumdan etkilendi diye düşünüyorum.” (Y15)

Yukarıda verilen örnekler yanında uzaktan eğitim sürecinde velilerin desteğinin alınamamasının öğrenci katılımını olumsuz etkilediği de belirtilmektedir. Velilerin desteğinin olmadığı durumlarda öğrencilerin ev ortamının uzaktan eğitime uygun hale getirilemediği, öğrenci kontrolünün yapılamadığı ve öğrencilerin uzaktan eğitime katılımı reddettiği görüşleri de vurgulanmıştır. Buna karşın veli desteği olduğu durumda, velilerin eğitimin bir parçası olarak öğrencinin fiziksel koşullarını yeterli hale getirdiği ve uzaktan eğitime katılımın arttığı ifade edilmiştir. Başka bir deyişle veli desteğinin olduğu durumda öğrencilerin bu dönemi en iyi şekilde atlatmasının sağlanabildiği belirtilmiştir.

Okul Yöneticilerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Teknoloji Kullanımında Öğretmen Yetkinliğine İlişkin Görüşleri

Katılımcılar uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanımında öğretmen yetkinliğine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşler belirtmişlerdir.

Tablo 4

Okul Yöneticilerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Teknoloji Kullanımında Öğretmen Yetkinliğine İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımları

Kategori	Kodlar	Frekans
Teknoloji Kullanımında	Öğretmenlerin sorun yaşamaması	17
	Öğretmenlerin kendini geliştirmesi	5
	Olumlu Hizmet içi eğitimlerin verilmesi	2
	Öğretmenlerin hızlı uyumu	2
Personel Yeterliği	Erişim problemleri	6
	Olumsuz Yaşı ilerlemiş öğretmenlerin teknoloji kullanımında zorlanması	4
	Teknolojiyi doğru kullanma konusunda eğitimlerin gerekliliği	3

Görüşlerin frekans dağılım tablosuna bakıldığında konu ile ilgili “öğretmenlerin sorun yaşamadığı” şeklindeki kod ifadesinin frekansının en yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum ile ilgili olarak;

“16 öğretmenden oluşan personelimiz bulunmaktadır. Öğretmenlerimizin yaş ortalaması genç kategorisinde olduğundan uzaktan eğitime ve teknolojiye adaptasyonu, öğrenmesi hızlı oldu.” (Y3)

“Personel olarak sıkıntı yaşamadık. Öğretmen arkadaşlar uyum sağladı. Sağlayamayanlara yardımcı olduk.” (Y7)

“Öğretmenlerimiz çabuk uyum sağladı ve özverili bir şekilde çalıştı.” (Y12)

şeklinde katılımcı görüşleri bulunmaktadır.

Okul yöneticilerinin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştığı teknoloji kullanımında öğretmen yetkinliğine ilişkin görüşler içinde, frekans tablosunda teknoloji kullanımıyla bağlantılı olarak teknolojiye erişim ile ilgili yetersizlikler ikinci sırada yer almaktadır. Teknolojiye erişim sıkıntısı ile ilgili olarak katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmektedir.

“Teknoloji kullanımında internet bağlantı problemi, EBA sistem yoğunluğu gibi sıkıntılar yaşadık. Zaman içinde uyum sağladık. Sudan çıkmış balık gibiydik.” (Y14)

“Altyapı eksikliği vardı. İnterneti, tableti olmayanlar vardı. Ben teknolojiden önce doğdum ama genç arkadaşlar sağ olsun yardımcı oldular.” (Y22)

Teknoloji kullanımı ile ilgili olarak teknoloji bağımlılığının artması, yaşı ilerlemiş öğretmenlerin uyum sorunu, teknolojiyi doğru kullanma açısından problemlerin olması da olumsuz görüşler arasında yer almaktadır.

“Emekliliği yakın olan çalışanlar bazı sorunlar yaşadılar teknolojiye uyum konusunda. Yardımcı olduk. İlk olarak biz de bir panik yaşadık. Nasıl olacak acaba diye.” (Y8)

“Öğretmenlerin çoğu teknoloji kullanımına hâkim değil. Bazı kurslar oldu ama çok verimli, etkin bir şekilde yapılmadı. O nedenle genel olarak öğretmenle hazır değildi.” (Y11)

“Yaş itibari ile olgun öğretmenlerimiz zorlandı. Teknoloji kullanımını iyi yapabilenler öne çıktı. Teknoloji kullanımının olumsuz yanları olmasına rağmen teknoloji olmazsa olmaz. Öğretmen yetiştiren bölümlerde teknoloji kullanımı eğitimi gereklidir.” (Y19)

Katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde öğretmenlerin teknoloji yeterliliği konusunda yaş önemli bir kriter olarak ortaya çıkmaktadır. Bu kriter teknoloji kullanma becerisini ve uzaktan eğitim çalışmalarını olumsuz olarak etkilemiştir.

Teknoloji kullanımına yönelik olumsuz düşüncelerin yanında olumlu düşünceler de yer almaktadır. Daha önce proje çalışmalarında teknoloji kullanımını öğrenmiş olmanın avantaj sağladığı görülmektedir. Aynı zamanda uzaktan eğitim sürecinde öğrenilen yeni programlar ve uygulamaların da gelecek eğitim uygulamalarında avantaj sağlayacağı düşünülmektedir.

“Öğretmenlerimiz akıllı tahta kullanımı yaptığı için ve öğrencilerde Z kuşağı olarak teknoloji ile iç içe olduğundan teknoloji kullanımında sorun yaşamadık.” (Y5)

“Dijital içerik hazırlama, uzaktan eğitimi verimli hale getirme, öğrenci katılımını artırma gibi konularda online eğitimlere katılmaya çalıştık.” (Y6)

“Bazı teknolojik uygulamaları bilmiyorduk, öğrendik. Bu açıdan olumlu oldu. Teknoloji kullanımında hızlı bir ilerleme sağladık.” (Y7)

“Teknoloji kullanımında yeni programları öğrendik. Bu bir kazanımdır.” (Y20)

Okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler değerlendirildiğinde teknolojiye erişim ile ilgili sıkıntılar yaşanmasına rağmen teknoloji kullanımının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Uzaktan eğitimde öğrenci ve öğretmenlerin teknoloji kullanımı ile ilgili değişimler yaşadığı da belirlenmiştir. Bu değişimin olumlu yönde geliştirilmesi gerektiği ifadelerde yer almaktadır. Bu kapsamda üniversite eğitiminde teknoloji kullanımı eğitimi, hizmet içi eğitimlerin ve online kursların gerekliliği belirtilmektedir.

Okul Yöneticilerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Veli İletişimi ve İşbirliğine İlişkin Görüşleri

Uzaktan eğitim sürecinde okul yöneticilerinin veli iletişimi ve iş birliğine ilişkin yaşantılarına dayalı görüşlerin frekans dağılımı aşağıdaki tabloda yer almaktadır. Süreç içinde veli iletişimi ile ilgili sıkıntıların yaşanmadığı ile ilgili görüşlerin ağırlıklı olduğu görülmektedir.

Tablo 5

Okul Yöneticilerinin Uzaktan Eğitim Sürecindeki Veli İletişimi ve İşbirliğine İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımları

Kategori	Kodlar	Frekans
Veli İletişimi	Veliler ile iletişimde sıkıntı olmaması	17
	Online grupların kullanımı	12
	Okul web sitesinin kullanımı	3
	Velilerin eğitime katılımı ve desteğinin gerçekleşmesi	2
	Velilerin eğitime katılımının dezavantaj olması	2

Okul yöneticilerinin uzaktan eğitim sürecindeki veli iletişimi ve iş birliğine ilişkin görüşleri ve frekans dağılımları tablosu incelendiğinde genel olarak veli iletişiminin online gruplar üzerinden sağlanabildiği görülmektedir.

“Whatsap grupları üzerinden ve veli temsilcileri seçerek iletişimi sağladık.” (Y1)

“Rehber öğretmenimiz belirli bir program dahilinde veliler ile online toplantılar yaptı. Sınıf öğretmenlerimiz whatsapp gruplarını kullandı.” (Y9)

“Öğrenci sayımız az olduğundan veliler ara ara okula gelebildiler. Pandemi önceden zaten telefon numaralarımızı veriyorduk. Whatsapp gruplarını aktif kullandık.” (Y14)

“İdare olarak bir şey yapmadık ama sınıf öğretmenlerimiz gruplardan ve birebir görüşmeler ile veli iletişim ve iş birliğini sağladılar.” (Y19)

“Yüz yüze iletişim yapmasak da dijital ortamda sınıf temsilcileri aracılığıyla, sınıf öğretmenlerimizin çalışmalarıyla veli iletişiminde sıkıntı yaşamadık.” (Y22)

Teknolojinin iletişim amaçlı salgından önce de kullanılıyor olmasının uzaktan eğitim sürecinde veli iletişiminin sağlanmasını kolaylaştırdığı ortaya çıkmıştır. Frekansı düşük olmakla

birlikte velilerin uzaktan eğitim sürecini olumsuz etkileyebileceği de ifade edilmektedir. Bu durum,

“Velinin sürecin çok fazla içinde yer alması dezavantaj oldu diyebilirim. Veli yeri geldi öğrenciyi öğretmeni yönlendirdi. Bu durum ders ortamları için olumsuz oldu.” (Y5) şeklinde ifade edilmiştir.

Sonuç olarak uzaktan eğitimde sınıf ortamlarına velilerin katılabiliyor olması veliler için de öğrenme fırsatı sağlayabildiği gibi iletişim sorunlarına da neden olmaktadır.

Okul Yöneticilerinin Uzaktan Eğitim Sürecindeki Akademik Başarıya İlişkin Görüşleri

Salgın dönemi uzaktan eğitim sürecinin akademik başarıya nasıl yansıdığı konusunda okul yöneticilerinin görüşleri belirlenmek istenmiştir. Bu kapsamda sorulan sorulardan elde edilen görüşlerin frekans dağılımı aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 6

Okul Yöneticilerinin Uzaktan Eğitim Sürecindeki Akademik Başarıya İlişkin Düşünceleri ve Frekans Dağılımları

Kategori	Kod	Frekans
Akademik Başarı	Akademik başarının yeterli olmaması	9
	Davranış eğitiminin verilememesi	6
	Ölçme değerlendirmenin doğru yapılamaması	6
	Gelecek yıllarda sorunların ortaya çıkma ihtimali	3
	Doğru kullanıldığında akademik başarının artması	2

Okul yöneticilerinin uzaktan eğitim sürecindeki akademik başarıya ilişkin düşünceleri ve frekans dağılımları incelendiğinde, uzaktan eğitim ile sağlanan akademik başarının yeterli olmadığı ile ilgili görüşlerin ağırlıklı olduğu görülmektedir.

“Akademik başarı için uzaktan eğitimi, çaresizliğin çözümü olarak görüyorum. Hastayı stabil tutmuş gibi olduk. Ölmedik ama gelişmedik de.” (Y5)

“Akademik başarının gerçekçi olmadığını, yüzeysel olduğunu düşünüyorum. Zaten zor bir süreci ve öğrenciler açısından akademik başarı sorun olmasın istedik ama şahsi görüşüm akademik olarak başarısız olduk.” (Y10)

“Canlı derslere katılmayan ve bu eksikliği telafi etme düşüncesi olmayan öğrenciler bulunuyor. Bunlar akademik başarıyı düşürdü ve gelecek yıllarda bu eğitim eksikliğinin sıkıntısını yaşayacaklardır.” (Y14)

“Öğrencilerin katılımı yeterli olmadığı için çoğu dersten geri kaldıklarını ve bu durumun akademik başarıya iyi yansımadığını düşünüyorum.” (Y17)

“Şartlara göre durumu çok iyi yürütmüş olsak da yüz yüze eğitime göre akademik başarımız düşük diyebilirim.” (Y20)

Yukarıda verilen alıntılarda uzaktan eğitim sürecinde akademik başarıdaki yetersizlikler belirtilmiştir. Bu yetersizliklerin uygulama etkinliklerinin yapılamamasından, geri dönütlerin yetersiz olmasından ve ölçme değerlendirmedeki belirsizliklerden kaynaklandığı ortaya

çıkmaktadır. Bunun yanında katılımcılar uzaktan eğitim ile davranış eğitiminin sağlanmasının mümkün olmadığını da belirtmektedirler.

“Akademik başarı dışında öğrencilerde davranış problemleri de oluştu.” (Y14)

“Akademik başarıdan daha çok öğrencilerin okul kültürüne uyumunda büyük sorunlar yaşıyoruz.” (Y17)

Görüşmeler uzaktan eğitimin ardından okulların açıldığı dönemde gerçekleştirilmiş olup, yeniden okullu olma sürecinde öğrenci davranış problemlerinin yoğun olarak tespit edildiği belirtilmektedir. Katılımcılar tarafından belirtilen bir diğer olumsuz görüş ölçme değerlendirilmenin yeterli olmamasıdır. Bu durum;

“Ölçme değerlendirme konusunda çok verimli bulmuyorum. Akademik başarıyı gerçek olarak yansıttığını düşünmüyorum.” (Y6)

“Ölçme değerlendirilmenin adil olmaması öğrencilerde adalet duygusunu etkiledi diye düşünüyorum.” (Y19)

şeklinde katılımcı ifadelerinde yer almaktadır. Akademik başarının yeterli olmaması, davranış eğitiminin verilememesi gibi nedenlerden dolayı katılımcılar tarafından gelecek yıllarda daha farklı problemlerin ortaya çıkacağı da öngörülmektedir. Bununla birlikte 2 katılımcı tarafından uzaktan eğitimin doğru kullanıldığında akademik başarıyı arttıracığı da belirtilmiştir.

“İyi kullanıldığında akademik başarıyı artırıyor. Örneğin 1. sınıflarda veli elini taşın altına koydu ve eğitimi üstlendi. Bu nedenle 1. sınıflarda okuma yazmanın hızlı bir şekilde öğrenilmesi beni şaşırttı.” (18)

İki katılımcının görüşleri değerlendirildiğinde; teknoloji erişimi sağlanmış, veli desteği alınmış, öğrenci katılımı gerçekleşmiş ve planlı bir eğitim gerçekleştirilmiş olduğunda süreç ne kadar zor olsa da öğrenmenin gerçekleşebileceği de vurgulanmaktadır.

Okul Yöneticilerinin Uzaktan Eğitim Sürecindeki İnternet Güvenliği ve Siber Zorbaliğa İlişkin Görüşleri

Okul yöneticileri ile yapılan görüşmede uzaktan eğitim sürecinde “internet güvenliği ve siber zorbaliğa ilişkin” görüşleri de belirlenmek istenmiştir. Bu konuda elde edilen kodların frekans dağılımı aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 7

Okul Yöneticilerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde İnternet Güvenliği ve Siber Zorbaliğa İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımları

Kategori	Kodlar	Frekans
	Problem yaşanmadı	14
	Öğrencilerin bu konuda bilgilendirilmiş olması	5
Siber Zorbalık	Bazı mesajlaşma sorunlarının oluşması	5
	İlkokul seviyesinde bu konu ile ilgili sorun yaşanmıyor olması	5
	Önlemler alındığında sorun yaşanmaması	5
	Canlı derslere izinsiz sızmalar olması	2

Katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde internet güvenliği ve siber zorbalığa ilişkin görüşleri incelendiğinde konu ile ilgili sorunların fazla yaşanmadığı göze çarpmaktadır. Bazı mesajlaşmalar ve derse izinsiz girmeler dışında bir sorun belirtilmemiştir.

“Öğretmen arkadaşlar gerekli önlemleri aldı. Kamera ve ses kontrolünü yaptı. Mesajlaşmayı kontrol ettiler, siber zorbalık ile ilgili bir durum yaşamadık.” (Y5)

“Pandemi sürecinden önce de bu konuda kontroller yapıyorduk. Okul içinde ya da canlı dersler sırasında böyle bir sorun yaşamadık.” (Y11)

“Siber güvenlik ile ilgili eTwinning projesi yapmıştık. Öğrencilerimizi bu konuda eğitmiştik. Sıkıntı yaşamadık.” (Y13)

“Bu tür bir sorun yaşamadık. İlkokul olduğumuz için ve uzaktan eğitim bizim için kısa sürdüğünden böyle bir durum ile karşılaşmadık.” (Y18)

Bu konuda problem yaşanmamış olmasının nedeni olarak ilkokullarda yaş grubunun küçük olması ve veli kontrolünün sağlanabilmesi etkili olmaktadır. Ortaokul ve lise kademesindeki okullarda ise daha önce projeler kapsamında yapılan internet güvenliği çalışmalarının etkili olduğu görülmektedir. Siber zorbalığın uzaktan eğitimden bağımsız olarak öğrencilerin yüz yüze eğitim aldığı dönemde de karşılaşılabilen bir problem olarak ortaya çıktığı bilinmektedir. Bu nedenle salgın döneminden önce eğitim ile siber zorbalık hakkında bilinçlendirilmesi bu konuda sorun yaşanmamasına etkili olduğu belirtilmiştir.

Okul Yöneticilerinin Gelecekte Uzaktan Eğitim Uygulamalarından Yararlanma Konusundaki Görüşleri

Katılımcıların gelecekte uzaktan eğitim uygulamalarından yararlanma konusundaki görüşlerinden elde edilen kodların frekans dağılım tablosu aşağıda yer almaktadır. Uzaktan eğitimin geleceği ile ilgili olarak okul yöneticileri, eğitimin sadece uzaktan eğitim şeklinde olmaması gerektiği, ama uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin bir parçası olarak devam etmesi gerektiğini ifade eden görüşler belirtmişlerdir.

Tablo 8

Okul Yöneticilerinin Gelecekte Uzaktan Eğitim Uygulamalarından Yararlanma Konusundaki Düşünceleri ve Frekans Dağılımları

Kategori	Kod	Frekans
Uzaktan Eğitimin Geleceği	Eğitimin ayrılmaz bir parçası olacağı	7
	Hibrit uygulama ile devam edilmesi gerektiği	7
	Teknoloji çağında uzaktan eğitimden vazgeçilemeyeceği	3
	Altyapı tamamen geliştirildiğinde uygulanması gerektiği	3
	Her durumda yüz yüze eğitimin tercih edilmesi	3
	Bazı derslerde aktif kullanılabileceği	2

Uzaktan eğitimin geleceği ile ilgili katılımcı görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Uzaktan eğitimin, eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak devam edeceğini, bilinçli öğrenciler ve veliler için yararlı olacağını da düşünüyorum. Şu an kendim de kullanmaktayım.

Gelecekte kullanıldığında öğrenci teşvik edilmeli ve devam zorunluluğu için bir yöntem uygulanmalı.” (Y1)

“Tamamen uzaktan eğitim verimli olmayabilir ama uzaktan eğitimin avantajları, kazanımları da bulunmaktadır. Tekrar böyle bir durum yaşandığında tecrübe kazandığımız için daha profesyonel olarak devam edebiliriz, uzaktan eğitime hazırız, eksiksiz bir şekilde yerine getirebiliriz.” (Y4)

“Teknoloji çağında uzaktan eğitim olmazsa olmaz devam edecektir. Eğitimin destekleyicisi olarak, dijital uygulamaların yapılacağını düşünüyorum.” (Y9)

“Uzaktan eğitim destek eğitim olarak iyi olur. Yüz yüze eğitimin yerini tutmaz. Çünkü davranış problemleri oluşuyor. Şu an gözlemliyoruz. Uzaktan eğitim ile bilgiyi verirsin ama davranışa dönüşmesi için gereken yaşantıyı sağlayamazsın” (Y18)

“Uzaktan eğitimin, eğitimin bir parçası olarak devam edeceğini ve etmesi gerektiğini düşünüyorum. Artık olmazsa olmaz bir eğitim şekli diye düşünüyorum. Bilişim teknolojileri ve uzaktan eğitim ile ilgili eğitimlerin zorunlu olarak devam etmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Y23)

Uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan her türlü zorluğa rağmen katılımcılar uzaktan eğitimden yararlanmanın önemini belirtmektedirler. Katılımcılar yüz yüze eğitimin yoğunluğunun azaltılması açısından bazı derslerin saatlerinin azaltılarak, uzaktan eğitim ile derslerin desteklenebileceği görüşüne vurgu yapmışlardır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada farklı kademelerden okul yöneticilerinin Covid-19 pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitime yönelik yaşantı ve görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Bu bölümde okul yöneticileri ile yapılan, yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular problem, alt problemler ve alanyazın çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Doğal afet, savaş ve terör olayları, hastalık ve salgın durumları toplumsal yaşamda karşılaşılabilecek kriz durumları olarak ifade edilmektedir (Kahraman, 2020). Karaman (2014) kriz yönetimini problem odaklı ve etkilenenlere özgü müdahale olarak ifade etmektedir. Çin’de ortaya çıkarak kısa sürede tüm dünyaya yayılan Covid-19 salgını kriz durumlarına örnek olarak verilebilmektedir (Sarı ve Sarı, 2020). Bu araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde okul yöneticilerinin Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim dönemini bir kriz durumu olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Covid-19 salgın döneminde eğitimin aksamadan devam etmesi için öğrenci, öğretmen, veli motivasyonunun sağlanmasında okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir (Külekçi Akyavuz ve Çakın, 2020). Bunun gibi durumlarda eğitime ara verilmeden, uzaktan eğitime devam edilebilmesi için önlem alınması gerekmektedir (Kahraman, 2020). Kriz durumlarında yaşanan deneyimlerden elde edilen kazanımlar okul örgütleri için oldukça önemlidir (Döş ve Cömert, 2012). Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda fiziksel yetersizlik ve altyapı sorunlarının olmasına rağmen; öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine uyumu, veli iletişiminin sağlanabilmesi ve yeterli teknoloji kullanımı durumlarının frekanslarının yüksek olduğu görülmüştür. Gerçekleştirilen bu çalışmada okul yöneticilerinin görüşlerine göre, Covid-19 salgını krizi döneminde uygulanan uzaktan eğitimin var olan koşullarda en iyi şekilde yönetildiği, gerekli tecrübe ve kazanımların elde edildiği düşüncesini ortaya koymaktadır.

Uzaktan eğitimin geleneksel eğitim ile karşılaştırıldığında bazı avantajlarının olduğu görülmektedir. Boz (2019) uzaktan eğitimi; eğitim taleplerini hızlı bir şekilde karşılayan, sanal sınıf oluşturulabilen, öğrenme süreçlerinde güncel bilginin aktif kullanıldığı, yenilikçi bir eğitim sistemi olarak görmektedir. Eğitimde karşılaşılan eğitmen ve öğrenme eksikliklerinin giderilmesi için uzaktan eğitimin kullanılmasını önermektedir. Bu bağlamda okul yöneticileri Covid-19 salgın krizi anında yapılabilecek en iyi uygulamanın uzaktan eğitim olduğunu belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimin birçok avantajının yanında dezavantajlarının da olduğu bilinmektedir. Bu dezavantajlardan bazıları altyapı sorunları, altyapı için maliyetin fazla olması, teknik sıkıntıların olması şeklinde ortaya çıkmaktadır (Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar, 2020). Okul yöneticilerinin uzaktan eğitim süreci hakkındaki genel görüşlerine bakıldığında, altyapı ile ilgili oldukça fazla sorunlar yaşadıkları da ortaya çıkmaktadır. Uzaktan eğitimde altyapı sorunlarına öğrencilerin katılım durumu ile ilgili görüşler içinde de sıklıkla rastlanmıştır.

Uzaktan eğitim birçok fırsat sağlamanın yanında okul ortamında içinde bulunulan sosyal çevreyi ortadan kaldırdığı için de önemli sınırlılıklar taşımaktadır (Özer ve Eren Suna 2020). Okulların açıldığı dönemde okul yöneticilerinin karşılaştıklarını ifade ettikleri davranış problemleri ve okul kültürüne uyumun zorluğu, alan yazındaki çalışmalar (Akpolat, 2020; Bozkurt, 2020; Koçbeker, 2020) ile örtüşmektedir.

Salgın döneminde uygulanan uzaktan eğitim sürecine öğrencilerin katılımı ile ilgili olarak teknolojiye erişim ve sosyoekonomik yetersizlikler okul yöneticilerinin sıklıkla vurguladıkları bir konu olmuştur. Covid-19 salgını nedeniyle okullar çevrim içi bir ortamda eğitim öğretim hizmetlerini sağlamak zorunda kaldığından eğitimde fırsat eşitliği, özellikle de eğitime erişim problemleri tekrar gündeme gelmiştir. Van de Werfhorst, Kessenich ve Geven, (2020), her ikisi de 2018 yürütülen biri 7 ülkedeki Uluslararası Bilgisayar ve Bilgi Okuryazarlığı Araştırması (ICILS) ve 45 ülkede yürütülen Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırmasından (TALIS) elde edilen verileri kullanarak, yürüttükleri araştırmalarında, çevrim içi eğitime kimlerin iyi hazırlandığı konusunda sosyoekonomik ve göç geçmişine göre güçlü eşitsizlikler olduğunu tespit etmişlerdir. OECD ülkelerinde eğitim fırsatları, eşitsizlikler ve internet erişimini inceleyen Korkmaz, Erer ve Erer (2022) de bulgularında, Covid-19 pandemisinin birçok sosyal eşitsizliği ve kırılabilirliği daha da açığa çıkardığını ve derinleştirdiğini göstermişlerdir. Buna göre kişi başına düşen gelir düzeyinin artmasının eğitim eşitsizliğinin azaltılması için gerekli olan internet erişim düzeyini olumlu yönde etkilediğini ve bir ülkede gelişmişlik düzeyi arttıkça internet erişiminin arttığını ve bunun da eğitim eşitsizliğini azalttığını belirtmektedirler.

Bunun yanında öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluğunu almasının olumlu ve olumsuz yönleri ile ilgili sonuçlar da katılım başlığı altında değinilen konular arasındadır. Kendi öğrenmesini planlayabilen öğrencilerin krizi fırsata dönüştürdüğü ifade edilmektedir. Bununla birlikte kendi kendine öğrenme sorumluluğunu üstlenemeyen öğrencilerin uzaktan eğitime katılımı reddettiği ile ilgili sonuçlar da yer almaktadır. Ekici (2003) bu durumu, kendi kendine öğrenmelerini sürdüren öğrencilerin güdülenememe, iletişim ve etkileşim yetersizliği gibi problemlerinin ortaya çıkmasına neden olduğu şeklinde açıklamaktadır. Kendi öğrenmelerinden sorumlu olan öğrencilerin öğrenmelerini kontrol altında tutabilecek özdenetime sahip olmaları da gerekmektedir (Ağaoğlu, 2020). Uzaktan eğitim öğrencilere esnek çalışma ortamları sunmakla birlikte eğitimin etkililiği için bireysel öğrenme biçimlerinin önemli olduğu ve bu konunun araştırılması gerektiği de bilinmektedir (Ateş ve Altun, 2008). Mevcut araştırmanın bulgularının

da desteklediği üzere, uzaktan eğitim ile ilgili uygulamalarda, öğrenme ortamlarının öğrencilerin öğrenme stillerine uygun olarak düzenlenmesi (Ekici, 2003) gerekmektedir.

Okul yöneticilerinin Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde teknolojinin doğru kullanılmamasından kaynaklı olumsuzlukların olduğu da ortaya çıkmıştır. Dersin öğrenciye sevdirmesi ve derse ilginin artırılmasını sağlayan önemli unsurun öğretmen olduğu düşünüldüğünde, uzaktan eğitimde öğrenci ve öğretmen ilişkisinin yeterince iyi kurulamamasının bir problem olduğu söylenebilmektedir (Dinçer, 2006). Bilgiç ve Tüzün (2015) de iletişim eksikliği olan uzaktan eğitim ortamlarının, teknolojinin doğru kullanımı ile desteklenememesi ve öğrenci beklentisinin karşılanamaması nedenlerinden dolayı öğrencilerin kendini yalnız hissederek sistem dışına çıkmasını uzaktan eğitimin olumsuzlukları içinde saymaktadır.

Okul yönetici görüşlerine göre Covid-19 salgın döneminde personelin uzaktan eğitime uyum sağladığı ve uzaktan eğitim sürecinde sorun yaşamadığı ile ilgili genel bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte yaş itibari ile olgun personelin uyumunda bazı sıkıntılar olduğu da belirtilmektedir.

Covid-19 salgını ile birlikte dijitalleşen eğitimden ailelerin de etkilendiği ve uzaktan eğitim sürecine dâhil oldukları görülmektedir (Kırmızıgül, 2020). Bu durum veli iletişimine yeni bir boyut kazandırdığından incelenmesi gereken konular içinde yer almaktadır. Salgın dönemi uzaktan eğitim sürecinde veli iletişim ve iş birliği konusunda herhangi bir sorun olmadığı ve veli iletişiminin telefon, web sitesi, online gruplar, gerektiğinde randevulu yüz yüze görüşme şeklinde yapıldığı okul yöneticileri tarafından belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin derse aktif katılımlarında veli desteğine ihtiyaç duyulduğu ve veli kontrolündeki öğrencilerin katılımının daha düzenli ve yoğun olduğu sonucu da ortaya çıkmaktadır.

Okul yöneticilerinin salgın döneminde uzaktan eğitimdeki akademik başarıyı değerlendirdikleri görüşlerinde tamamen olumsuz düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Akademik başarı ile ilgili kategoride yer alan olumsuz değerlendirilmeler içinde davranış eğitiminin verilememesi, ölçme değerlendirmenin doğru yapılamaması, teknolojinin doğru kullanılmaması gibi görüşler yer almaktadır. Bu konuda Altun (2020) da uzaktan eğitimi ileri teknoloji okuryazarlığı gerektirmesi, öğretim materyali ve tasarımı eksiklikleri ve geribildirim yetersizlikleri bakımından olumsuz değerlendirmektedir.

Dikmen ve Bahçeci (2020) yükseköğretimde uzaktan eğitime uyum ile ilgili çalışmalarını sonucunda Covid-19 pandemisi ile birlikte sosyal mesafenin sağlanabilmesi için mekânsızlaşma denilen bir kavramın ortaya çıktığını belirtmektedirler. Covid-19 pandemi öncesi eğitim ve iş hayatında mekâna bağlı insan gücünün Covid-19 pandemisi ile birlikte mekândan uzak ve çevrim içi platformlarda etkili olduğu görülmektedir. Çevrim içi platformların kullanılması ile birlikte öğrencilerin internet ve bilgisayara erişiminin arttığı bilinmektedir. Bu durum siber zorbalık konusunun önemini arttırmaktadır. Okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerde yöneticiler, siber zorbalık konusunda çok ciddi sorunlar yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı basit mesajlaşma ve ders şifrelerinin yayılması ile ilgili güvenlik problemlerini de sistemi kullanmayı öğrendikçe çözüme kavuşturdukları şeklinde görüş bildirmişlerdir. Siber zorbalık ile ilgili sorunların görülmemesinin, öğrenci yaş grupları ile ilgili olduğu sonucuna varılmıştır. Görüşmelerde 6 ilkokul, 5 ortaokul ve 4 lise kademesinde görev yapan 25 yönetici ile görüşülmüştür. İllkokul ve

ortaokul öğrencilerinin çoğunlukla veli kontrolünde olması nedeni ile bu tür sıkıntılar ile karşılaşmadığı ortaya çıkmaktadır.

Okul yöneticileri uzaktan eğitimin geleceği ile ilgili düşüncelerinde çoğunlukla uzaktan eğitimin, eğitimin bir parçası olarak devam edeceğini ve bunun kaçınılmaz olduğunu vurgulamışlardır. Okul yöneticileri aynı zamanda, sadece uzaktan eğitim uygulamasından ziyade hibrit eğitim modeli şeklinde yüz yüze eğitimin yanında eğitimin destekleyicisi olarak devam etmesi gerektiğini de ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitimde günümüzde gelinen durum çevrim içi karşılıklı etkileşime dayalı öğrenme ortamları şeklinde devam etmektedir. Tekdal (2014) geçmiş yıllarda yapılan araştırmalarda uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitim karşılaştırıldığında “anlamli fark yok” şeklinde elde edilen sonuçların, internet teknolojilerinin gelişmesi ile değiştiğini ifade etmektedir. Gerçekleştirdiği meta-analiz çalışmasında uzaktan eğitimin küçük ölçüde de olsa yüz yüze eğitimden daha etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Gelecek yıllarda bu farkın olumlu yönde artacağını ifade etmektedir. Bozkurt ise (2020) uzaktan eğitim ile ilgili gerçekleştirdiği metafor analizinde yaşam boyu öğrenmeye vurgu yaparak uzaktan eğitim tasarımının önemini ortaya koymaktadır.

Salgın ilan edilmesinden sonra tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de hızlı bir şekilde uzaktan eğitime geçilmesi ile birlikte, eğitimde yeni koşulların ortaya çıktığı görülmektedir. Can (2020) küresel boyutta kriz yaşanmasına sebep olan salgının açık ve uzaktan eğitim uygulamalarını vazgeçilmez bir temel öğrenme kaynağı olarak gündeme getirdiğini belirtmektedir. Süreçte okul yöneticilerinin rolleri de değişmekte, yeni düzene uyum ile ilgili farklı sorumluluklar ortaya çıkmaktadır. Uzaktan eğitim sürecinin okul yöneticileri açısından öğrenci katılımı, teknoloji kullanımında personel yetkinliği, veli iletişimi ve iş birliği, internet güvenliği ve siber zorbalık ile uzaktan eğitimin geleceği konularının araştırıldığı bu çalışmada, aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Öneriler

Okulların altyapı sorunları, öğrencilerin teknolojiye erişim ve sosyoekonomik yetersizlikleri okul yöneticilerinin sıklıkla vurguladıkları bir konu olmuştur. Salgın döneminde uygulanan uzaktan eğitim sürecine öğrencilerin katılımı ile ilgili olarak gerek okulların teknolojik altyapılarının güçlendirilmesi gerekse öğrencilerin fiziksel ihtiyaçlarının karşılanması gelecekteki uzaktan eğitim uygulamalarında öncelikli bir konu olarak ele alınmalıdır. Her okula, öğrenciye ve öğretmene yeterli internet ve tablet, bilgisayar temini yapılmalıdır.

1. Öğretmen yetiştirme programlarında ve okullarda teknoloji kullanımı ve uzaktan eğitim konularına ağırlık verilmesi ayrıca yaş itibari ile olgun öğretmenlerin teknolojiye uyum ihtiyaçları açısından desteklenmesi araştırma bulguları açısından gündeme getirilecek önerilerin ilkleri arasında gelmektedir.
2. Kendi öğrenmesini planlayabilen öğrencilerin krizi fırsata dönüştürdüğü araştırma bulguları arasındadır. Ancak, katılımcı görüşlerinde kendi kendine öğrenme sorumluluğunu üstlenemeyen öğrencilerin uzaktan eğitime katılımı ile ilgili sorunlara da değinilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin yalnız bırakılmamaları, uzaktan eğitim ile ilgili uygulamalarda, öğrenme ortamlarının öğrencilerin öğrenme stillerine uygun olarak düzenlenmesi ihtiyaçları belirlemektedir.

3. Araştırma bulgularında öğrencilerin derse aktif katılımlarında veli desteğine ihtiyaç duyulduğu ve veli kontrolündeki öğrencilerin katılımının daha düzenli ve yoğun olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır Velilerin desteği her eğitim düzeyi için kaçınılmaz olmakla birlikte velilerin uzaktan eğitim konusunda bilinçlendirici eğitim almaları önem kazanmaktadır.
4. Okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerde siber zorbalık konusunda çok ciddi sorunlar yaşanmadığı belirtilmekle birlikte konu ile ilgili olarak veli ve öğretmenlerin bilgilendirilmeleri ve öğrencilerin dijital öğrenme ortamlarını bilinçlendirilmeleri konusunda eğitimlerin düzenlenmesi önerilir.
5. Araştırmaya katılan okul yöneticileri, uzaktan eğitimin geleceği ile ilgili düşüncelerinde uzaktan eğitimin, eğitimin bir parçası olarak devam edeceğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda eğitim politikası düzenleyicilerine hibrit eğitim uygulamaları konusunda geleceğe yönelik planlamalar yapmaları önerilir.
6. Katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde akademik başarı konusundaki olumsuz değerlendirilmeleri ve ölçme değerlendirmenin doğru yapılamaması konusundaki eleştirilerinden hareketle, uzaktan eğitimde etkili bir ölçme değerlendirme yapılması ve dijital içerik oluşturma konusunda eğitimlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler kapsamına alınması önerilir. Bakanlık tarafından uzaktan eğitimde kullanılmak üzere dijital içerikler arttırılmalıdır. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde devamsızlık, ölçme değerlendirme, derslere ve toplantılara katılım kriterlerini içeren bir yönergenin geliştirilmesi de ulusal düzeyde standartların takibini kolaylaştırabilecektir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan (Karar tarihi: 07/06/2021; Karar sayısı: 07) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Ağaoğlu, A. (2020). *Uzaktan eğitimde oyunlaştırma uygulamalarının üniversite öğrencilerinin İngilizce derslerindeki akademik başarı ve motivasyonlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Akpolat, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(2), 497-527. <https://doi.org/10.30964/auebfd.822101>
- Aksoy, H. H. ve Aksoy, N. (2003). Okullarda krize müdahale planlaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 38-49.
- Aksu, A. (2009). Kriz yönetimi ve vizyoner liderlik. *Journal of Yaşar University*, 4(15), 2435-2450.
- Altun, E. (2020). *Eğitmenlerin uzaktan eğitime yönelik pedagojik yeterliliklerinin uzaktan eğitim ders videoları ile incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Anderson, B., & Simpson, M. (2012). History and heritage in open, flexible, and distance education. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 16(2), 1–10.
- Ateş, A., & Altun, E. (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 125-145.
- Balci, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler* (12. Baskı). Pegem Akademi.
- Bilgiç, H. G., & Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 26-50.
- Boz, A. (2019). *Öğretmen adaylarının teknoloji kabullenme ve kullanımı bağlamında uzaktan eğitim algılarını incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23.
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison K. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (Çev. Dinç, E. ve Kiroğlu, K.). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. Bütün, M. ve Demir, S. B.). Siyasal Kitabevi.
- Demirtaş, H. (2000). Kriz yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(6), 353-373.
- Dinçer, S. (2006). *Bilgisayar destekli eğitim ve uzaktan eğitime genel bir bakış*. <https://www.researchgate.net/publication/298192658>
- Döş, İ. & Cömert, M. (2012). İlköğretim okullarında kriz yönetimi hakkında okul müdürlerinin görüşleri. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 9(20), 329-346.
- Ekici, G. (2003). Uzaktan eğitim ortamlarının seçiminde öğrencilerin öğrenme stillerinin önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 48-55.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Erkut, E. (2020). Covid-19 sonrası yükseköğretim. *Journal of Higher Education (Turkey)*, 10(2), 125–133. <https://doi.org/10.2399/yod.20.002>.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri* (Çev. Turan, S.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kahraman, M. E. (2020). Covid-19 salgınının uygulamalı derslere etkisi ve bu derslerin uzaktan eğitim ile yürütülmesi: temel tasarım dersi örneği. *Medeniyet Sanat - İMÜ Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 6(1), 44-56.

- Karademir, E., Sarıkahya, E., & Altunsoy, K. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin beceri kavramına yönelik algıları: bir olgubilim çalışması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 53-71.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 19, 220-241. <https://doi.org/10.29000/rumelide.752297>.
- Karaman, Ş. (2014). Okul kriz yönetimi. *Okul Psikolojik Danışmanı e-Bülteni*, 3, 25-27.
- Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Eurasian Journal of Researches in Social and Economics*, 7(5), 283-289.
- Koçbeker, B. N. (2020). Pandemide öğrenci olmak. İçinde M. Arlı (Yayın Yönetmeni), *International Congress of Research and Practice in Education Full Text Book* (ss.119-125). Çizgi Kitabevi.
- Korkmaz, Ö., Erer, E., & Erer D. (2022). Internet access and its role on educational inequality during the COVID-19 pandemic. *Telecommunications Policy*, 46(5), 102353. <https://doi.org/10.1016/j.telpol.2022.102353>
- Külekçi Akyavuz, E., & Çakın, M. (2020). Covid-19 salgınının eğitime etkisi konusunda eğitim yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 723-737. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.44140>.
- Maya, İ. (2014). Kamu ilkokullarında yöneticilerin sergiledikleri kriz yönetimi beceri düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 23(12), 209-235.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). Distance education: A systems view of online learning. (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=dU8KAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR4&dq=history+distance+education&ots=D31i01lrhw&sig=Orram4-phlSsTntGpH27148L208&redir_esc=y#v=onepage&q=history%20distance%20education&f=false.
- Ocak, Y. (2006). *Ortaöğretim okullarında kriz yönetimi (Edirne ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi.
- Onat Kocabıyık, O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu. *The Journal of International Education Science*, 2(5), 376-394. <https://doi.org/10.16991/INESJOURNAL.174>.
- Özer, M., & Eren Suna, H. (2020). Covid-19 salgını ve eğitim. İçinde M. Şeker, A. Özer, C. Korkut (Ed.) *Küresel salgının anatomisi insan ve toplumun geleceği* (s. 171-192). Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) Yayını.
- Sadeghi M. (2019) A shift from classroom to distance learning: Advantages and limitations. *International Journal of Research in English Education*, 4 (1) 80-88.
- Sarı, E., & Sarı, K. (2020). Kriz zamanlarında eğitim yönetimi: Covid-19 örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi Kuram ve Uygulama*, 3(2), 49-63.
- Tekdal, M. (2014). *İnternet tabanlı uzaktan eğitimin etkililiği: bir meta-analiz çalışması*. <https://www.researchgate.net/publication/237803864>
- Toker Gökçe, A. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1-12.
- Van de Werfhorst, H., Kessenich, E., & Geven, S. (2020). *The digital divide in online education. Inequality in digital preparedness of students and schools before the start of the COVID-19 pandemic*. <https://osf.io/preprints/socarxiv/58d6p>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

İletişim/Correspondence

Eğitim Yönetimi Bilim Uzmanı Aslı YEŞİL
aslimirzakayra@gmail.com

Prof. Dr. Ayşe BALCI KARABOĞA
aysebalci@gmail.com

A Qualitative Study on Causes and Consequences of Teacher Burnout

Ender KAZAK, *Düzce University*, ORCID ID: 0000-0001-5761-6330

Güvenç GÜNDOĞDU, *Düzce Directorate of National Education*, ORCID ID: 0000-0002-5680-5612

Abstract

The aim of this study is to determine the reasons why teachers experience burnout and to try to determine what can be done to reduce the variables that cause burnout. Twelve teachers, working in Düzce in the 2021-2022 academic year, were determined by the maximum diversity sampling approach, which is one of the purposive sampling methods. The research was planned as a phenomenology study which is one of the qualitative research methods. The data were collected by using a semi-structured interview form and face-to-face interviews. The data were analyzed by using descriptive analysis method. The findings were grouped under three themes: in-school and out-of-school factors affecting teachers' burnout, individual or organizational effects of teachers' burnout, and what can be done to eliminate or reduce the factors affecting teachers' burnout. Students' aimlessness, apathy and undisciplined behaviors are causes of burnout. Teachers' lack of communication with their colleagues, incompatible and uncooperative attitudes are also the situations that cause burnout. Among the factors outside the school, familial problems play a dominant role, but it has been seen that economic and health problems are also predominant. Teachers are in agreement that burnout causes low efficiency in their work. Three sub-themes were obtained as what education administrators can do, what other colleagues can do, and what policymakers can do to reduce the factors affecting burnout. Suggestions were made in the context of the research results.

Keywords: Teacher, Burnout, School



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 1, 2023
pp. 175-207
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1161056

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
12.08.2022

[Accepted](#)
29.01.2023

Suggested Citation

Kazak, E. & Gündoğdu, G. (2023). A qualitative study on causes and consequences of teacher burnout, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(1), 175-207. DOI: 10.17679/inuefd.1161056

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The high production and consumption equation brought by the 21st century has caused employees to face more problems than ever before. Examples of these are many negative situations such as occupational diseases, intimidation, cynicism, and social adaptation problems (Akman, 2019). The concept of burnout, which is experienced especially in workplaces, is one of them.

In the literature, the concept of burnout was first used by scientists in the 1960s to describe chronic drug addiction. However, the concept became more popular in the 1980s when psychologist Herbert Freudenberger used it to describe the very intense working situation that he was experiencing (Seferoğlu, Yıldız & Avcı Yücel, 2014). Freudenberger has described burnout as a state of failure and weariness caused by excessive pressure on energy, resources, and power (Gündüz, 2005).

Maslach, one of the scientists whose studies on the concept of burnout are taken into account, argued that burnout has three sub-dimensions: low personal achievement, emotional exhaustion, and depersonalization. The low personal achievement expressed that the employees' despair at the point of being successful, and the expression of emotional exhaustion means the inability of the individual to devote himself to his work emotionally and to concentrate on his work. The third dimension, depersonalization, refers to being unresponsive to events and people (Maslach & Jackson, 1981). It is possible to express the results of burnout as a decrease in job performance, absenteeism, and reluctance to go to work, disappointment, and the reflection of the job problem on one's life (Pishghadam & Sahebjam, 2012).

Based on professions, it can be said that burnout is mostly common among teachers (Schwarzer et al., 1999). Baltaş and Baltaş stated that, "Because the teaching profession is a profession that requires constant sacrifice, it requires effective communication and emotionally consumes the individual. For this reason, the teaching profession is considered to be one of the professions with a high probability of burnout." (Avcı & Seferoğlu, 2011). It is of great importance to define burnout and raise awareness in order for teachers to have high responsibilities, to be exposed to the effects of many different stress factors, and to be effective teachers (Aslan et al., 2021).

Purpose

The aim of the study is to determine the reasons why teachers experience burnout and to try to determine what can be done to reduce the variables that cause burnout.

In this context, answers to the following questions were sought:

- 1- What are the in-school and out-of-school factors that affect teachers' burnout?
- 2- What are the individual or organizational consequences of teachers' feelings of burnout?
- 3- What can be done to eliminate or reduce the factors affecting teacher burnout?

Method

The aim of this study is to determine the reasons why teachers experience burnout and to try to determine what can be done to reduce the variables that cause burnout. Twelve teachers working in Düzce in the 2021-2022 academic year were determined by the maximum diversity sampling approach, which is one of the purposive sampling methods. The research was planned as a phenomenology study which is one of the qualitative research methods. The data were collected using a semi-structured interview form and face-to-face interviews. Descriptive analysis method was used in the processing of the collected data.

Findings

The findings were grouped under three themes: in-school and out-of-school factors affecting teachers' burnout, individual or organizational effects of teachers' burnout, and what can be done to eliminate or reduce the factors affecting teachers' burnout. Students' aimlessness, their indifference to the lessons and undisciplined behaviours are causes of burnout. Teachers' lack of communication with their colleagues, incompatible and uncooperative attitudes are also the situations that cause burnout. Among the factors outside the school, familial problems play a dominant role, but it has been seen that economic and health problems are also predominant. Teachers are in agreement that burnout causes low efficiency in their work. Three sub-themes were obtained as what education administrators can do, what other colleagues can do, and what policymakers can do to reduce the factors affecting burnout. Suggestions were made in the context of the research results.

Discussion & Conclusion

The situations that cause burnout are the teachers' lack of communication with their colleagues, incompatible and uncooperative attitudes. Disinterested, aimless, undisciplined students are an important factor in teacher burnout. Therefore, transformations that will enable students to achieve purpose can be realized. Not meeting the demands of teachers and not supporting teachers by the administrators are among the important causes of burnout. Administrators should support and meet the demands of teachers. Encouraging positive or negative sanctions can be adopted that will enable school administrators to act teacher-centered without discrimination.

Öğretmen Tükenmişliğinin Nedenlerine ve Sonuçlarına Yönelik Nitel Bir Çalışma

Ender KAZAK, Düzce Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-5761-6330

Güvenç GÜNDOĞDU, Düzce Milli Eğitim Müdürlüğü, ORCID ID: 0000-0002-5680-5612

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin tükenmişlik duygusu yaşamalarının nedenlerini belirlemek ve tükenmişliğe neden olan değişkenlerin ortadan kaldırılması/azaltılması için yapılabilecekleri tespit etmeye çalışmaktır. 2021-2022 eğitim öğretim yılında Düzce ilinde çalışan on iki öğretmen, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yaklaşımı ile belirlenmiştir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgu-bilim çalışması şeklinde planlanmıştır. Veriler, yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak ve yüz yüze görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin işlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin tükenmişliklerine etki eden okul içi ve okul dışı faktörler, öğretmenlerin tükenmişlik duygularının bireysel ya da örgütsel sonuçları ve öğretmenlerin tükenmişliklerine etki eden faktörleri ortadan kaldırmak ya da azaltmak için yapılabilecekler olmak üzere üç tema altında gruplandırılmıştır. Öğrencilerin amaçsız oluşları, derse karşı ilgisizlikleri ve disiplinsiz davranışları öğretmenlerde tükenmişliğe neden olmaktadır. Öğretmenlerin çalışmakta oldukları okullardaki meslektaşları ile iletişim eksiklikleri, uyumsuzluk durumları ve iş birliğinden yoksun tutumlar sergilemeleri de tükenmişliğe neden olan durumlardır. Öğretmenlerin tükenmişliklerine etki eden okul dışındaki etkenlerden ailevi problemlere başat rol biçilmekle birlikte, ekonomik ve sağlık sorunlarının da oldukça baskın olarak katılımcılar tarafından dile getirildiği görülmüştür. Öğretmenler, tükenmişlik yaşamaları halinde çalışmalarında düşük verim sağlayacakları konusunda görüş birliği içerisindedirler. Tükenmişliğe etki eden faktörleri ortadan kaldırmak/azaltmak için eğitim yöneticilerinin yapabilecekleri, diğer meslektaşların yapabilecekleri ve politika yapıcıların yapabilecekleri olarak üç alt tema elde edilmiştir. Araştırma sonuçları bağlamında önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Tükenmişlik, Okul



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 1, 2023
ss. 175-207

DOI

10.17679/inuefd.1161056

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
12.08.2022

Kabul Tarihi
29.01.2023

Önerilen Atıf

Kazak, E. & Gündoğdu, G. (2023). Öğretmen tükenmişliğinin nedenlerine ve sonuçlarına yönelik nitel bir çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 175-207. DOI: 10.17679/inuefd.1161056

Öğretmen Tükenmişliğinin Nedenlerine ve Sonuçlarına Yönelik Nitel Bir Çalışma

Uygar yaşam şekli, çalışan fertleri, özellikle sanayi devrimi sonrasında, çalışma ortamlarında kendilerine yönelen yüksek beklentiler ile karşı karşıya bırakmıştır. İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılın getirmiş olduğu yüksek üretim ve tüketim denklemi, çalışanların hiç olmadığı kadar çok sorunla karşı karşıya kalmasına neden olmuştur. Bunlara örnek olarak, iş hastalıkları, yıldırma, sinizm, sosyal uyum sorunları gibi pek çok olumsuz durum gösterilebilir (Akman, 2019). Çağımızda özellikle iş yerlerinde çokça yaşanan ve bilimsel çalışmalarda (Maslach ve Jackson, 1981; Maslach vd., 2001; Richards vd., 2018; Schaufeli vd., 2002) üzerinde çokça durulan tükenmişlik kavramı da bunlardan biridir.

Türk Dil Kurumu sözlüğünde tükenmek için yapılan tanım “bitmek, kalmamak, sona ermek” şeklindedir. Tükenmişlik kavramı aynı kökten türemiş olup “Gücünü yitirmiş olma, çaba göstermeme durumu.” şeklinde tanımlanmaktadır (<http://sozluk.gov.tr>). Tükenmişlik durumu için enerji, güç ya da kaynakların aşırı talep görme nedeni ile tükenmesi, yorulma, başarısız olma tanımı da yapılmıştır (Otacıoğlu, 2008). Alanyazında tükenmişlik kavramı ilk kez 1960’larda bilim insanları tarafından kronik uyuşturucu bağımlılığını tanımlamak için kullanılmıştır. Ancak kavram psikolog Herbert Freudenberger’in 1980’lerde kendisinin deneyimlemekte olduğu çok yoğun çalışma halini betimlemek için kullanması ile daha da popüler hale gelmiştir (Seferoğlu, Yıldız ve Avcı Yücel, 2014). Freunderberger, tükenmişliği enerji, kaynaklar ve güç üzerindeki aşırı baskıdan kaynaklanan başarısızlık ve yıpranma hali olarak nitelendirmiştir (Gündüz, 2005). Öğretmen tükenmişliği, öğretme sorumluluklarından memnuniyetsizlik duygusudur. Öğretmen tükenmişliği, mesleğe devam etmekte isteksizliğe ve duygusal tükenmeye neden olabilir (Bessman vd., 2018: akt: Preechawong, Anmanatrakul, Pinit & Koul, 2020).

Tükenmişlik kavramı ile ilgili çalışmaları en fazla dikkate alınan bilim insanlarından biri olan Maslach, tükenmişliğin düşük kişisel başarı, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma olmak üzere üç alt boyutunun bulunduğunu ifade etmektedir. Burada ifade edilen düşük kişisel başarı ile çalışanların başarılı olma noktasında ümitsizliğe düşmeleri, duygusal tükenme ifadesi ile de bireyin kendisini işine duygusal olarak verememesi ve işine yoğunlaşmaması kastedilmektedir. Üçüncü boyut olan duyarsızlaşma ise olaylara ve kişilere karşı tepkisizleşmeyi ifade etmektedir (Maslach & Jackson, 1981). Aşırı çalışma ortamları ve yüksek düzeyde taleplerin yanı sıra kişinin belirli bir pozisyona layık olduğunu kanıtlama ihtiyacının olduğu çalışma ortamları, çalışanları duygusal olarak tükenmiş, işle ilgili sinik ve düşük kişisel başarı duygusuyla baş başa bırakır. Üstelik iş gününün bitmesiyle de bu baskı bitmez (Valsania, Laguía & Moriano, 2022).

Tükenmişliğin sonuçları incelendiğinde hem fiziksel hem de psikolojik birtakım problemlere yol açtığı tespit edilmiş olmakla birlikte (Schaufeli, Leiter & Maslach, 2009) 2005-2010 yılları arasında Hong Kong’da kayda geçen örneklerde olduğu gibi, bazı durumlarda intihar vakalarına yol açtığı da görülmüştür (Tsang, 2018). Çalışma hayatında ne kadar önemli bir yer tuttuğu her gün biraz daha iyi anlaşılan tükenmişlik kavramıyla ilgili ülkemizde de pek çok araştırma (Benli ve Cerev, 2017; Bozkurt ve Levent, 2021; Seferoğlu, Yıldız ve Avcı Yücel, 2014; Yüksel ve Aytekin Yüksel, 2018) yürütülmüştür. Tükenmişliğin sonuçlarını, iş performansında düşüş, işe devamsızlık, işe gitme isteksizliği, hayal kırıklığı ve işteki sorunların kişinin özel yaşamına yansması olarak ifade etmek mümkündür (Pishghadam & Sahebjam, 2012).

Meslekler esas alındığında tükenmişliğin en yaygın olarak öğretmenler arasında görüldüğü söylenebilir (Schwarzer, Schmitz & Tang, 1999; Pyhältö vd., 2019). Baltaş ve Baltaş

(1990) bu durumu, “Çünkü öğretmenlik mesleği sürekli fedakârlık isteyen, etkili iletişim gerektiren ve duygusal olarak bireyi tüketen bir meslektir. Bu nedenle de öğretmenlik mesleği tükenmişlik durumunun ortaya çıkma olasılığı yüksek olan mesleklerden biri olarak kabul edilmektedir.” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlerin yüksek sorumluluk taşımaları, pek çok farklı stres faktörünün etkisine maruz kalmaları ve etkili birer öğretmen olabilmeleri için tükenmişliğin tanımlanması ve bir farkındalık oluşturulması büyük önem taşımaktadır (Aslan, Ertürk, Arutay, Ardıç ve Sonkur, 2021). Öğretmen tükenmişliği, öğretmen öz yeterliliği ve öz düzenlemesinde düşüş, sosyal destek eksikliği ve aşağılık duygusu, profesyonel kimliğe yabancılaşma, işten ayrılma veya kurumdaki öğretmenlik pozisyonunu terk etme, devamsızlık, ekstra çabadan vazgeçme ve düşük kişisel yaşam kalitesi gibi birçok olumsuzlukla sonuçlanabilir. Bu nedenle, öğretmen tükenmişliği konusunun özel bir ilgiyi hak ettiği söylenebilir (Ghanizadeh ve Jahedizadeh, 2015).

Maslach'ın 1998 yılında Goldberg ile yürüttüğü çalışmaya göre işyeri baskısı, destek eksikliği ve role dair belirsizlik ortamının var oluşu gibi faktörler tükenmişlik derecesini belirlemede son derece etkili olmaktadır (Maslach & Goldberg, 1998). Aynı şekilde öğretmenlerde tükenmişliğin nedenleri incelendiğinde; öğrencilerin sergiledikleri zorlayıcı davranışlar, aşırı iş yükü ve zaman yetersizliği, rollere dair çatışma ve belirsizlik ortamının varoluşu ön plana çıkan başlıklardır (Bermejo-Toro, Prieto-Ursúa & Hernández, 2016). Ayrıca, örgüt içerisindeki kolektif tükenmişlik algısının mevcudiyeti bireysel tükenmişlik algısını da etkilemektedir (González-Morales, Peiró, Rodríguez & Bliese, 2012). Doğal olarak, tükenmişlik, örgütsel ortamda yaygın olarak yaşanan bir durum ise örgüte yeni katılanlar açısından olumsuz örnekler oluşturabilecektir.

Öğretmenlerin bireysel farklılıkları üzerine gerçekleştiren çalışmalar, bekâr öğretmenlerin tükenmişlik hissine evli meslektaşlarına nazaran çok daha yaygın bir şekilde kapıldıklarını ortaya koymaktadır. Düşük özgüven ve cesaret düzeyine sahip olan öğretmenlerin de tükenmişlik yaşama oranları oldukça yüksektir (Ardıç ve Polatçı, 2009). Bunlar için içsel faktörler üst başlığı kullanılabilir. Öğretmenleri tükenmişlik hissine iten dış faktörler ise sosyal destek, örgütsel etkenler ve görevin getirdiği gereklilikler başlıkları altında incelenmiştir (Maslach & Leiter, 1999).

Artan sıklıkta öğretmen tükenmişliği öğretmenin yıpranmasına yol açar. Öğretmen tükenmişliği, eğitim üzerindeki mali ve akademik yükü nedeniyle okulları etkileyen ülke çapında bir sorundur (Jacobson, 2016). Araştırmalar, tükenmişlik duygusunu yaşayan öğretmenlerin öğrencileri ile daha az iletişime girdiklerini, sahip oldukları bilgileri onlarla daha az paylaştıklarını, hatta onların fikir ve davranışlarını onaylamaktan dahi kaçındıklarını ortaya koymaktadır (Pishghadam, Adamson, Sadafian & Kan, 2014). Tükenmişlik, zihinsel, duygusal ve fiziksel boyutları olan psikolojik bir durumdur. Tükenmişlik genellikle uzun süreli yorgunluk, bitkinlik, olumsuz benlik algısı, çaresizlik veya umutsuzluk, hayal kırıklığı ve işte üretkenlik eksikliği içerir. Alanyazında öğretmenlerin yüksek düzeyde stres ve duygusal tükenme yaşadıkları, bunun da yüksek düzeyde tükenmişlik ve profesyonel yıpranmaya yol açtığı belgelenmiştir (Sanford, 2017). Carroll vd.'nin (2022) araştırma sonuçları, ilköğretim öğretmenlerinin kariyerinin ilk dönemlerinde yüksek derecede stresli olduğunu ve mesleği bırakmayı düşündüğünü, kırsal ve uzak bölgelerde çalışan öğretmenlerin en yüksek stres ve tükenmişlik düzeyi sahip olduğunu göstermiştir. Görüldüğü gibi, bireysel ve örgütsel birçok olumsuz etkisi olan tükenmişlik duygusunun nedenleri ve bunlara yönelik alınacak tedbirlerin belirlenmesi önem taşımaktadır.

Bu bağlamda çalışmanın amacı, öğretmenlerin tükenmişlik duygusu yaşamalarının nedenlerini belirlemek ve tükenmişliğe neden olan değişkenlerin ortadan kaldırılması/azaltılması için yapılabilecekleri tespit etmeye çalışmaktır. Bu kapsamda aşağıda sorulara cevap aranmıştır.

- 1- Öğretmenlerin tükenmişliklerine etki eden okul içi ve okul dışı faktörler nelerdir?
- 2- Öğretmenlerin tükenmişlik duygularının bireysel ya da örgütsel sonuçları nelerdir?
- 3- Öğretmen tükenmişliğine etki eden faktörleri ortadan kaldırmak ya da azaltmak için neler yapılabilir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgu-bilim (fenomenoloji) çalışması şeklinde planlanmıştır. Olgu-bilim çalışmaları, insanların yaşadıkları şeylere ve yaşadıkları şeyleri nasıl deneyimlediklerinin betimlenmesine odaklanan araştırmalardır. Olgu-bilim çalışmalarının asıl hedefi bir kimsenin aklındakileri, yani yaşanmış deneyimlere ilişkin algısının özünü ortaya çıkarmaktır (Creswel, 1998; Patton, 1990). Araştırmada, öğretmenlerin tükenmişlik duygularının nedenleri ve sonuçları araştırıldığı için olgu-bilim deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Düzce ilinde çalışan on iki öğretmenle yürütülmüştür. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yaklaşımı tercih edilmiştir. Bu yaklaşımın tercih edilmesindeki amaç oluşturulacak küçük örnekleme çalışılan probleme paydaş olabilecek bireylerin çeşitliliğini mümkün olan en üst seviyede tutabilmektir (Creswell, 2002). Araştırmaya katılacak öğretmenler tespit edilirken kıdem, cinsiyet, yaş gibi değişkenler dikkate alınmıştır. Öte yandan, öğretmenlerin çalıştıkları okulların farklı kademelerde (ilkokul, ortaokul ve lise), farklı yerleşim birimlerinde (köy, ilçe merkezi, il merkezi) ve sosyo-ekonomik çevreleri farklı olan (alt-orta-üst) kurumlar olmasına dikkat edilmiştir. Böylece, okullar ve dolayısıyla tecrübe edilen sorunlar açısından yüksek bir çeşitlilik yakalanması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, 2021-2022 öğretim yılında Düzce ilinde toplam 10 ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 12 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu meydana getirmiştir. Katılımcıların özelliklerine ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcı	OkulBölgesi	Yaş	Cinsiyet	Okul Türü	Eğitim Düzeyi	Kıdem
K1	Merkez	41	Erkek	Lise	Lisans	18
K2	Merkez	39	Kadın	Ortaokul	Lisans	12
K3	Köy	35	Erkek	Okulöncesi	Y. Lisans	12
K4	Merkez	40	Kadın	İlkokul	Lisans	18
K5	Merkez	35	Erkek	İlkokul	Lisans	13
K6	Merkez	44	Erkek	Ortaokul	Lisans	22
K7	Merkez	30	Erkek	İlkokul	Lisans	7
K8	Merkez	48	Erkek	Lise	Lisans	25
K9	Köy	44	Erkek	Ortaokul	Lisans	17
K10	Merkez	43	Erkek	İlkokul	Y. Lisans	20
K11	Köy	62	Kadın	İlkokul	Lisans	42
K12	Merkez	62	Erkek	Lise	Lisans	39

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Veriler, yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak ve yüz yüze görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Öğretmenlere açık uçlu sorular yöneltilmiş, yer yer daha detaylı bilgi almak için sonda sorular işe koşulmuştur. Görüşme sorularını oluşturabilmek için öğretmenlerde tükenmişlik konulu çalışmalar taranmış, iki adet soru oluşturulmuş ve kapsam geçerliğini teyit etmek amacıyla eğitim yönetimi ve denetimi alanında uzman olan bir öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Öğretim üyesinin önerisi doğrultusunda, araştırmaya üçüncü soru eklenmiştir. Soruların anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla 44 yaşında ilkokulda çalışan Yüksek lisans mezunu ve 41 yaşında lisede çalışan lisans mezunu iki erkek öğretmen ile sırası ile 12 ve 9 dakika süren ön görüşmeler yapılmış, soruların anlaşılır olduğu kesinleştirildikten sonra görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunda yer alan katılımcıların demografik bilgilerine yönelik sorulara ilave olarak üç farklı görüşme sorusu ile sondaj sorular yer almıştır. Randevu almak yoluyla planlaması yapılan görüşmelerin ortalama 25 dakikada sonlandırıldığı görülmüştür. Görüşme esnasında, katılımcıların izinleri ile ses kaydı alınmıştır. Nitel araştırmalarda veri toplama süreci ve çalışma grubunun ne kadar olacağı ile ilgili ölçütlerden olan, verilerin tekrara düştüğü noktada veri toplama sürecinin sonlandırılması (Yıldırım ve Şimşek, 2021) ilkesinden hareketle, on ikinci katılımcıdan sonra yapılan görüşmenin verileri araştırmaya dâhil edilmemiş ve veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin işlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz dört aşamalı bir süreçtir. (1) Veri analizi için bir çerçeve oluşturularak verilerin hangi tema ve kategoriler altında toplanacağına kadar verilir. (2) Veriler, ayrıntılı olarak okunur ve düzenlenir. Bu aşamada gerekli görülmesi halinde bazı veriler çerçevenin dışında kalabilir. (3) Düzenlenen veriler tanımlanır ve gerekli kısımlarda doğrudan alıntılarla güçlendirilir. (4) Bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılmasına bu aşamada yer verilir (Miles & Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Toplam 12 öğretmen ile yaklaşık 6 saatlik görüşme yapılmış, ses kayıtları araştırmacı tarafından deşifre edilerek 40 sayfalık bir metin oluşturulmuştur. Metinler, yöneltilen sorulara verilen cevaplara göre sınıflandırılmış ve düzenlenmiştir. Temalar oluşturulurken alanyazından faydalanılmıştır. Mevcut çalışmalar incelendiğinde tükenmişliğe neden olan faktörlerin okul içi ve okul dışı olmak üzere iki ana kategoride incelendiği görülmüştür. Bu doğrultuda araştırmada tükenmişliğe neden olan faktörlerin, okul içi ve okul dışı faktörler olmak üzere iki ana tema olarak incelenmesi uygun görülmüştür. Metinler üç kez okunarak kodlar elde edilmiş, bu kodlardan ortak anlam ifade edenler aynı kategoride değerlendirilmiştir. Analiz aşamasında son olarak, elde edilen tema ve alt temalar, eğitim bilimleri ve nitel araştırma konularında çalışmalarını bulunan bir uzman öğretim üyesinin görüşüne sunularak elde edilen temalar hakkında kodlayıcılar arası güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte Güvenirlik=[Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)]X100 formülünden (Miles ve Huberman, 1994) yararlanılmıştır. Güvenirlik düzeyinin her bir alt tema için %88 ile %94 arasında olduğu görülmüştür.

İnandırıcılık Aktarılabirlik (Geçerlik, Güvenirlik)

Yapılan nitel araştırmaların sonuçlara nasıl ulaştığının detaylı olarak açıklanması iç geçerlik (inandırıcılık), bu sonuçların genellenebilir olması için yapılan çalışmalar ise dış geçerlik (aktarılabirlik) olarak adlandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada iç geçerliği arttırmak için öğretmenler gönüllülük esasına göre belirlenmiş ve görüşmelerde katılımcıların kendini güvende hissetmeleri için araştırmacı tarafından samimi bir dil ve yaklaşım gösterilmiştir. Görüşmelerde kullanılan sorular eğitim yönetimi ve denetimi alanından bir öğretim üyesine incelenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bunun ardından iki kişi ile pilot uygulama yapılmış, böylece soruların anlaşılabilir ve amaca yönelik olduklarından emin olunmuştur. Araştırmada inandırıcılığı sağlamak için araştırmanın deseni, veri toplama aracı, çalışma grubu, veri toplama süreci ve veri analizi gibi aşamalar detayları ile açıklanmıştır.

Nitel desen ile yürütölen araştırmalarda önemli görölen konulardan biri de güvenirliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu amaçla, sorular alanyazın incelenerek oluşturulmuştur. Görüşme formunu, alanda uzman bir öğretim üyesinin incelemesi sonrası sahaya çıkılmıştır. Araştırmada dış güvenirliliğin artırılması için görüşmelerin tamamı ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşme kayıtları hiçbir değişiklik yapılmadan metne aktarılmış ve elde edilen verilerin kodlanması, tema ve alt temaların elde edilmesi ile yorumlanması sonucunda ortaya çıkan verilerin alandaki bir uzman tarafından incelenmesi sağlanmış, sonrasında da temalar arası güvenirlik analizi yapılmıştır. Bu araştırma için Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik kurulundan (21.07.2022 ve 2022/350 sayılı) etik izin alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu bağlamında, öğretmen tükenmişliğine etki eden faktörler, okul içi ve okul dışı faktörler olmak üzere iki temada ele alınmıştır.

Öğretmenlerin Tükenmişliklerine Neden Olan Okul İçi Faktörler

Öğretmen tükenmişliğine neden olan okul içi faktörler teması, öğrenci (Tablo 2), yönetici (Tablo 3) ve meslektaş (Tablo 4) kaynaklı olmak üzere üç alt tema olarak sınıflandırılmıştır. Her bir alt temada kodlara, daha sonra ise kodların elde edildiği doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 2.

Tükenmişliğe Neden Olan Öğrenci Davranışları

Alt Tema	Kod	Katılımcı
Tükenmişliğe Neden Olan Öğrenci Davranışları	Öğrencilerde derse karşı ilgisizlik	K2, K3, K7, K9, K11
	Verilen emeğin karşılığını görememek	K2, K3, K5
	Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi	K1, K9
	Öğrenci beklentileri	K1
	Öğrencilerde amaçsızlık	K7, K8, K9, K10, K12
	Öğrenci disiplinsizliği	K3, K9, K10, K12
	Öğrencinin saygısız davranışları	K4, K9
	Öğrencilerin duyarsızlığı	K2, K9
	Öğrencilerin dikkat dağınlıklığı	K10

Tükenmişliğe neden olan öğrenci davranışları alt temasında en fazla, öğrencilerde derse karşı ilgisizlik, öğrencilerde amaçsızlık ve öğrenci disiplinsizliği kavramları kullanılmıştır. Diğer görüşlerden bazıları, verilen emeğin karşılığını öğrencide görememek, öğrencinin saygısız

davranışları, öğrenci beklentileri ve öğrencilerin dikkat dağınıklığı şeklindedir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Öğrencilerin disiplinsiz davranışlarının öğretmenlerde tükenmişliğe neden olması, bir başka önemli faktör olarak ortaya çıkmıştır. İlk ve ortaokullarda disiplin kurullarının yer almaması, liselerde de kurulların gerektiği gibi işletilmemesi ve gerek okul idarelerinin gerekse de öğretmenlerin velilerden gelecek tepkilere maruz kalmaktan kaçınıyor olmaları bu duruma yol açan bir unsur olarak katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

“Yani öğrencilerin tamamen, genellikle, disiplinsiz davranışlar içerisine girmiş olması tükenmişliğin ...” (K12)

Öğrencilerin herhangi bir kaygı taşıyor olmaları, dersleri dinlememeleri, öğretmenin bir takdir görmemesi, öğrencilerin derslere hazır gelmemeleri, öğrencilerin öğretmenlerine saygı göstermemeleri ve öğrencilerdeki dikkat dağınıklığı öğretmenleri tükenmişliğe iten nedenler arasında görülmektedir.

“Malumunuzdur okullarda öğrencilerde kaygı veya kalma kaygısı veya bir kaygı kalmadı. Acaba ne olur? Zayıf alır mıyım? Dersten kalır mıyım? Sınıfta kalır mıyım? Çünkü her türlü geçiyor çocuklar. Disiplin sıkıntısı var. Kimseye bir yaptırım yapamıyorsun...” (K9)

“Yani öğretmenin yaptığı çabalarının fark edilmemesi, onda bir tükenmişliğe neden oluyor. Öğrencilerine verdiği emeklerin karşılığını görememek ya da monotonlaşmak... Öğretmenlikte, öğretmende bir tükenmişlik oluşturuyor.” (K2)

“Saygısızlık hocam. Yani yaramazlığa varım. Şımarıklığa varım. Çocuktur şımarıklık yapacak. Düşecek kalkacak yaramazlık da yapacak zaten öyle otur dediğinde oturan halkı kalkan çocuk çok da bir çocuk değildir ama...” (K4)

Öğrencilerin öğrenme sürecine karşı duyarsız olmaları öğretmenlerde tükenmişliğe neden olan bir başka nedendir. Öğretmenler, taşıdıkları heyecanın öğrencileri tarafından paylaşılmasını beklemekte ve bu durum gerçekleşmediği takdirde de tükenmişlik hissine kapılabilmektedirler.

“Öğretmen ya da öğretici olarak büyük bir heyecanla ya da önden bir hazırlık yaparak sınıfına giriyorsun... İşteee! öğrencilerin duyarsız olması. Şevkinizi, heyecanınızı söndürüyor...” (K2)

Öğretmenleri tükenmişliğe iten öğrenci davranışlarında bir diğeri olarak katılımcılar öğrencilerin dersleri dinlememelerini göstermişlerdir.

“Dersi dinlemez, ilgisiz olursa hem öğrenci hem de öğretmen ikisinin de ilgisi dağılır.” (K11)

Öğrencilerin derslere belirli bir düzeyde hazır olarak gelip gelmeme durumları öğretmenlerde tükenmişliğe neden olan faktörlerden biridir.

“İlk şeyin, eee, öğretmenin muhatap olduğu, ya da en çok, eee, zamanını geçirdiği, vaktini ayırdığı şey öğrenci. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin öğretmen üzerinde çok büyük etkisi var.” (K1)

Bir başka görüşe göre öğrencilerin her şeyi öğretmenlerinden bekleme durumları, eğitim öğretim faaliyetlerinin başarısının sadece öğretmenlerin ellerinde olduğu düşüncesinde olmaları da öğretmenlerin tükenmişlik hissine kapılmalarına neden olan faktörlerden biri olarak katılımcı öğretmenlerce beyan edilmiştir.

“...Ondan sonra öğrencilerin beklentilerinin öğretmen üzerinde şeyi var...” (K1)

Öğrencilerin yaşadıkları dikkat dağınıklığı sorunları da öğretmenlerde belirlenen hedeflere ulaşmayı engellemelerinden ötürü tükenmişliğe neden olan faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

“Yani çocuklarda dikkat dağınıklığı, öğrenci toparlama. Bunlar özellikle bu yıl çocuklar da öğretmenlerin en zorlandığı şey olduğunu görüyorum. En net. Çünkü öğrenci dinlemiyor, duyuyor ama dinlemiyor.” (K10)

Tablo 3.

Tükenmişliğe Neden Olan Okul Yöneticisi Davranışları

Alt Tema	Kod	Katılımcı
Tükenmişliğe Neden Olan Okul Yöneticisi Davranışları	Yöneticilerin planladıkları faaliyetlerin yoğunluğu	K1, K11, K12
	Öğretmen taleplerini karşılamama	K5, K9
	Yöneticilerde evrak takıntısı	K7, K11
	Yöneticilerde yönetmelik takıntısı	K7, K9
	Öğretmen görüşlerini dikkate almama	K5
	Yöneticiler arasında uyumsuzluk	K8
	Yöneticilerin despot davranışları	K9,
	Yöneticilerin keyfi davranışları	K10
	Yöneticilerin plansız çalışmaları	K10
	Yöneticilerin mobing davranışları	K12
	Öğretmenleri destekleyici olmamaları	K2, K5, K9
	Öğretmenlere karşı empatiden yoksun olmaları	K3, K4
	Yöneticilerin tutarsızlıkları	K4
	Yöneticilerin sorun çıkarmaları	K4
Yöneticilerin iletişim yetersizlikleri	K5	

Tükenmişliğe neden olan okul yöneticisi davranışları alt temasında en fazla, öğretmenleri destekleyici olmamak ve yöneticilerin planladıkları yoğun faaliyetlerin yoğunluğu kavramları kullanılmıştır. Diğer görüşlerden bazıları, öğretmen taleplerini karşılamama, öğretmenlere karşı empatiden yoksun olmaları, öğretmen görüşlerini dikkate almama, yöneticilerin despot davranışları, yöneticilerin keyfi davranışlar, yöneticilerin mobing davranışları, yöneticilerin tutarsızlıkları ve yöneticilerin iletişim yetersizlikleri şeklindedir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Okul yöneticilerinin öğretmenlerden yüksek beklenti içerisinde olmaları ile yüksek faaliyet temposu, yöneticilerin destekleyici olmayan davranışları, öğretmen görüşlerini dikkate almamaları ve onların taleplerini karşılamamaları katılımcılar tarafından öğretmenleri tükenmişliğe iten faktörler olarak görülmektedir.

“Tabi ki idare.. İdarenin öğretmenden beklentileri.. İdarenin yaptığı şeyler.. Faaliyetlerin yoğunluğu.. Öğretmenin tükenmişliğini artıran etmenlerden ...” (K1)

“Öğretmen talepleri karşılanmıyor. Öğretmenin görüşleri dikkate alınmıyor... Okul idaresinin ters davranışları.. Yani öğretmeni bıktıracak davranışlar.. Önünü kapatan, önünü tıkayan, destekleyici olmayan davranışlar...” (K5)

Yöneticilerin öğretmenleri angarya ya da formalite olarak nitelendirilen işlerle sıkıştırılmaları, yöneticiler arasındaki karar farklılıkları, yöneticilerin keyfi davranışları, plansız

hareket eden okul yönetimi, yöneticilerin anlayışsız olmaları ve sürekli sorun çıkarmaları öğretmenlerde kısıtlı olan enerjiyi bitirerek tükenmişliğe neden olmaktadır.

“Gereksiz işlerle çok fazla sıkması. Evrak işi falan, evrak işi gibi, gereksiz kurallar. Fazla yüklenmek.” (K11)

“Yöneticiler arasındaki karar farklılıklarının çok fazla olması bu da öğretmenleri ortama karşı bir çekilme, kendini geri çekme durumuna, tükenmişlik sendromuna sokuyor...” (K8)

“Okul idaresinin yönetiminin keyfi davranışları tükenmişliğe... İnsanda hani artık bezginlik bıkkınlığa yol açıyor. İkincisi, planlamanın olmaması.. Kimin ne yapacağını bilmemesi...” (K10)

Okulda esas olarak eğitim öğretim faaliyetini yürütenlerin öğretmenler olmalarına rağmen okul yöneticilerinin öğretmenleri destekleyici davranışlar içerisinde olmaları, öğretmenlerin taleplerine cevap vermemeleri, yönetmelikler karşısında inisiyatif almaktan kaçınmaları ve despot davranışları öğretmenlerde tükenmişliğe neden olan faktörler arasında gösterilmiştir.

“Tabi ki öğretmenin de etkisi vardır ama asıl idaredir. Baş ne ise devamı da o olur. İdarenin despot davranışları, her şeyi ben biliyorum hareketleri, öğretmenin derdine derman olmaması yapacağı herhangi bir etkinlik ve çalışma da yanında bulunmaması, bu maddi olur manevi olur gücü nispetinde sorun karşılaştığı öğretmenin karşılaştığı sorunlar da idarenin onun yanında olmaması. Mevzuat noktasında onun önünü açmaması örnek olamaması...” (K9)

Yöneticilerin öğretmenlere karşı mobing kapsamında değerlendirilebilecek davranışlar sergilemesi tükenmişliğe neden olabilecek faktörlerden biri olduğu katılımcı görüşünden de anlaşılmaktadır. Ayrıca belirtmek gerekir ki bu görüşü beyan eden katılımcı 62 yaşında ve meslekte geride bıraktığı 39 yılın 30’u aşkın bir kısmını yönetici olarak geçirmiştir.

“Yani idareciler açısından da ben şahsım adına söyleyeyim öğretmenin fiziksel ortamda, ders ortamında okul ortamında çok rahat bir ortamda çalışması için bütün etkenleri işletmek lazım. Ama öyle idareci arkadaşlarım var yani öğretmene karşı sürekli mobing uygulama şekline girebiliyor.” (K12)

Yöneticilerin anlayışsız olmaları, sürekli sorun çıkarmaları ve tutarsız kararlar alıp talepler yönelmeleri öğretmenlerde tükenmişliğe neden olan yönetici davranışları arasındadır.

“Bunun haricinde yoksa anlayışsız ya da sürekli sorun çıkaran bir idare olabilir... Bir söylediği bir söylediğini tutmayan bir idareci mesela.” (K4)

Tablo 4.

Tükenmişliğe Neden Olan Meslektaş Davranışları

Alt Tema	Kod	Katılımcı
Tükenmişliğe Neden Olan Meslektaş Davranışları	İletişimsizlik	K1, K2, K3, K7
	Fikir alışverişinde bulunmama	K2
	Ortak dil kullanmamak	K2
	Beklentileri karşılamama	K1
	İşbirliğinden yoksunluk	K4, K5, K8, K9
	Meslektaşlar arası uyumsuzluk	K4, K5, K9
	Aşırı rekabetçi olmak	K3, K8
	Meslektaşlarını küçümsemek/aşağılamak	K12

Tükenmişliğe neden olan meslektaş davranışları alt temasında en fazla, iletişimsizlik, işbirliğinden yoksunluk ve meslektaşlar arası uyumsuzluk kavramları kullanılmıştır. Diğer görüşlerden bazıları, aşırı rekabetçi olmak, fikir alışverişinde bulunmamak, beklentileri karşılamamak, meslektaşlarını küçümsemek ve meslektaşlarını aşağılamak şeklindedir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

"...Bir öğretmen ait olduğu kurumda, kendini oraya ait, iletişim halinde hissedebiliyorsa oraya daha motive bir şekilde gider. Ancak güvenliği ile hizmetlisi ile işte memuruyla ve diğer öğretmen arkadaşlarıyla arasında iletişim sıkıntıları varsa orada daha yalıtılmış ve yalnız hissedecektir. Bu da onun tükenmişliğini etkileyecektir." (K7)

Kurum içerisinde çalışan personelin iletişim kurmakta zorlanmaları ve öğretmenler arası rekabet ortamı öğretmenlerde tükenmişliğe neden olan davranışlar arasında görülmektedir.

"Rekabet ile alakalı durumlar var. Yani onunla rekabet edeceğim derken kendini yıpratıyorsun..." (K3)

Öğretmenlerin meslektaşları tarafından küçük görülmeleri ve aşağılanmaları tükenmişliğe neden olan bir etkidir.

"...Atanmıştır ama formasyonu yetersiz olabilir. ...onu küçük düşürecek hareketler yapıyorlar. O müdür, hele hele ders ortamında bunu öğrenci hissettiği zaman, bunu öğrenci çok şiddetli kullanır." (K12)

Öğretmenleri tükenmişliğe iten faktörlerden bir diğeri olarak öğretmenlerin ekip çalışmasında yer almaktan kaçınma durumları kurumda bulunan diğer öğretmenlerde tükenmişlik durumunun ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

"Bazı çalışmalar birliktelik gerektirir, ekip çalışması gerektirir. Tek başına yapamayacağın şeyler var. Bu konuda destek veremiyorsa birinci deneme, ikinci deneme, üçüncü deneme ama sonrasında öğretmen bunu bırakabilir. Buna uyumsuzluk da diyebiliriz yani. Bireysel hareket etmeye dönebiliriz böyle olunca. Bu da sonrasında tükenmişliğe sebep olabilir yani uzun vadede..." (K5)

Öğretmenlerde tükenmişliğe neden olan meslektaş davranışları arasında ortak dili kullanmama ve etkili iletişim kurmamak da katılımcılar tarafından ortaya konulan görüşler arasında yer almaktadır.

"Mesela teneffüslerde ya da toplantılarda fikir alışverişinde bulunamıyorsa ya da ortak dili konuşamıyorsa." (K2)

Öğretmenlerin Tükenmişliklerine Neden Olan Okul Dışı Faktörler

Öğretmen tükenmişliğine neden olan okul dışı faktörler teması; veli (Tablo 5), okul çevresi (Tablo 6), üst birimler kaynaklı (Tablo 7) olmak üzere üç alt tema olarak sınıflandırılmıştır. Her bir alt temada kodlara, daha sonra ise kodların elde edildiği doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 5.*Tükenmişliğe Neden Olan Veli Davranışları*

Alt Tema	Kod	Katılımcı
Tükenmişliğe Neden Olan Veli Davranışları	Çocuğunu takip etmemek	K2, K5, K6, K11
	Çocuğunu desteklememek	K2, K5, K9
	Başarı noktasında aşırı beklentiler içerisinde olma	K1
	Duyarsızlık	K4, K5, K6
	Yanlış anlaşılmalarda	K3, K4
	Çocuğu hakkında aşırı korumacı davranışlar	K8, K12
	Seviyesizlik	K4
	Öğretmene iyi niyetli olarak yaklaşmamak	K8
	Düşüncesizlik	K4
	Saygısızlık	K11
	Bencilik	K11
	Okul yönetimi ve öğretmene işini öğretmeye kalkma	K12

Tükenmişliğe neden olan veli davranışları alt temasında en fazla, çocuğunu takip etmemek, çocuğunu desteklememek ve duyarsızlık kavramları kullanılmıştır. Diğer görüşlerden bazıları, yanlış anlaşılmalarda, çocuğu hakkında aşırı korumacı davranışlar, başarı noktasında aşırı beklenti içerisinde olma, saygısızlık, bencilik, idare ve öğretmene işini öğretmeye kalkma şeklindedir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Velilerin, öğrencilerini takip etmemeleri ve onların eğitim süreçleri hakkında duyarsız olmaları öğretmenlerde tükenmişliğe neden olan bir etkidir.

"...okula gitsin, bir an önce evden çıksın düşüncesinde oldukları için zaten o manada şey yok yani. İşine geliyor okul olması. ...Gündüz kreşmiş gibi burası davranılıyor. ...Toplantı yapıyoruz gelmiyor. Haber gönderiyoruz gelmiyor. Çocuğa şunu yap diyoruz yapmıyor..." (K6)

Veliler öğretmenler ile geliştirdikleri iletişim noktasında duyarsız bulunmaktadır. Öğrencinin devamsızlık durumlarında bile okula veya öğretmene bilgi verilmemesinden öte, bilgi almak için iletişim kuran öğretmene cevap verilmemektedir. Diğer yandan, öğretmenlere yönelik düşüncesiz hareketleri öğretmenlerin tükenmişlik hissine kapılmalarına neden olmaktadır.

"Mesela öğrenci üç, dört gündür okula gelmiyor. Hani merak ediyorum, mesaj atıyorum cevap gelmiyor ya da veliden bana bir haber gelmiyor. Gruba mesaj yazıyorum... Bu duyarsızlık beni çok rahatsız ediyor. ...Düşünmeden gece ikide üçte atılan mesajlar ya da yapılan aramalar o da beni çok rahatsız ediyor..." (K4)

Velilerin, okul idaresi ve öğretmenlere işlerini öğretmeleri, onları tahakküm altına almaları; velilerinin öğretmenlere karşı saygısız davranışları ve bencilce yaklaşımları öğretmenlerde tükenmişliğe neden olan faktörler arasındadır.

"...Okul öyle hale gelmiş ki okul aile birliğinin başkanı her şey olmuş. Okul müdürünün de üzerinde, öğretmenlerin de üzerinde... Tabi ki okul idaresinden kaynaklanıyor,... Velilere de bu şeyi vermemek lazım bu fırsatı vermemek lazım. ...Kontrol altında tutmak lazım çünkü burada en büyük tehlike, velilerin öğretmenleri bu tahakküm altına almaları büyük tehlike." (K12)

Velilerin öğrencilerinin geçirmekte oldukları süreçler konusunda destekleyici olmayışları da öğretmenlerde tükenmişlik oluşturmaktadır.

“Okul ortamı gibi aile ortamı gibi olmaz. Dolaylı yoldan etkileyebilir. Okuldaki sorunların çözümünde sıkıntı çıkarır. Mesela problemlili bir öğrencimiz var. Problemi çözeceğiz. Veli ile görüşüyoruz ama destek göremiyorsak, belki de problem veli kaynaklı oluyorsa bu bizi etkileyebilir. Veli bunda eğitim durumu, bize yaklaşımı çok önemli. Duyarsızlık olmamalı. Düşük profilli okullarda bunu fazlasıyla yaşayabiliriz.” (K5)

Bir başka görüş ise velilerin öğrenci kapasitesinin üzerindeki başarı beklentileri öğretmenlerde yüksek enerji sarfı neticesinde tükenmişlik hissinin oluşmasına neden olması yönündedir.

“Veli gruplarının istekleri, öğretmenden beklentileri ve öğrencilerin yapabilecekleri ile beklenti arasındaki uçurum belki.” (K1)

Velilerin öğretmenlere iyi niyetli olarak, ondan kendisine de çocuğuna da zarar gelmeyeceğini bilmek gibi bir yaklaşım içerisinde olmamaları halinde muhatap oldukları öğretmenlerde tükenmişlik hissinin oluşması olasıdır.

“Burada birbirimizi anlamak anlatmak gerekir belki ama işte bu da enerji gerektiriyor o da bir süre sonra üst üste gelirse tükenmişliğe neden olabiliyor onun için velinin bence bizim yaptığımız eylemin sonucu belki başarısız olabilir süreci zorlu olabilir ama önce iyi niyetle bir bakması gerekir bu bizim tükenmişliğimizi engeller öyle olmadığında da zora sokar diye düşünüyorum.” (K8)

Öğrenci velilerinin öğretmenlere karşı saygısız davranışları ve bencil yaklaşım göstererek öğretmen ve okul idaresini önemsememeleri durumunda da öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarında etkili olmaktadır.

“Öğretmene yeterince saygı göstermemesi. Bencillikleri de etkiler...” (K11)

Tablo 6.

Tükenmişliğe Neden olan Okul Çevresi Nitelikleri

Alt Tema	Kod	Katılımcı
Tükenmişliğe Neden olan Okul Çevresi Nitelikleri	Eğitim seviyesi	K2, K7, K9
	Ahlaki durum	K2
	Kurallara uyma	K2
	Huzurlu olmaması	K3
	Gürültülü olması	K3
	Sosyo-ekonomik yapı	K7
	Sosyal -kültürel seviye	K11
	Parçalanmış aileler	K7
	Aile içi şiddet	K9
	Aile içi istismar	K9

Tükenmişliğe neden olan okul çevresi nitelikleri alt temasında en fazla, eğitim seviyesi kavramı kullanılmıştır. Diğer görüşlerden bazıları, kurallara uymama, gürültü, sosyo-ekonomik yapı, parçalanmış aileler, aile içi şiddet ve aile içi istismar şeklindedir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Yani öğrencilerin eğitim kalitesi, ahlaki durum olarak. Okuldaki kurallara uyup uymama konusundaki adaptasyonu bunlar hep çevresel faktörler. Bunu çok etkiler. ...Ders düzeni konusunda da bir aksama olur. Bu da tabii ki öğretmenin şevkini kırabilir.” (K2)

Okul çevresinin eğitim seviyesi ve öğrencinin aile içi şiddet ve aile içi istismar durumlarının yaşandığı bir çevreden geliyor olması ve ahlaki tutumlar ile kurallara uyma kültürünün olmaması öğretmenlerde tükenmişliğe etki eden faktörler arasında görülmektedir.

Çevrenin öğretmenlerde tükenmişliğe neden olan özelliklerine dair öğretmen görüşlerinden bir diğeri ise sosyo-ekonomik yapı ve parçalanmış ailelerin çokluğu olarak dile getirilmiştir.

“Okul çevresinin sosyo-ekonomik yapısı tükenmişlik noktasında etkili... Çevrede bireylerin bilinçsiz olması, çocuklarına nasıl yaklaşacaklarını bilmemeleri, özellikle ilkököl sınıf öğretmenlerini ciddi anlamda etkileyebilmekte. ...” (K7)

Okul çevresinin eğitim seviyesi ve öğrencinin aile içi şiddet ve aile içi istismar durumlarının yaşandığı bir çevreden geliyor olması öğretmenlerde tükenmişliğe etki eden faktörler arasında gösterilmiştir.

“Okul çevresinin tabii ki vardır. Bulunduğın yere göre mahalleye göre şehre göre veli profiline göre bunlar sebep olabilmektedir. Her zaman geçerli değildir. Ama okulun, çok sorunlu bir mahallede görev yapıyorsanız, oradaki eğitim seviyesi düşük olduğu için ailelerin eğitim seviyesi düşük olduğu için otomatik bu çocuklara da sirayet ediyor. Siz çocuğa eğitim vereyim derken aile ile karşı karşıya geliyorsunuz birçok noktada. Belki siz vermeye çalışıyorsunuz çocuk eve gittiğinde o uygun ortamı bulamıyor. Aile şiddet uyguluyor, aile istismarda bulunuyor bunlar istemsiz olarak size de dönüyor.” (K9)

Öğretmenlerde tükenmişliğe neden olan çevre özellikleri arasında gürültülü ve huzurun bulunmadığı çevrelerde eğitim öğretim faaliyeti yürüten öğretmenlerde tükenmişlik hissinin görülmesi çok daha olasıdır.

“Yani yaşanan çevrenin insan üzerinde etkisi muhakkak yani. Okul çevresi de dâhil öğretmenin yaşadığı ev, mahalle vs. o da dâhil bence. Huzurlu bir çevrede yaşıyorsa huzurlu bir çevrede yaşıyorsa bunun içine. Gürültü bile bence bir etken bence. Yani baktığın zaman görürsün gürültülü bir yerde uyuyup uyanmakla sağlıklı sessiz bir ortamda uyanmak arasında çok büyük fark var. Bunlarda hep tükenmişlik üzerine bence etkileri var.” (K3)

Ayrıca katılımcılardan bir tanesi de sosyo-kültürel yapının öğretilerde tükenmişliğe neden olabileceğini belirtmiştir.

“Yani çevredeki sosyal seviye kültür seviyesi etkiler. Çok etkiler elbette.” (K11)

Tablo 7.

Tükenmişliğe Neden Olan Üst Yönetim Davranışları

Alt Tema	Kod	Katılımcı
Tükenmişliğe Neden Olan Üst Yönetim Davranışları	Sistem değişikliği	K9, K12
	4+4+4 sistemi	K6
	Bakan değişikliği	K2
	Milli eğitim müdürlüğünde muhatap bulamama	K9
	Gereksiz kurallar	K11
	Öğretmenlerden yüksek beklentiler	K3, K9, K12
	Plansızlık	K4, K9
	Öğretmenlere yönelik baskıcı tavırlar	K4, K9
	Güven eksikliği	K2
	Vizyon sahibi olma	K3

Ekonomik yetersizlik	K7
Hedeflerin ortak olmaması	K1
Tepeden inme yaklaşımı	K4
Adaletsizlik	K7
Sınavcılık	K2

Tükenmişliğe neden olan üst yönetim davranışları alt temasında en fazla, öğretmenlerden yüksek beklentiler kavramı kullanılmıştır. Diğer görüşlerden bazıları, sistem değişikliği, plansızlık, öğretmenlere yönelik baskıcı davranışlar, gereksiz kurallar, güven eksikliği, ekonomik yetersizlik, tepeden inme yaklaşımı ve adaletsizlik şeklindedir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlerde tükenmişliğe neden olan üst yönetim davranışları arasında sistemin sıklıkla değişmesi bulunmaktadır. Ayrıca il-ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından okullara sürekli olarak yenilerinin gönderildiği proje ve etkinlikler nedeni ile öğretmenler aşırı çaba sarf etmekte ve bu durum da öğretmenlerde tükenmişlik hissi doğurmaktadır.

"...Yıllardır her yeni bir bakan geldiğinde yani hükümet geldiğinde sistem değişikliğine gidiyoruz ve bu sistem değişikliğinin asıl sebebi veya sorumlusu öğretmenler olarak kabul ediliyor. ...bir süre sonra artık öğretmenlerin kendini öz güvenini yok ediyor. ...Bir süre sonra artık işimizden soğutuyor. ... Bu da bizi yoruyor, üzüyor. ..." (K9)

Mevzuatta ve yönetmeliklerde sürekli gerçekleşen değişiklikler ve çok yoğun gerçekleşen proje ve yarışma gibi faaliyetlere katılım, etkili bir öğretim faaliyeti gerçekleştirmekten uzaklaşılması hissi uyandırmakta, enerjiyi tüketmekte, bu da tükenmişlik hissini doğurmaktadır.

"Mesela yönetmelikler, sık sık değişen yönetmelikler. Mevzuat mesela. Mevzuatta çok büyük değişiklik yapılıyor... Bakanlıkların şu projeleri yap, şu yarışmalara katıl, şu yarışmalara cevap ver, şu komisyonlara gir, eğitim politikalarına katıl gibi sürekli sözlü yazılı olarak vermesi..." (K12)

Üst yöneticilerin öğretmenlerin ekonomik durumları ile ilgili aldıkları kararlar ve adaleti tesis edememe durumları öğretmenlerde tükenmişliğe neden olan faktörler arasında görülmektedir.

"Yani şartlar, sağladığı ekonomik şartlar, çalışma koşulları, istenen şeyler bu noktada etkili olabilmekte. ...Bu bile insanların bir adaletsizlik anlayışına yönelmelerine ve tükenmişlik yaşamalarına neden oluyor." (K7)

Üst düzey yönetim kademelerinde bir gecede, istişareden uzak bir şekilde alınan kararlar ve plansız yürütülen faaliyetler öğretmenlerde tükenmişliğe neden olan faktörler arasında görülmektedir.

"...Öğretmene hiç sormadan danışılmadan alınan kararlar, çıkarılan kanunlar yapılan uygulamalar bunlar bir şeye planlamaya bağlı olarak yapılan uygulamalar değil." (K4)

Üst düzey eğitim yöneticilerinin öğretmenlerde tükenmişliğe neden olan davranışlarına dair öğretmen görüşleri arasında bu yöneticilerin vizyonlarının öğretmenle tarafından eksik veya yetersiz görülmesi durumu da yer almaktadır.

"Tabi ki bakan, onun işte vizyonu onun çalışmaları, projeleri. Belki de hani öğretmenleri anlamayacak şekilde beklenti içerisine girilirse o tükenmişliğe sebep olabilir." (K3)

Eğitim politikalarına kadar verenlerin öğretmenlerde tükenmişliğe neden olan davranışlarının başında 4+4+4 sistemine geçmek gelmektedir. Bu görüşe göre daha önce yürütülmekte olan 5+3 sistem gayet yeterli bir sistemdi. Ayrıca aynı görüşte olan diğer katılımcılar 5. sınıf öğrencilerinin gelişimsel olarak henüz soyut işlem döneminde olmamaları nedeni ile ikinci kademe ilköğretim kurumlarına gitmek için yaşça küçük görülmektedirler.

“Bu ülkede 8 yıl zaten yetiyordu. Lisedeki öğrenci şunu yapabilirsin yani liseye gitmek zorunda kalmasin öğrenci ya ortaokuldan sonra bir mesleğe atilsin bence. Ya da okuyacak olan bir şeye gitsin gibi düşünüyorum hem devlete maddi yüklü olmasına derslik sayısı işte binası şusu busu kitabı defteri derken bir yük de olmaz.” (K6)

Bir başka görüşe göre bakanların çok sık değişiyor olması ve bunun sonucunda yaşanan yapısal ve ilkesel değişiklikler de öğretmenlerde tükenmişliğe neden olan faktörler arasında sayılabilmektedir.

“... Mesela çok bakanın değişmesi bile bence bir güvensizliğe sebep oluyor açıkçası. Yani her gelen yeni bakanın eski bakanın verdiği kararı işte biz öyle yapmayacağız, şöyle yapacağız demesi. Yani sanki bir eğitimden bahsedilmiyor da bir ekonomiden bahsediliyor gibi. Bu da bir güvensizliğe neden oluyor bence öğretmenler açısından. Yani, daha öğrenci kapsamlı bir eğitim olsa ya da mesela biz biraz Türkiye olarak şu sınavlardan, işte sınavla çocukların başarısını, yeteneğini ölçme işinden biraz uzaklaşmamız lazım. Bu bizi bence geriletiyor.” (K2)

Üst düzey yöneticilerin doğrudan öğretime etkisi olmayan ve belki de şekilsel olmaktan öteye gitmeyerek kağıt üzerinde kalan iş ve işlemler de öğretmenleri oluşturdukları ekstra iş yükü nedeni ile bunaltarak tükenmişliğe neden olabilmektedir.

“Gereksiz kurallar yani sonuçta çocuğun üzerine faydalı bir etkisi olmayacak sınıfı kâğıt üzerinde kalan gereksiz işlemler bunlar öğretmeni çok yoruyor. Çok bunaltır.” (K11)

Bakanlık tarafından koyulan hedefler ile öğretmenin inandığı değerler sonucunda sahip olduğu hedefler arasında da bir tutarlılık halin bulunması beklenmekte olup aksi takdirde öğretmenlerde tükenmişlik halinin yaşanması muhtemel görülmektedir.

“Tabi ki.. Yani belki öğrenci kadar değil. Belki daha sık daha yoğun bir şekilde değil ama öğretmenin hedefleri var. Tabi ki milli eğitimin ya da işte il milli eğitim müdürlüğünün de hedefleri politikaları var. Bu politikalarla öğretmenin hedefleri çatıştığı zaman ister istemez bir beklentiler farklı olacağı için bir tükenmişlik söz konusu olur.” (K1)

Öğretmen tükenmişliğine neden olan kişisel faktörler temasında 12 kod elde edilmiştir. İlgili alt temada kodlara, daha sonra ise kodların elde edildiği doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 8.

Tükenmişliğe Neden Olan Kişisel Faktörler

Alt Tema	Kod	Katılımcı
Tükenmişliğe Neden Olan Kişisel Etkenler	Ailevi	K1, K3, K4, K5, K9, K10, K12
	İlişki-Evlilik	K3, K4, K9, K10
	Sosyal-çevresel	K1, K9
	Psikolojik	K7, K10
	Özgüven sorunu yaşamak	K8
	Huzursuzluk	K2
	Düzensizlik	K2, K6

Plansızlık	K2
Genel kişilik yapısı	K5
Maddi durum	K3, K4, K6, K7, K11, K12
Sağlık	K3, K9, K10, K11
Ulaşım	K4, K10

Tükenmişliğe neden olan kişisel etkenler alt temasında en fazla, ailevi, maddi nedenler öne çıkmıştır. Diğer görüşlerden bazıları, ilişki-evlilik, sosyal-çevresel, psikolojik, düzensizlik, özgüven sorunu yaşamak, huzursuzluk, genel kişilik yapısı şeklindedir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Öğretmenleri karşılaştıkları maddi sorunlar, öğretmenin özel hayatında ve eğitim öğretim faaliyetlerinde karşısına çıkan olumsuz bir etken olarak tükenmişliğe etki etmektedir.

"...Ekonomik boyutun fazla olduğunu söyleyebilirim. Çünkü her şey maddiyata dayanıyor... Mesela bana, ulaşım artık sorun. Kendi çocuklarım var mesela ailem var. ...Bütün çocukların durumuna yetişir ama kendi çocuklarına yetişemezsin. Kendi ailenin çoluk çocuğunun da eğitimi var mesela. Bunlar da etkiler başta." (K10)

Öğretmenlerin özel hayatlarındaki düzensizlikler ve plansızlıklar da tükenmişliğe etki etmektedir.

"Yani ailevi faktörler... Ailevi, ailede, yani özel hayatınızda bir düzensizlik, plansızlık varsa, huzurlu bir aile hayatınız yoksa bu sizi tüketir." (K2)

Tükenmişliğe neden olan özel problemlerin neler olduğuna dair en sık ortaya konulan görüş yer almaktadır. Buna göre ailevi problemler öğretmenlerin tükenmişlik hissine kapılmalarına neden olan temel özel problem olarak gösterilebilir.

"Ailesi ile ilişkileri olabilir ya da işte bizim ülkemizde evlilik halay çekmek gibi biliyorsunuz. Sadece iki kişi arasında ya da küçük bir çekirdek aile içinde yaşanmaz. Onlar olabilir işte ulaşım sıkıntıları olabilir. Okul dışında hayat dediğin şey bir yerde maddiyata bağlı." (K4)

Öğretmenlerin yaşadıkları özgüven sorunları da bir katılımcı tarafından tükenmişliğe neden olan özel problemler arasında gösterilmiştir. Buna göre özgüven sorunu yaşayan öğretmenlerin tükenme durumuna girmeleri daha kolay gerçekleşebilmektedir.

"Özgüven sorunu oluşur kişide. Özgüven sorunu, mesela, atıyorum, bize ders programı verdiler, size dedim ki "ben hocam, benim şu ders programının şu günü benim programıma uymuyor da. Sizinle şu iki dersin yerini değiştirebilir miyiz?" "Tabi hocam benim için sorun yok" diyebilirsiniz. Eğer sizi engelleyen bir durum yoksa. Ama şu da olabiliyor. Neden istiyorsunuz, niye değiştiriyorsunuz... Yine öyle olmasa ne olur? Ya, ne arıyor altında? Bir kötü niyet.." (K8)

Aşağıda yer alan öğretmen görüşüne göre öğretmenlerin kişilik yapıları tükenmişliğe neden olan etkenler arasında gösterilebilir.

"Ya öğretmenin kişilik yapısı. Yani bunları ayırt edemiyorsa, işi ile evi arasındaki sorunları birbirine yansıtıyorsa, öğretmenin kişiliği ile, karakteri ile, mizacı ile alakalı bir durum bu bence. Bu ayrımı yapamıyorsa, yansıtıyorsa, fazlası ile etkiler. Özellikle ailede yaşadığı sorunlar, öğretmenin okuldaki motivasyonunu etkiler." (K5)

Öğretmenlerin Tükenmişlik Duygularının Bireysel ve Örgütsel Sonuçları

Araştırmanın ikinci sorusu bağlamında, öğretmen tükenmişliğinin sonuçları, bireysel (Tablo 9) ve örgütsel sonuçlar (Tablo 10) olmak üzere iki ayrı alt temada ele alınmıştır. Her bir alt temada kodlara, daha sonra ise kodların elde edildiği doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 9.

Öğretmen Tükenmişliğinin Bireysel Sonuçları

Alt Tema	Kod	Katılımcı
Öğretmen Tükenmişliğinin Bireysel Sonuçları	Düşük verim	K3, K4, K5, K6, K7, K9, K12
	Sadece işini yapma	K1, K2, K4, K7, K10
	Faydalı olamama	K1, K5, K7
	İşten kaçma	K5, K8, K11
	Derse girmek istememe	K6, K11
	İşbirliğinden uzaklaşmak	K2, K8
	İşinden zevk almama	K1, K2, K4
	Düşük enerji	K3, K4, K5
	Sosyal ilişkilerde bozulma	K2, K8, K12
	Psikolojik çöküntü	K4, K12
	İçe kapanma	K8, K12
	Mutsuzluk	K6, K9
	Aile ilişkilerinde bozulma	K8, K11
	Kendini ifade edememe	K8
	Monotonlaşma	K2
	Endişe hali	K8
	Ağlamaklı olmak	K4
Vurdumduymazlık	K8	
Üretkenlikten uzak olmak	K9	

Öğretmen tükenmişliğinin bireysel sonuçları alt temasında en fazla, düşük verim ve sadece işini yapma kavramları öne çıkmıştır. Diğer görüşlerden bazıları, faydalı olamama, düşük enerji, sosyal ilişkilerde bozulma, derse girmek istememe, iş birliğinden uzaklaşma, psikolojik çöküntü, içe kapanma, mutsuzluk, aile ilişkilerinde bozulma, kendini ifade edememe, vurdumduymazlık, üretkenlikten uzak olmak şeklindedir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlerin iş yerinde düşük performans sergilemesi, buna ek olarak içe kapanma, sosyal ilişkilerde bozulma ve psikolojik çöküntü, öğretmen tükenmişliğinin bireysel sonuçları arasındadır.

“Hayattan koparsın. Hayattan çok içine kapanırsın. Okuldan koparsın. Okul ortamından koparsın. Tamamen verimin ortadan kalkar. Bu da tabii enerjini bitirebilir. ...Eğitim öğretim faaliyetini verimli yürütemezsiniz.” (K12)

Yorgunluk, halsizlik, motivasyonunu kaybetme, sürekli olarak ağlama hali ve psikolojik olarak çöküntü yaşanması öğretmen tükenmişliğinin bireysel sonuçları arasındadır.

“...Yani okulda bir sıkıntım yok. Evde hiçbir sıkıntım yok ama kendimi o kadar yorgun, o kadar bitmiş, yani o kadar halsiz hissediyorum ki. Yetişemiyorum. Ne yaparsam yapayım, hiçbir işi bitiremiyorum. Öyle olunca da ister istemez motivasyonum düşüyor. Psikolojik olarak çok düşüyorum...” (K4)

Öğretmenin heyecanını yitirmesi, monoton bir hayat sürmeye başlaması öğretmen tükenmişliğinin bireysel sonuçları arasındadır.

"...Eğitim hakkındaki heyecan bir kere gidiyor. Yani vermek istediğin o duyguları, vermek istediğin o derslerindeki heyecanı, karşılığını göremediğin için belli bir süre sonra artık o da monotonlaşmaya başlarsın. Artık biraz, işte geleyim saatimi doldurayım gideyim mantığına gelir. ..." (K2)

Sorumluluk hissini kaybetme, vurdumduymaz bir tutum geliştirme, sosyal ilişkilerinin bozulması, öz güven problemi, iş birliğinden uzaklaşma, içe kapanıklık, asosyallik ve tolere etmekten uzaklık öğretmen tükenmişliğinin bireysel sonuçları arasındadır.

"Tükenmişlik duygusu olan bir insan vurdumduymaz oluyor. Tamamen kendini o şeyin dışına çıkarıyor, hayatın dışına, ortamın dışına, dolayısıyla sorumsuz.. Hiçbir şekilde oradan bir sorumluluk almayan taşın altına elini koymayan. Geri çekiyorsun kendini. İkincisi, sosyal ilişkileri de bozuluyor. Hem aile ile hem çevre ile. ... İşbirliğinden uzak, vurdumduymaz, daha içine kapanık, daha böyle asosyal, tolere etme şeyi düşük..." (K8)

Mutsuzluk nedeniyle öğretmenin yaptığı işten verim ve dönüt alamaması, öğretmen tükenmişliğinin bireysel sonuçları arasındadır.

"Mutsuz olur. Adam mutsuz olduğu için yaptığı işten verim alamaz. Verim alamayınca dönüt alamaz. Dönüt alamayınca ürün çıkmaz. ...Bizde bu tükenmişlik olduğu zaman ister istemez mum etrafına ışık tutar değil mi? Biz kendimizi yani bunu başaramadıysak etrafımıza ışık tutamayacağımızdan dolayı da etkimiz olmaz." (K9)

Bir diğer katılımcıya göre tükenmişlik yaşayan öğretmenin performansı düşer. İşten kaçma eğiliminde olur ve dolayısı ile öğrencilerine faydalı olması mümkün olmaz. Galiba bu ifadeler en yalın ve net olarak yaşanacakları ortaya koymaktadır.

"Performansı fazlası ile düşüyor. İşten kaçır. Öğrencilere faydalı olamaz. Hiçbir şekilde öğrencilere faydalı olma şansı yok." (K5)

Derse girmek istememek, teneffüslerdeki sohbetleri uzatmak, zerim sağlayamamak tükenmiş öğretmenlerin yaşadıkları duruma şahit olmuş bir katılımcının kendi ifadeleri olarak yer almaktadır.

"Çok fazla karşılaştım... Sınıf öğretmeni olarak geldiğimde, emekliliği dolmuş ama ayrılmayan bir ekiple karşılaştım. Gerçekten derse gitmek istemiyorlardı. Sohbeti uzatıyorlar, derste hani çok verimli değillerdi." (K6)

Tablo 10.

Öğretmen Tükenmişliğinin Örgütsel sonuçları

Alt Tema	Kod	Katılımcı
Öğretmen Tükenmişliğinin Bireysel Sonuçları	Kurumda genel havayı bozma	K9, K10, K11, K12
	Negatif enerji verme	K4, K9, K12
	Motive edicilikten uzaklaşma	K1, K4
	Durumunu yansıtmama	K1, K11
	Düşük verim gösterme	K3, K5, K9, K11, K12
	Kendine mesleki değer katamama	K7
	Vizyon ve misyonu genişletememe	K7
	Sorunlarla baş edememe	K2

Öğretmen tükenmişliğinin örgütsel sonuçları alt temasında en fazla, düşük verim gösterme ve kurumda genel havayı bozma kavramları öne çıkmıştır. Diğer görüşlerden bazıları, negatif enerji verme, kendine mesleki değer katamama, sorunlarla baş edememe ve olayları büyütme şeklindedir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Tükenmişlik yaşayan bir öğretmenin bu halinin, kurumda çalışan diğer personele sirayet etmesi öğretmen tükenmişliğinin örgütsel sonuçları arasındadır.

“Sirayet ediyor yani, kurumda verim olmuyor. ...Kimse birbirine selam, sevgi, saygı olmuyor. ...”
(K9)

Yaşadıkları en küçük sorunların bile okul idaresine hatta velilere yansıtılması, öğretmen tükenmişliğinin örgütsel sonuçları arasındadır.

“Mesela bazı arkadaşlarımızda onu görüyorum. Tükenmişlik sendromu yaşayan arkadaş sınıfta yaşadığı ufak bir problemi bile çok büyütebiliyor. Yani bunu kendi bünyesinde de halledebilecek iken işte bunu idareye yansıtma, işte idareden veliye yansıtma.” (K2)

Bir diğer katılımcı da tükenmişlik yaşayan bir öğretmenlerin bu durumunun kurumdaki öğretmen arkadaşlarına da etki edeceğini belirtmiş ayrıca bu durumun arkadaşlarının da motivasyonlarını düşüreceği görüşünü paylaşmıştır.

“Aynı şekilde arkadaşlarına da bu yansır. Girdiği ortamlarda, hani ee, o grubu ateşleyen ya da onlara ilham veren, yeni şeyler araştıran, yenilikçi bir tavır geliştirmek yerine, artık, eee, çok daha böyle belirli bir gelenek bulup, o gelenek üzerine devam eder. İşimi yapıyorum, falan filan, havasına girer. O da eee, diğer arkadaşları motive etmekten uzaklaştırır.” (K1)

Tükenmişlik hissi yaşayan öğretmenler kurumlarında değer katmaktan, onun misyon ve vizyonunu geliştirmekten uzaklaşacaklardır.

“Kurumuna bir değer katamaz bence öncelikle kurumun vizyonunu ve misyonunu genişletemez.”
(K7)

Tükenmişliğe Etki Eden Faktörleri Ortadan Kaldırmak/Azaltmak İçin Yapılabilecekler

Araştırmanın üçüncü sorusu bağlamında, tükenmişliğe etki eden faktörleri ortadan kaldırmak/azaltmak için yapılabilecekler, okul içi ve okul dışı faktörler olmak üzere iki temada ele alınmıştır. Her bir alt temada kodlara, daha sonra ise kodların elde edildiği doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Katılımcı görüşlerinden elde edilen veriler incelendiğinde tükenmişliğe etki eden faktörleri kaldırmak/azaltmak için okul içerisinde yapılabilecekler, yöneticilerin yapabilecekleri (Tablo 11), öğretmenlerin yapabilecekleri (Tablo 12) olarak iki alt temada ele alınmıştır.

Tablo 11.

Tükenmişliğe Etki Eden Faktörleri Kaldırmak/Azaltmak İçin Yöneticilerin Yapabilecekleri

Alt Tema	Kod	Katılımcı
Okul Yöneticilerinin Yapabilecekleri	Sorunların çözümünde katkı sağlama	K5, K10, K11, K12
	Takdir etmek/ Onure etmek	K2, K5, K9
	Ödüllendirmek	K5, K9
	İzin almasını sağlamak	K4, K12
	Teşvik edici davranmak	K5, K9
	Yapıcı eleştirilerde bulunmak	K7, K8
	Empati kurmak	K8, K12
	Hoşgörülü olmak	K11, K12
	İnisiyatif almak	K7, K12
	Toleranslı davranmak	K11, K12
	Basit sorumluluklar vermek	K8
	Öğretmenlerin tamamını tanımak	K7, K8, K11, K12
	Uygun fiziki ortamın sağlamak	K5, K9
	Sosyal etkinlikler düzenlemek	K3, K7
	Özgür bir ortam sağlamak	K5
	Okulda disiplin sağlamak	K9

Tükenmişliğe etki eden faktörleri ortadan kaldırmak/azaltmak için yöneticilerin yapabilecekleri alt temasında en fazla, sorunların çözümüne katkı sağlamak ve öğretmenleri tanımak kavramları öne çıkmıştır. Diğer görüşlerden bazıları, takdir etmek/onure etmek, ödüllendirmek, yapıcı eleştirilerde bulunmak, empati kurmak, hoşgörülü olmak, toleranslı davranmak, sosyal etkinlikler düzenlemek, özgür bir ortam sağlamak ve okulda disiplini sağlamak şeklindedir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Eğitim yöneticilerinin kurumdaki öğretmenlerin sorunlarının çözümü noktasında harekete geçmeleri, onlarla sürekli olarak iletişim kanallarını açık tutmaları alınabilecek önlemlerin başında gelmektedir.

“Sıkıntısının, tükenmişliğe neden olan durumların paylaşılması. Ortaklaşa giderilme yolları aranabilir ki bu olabilecektir. Özellikle personel sayısı bakımından az olan okullar bir aile yapısı gibi yani. ...” (K10)

Okul yöneticilerinin öğretmenleri tanımaları, onların genel durumlarını yakından takip etmeleri ve olası problemlerinde onlara destek olmaları tükenmişliği önlemek için alınabilecek önlemler arasında görülmektedir.

“...Yani okul idaresi öğretmene bu tür sıkıntıları olan ailevi, sağlık nedenleriyle olan, maddi olabilir, olanlara mutlaka, öğretmen, okul idaresi takip etmeli o öğretmeni, gözetim altında tutmalı ve sıkıntısını gidermek için onunla iletişim içerisinde olmalı ve yardımcı olmalı diye düşünüyorum.” (K12)

Öğretmenlere verilecek sorumlulukların, onlarda örgütsel bağlılık hissi oluşturarak tükenmişlik durumunu azaltacağı savunulmaktadır.

“Ona çok basit sorumluluklar veririm. Mesela “hocam size şu işi size yapsak? İşte şöyle oldu. Siz de bunu yapsanız çok da iyi yaparsınız. Yardıma ihtiyacımız var? Bize yardımcı olur musunuz? diye... idarecilerin de bu konularda bence belli bir rehberlik psikolojik bir donanım, bir empati algısı içinde olmaları gerekir.” (K8)

Tablo 12.*Tükenmişliğe Etki Eden Faktörleri Kaldırmak/Azaltmak İçin Öğretmenlerin Yapabilecekleri*

Alt Tema	Kod	Katılımcı
Öğretmenlerin Yapabilecekleri	İletişim halinde olmak	K2, K3, K4, K7, K8, K10, K11, K12
	Çözüme yönlendirmek	K2, K12
	Tolere etmek	K8, K11
	Birlikte sosyalleşmek	K7, K8
	Derdini dinlemek	K7, K12
	İş birliği içinde olmak	K8, K12
	Örnek olmak	K6
	Ekonomik destek olmak	K10, K12

Tükenmişliğe etki eden faktörleri kaldırmak/azaltmak için öğretmenlerin yapabilecekleri alt temasında en fazla, iletişim halinde olmak kavramı öne çıkmıştır. Diğer görüşlerden bazıları, tolere etmek, birlikte sosyalleşmek, derdini dinlemek, işbirliği içinde olmak ve örnek olmak şeklindedir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Meslektaşların iletişim kanallarını açık tutmaları, birbirleri ile paylaşım halinde bulunmaları tükenmişliği önlemek için alınabilecek önlemler arasında görülmektedir.

"...Yani o arkadaşıyla iletişimi kesmemeleri lazım. Onunla iletişime geçmeleri lazım ya da onların diğer sınıfta yaşadıkları sıkıntıları paylaşabilir. Yani bu sıkıntılarla şu şekilde başa çıkabilirsin diye örnekler sunup onu yönlendirebilirler." (K2)

Maddi problemi olanların desteklenmesi, farklı sorunlar yaşayanlara destek olunması tükenmişliği önlemek için alınabilecek önlemler arasında görülmektedir.

"...Veya başka sorunları varsa, o sorunlarına eğilmeli, moral motivasyon vererek, yol göstererek, diyalog, sürekli diyalog içerisinde olarak. ...O arkadaşın sıkıntısını ortadan kaldırmak için öğretmenler, arkadaşlar ve okul idaresi, hep birlikte, elbirliği ile çalışmalarını gerekir." (K12)

Aynı kurumda çalışan öğretmenlerin birlikte sosyalleşmeleri ve birbirlerini tolere etmeleri tükenmişliği önlemek için alınabilecek önlemler arasında görülmektedir.

"Bence bu bir kurum kültürü gerektirir. ...Dolayısıyla, hepimiz iş birliği yaparsak, güç birliği yaparsak, başarılı oluruz. Hepimiz ortamda mutlu oluruz. ...İkincisi, ...onunla sosyal, psikolojik ilişki kurmanın da diğer öğretmenlerin bir görevi ya da bir sorumluluğu olduğunu düşünüyorum. ...Biraz buralarda birbirimize, statülerimizde değil de insani statümüzle bakmamız gerekir. ..." (K8)

Tükenmişliğe neden olan faktörlerin ortadan kaldırılması için okul yöneticilerinin kurum içerisinde öğrenci disiplininin sağlamalarının önemi de katılımcı görüşünde yer almaktadır. Ayrıca öğrencilerin kendileri için amaçlar edinmelerini sağlamak da onlar tarafından ortaya çıkabilecek olumsuz durumların da en aza indirilmesini sağlayacak olması nedeni ile katılımcı tarafından önemli görülmüştür.

"Öğretmenlerin de mutlu hale gelebilmesi için ortamlar hazırlanması gerekiyor. Bu birçok yönlü olabilir onları düzeltilebilir. Bilhassa bu üzerine çok değinmek istiyorum. Hadi ekonomik ayağını geçtik, ama okullardaki disiplin öğrencilerin kalmaması ve bir kaygısının olmaması tamamen okullardaki verimi düşürmüştür. Öğretmenlerin mesleklerinde yani, biz boşuna yapıyoruz bu mesleği, hani biz burada atıyorum çocuk bakıcılığı yapıyoruz, gibi duruma düştükleri için inandırıcılığı azalmıştır. Çabaların eğitime hiçbir faydası olmuyor. Dönütü olmuyor. Çalışanla çalışmayanın bir ayrımı yok." (K9)

Gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda ortaya çıkan görüşler incelendiğinde tükenmişliğe etki eden faktörlerin kaldırılması/azaltılması için okul dışı yapılabilecekler, politikacıların yapabilecekleri ana teması altında incelenmiştir (Tablo 13).

Tablo 13.

Tükenmişliğe Etki Eden Faktörleri Kaldırmak/Azaltmak İçin Politikacıların Yapabilecekleri

Alt Tema	Kod	Katılımcı
Politikacıların Yapabilecekleri	Sorunlar için çözüm iradesi göstermek	K3, K5
	Öğretmenlere güven vermek	K4, K8
	Şeffaflık	K4
	Tahmin edilebilirliğin artırılması	K4
	Öğrencilere hedef koyma	K8
	Öğretmenlik mesleğine saygınlık kazandırma	K6
	Öğretmenlerde umut oluşturma	K8
	Personele yönelik olumlu söylem geliştirilmesi	K6
	Ekonomik şartların iyileştirilmesi	K5, K7, K9, K10
	Tükenmişlik duygusu yaşayanlara izin verilmesi	K12, K4, K12
	Uygun sistem oluşturmak	K9, K10, K12
	İş yükünün hafifletilmesi	K9, K10, K11
	Fiziksel ortamın iyileştirilmesi	K5, K10
	İlk atamada seçicilik	K7
	Psikolojik destek sağlamak	K11
	Velilerin ekonomik katkısının teşviki	K6
Öğretmenleri yurtdışına gönderme	K2	

Tükenmişliğe etki eden faktörleri kaldırmak/azaltmak için politikacıların yapabilecekleri alt temasında en fazla, ekonomik şartların iyileştirilmesi, bu durumda olanlara izin verilmesi, uygun sistem oluşturulması ve iş yükünün hafifletilmesi kavramları öne çıkmıştır. Diğer görüşlerden bazıları, sorunlar için çözüm iradesi gösterilmesi, fiziksel ortamın iyileştirilmesi, öğretmenlere güven vermek, öğrencilere hedef koyma, şeffaflık, tahmin edilebilirliğin artırılması, öğretmenlik mesleğine saygınlık kazandırma, psikolojik destek sağlamak, öğretmenleri yurtdışına gönderme şeklindedir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Üst yöneticilerinin, öğretmenlerin ekonomik şartlarını iyileştirmeleri gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin iş yüklerinin azaltılması ve genel anlamda uygun bir eğitim sisteminin oluşturulması da tükenmişliği önlemek için alınabilecek önlemler arasında görülmektedir.

“Ama bakanlık doğru bir sistem ortaya koyması gerekiyor. Çözüm için irade ortaya koymalı. Eğitim sistemi, eğitim politikası koyması gerekiyor. ...İkinci ayağı ekonomi ayağı bunun düzeltilmesi gerekiyor. Üçüncü ayağı, öğretmenlerin de mutlu hale gelebilmesi için ortamlar hazırlanması gerekiyor...” (K9)

Üst düzey eğitim yöneticilerinin öğretmenlik mesleğinin itibarını geri kazandırmaları ve öğretmenlere karşı olumlu söylemler geliştirmeleri, tükenmişliği önlemek için alınabilecek önlemler arasında görülmektedir.

“...Tekrar öğretmenlik mesleğinin saygınlığı bir kere verilmeli. Üzerimizde çok fazla veli baskısı var, öğrenci baskısı var. Bunun kaldırılması lazım. Çocukların, öğrencilerin yani, o manada her

şeyi hazır bulunmaları, biraz onlarda da hani, böyle tabiri caizse, bir şımarık bir nesil, doyumsuz bir nesil haline getirdi...” (K6)

Üst düzey eğitim yöneticilerinin öğretmenlere umut aşılama ve onlara güvenmeleri; öğrencilerin kendileri için hedefler koymalarına yardımcı olunması tükenmişliği önlemek için alınabilecek önlemler arasında görülmektedir.

“Bir defa, öğrencilerde geleceğe dair bir umut oluşturmamız lazım. ...Bu oluştuktan sonra, bu sefer motivasyonu sağlayabiliriz. Bununla motive olan bir ortamda, öğretmenin de kendini ortaya koyması, yetersizliği varsa bile bunu gidermek için çaba harcaması, yani öğretmenin motivasyonunu da artırabiliriz...” (K8)

Bakanlık sistemi içerisinde güven ortamının oluşturulması ve bunun için de şeffaflığın tesis edilmesi, öğretmenlerin kurum içerisindeki olumlu duygularının pekiştirilmesi, tükenmişliği önlemek için alınabilecek önlemler arasında görülmektedir.

“...Güven duygusu çok önemli. ...Her şey şeffaf olmalı. İnsanlar sürekli bir şeyleri düşünerek ya da kurarak, yoruldum, tükendim, bıktım artık bunları yaşamaktan, bunu duymaktan, bunu beklemekten, diye düşünmemeli. ...Hiçbir şey şeffaf değil. Önüm karanlık. Önümü görememek beni çok rahatsız ediyor.” (K4)

Öğretmenlerin de öğrencilerin okul rehberlik servisi gibi bir servisten destek almaları tükenmişliği önlemek için alınabilecek önlemler arasında görülmektedir.

“Psikolojik destek verilebilir. Öğrencilere verilen rehberlik gibi. Öğretmenlere de böyle bir şey verilebilir... Yani o geçici süreçtir. Bu süreçte ne kadar daha hoşgörülü, daha toleranslı davranabilir, çok üstüne gitmeden durumu atlatması sağlanır.” (K11)

Bir başka katılımcı görüşüne göre bakanlık olarak öğretmenlerin yurtdışına mesleki deneyim için gönderilmeleri onlarda daha geniş bir görüş açısı oluşturması sayesinde tükenmişlik yaşanmasını önleyecektir.

“Başka ülkelere de bazı öğretmenler hani gönderiliyor. O ülkelerde yapılan eğitim sisteminde değişik bir şey varsa onu görmesi için. Mesela bu ülke içinde de yapılabilir. Yani farklı işte kardeş okul seçerek işte birbirlerini nasıl farklı bir etkinlik, farklı bir uygulama yapıyorsa... Birbirlerinden haberdar olmaları önemli. Bu da öğretmenlerinin ufkunu açar, heyecanlandırır. Bunu Milli Eğitim olarak bunu yapabilir.” (K2)

Öğretmenlerde tükenmişliğe neden olan unsurların ortadan kaldırılması için üst düzey eğitim yöneticilerinin alabilecekleri önlemlerle ilgili aşağıda yer alan katılımcı görüşüne göre okullardaki fiziksel ortamın iyileştirilmesi öncelik taşımaktadır. Yine aynı doğrultuda öğretmenlerin ekonomik gelirlerinin de iyileştirilmesinin gerekli olduğu katılımcı K5 tarafından ifade edilmiştir.

“Fiziksel ortam, iyi bir çalışma ortamı, ekonomik şartların iyileştirilmesi de. Veli öğretmen ya da veli okul arasındaki sorunların ortadan kaldırılması diyelim. Bunları söyleyebiliriz. Öğretmenin hedeflerini gerçekleştirebileceği bir iklimin oluşturulması gerekir.” (K5)

Öğretmenlerde tükenmişliğe neden olan unsurları ortada kaldırmak için üst düzey yöneticiler öğretmenlik mesleğine uygun bireylerin seçilmesi için aksiyon almalıdırlar. Bu şekilde bir personel kadrosuna sahip olunması halinde eğitim öğretim faaliyetlerinden keyif alanların da

işlerine olan olumlu tutumları nedeni ile tükenmişlik hissine kapılma ihtimalleri diğer bireylere nazaran oldukça az duruma gelecektir.

“Bu noktada bence ilk etapta öğretmenliğe uygun kişilerin bu alanlara atanması çok önem arz etmektedir. Tükenmişlik noktasında bence en ciddi yaşanan sıkıntılardan birisi bu mesleğe uygun olmayan kişilerin bu mesleği tercih etmeleri ve yeterli mesleki doyumu alamamalarından kaynaklandığını düşünmekteyim ilk olarak. Daha sonrasında da ekonomik refah düzeylerinin yükseltilmesi bir başka aşama. Son dönemde enflasyonla beraber öğretmenler geçim sıkıntısı derdinde. Hatta iki kişinin çalıştığı ailelerde bile bu ciddi anlamda düşünülmektedir. Kıyafet alırken, bir yere gidecek olduklarında bile bunu düşünüyorlar. Bu da ciddi anlamda tükenmişliğe neden olabilir. En önemli iki neden olarak bunları özetleyebilirim.” (K7)

Tükenmişlik durumunun yönetmeliklerde yer alması, bilimsel tanımının yapılarak bu durumu yaşayan bireylerin mümkün olan en düşük kayıp ile meslek hayatlarına devam etmeleri ve mesleki anlamda yüksek başarı göstermeleri için bir fark oluşturması değerlendirilmektedir.

“Tabii burada aslında bizim yönetmeliğimiz buna pek müsaade etmiyor. Yani Milli Eğitim temel kanunu bakıldığı zaman, 657 sayılı devlet memurları kanununa bakıldığı zaman, bu tür tükenmişlik sendromu yaşayabilecek öğretmene ne yapılabilir? Bir sağlık kuruluştan raporuyla, bir psikologdan heyet raporu ile, bu arkadaşın bir müddet maaşını alarak en azından bir geriye çekilmeli. Böyle bir yönetmeliğimiz yok bizim. Yani bir öğretmene eğitim ortamından alma, onu bir yani direkt şeyisini, vasfını değiştirmek, kademesini değiştirmek çok zor. Bu kolaylığı sağlanmalı. Bu türler bir heyetle, böyle bir tespitle, uzman bir doktor vasıtası ile tespiti en az bir ay iki ay üç ay gibi başka bir yere değerlendirir. Okulun kütüphanesinde olabilir. Tekrar o sağlığına kavuşur, yine tekrar eğitim öğretime devam edebilir.” (K12)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerde tükenmişliğe sebep olan etkenleri belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada veriler, öğretmenlerin tükenmişliklerine etki eden okul içi ve okul dışı faktörler, öğretmenlerin tükenmişlik duygularının bireysel ya da örgütsel sonuçları ve öğretmenlerin tükenmişliklerine etki eden faktörleri ortadan kaldırmak ya da azaltmak için yapılabilecekler olmak üzere üç tema altında gruplandırılmıştır.

Birinci temada öğretmenlerin, öğrencilerin amaçsız oluşları, derse karşı ilgisizlikleri ve disiplinsiz davranışlarının öğretmenlerde tükenmişliğe neden olduğu sonucuna varılmıştır. Öte yandan öğretmenlerin, çalışmakta oldukları okullardaki meslektaşları ile iletişim eksikliği yaşamaları, uyumsuzluk durumları ve iş birliğinden yoksun tutumlar sergilemeleri de tükenmişliğe neden olan durumlardır. Bu noktada alanyazında yer alan diğer meslektaşların tükenmişlik hallerinin de öğretmenlerde tükenmişliğe neden olabileceği bulgusunun (González-Morales vd., 2012) bu araştırmanın katılımcıları tarafından da ortaya konulduğu görülmektedir. Ayrıca okul içerisindeki paydaşlardan olan okul yöneticilerinin, öğretmenlerde tükenmişlik sebebi olabilecek davranışlarının katılımcılar tarafından diğer paydaşlar kadar önemli görülmediği sonucuna varılabilir. Bu durum Mutlu'nun (2009) araştırmasında yer alan bulgularla çelişmektedir. Adı geçen çalışmaya göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin tükenmişlik durumları arasında anlamlı bir ilişki mevcuttur. Diğer taraftan okullarda yer alan yardımcı personellere dair bulgu elde edilmediği gerçeği de dikkate alınmalıdır. Ancak bu bulgu Benli ve Cerev'in (2017) kurum içerisinde yer alan tüm personelin bir uyum içerisinde bulunuyor olmalarının tükenmişlik durumunun ortaya çıkmasını engeller nitelikte olduğu bulgusu ile

çalışmaktadır. Öğretmenlerin kurumlardaki yardımcı personellerle sosyal bir bağ kurmalarının gerekli olduğu unutulmamalıdır.

Bu tema altında elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin özellikle velilerden yüksek beklentiler içerisinde oldukları söylenebilir. Zira velilerin öğrencilerin durumlarını takip ederek desteklemeleri ve öğretmenlerin taleplerine karşı daha duyarlı olmaları beklenmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken bir durum, velilerin çocuklarına yönelik aşırı korumacı davranışlarının bulunmasının da tükenmişlik etkeni olarak karşımıza çıkmasıdır. Yukarıda yer alan her iki durum da Yılmaz ve Yılmaz'ın (2022) çalışmalarında yer alan bulgularla örtüşmektedir. Bu noktada, velilerin eğitim konusunda yeterli donanıma sahip olmamaları nedeni ile çocukları için hangi davranışı göstermelerinin onların menfaatine olacağına bilincinde olmadıkları sonucunu çıkarmak mümkündür. Durak ve Seferoğlu (2017) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan bölgelerin okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerinin alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan bölge okullarına kıyasla daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okul çevresinde eğitim eksikliğinin hissedilebilir derecede olmasının öğretmenlerde tükenmişliğe neden olduğu yönündeki bulgular da bir önceki veli tutumlarına dair elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Öte yandan politika yapıcıların ve milli eğitim müdürlerinin tutum ve tavırlarına ilişkin elde edilen bulgulara göre sıklıkla yaşanan sistem değişikliği hali, mesleki yönlendirme ve orta öğretim seviyesinde akademik bir motivasyona sahip olmayan öğrencilerin kendi arzu ve kabiliyetleri doğrultusunda mesleki eğitime yönlendirilmeleri önemli görülmektedir. Ayrıca bu bölümde elde edilen bulgular arasında yer alan “tepeden inme yaklaşım” ve “hedeflerin ortak olmaması” kodları dikkatle incelendiğinde Türk Milli Eğitim sisteminin belki de temel amaçları noktasında toplumsal mutabakat sağlanmadığı sonucuna ulaşmak mümkündür. Maslach vd., (2001) öğretmenler ile örgütlerinin aralarında değerler çatışması olması halinde öğretmenlerin tükenmişlik durumu yaşamalarının muhtemel olduğu görüşüne araştırmalarında yer vermişlerdir. Katılımcı görüşlerinden elde edilen veriler, Çetin, Basım ve Aydoğan'ın (2011) çalışmalarında belirttikleri gibi, yaptıkları işten manevi bir tatmin hissine ulaşamayan öğretmenlerin başka iş kollarına geçmeleri mümkün olmayan durumlarda örgütsel bağlılığın en düşük seviyesi olarak nitelendirilebilecek olan devam bağlılığı geliştirmelerine, bu da duygusal tükenmişlik davranışına neden olur.

Öğretmenlerin tükenmişliklerine etki eden okul dışındaki etkenlerden ailevi problemlere başat rol biçilmekle birlikte, ekonomik ve sağlık sorunlarının da oldukça baskın olarak katılımcılar tarafından ortaya konulduğu söylenebilir. Ailevi problemlerin bu araştırmanın sonucunda tükenmişlik üzerinde oldukça önemli bir yer tuttuğuna ilişkin görüşler alanyazın ile tutarlıdır. Bu noktada, Netemeyer, Boles ve McMurrian'ın (1996) araştırmalarında belirttiği gibi yetişkin hayatının iki ana ögesi olan iş ve aile arasında yaşanan çatışmaların sebeplerinden biri de tükenmişliktir. Bu yönüyle tükenmişlik ailevi sorunların nedeni olduğu gibi ailevi sorunlar da tükenmişliğin nedeni olabilmektedir.

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerden bazıları, tükenmişlik yaşamaları halinde çalışmalarında düşük verim sağlayacakları konusunda görüş birliği içerisinde oldukları görülmektedir. Bu yönde aynı alt tema içerisinde değerlendirilen sadece işini yapmak, faydalı olamamak, işten kaçmak, derse girmek istememek ve iş birliğinden uzaklaşmak durumları da esasında verim sağlayamamak durumu ile bir şekilde ilişkilendirilebilir. Öğretmenlerin

kendilerine dönük olarak tükenmişlik halinde yaşamaları muhtemel görülen durumların çok çeşitli olduğu görülmekle beraber en fazla işinden zevk almama, düşük enerji hali yaşama ve sosyal ilişkilerde bozulma durumlarının yaşanması beklenmektedir. Elde edilen bu bulgu alanyazında Ghanizadeh ve Jahedizadeh'in (2015) araştırmasındaki bulgularla tutarlılık göstermektedir. Diğer yandan tükenmiş öğretmenlerin buldukları kurumlarda genel havanın bozulacağı, ortamda negatif bir enerjinin yer almasının muhtemel olduğu ve veriminin düşeceği söylenebilir. Aslan vd. (2021) ile Schaufeli vd.'nin (2002) çalışmalarında yer alan bilgilerin aksine, öğretmenlerin sağlıklarının bozulması durumu katılımcılar tarafından ifade edilmemiştir.

Tükenmişliğe etki eden faktörleri ortadan kaldırmak/azaltmak için elde edilen bulgular eğitim yöneticilerinin yapabilecekleri, diğer meslektaşların yapabilecekleri ve eğitimde politika yapıcıların yapabilecekleri olarak üç alt temada toplanmıştır. Eğitim yöneticilerinin öncelikle kurumlarında çalışan öğretmenleri tanımalarının ve olası sorunların çözümüne katkı sağlamalarının büyük bir fark oluşturacağı fikri katılımcılar arasında hâkim olan bir görüş olarak karşımıza çıkmaktadır. Elde edilen bu bulgu Çağlar'ın (2012), örgüt içerisinde yüksek bir güven ortamının yaşanması halinde tükenmişlik gibi olumsuz durumların azalma eğilimi göstereceği yönündeki tespitleri ile örtüşmektedir. Bu noktada elde edilen diğer bulgular incelendiğinde öğretmeni takdir etmek, onure etmek, ödüllendirmek gibi görüşlerin genel olarak doğrudan öğretmenlere yönelik oluşturacağı etki nedeni ile dikkate değer olduğu değerlendirilebilir. Bu bulgular Otacıoğlu'nun (2008), takdir edilen ve ödüllendirilen öğretmenlerin daha az tükenmişlik hissi ile karşılaştıkları sonucunun yer aldığı araştırması ile de örtüşmektedir. El Helou (2016), öğretmenlerin tükenmişliklerine neden olan en büyük okul temelli faktörün yönetici tutumları olduğunu belirtmiştir. Ayrıca tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin bu durumlarının geçici olması varsayımından hareketle kendilerine izin verilmesi için gerekli yasal zeminin hazırlanması ve bu süreç içerisinde kendilerine toleranslı davranılmasının da değerlendirmeye değer olduğu düşünülmektedir.

Diğer meslektaşların tükenmişliğe neden olan faktörleri ortadan kaldırmak için yapabilecekleri alt temasında, kuvvetli iletişim kurulması görüşü baskın bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bu noktada, okul kültürü ve atmosferinin, sahip oldukları yapının büyük bir etki oluşturacağı değerlendirilmektedir. Richards vd.'nin (2018), okullarda personel arasında sağlıklı bir iletişimin var olmasının öğretmen tükenmişliğinin düşük düzeylerde seyretmesi noktasında oldukça etkili olduğu yönündeki bulguları ile örtüşmektedir. Ayrıca elde edilen diğer kodlar ve görüşler de kuvvetli iletişim içerisinde olma görüşünü destekler bir çerçevede görülmektedir. Bu bulgular Girgin'in (1995) meslektaşlarından destek alan öğretmenlerin bu anlamda destek almayanlara kıyasla daha düşük bir oranda tükenmişlik durumu yaşamakta oldukları yönündeki tespiti ile örtüşmektedir. Ayrıca belirtmek gerekir ki okullardaki RPD servisi öğretmenlerinin sadece öğrencilere değil aynı şekilde etkili bir biçimde öğretmenlere de başta tükenmişlik olmak üzere, farklı durumlarda destek sağlamaları önerilebilir.

Son olarak eğitimde politika yapıcıların yapabilecekleri alt temasında ortaya çıkan görüşlerin çoğu somut önlemler olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenler en fazla ekonomik şartların iyileştirilmesi görüşünü ifade etmişlerdir. Bu bulgu Erkutlu'nun (2012) çalışmasında yer alan maaş ve terfi konularında yürütülen olumsuz politikaların tükenmişliğe neden oldukları sonucu ile örtüşmektedir. Öte yandan; tükenmişlik yaşayanlara izin verilmesi, iş yükünün hafifletilmesi, uygun sistemin oluşturulması, velilerin ekonomik katkısının teşviki gibi görüşler eğitim sisteminde yapısal değişiklik beklentileri kapsamında değerlendirilebilir. Tükenmişlik

kaçınılmaz bir sendrom değildir; ortaya çıkmadan önlenabilir ve gelişimi sırasında tedavi edilebilir. Bu sendromun ana nedenleri aşırı iş yükü veya rol belirsizliği gibi örgütsel faktörler olsa da müdahaleler genellikle örgütlerden çok bireylere odaklanır (Valsania, Laguía ve Moriano, 2022). Tükenmişlik duygusu ve olumsuz etkileri ile baş etmede olumsuz sonuçların alındığı durumlar belki de bu durumdan kaynaklanmaktadır. Bu nedenle birey odaklı çözümler kadar örgüt odaklı önleyici tedbirler de önemsenmelidir. Bununla birlikte özellikle eğitim alanında öğretmen tükenmişliği ile ilgili yapılan çalışmalarda tükenmişlik ile ilgili olarak örgütsel faktörlerin daha fazla vurgulanması, tükenmişliğin bireysel değişkenlere göre örgütsel değişkenlerden etkilendiği görüşünü doğurmaktadır (Pines ve Aronson 1988, Maslach ve Leiter 1997; akt: Çam ve Öğülmüş, 2019).

Öneriler

İlgisiz, amaçsız, disiplinsiz öğrenciler öğretmen tükenmişliğinde önemli bir faktördür. Bu nedenle, öğrencilerin amaç edinmesini sağlayacak dönüşümler gerçekleştirilebilir. Örneğin, sınıfta kalma tüm kademelerde geri getirilebilir. Yöneticiler tarafından, öğretmen taleplerinin karşılanmaması ve öğretmenlerin desteklenmemesi tükenmişliğin önemli nedenleri arasındadır. Okul yöneticilerinin, ayırım yapmadan, öğretmen merkezli davranmalarını sağlayacak, teşvik edici pozitif ya da negatif yaptırımlar benimsenebilir. Öğretmenler arası iletişim, iş birliği ve uyumun artmasını sağlayacak okul içi ya da okul dışı ortamlara yönelik dönüşümler gerçekleştirilebilir. Velilerin bilinçlendirilmesi ve okul aile iş birliğini artırıcı etkinliklerin düzenlenmesi; çok sık sistem değişikliğinin önüne geçilmesi, baskıcı tavırlardan vazgeçilmesi ve öğretmenlere yönelik yüksek beklentilerin makul beklentilerle yer değiştirmesi tükenmişliğin bireysel ve örgütsel sonuçlarını en aza indirebilir. Benzer bir araştırma, nicel ya da karma yöntemlerle Türkiye çapında yapılabilir. Ayrıca öğretmen tükenmişliği konusunda eğitim yöneticisi ve politika yapıcılar gibi farklı paydaşların görüşlerinin neler olduğuna dair daha fazla çalışmaların yürütülmesi alana katkılar sağlayabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan (21.07.2022-2022/350) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Aslan, S., Ertürk, A., Arutay, Ö., Ardiç, M. ve Sonkur, A. (2021). Öğretmenlerin tükenmişlik ve mental iyi oluş düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Kâhta ilçesi örneği. *Millî Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 1(1), 99-126.
- Avcı, Ü. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Bilgi toplumunda öğretmenin tükenmişliği: Teknoloji kullanımı ve tükenmişliği önlemeye yönelik alınabilecek önlemler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 13-26.
- Akman, T. (2019). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik sendromu ve madalyonun öbür yüzü: İşle bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32, 21-46.
- Baltaş, A. ve Baltaş Z. (1990). Stres ve başa çıkma yolları, İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Benli, A. ve Cerev, G. (2017). Örgütsel sessizlik ve tükenmişlik ilişkisi: Turizm çalışanları örneği. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 15(30), 411-433.
- Bermejo-Toro L., Prieto-Ursúa, M., & Hernández, V. (2016). Towards a model of teacher well-being: personal and job resources involved in teacher burnout and engagement. *Educational Psychology*, 36(3), 481-501. DOI: 10.1080/01443410.2015.100500
- Bozkurt, D. ve Levent, A. F. (2021). Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(44), 7969-8000.
- Carroll, A., Forrest, K., Sanders-O'Connor E., Flynn, L., Bower, J. M., Fynes-Clinton, S., York, A., & Ziaei, M. (2022). Teacher stress and burnout in Australia: Examining the role of intrapersonal and environmental factors. *Social Psychology of Education*, 25, 441-469. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09686-7>
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Prentice Hall Upper Saddle River, NJ.
- Çağlar, Ç. (2012). An examination of teacher's occupational burnout levels in terms of organizational confidence and some other variables. *Educational Sciences: Theory and Practice* 11(4), 1841-1847.
- Çam, Z. ve Öğülmüş, S. (2019). From work life to school: Theoretical approaches for school burnout Çalışma yaşamından okula: Okul tükenmişliğine yönelik kuramsal yaklaşımlar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 11(1), 80-99. doi: 10.18863/pgy.392556
- Çetin, F., Basım, H. N. ve Aydoğan, O. (2011). Örgütsel bağlılığın tükenmişlik ile ilişkisi: Öğretmenler üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 61-70.
- Durak, H. Y. ve Seferoğlu, S. S. (2017). Öğretmenlerde tükenmişlik duygusunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 37(2), 759-788.
- El Helou, M., Nabhani, M., & Bahous, R. (2016). Teachers' views on causes leading to their burnout. *School Leadership and Management*, 36(5), 551-567.
- Erkutlu, H. (2012). Impact of psychological hardiness and self-monitoring on teacher burnout. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 186-197.
- Ghanizadeh, A., & Jahedizadeh, S. (2015). Teacher burnout: A review of sources and Ramifications. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 6(1), 24-39.
- Girgin, G. (1995). *İlkokul öğretmenlerinde meslekten tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenlerin analizi ve bir model önerisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- González-Morales, G., Peiró, J. M., Rodríguez, I., & Bliese, P. D. (2012). Perceived collective burnout: A multilevel explanation of burnout. *Anxiety, Stress & Coping*, 25(1), 43-61. DOI: 10.1080/10615806.2010.542808

- Gündüz, B. (2005). İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152-166.
- Jacobson, D. A. (2016). *Causes and effects of teacher burnout*. (Walden Dissertations and Doctoral Studies), Walden University, Minnesota, United States.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113. DOI:10.1002/job.4030020205
- Maslach, C., & Goldberg, J. (1998). *Prevention of burnout: New perspectives*. Applied and Preventive Psychology, 7, 63-74.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999). *Teacher burnout: A Research Agenda*. R. Vandenberghe, A. M. Huberman (Ed.), Understanding and Preventing Teacher Burnout. Cambridge: Cambridge University Press.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: Sage Publications, Inc.
- Mutlu, İ. (2009). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleriyle öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Netemeyer, R. G., Boles, J. S., & McMurrian, R. (1996). Development and validation of work-family conflict and family-work conflict scales. *Journal of Applied Psychology*, 81, 400-410.
- Otacıoğlu, S. N. (2008). Müzik öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu ve etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 103-116.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Pishghadam, R., Adamson B., Sadafian, S. S., & Kan, F. L. F. (2014). Conceptions of assessment and teacher burnout. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(1), 34-51. DOI: 10.1080/0969594X.2013.817382
- Pishghadam, R., & Sahebjam, S. (2012). Personality and emotional intelligence in teacher burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, 15, 227-236.
- Preechawong, S., Anmanatrakul, A., Pinit, P., & Koul, R. (2020). Teachers' characteristics, teacher burnout and motivation to leave. *The Asian Conference on Education 2020 Official Conference Proceedings*.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., Haverinen, K., Tikkanen, O., & Soini, T. (2021) Teacher burnout profiles and proactive strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 36, 219-242. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00465-6>
- Richards, K. A. R., Hemphill, M. A., & Templin, T. J. (2018). Personal and contextual factors related to teachers' experience with stress and burnout. *Teachers and Teaching*, 24(7), 768-787.
- Sanford, K. (2017). *The phenomenon of teacher burnout: Mitigating its influence on new teachers*. (Graduate Master's Theses). Dominican University of California. <https://doi.org/10.33015/dominican.edu/2017.edu.04>
- Seferoğlu, S., Yıldız H., & Avcı Yücel, Ü. (2014). Teachers' burnout: Indicators of burnout and investigation of the indicators in terms of different variables. *Education And Science*, 39(174), 343.
- Schwarzer, R., Schmitz G. S., & Tang, C. (2000). Teacher burnout in Hong Kong and Germany: A cross-cultural validation of the maslach burnout inventory. *Anxiety, Stress, & Coping*, 13(3), 309-326. DOI: 10.1080/10615800008549268
- Schaufeli, W. B., Leiter M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204-220. <https://doi.org/10.1108/13620430910966406>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.

- Tsang, K. K. (2018). The structural causes of teacher burnout in Hong Kong. *Chinese Education & Society*, 51(6), 449-461. DOI: 10.1080/10611932.2018.1570797
- Valsania, S. E., Laguía, A., & Moriano, J. A. (2022). Burnout: A review of theory and measurement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 2-27. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031780>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. ve Yılmaz, S. (2022). Veli yaklaşımlarının öğretmenlerin mesleki yeterlilik algısı ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *European Journal of Science and Technology*, 34, 720-723. DOI: 10.31590/ejosat.1087696
- Yüksel, Y. ve Aytekin Yüksel, A. (2018). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi (Bolu ili örneği). *X. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi-Nevşehir*.

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi Ender KAZAK, enderkazak81@hotmail.com

Güvenç GÜNDOĞDU, guvencgundogdu@hotmail.com

Comparison of Scores Obtained from Different Depression Scales: A Test Equating Study on University Students

Akif AVCU, Marmara University, ORCID ID: 0000-0003-1977-7592

Şaziye Senem BAŞGÜL, Hasan Kalyoncu University, ORCID ID: 0000-0002-9843-8048

Abstract

This study aims to equate the scores of three commonly used depression scales used with university students and to create a cross-walk table. The data were collected from 1038 undergraduate students. Beck Depression Inventory, Epidemiological Research Center-Depression Scale and Depression-Anxiety-Stress Scale were used to measure the depression level of students. The prerequisites of the equating studies, were examined. Then, unidimensionality and local independence assumptions were examined for applicability of equating analysis based on Item Response Theory Models. Finally, equipercentile equating with single group design was conducted to align the scores to a common metric. Throughout the analysis process. R statistical program was used. Findings show that assumptions of equating are met. On the other hand, the findings suggest that the data are not suitable for equating using Item Response Theory models. Accordingly, a score conversion table was created based on single group equating design and with equipercentile equating method. The cutoff score of mild depression Beck Depression Inventory was found to be comparable with the cutoff score of Depression Anxiety Stress Scale while higher than the that of Center for Epidemiological Research Center Depression Scale. It implies that the cutoff scores determined for depression measurement tools do not perfectly overlap. In addition, the depression severity spectrum measured by the depression scales does not overlap. These findings suggest the necessity of the use of cross-walk tables which enable researchers and professionals to compare their scores with the scores obtained from different depression scales.

Keywords: test equating, depression, students



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 1, 2023
pp. 208-224
[DOI](#)
10.17679/inuefd.915613

Article Type
Research Article

Received
14.04.2021

Accepted
30.01.2023

Suggested Citation

Avcu, A. & Başgöl, Ş.S. (2023). Comparison of Scores Obtained from Different Depression Scales: A Test Equating Study on University Students, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(1), 208-224. DOI: 10.17679/inuefd.915613

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Depression is defined as an emotional state manifested in the form of loss of pleasure in daily activities, sadness, guilt and worthlessness, anorexia, insomnia, and a decrease in sexual desire. A recent study (WHO, 2017) showed that 4.4% of the global population have depression. Many problems such as high risk of obesity and overeating (Stunkard, Faith, & Allison, 2003) and heart attack (Penninx et al., 2015) accompany people with depression. Therefore, various depression scales were developed and used by researchers in different fields to assess the depression levels of individuals belonging to the normal population who do not need to be diagnosed as depressive disorders. However, an unwanted result of the development of many different tools is that scores obtained from them cannot be directly compared (Fischer et al., 2011). One commonly used technique to obtain comparable scores from different scales is test equating. In this technique, the scores obtained by individuals are equated with a mathematical function.

Purpose

The purpose of this study is to obtain a cross-walk table that will enable the comparison of scores by equating three different depression scales widely used. The main reason for choosing university students as study group is that there are many studies conducted with university students to examine the level of depression (e.g. Tezel et al., 2009; Bozkurt, 2004; Günay et al., 2018; İskender et al., 2018) and depression is highly common among them (Ulas et al., 2016).

Method

The sample group consists of 1038 Turkish university students. During the data collection process, the authors reached out to university students studying at different departments of five universities through their faculty members and collected data using online data collection tools. The convenient sampling technique was used in the data collection process. The sample consists of 210 males (20.2%) and 828 (79.8) female students. Beck Depression Inventory, which was first developed by Beck et al. (1961) and adapted to Turkish by Hisli (1989); Center of Epidemiological Research Depression Scale which was developed by Radloff (1977) and adapted to Turkish by Tatar and Saltukoğlu (2010) and, Depression Anxiety Stress Scales which was developed by Lovibond and Lovibond (1996) and adapted into Turkish by Akin and Çetin (2007) were used. A pooled item pool was created by combining items from different depression scales, and also, the measurement tools were examined separately using Explanatory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) to obtain evidence of unidimensionality. While performing EFA, the ratio of the eigenvalue of the first dimension to the second dimension was used in deciding on unidimensionality. It is stated that this ratio of 4 can be used as proof of unidimensionality (Slocum-Gori & Zumbo, 2011). After finishing the preliminary analysis, equipercentile equating was performed with log-linear smoothing and the cross-walk table was obtained. For the equating of the scale metric of Beck Depression Inventory was used as reference and other were transformed into that metric. During the analysis process, the R program (2020) was used extensively.

Findings

The analysis started with the examination of test equating assumptions. The first assumption examined is that the scales must be equated need to be strongly correlated. Correlation coefficients between the scales were calculated accordingly. According to the findings, it was determined that they are highly correlated. Another assumption is that the scales to be equated needs to measure the same structure. Although the results obtained with CFA do not support that the data is unidimensional, EFA results show that the responses can be explained by an underlying dominant factor and can be regarded as a sign of unidimensionality. These findings are evidence that the second assumption is partially met. In the next step, the equating process was carried out using log-linear smoothing. While performing this analysis, the metric of Beck Depression Inventory was taken as reference and the estimated scores of the other two scales were transferred onto that metric. In this way, a cross-walk table for score comparison was obtained. When the table was examined, it was seen that equating relationships between the scores of depression scales were not linear. For example, when the relationship between Beck Depression Inventory and Depression Anxiety Stress Scale scores were examined it was seen that after the 52nd point observed for Beck Depression Inventory, Depression Anxiety Stress Scale scores reach the score of 42, which is the highest value that can be observed, and does not increase afterwards.

Discussion & Conclusion

In this study, a cross-walk table was created using the equipercetile equating technique. In this way, researchers were able to compare the scores obtained from different depression scales. Also, it is advantageous to use a single group equating design because it is more robust to sample-related variances. In addition, the application of all measurement tools to all participants is a factor that increases the precision of the equating functions (Dorans et al., 2010). When the score comparisons of the depression measurement tools are examined, it is seen that the cut-off point of "mild" level of depression determined for the Center for Epidemiological Research Depression Scale was found to correspond to a "severe" level of violence in the Beck Depression Inventory. That is, the cut-off scores determined for depression measurement tools do not overlap. Based on these findings, it can be said that the depression severity spectrum measured by depression scales does not overlap. Especially, Center for Epidemiological Research Depression Scale can be said to be more suitable for high depression severity. With the use of conversion tables, researchers can find the opportunity to compare their scores with the scores obtained in studies using different scales. In particular, the inclusion of studies using different scales in meta-analysis studies will increase the flexibility of researchers in the study selection process and it will be possible to obtain more accurate results. It should be kept in mind that it is not possible to generalize the obtained equalization functions to different populations.

Farklı Depresyon Ölçeklerinden Alınan Puanların Karşılaştırılması: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Test Eşitleme Çalışması

Akif AVCU, Marmara Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-1977-7592

Şaziye Senem BAŞGÜL, Hasan Kalyoncu University, ORCID ID: 0000-0002-9843-8048

Öz

Bu çalışma üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmalarda yaygın olarak kullanılan üç farklı depresyon ölçeğini eşitleyerek bir puan dönüşüm tablosu oluşturmayı amaçlamaktadır. Veriler üniversitede öğrenim gören 1038 lisans öğrencisinden toplanmıştır. Öğrencilerin depresyon düzeyini ölçme için Beck Depresyon Envanteri, Epidemiyolojik Araştırmalar Merkezi-Depresyon Ölçeği ve Depresyon-Kaygı-Stres Ölçeği kullanılmıştır. Eşitleme işlemi gerçekleştirilmeden önce bu işlem için önerilen ön koşullar incelenmiştir. Sonrasında, eşitlemenin madde tepki kuramı modelleri ile analiz uygulanabilirliğini değerlendirmek için tek boyutluluk ve yerel bağımsızlık varsayımları incelenmiştir. Son olarak tek grup deseni ile toplanan veriler eşit yüzdelikli eşitleme yöntemi ile ortak bir metriğe aktarılmıştır. Gerçekleştirilen bu analizler için R istatistik programı kullanılmıştır. Elde edilen bulgular eşitleme varsayımlarının karşılandığını göstermiştir. Diğer taraftan, verilerin Madde Tepki Kuramı modelleri kullanılarak eşitlenmesi için uygun olmadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda eşit yüzdelikli eşitleme yöntemi için gerçekleştirilen analizlere dayalı olarak puan dönüşüm tablosu oluşturulmuştur. Sonuç olarak, Beck Depresyon Envanteri için hafif düzey depresyon belirti düzeyi için belirlenen kesme puanının ile Depresyon Kaygı ölçeğinin depresyon alt boyutu için belirlenen kesme puanının örtüştüğü; Epidemiyolojik Araştırmalar Merkezi Depresyon Ölçeği için belirlenen kesme puanının ise Beck Depresyon Envanterinde şiddet olarak "hafif" düzeye karşılık geldiği görülmüştür. Yani, depresyon ölçüm araçları için belirlenen kesme puanları örtüşmemektedir. Ayrıca, depresyon ölçeklerinin ölçtükleri depresyon şiddet yelpazesinin örtüşmediği söylenebilir. Nihai olarak, oluşturulan dönüşüm tablolarının kullanılması ile birlikte, araştırmacı ve profesyonellerin elde ettikleri puanları farklı depresyon ölçeklerin kullanıldığı araştırmalarda elde edilen puanlar ile de karşılaştırmalarının gerekliliği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: test eşitleme, depresyon, öğrenciler



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 1, 2023
ss. 208-224
[DOI](#)
10.17679/inuefd.915613

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
14.04.2021

Kabul Tarihi
30.01.2023

Önerilen Atıf

Avcu, A. (2023). Farklı Depresyon Ölçeklerinden Alınan Puanların Karşılaştırılması: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Test Eşitleme Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 208-224. DOI: 10.17679/inuefd.915613

Farklı Depresyon Ölçeklerinden Alınan Puanların Karşılaştırılması: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Test Eşitleme Çalışması

Depresyon, günlük aktivitelerde haz kaybı, üzüntü, suçluluk ve değersizlik, iştahsızlık, uykusuzluk ve cinsel istekteki azalma şeklinde kendini gösteren duygusal bir durum olarak tanımlanmaktadır (Davidson ve Neale, 1994). Blackburn'e (2005) göre depresyon, birçok duygusal durumun (üzüntü, karamsarlık, hayal kırıklığı vb.) bir arada var olduğu bir durumdur. Albrecht ve Herrick (2006), depresyonun yaşam boyu yaygınlık oranını % 15 olarak ortaya koymuştur. Ayrıca, yakın zamanda yürütülen bir araştırma (WHO, 2017) küresel nüfusun % 4,4'ünün depresyona sahip olduğunu göstermiştir. Daha da ötesinde, majör depresyon yaygınlığının yıllar içinde belirgin bir şekilde arttığını ortaya koymuştur (Compton ve diğ., 2006).

Depresyon, bireyleri farklı birçok şekilde etkileyebilmektedir. Örneğin, yakın zamanda yapılan araştırmalar depresyonlu bireylerin yürütsel işlevlerinde bozulma ile karşı karşıya olduğunu (Otte ve diğ., 2015), yüksek obezite ve aşırı yeme riski taşıdıklarını (Stunkard ve diğ., 2003), kalp krizi (Penninx ve diğ., 2015) riskine sahip olduklarını göstermiştir. Bu ikincil etkilerin bir sonucu olarak depresif bireylerin günlük yaşamları da olumsuz etkilenmektedir. Örneğin, depresif öğrencilerin not ortalamaları daha düşüktür ve ders çalışmak için daha az zaman harcarlar (Field ve diğ., 2001). Ayrıca depresyonlu bireylerde yaşam kalitesinin (Gao ve diğ., 2019) ve yaşam doyumunun (Koivumaa-Honkanen ve diğ., 2004) azaldığı bilinmektedir.

Depresyonun yaygınlığı ve insanlar üzerindeki olumsuz etkileri sebebiyle, farklı birçok evrende insanların depresyon düzeyini belirlemeye yönelik çalışmalar yürütülmüştür (örn. Bahar ve diğ., 2005; Ören ve Gençdoğan, 2007; Tezel ve diğ., 2009; Softa Kaçan, 2013). Günümüzde; Beck Depresyon Envanteri, Zung Depresyon Ölçeği, Hamilton Depresyon Derecelendirme Ölçeği, Montgomery-Asberg Depresyon Derecelendirme Ölçeği, Epidemiyolojik Araştırmalar, Merkezi-Depresyon Ölçeği ve Depresyon-Kaygı-Stres Ölçeği profesyoneller ve araştırmacılar tarafından yaygın olarak kullanılan ölçüm araçları arasındadır. Bu ölçüm araçlarından bazıları katılımcılar tarafından yanıtlanmaktadır. Bu nedenle, depresif bozukluk olarak teşhis edilmesi gerekmeyen normal evrene ait bireylerin depresyon düzeylerini değerlendirmek çeşitli alanlardaki araştırmacılar tarafından ilgi görmektedir. Bununla birlikte, çalışmalarda çok fazla depresyon ölçeği kullanılmasının istenmeyen bir sonucu ise farklı uygulamalardan elde edilen puanların doğrudan karşılaştırılamamasıdır (Fischer ve diğ., 2011).

Çoğu depresyon ölçüm aracının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi, gerçek puanlar, gözlenen puanlar ve ölçüm hatası kavramlarına odaklanan Klasik Test Kuramına (KTK) dayanmaktadır. Bu ölçüm araçlarının tamamı aynı veya benzer bir yapıyı ölçse ve hatta maddelerinin oluşturulması aynı belirtiler kümesine dayalı olsa da, KTK yaklaşımı ile elde edilen toplam puanların karşılaştırılması mümkün değildir. Çünkü toplam puanlar maddelerin psikometrik özelliklerine bağlıdır (Reise ve Waller, 2009). Bu nedenle bireylerin elde ettikleri puanlar testin güçlük (ya da maddelerin ölçtüğü belirtilerin şiddet düzeyi) düzeyine göre değişir (Lord ve Novick, 2008). Ayrıca, farklı depresyon ölçüm araçlarındaki puan farklılıklarının diğer sebebi madde sayılarının ve yanıt seçeneklerinin aynı olmamasıdır. Yani, depresyon ölçme araçları içerik ve istatistiksel özellikler açısından birbirine benzemesine rağmen, bunların birbirleriyle tam olarak eşdeğer olması beklenemez ve formlar en azından güçlük ve madde sayısı bakımından farklılık gösterebilir.

Yanıt verenlerin gözlenen puanlarının yüzdeler dilimlere veya standart z puanlarına dönüştürülmesi puanları karşılaştırılabilir hale getirebilir. Bununla birlikte, bu ortak metrik, örneklem grubunun özelliklerine ve puan dağılımlarına karşı duyarlı olacaktır (Baguley, 2009). Yani bu şekilde gerçekleştirilen bir puan karşılaştırması yanıltıcı olabilir. Farklı ölçeklerden karşılaştırılabilir puanlar elde etmek için yaygın olarak kullanılan fakat daha karmaşık olan yöntem ise test eşitlemedir. Bu yaklaşımda, bireylerin elde ettikleri puanlar matematiksel bir fonksiyonla eşitlenir.

Kolen ve Brennan (2014), test eşitlemeyi, benzer içerik ve düzeylerde geliştirilen farklı test formlarından elde edilen puanların, puanlar arasındaki farkları ayarlayarak, birbirinin yerine kullanılabilmesine izin veren bir dizi istatistiksel işlemler dizisi olarak tanımlamışlardır. Test formlarının denkleştirilmesi, bir formun metrik sisteminin diğer formun metrik sistemine dönüştürülmesiyle yapılır (Angoff, 1996). Bu şekilde gerçekleştirilen dönüşümden sonra farklı formlar eşdeğer olacaktır ve bir ölçüm aracından elde edilen puanın aynı özelliği ölçen başka bir ölçüm aracındaki puan karşılığı bilinecektir.

Bu bilgiler ışığında, gerçekleştirilecek olan bu çalışmanın amacı araştırmalarda ve profesyoneller tarafından yaygın olarak kullanılan üç farklı depresyon ölçeğini eşitleyerek puan karşılaştırmasını mümkün kılacak bir dönüşüm tablosu elde etmektir. Çalışma grubunun üniversite öğrencilerinden seçilmesinin temel sebebi, üniversite öğrencileriyle yürütülmüş ve depresyon düzeyinin incelenmesine yönelik çok sayıda çalışma olması (örn. Tezel ve diğ., 2009; Bozkurt, 2004; Günay Öztürk ve Arslantaş, 2018; İskender ve diğ., 2018) ve üniversite öğrencilerinde depresyonun yaygın olarak gözlenmesidir (Ulas ve diğ., 2016).

Yöntem

Araştırma Deseni

Gerçekleştirilen bu çalışmada depresyonu ölçen farklı ölçüm araçlarının üniversite öğrencilerine yönelik eşitlenerek puan dönüşüm tablosu elde edilmesi amaçlandığından dolayı betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar var olan durumu olduğu gibi ortaya çıkarılmasının amaçladığı amaçlar için uygun bir araştırma deseni (Karasar, 2005). Ayrıca, gerçekleştirilen bu çalışmada veriler mevcut eşitleme desenleri içerisinde yer alan tek grup eşitleme deseni kullanılarak elde edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu Türk üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Veri toplama sürecinde yazarlar tarafından beş üniversitenin farklı bölümlerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine ders aldıkları öğretim üyeleri aracılığıyla ulaşılarak çevrimiçi veri toplama araçları ile veriler toplanmıştır. Pandemi salgını sebebiyle veri toplama sürecinde yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmemiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler sekiz farklı fakültede öğrenim görmektedir. Araştırmacı, tanıdığı öğretim üyelerinin ders verdiği sınıflarda öğrenim gören öğrencilere ulaştığından, veri toplama sürecinde elverişli örnekleme tekniğinin kullanıldığı söylenebilir. Çalışmaya 1038 öğrenci dâhil edilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de yer almaktadır. Çalışma grubu 210 erkek (% 20.2) ve 828 (79.8) kadın öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 1*Çalışma Grubuna Ait Demografik Özellikler*

	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
<i>Cinsiyet</i>		
<i>Erkek</i>	210	20.2
<i>Kadın</i>	828	79.8
<i>Fakülte</i>		
<i>Dişçilik Fakültesi</i>	85	8.2
<i>Eğitim Fakültesi</i>	520	50.1
<i>Fen Edebiyat Fakültesi</i>	150	14.5
<i>Güzel Sanatlar Fakültesi</i>	70	14.5
<i>İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi</i>	127	6.8
<i>Sağlık Bilimleri Fakültesi</i>	42	4.0
<i>Mühendislik Fakültesi</i>	48	3.7
<i>Tıp Fakültesi</i>	6	0.6
<i>Yaş</i>		
<i>17-20 yaş</i>	436	42.4
<i>21-25 yaş</i>	474	45.7
<i>26-30 yaş</i>	73	7.0
<i>+30 yaş</i>	55	5.1

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve sahip oldukları psikometrik özellikler bu kısımda tanıtılmıştır.

Beck Depresyon Envanteri (BDE)

İlk olarak Beck ve arkadaşları (1961) tarafından geliştirilen BDE, bireylerin depresyon düzeylerini ölçmek için kullanılmaktadır. Ölçek, katılımcılar tarafından 0-3 arasında puanlanan 21 adet 4'lü Likert tipi maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye psikiyatrik bozukluğu olmayan üniversite öğrencileri için adaptasyon çalışması Hisli (1989) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.80, test-tekrar test güvenilirlik değeri 0.74 olarak bulunmuştur. Bulgulara dayanarak, Hisli ölçeğin üniversite öğrencileri ile kullanım için güvenilir ve geçerli olduğu sonucuna varmıştır.

Depresyon Kaygı Stres Ölçekleri (DAS-Ö)

DAS-Ö, Lovibond ve Lovibond (1996) tarafından geliştirilmiştir. Her biri 14 maddeden oluşan üç boyuttan (depresyon, kaygı ve stres) oluşmaktadır. Ölçek maddeleri 4'lü Likert türünde (0=asla-3=çoğu zaman) puanlanır ve puan aralığı her alt boyut için 0 ile 42 arasındadır. Yüksek puanlar daha şiddetli depresyon, kaygı ve / veya stres düzeylerine karşılık gelir. Ölçek, Akın ve Çetin (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve iyi psikometrik özelliklere sahip olduğu belirlenmiştir (toplam ölçek için $\alpha = .89$, depresyon alt ölçeği için $\alpha = .90$ ve stres ve kaygı alt ölçekleri için $\alpha = .92$). Mevcut çalışma için veri toplama sürecinde katılımcılara sadece depresyon alt ölçeği verilmiştir.

Epidemiyolojik Araştırmalar Merkezi Depresyon Ölçeği (EAMD-Ö)

EAMD-Ö Radloff (1977) tarafından geliştirilmiş ve depresif belirtileri ölçmek için tasarlanmıştır. Genel evren ve klinik gruplara uygulanabilen kısa bir ölçektir. Genel depresyon tarama aracı olarak sıklıkla kullanılmaktadır. Ölçeğin maddeleri depresyonla ilişkili belirtilerden oluşmaktadır. EAMD-Ö 20 maddeden oluşur ve her bir madde 0-3 puan arasında puanlanabilir. Ölçeğin 4., 8., 12. maddeleri negatif olarak oluşturulmuştur ve toplam puanlar hesaplanırken ters olarak kodlanmalıdır. Olası puan aralığı 0 ila 60 arasındadır ve daha yüksek puanlar, yanıtlayıcının gösterdiği daha depresif belirtiler olarak değerlendirilmiştir. Ölçek, Türkçe'ye Tatar ve Saltukoğlu (2010) tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin kabul edilebilir (Cronbach alfa=0.89) düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu belirtilmiştir.

Verilerin Analizi

Eşitleme çalışmaları, veri toplama deseninin belirlenmesi ile başlar. Literatürde genel olarak benimsenen ve yaygın olarak kullanılan tasarımlar tek grup deseni, eşdeğer grup deseni, dengelenmiş gruplar deseni ve ortak madde eşdeğer olmayan grup desenidir. İlgili okuyucular için bu desenlerin detaylı açıklamaları von Davier'de (2010) yer almaktadır. Bu çalışma için tüm depresyon ölçüm araçları katılımcıların tamamı tarafından yanıtlandığı için tek grup deseni kullanılmıştır. Daha sonrasında, eşitlemenin temel varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığına bakılır.

Varsayımların incelenmesinden sonra hangi eşitleme yönteminin kullanılacağına karar verilir. Geleneksel olarak, eşitlemede kullanılan yöntemler iki geniş yöntem ailesine ayrılır: KTK'ya dayalı yöntemler ve Madde Tepki Kuramına (MTK) dayanan yöntemler. KTK'ya dayalı yöntemler ortalama eşitleme, doğrusal eşitleme ve eşit yüzdelikli eşitleme olmak üzere üç tanedir. Özellikle, eşit yüzdelikli eşitleme, eşitlenecek test formlarının puanları arasında doğrusal olmayan ilişkilerin varlığına izin vermesi bakımından üstünlüğe sahiptir (Kolen ve Brennan, 2014).

Günümüzde eşitleme çalışmalarına yönelik genel kabul gören bir anlayış çok yöntemli yaklaşımın benimsenmesidir. Bu yaklaşıma göre bir KTK temelli yöntem (genellikle eşit yüzdelikli eşitleme tercih edilir) ve bir MTK'ya dayalı eşitleme yöntemi eş zamanlı olarak kullanılır (Kolen ve Brennan, 2014).

MTK'ya dayalı eşitlemelerdeki önemli sorunlardan bir tanesi, MTK paradigmasında eşitleme yapılmadan önce iki temel varsayımın kontrol edilmesinin gerektiğidir. Bu varsayımlar tek boyutluluk ve yerel bağımsızlıktır. Tek boyutluluk varsayımı, tek ve baskın bir boyutun katılımcıların maddelere verdikleri yanıtları açıkladığına işaret etmektedir. Yerel bağımsızlık ise baskın faktörün etkisi kontrol edildikten sonra bireyin farklı maddelere verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki olmaması gerektiğini ima eder (Reise ve Waller, 2009). Bu çalışma için ise MTK'ya dayalı eşitleme yaklaşımı kullanılmamıştır çünkü kullanılan depresyon ölçüm araçlarının yerel bağımsızlık varsayımının sağlanmadığı görülmüştür.

Eşit yüzdelikli eşitlemede ise sırasıyla X ve Y adlı eşitlenecek iki test formumuzun olduğunu varsayalım. Eşit yüzdelik eşitlemede yapılacak ilk şey, her form için yüzdelik satırlarını hesaplamaktır. İkinci aşamada ise yığılmalı frekanslarda, aynı yüzde sırasına karşılık gelen noktalar eşitlenir (Kolen, 1984). Yani, eşitleme fonksiyonu hesaplanırken, X formundan elde edilen puanların dağılımı Y formundan elde edilen puanların dağılımına dönüştürülür. X

formunda belirli bir yüzdeye karşılık gelen puan ve Y formunda aynı yüzdeye karşılık gelen puan eşit kabul edilir. Eşit yüzdeliği eşitleme puanlarının dağılımı hakkında herhangi bir varsayımda bulunmaz. Bu anlamda, eşit yüzdeliği eşitleme yöntemi farklı dağılımlara sahip verilerde kullanılabilir (van der Linden, 2000).

Bununla birlikte, X formundaki bir ham puanın, Y formundaki ham bir puanla aynı yüzde derecesine karşılık gelmesi nadiren mümkündür. Bu nedenle, aynı yüzde derecesine karşılık gelen ham puanları bulmak için puanların dağılımı ayrı olan dağılımları sürekli yapılmalıdır. Bu amaçla çeşitli düzeltme (smoothing) yöntemleri kullanılır (Livingston, 2014). Düzeltme, özellikle sıfır frekanslı skorlar olduğunda ve daha az rastgele hata üreten denklem fonksiyonlarının elde edilmesi için gereklidir. İki farklı düzeltme tekniği vardır: ön düzeltme ve sonradan düzeltme. Ön düzeltmede öncelikli olarak puanların dağılımı ilk adım olarak düzeltilir eşitleme sonradan yapılır. Sonradan düzeltmede ise, öncelikli olarak eşitleme yapılır ve sonradan eşitlenmiş puanlar düzeltilir (Kolen ve Brennan, 2014).

Bu varsayımlar şu şekildedir: tüm formlar aynı yapıyı ölçmelidir; tüm formlar benzer güvenilirlik düzeylerine sahip olmalıdır; eşitleme denklem fonksiyonları simetrik olmalıdır; ham puanlar ve eşitleme sonucunda kestirilen puanla aynı olmalıdır ve denklem fonksiyonları farklı alt gruplarda aynı olmalıdır (Kolen ve Brennan, 2014). Dorans ve diğ. (2010) son iki varsayımın, ilk üç varsayıma bağlı olduğunu belirtmiştir. Bu sebeple bu çalışma için sadece ilk üç varsayım test edilmiştir.

Çalışmada farklı depresyon ölçeklerinin eşitlenmesini gerçekleştirmeden önce, eşitlenecek depresyon ölçüm araçlarının aynı kavramı ölçtüğünden emin olmak gerekir. Farklı depresyon ölçeklerindeki maddeler bir araya getirilerek birleştirilmiş bir madde havuzu oluşturulursa ve bu madde havuzunun tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu belirlenirse, eşitlenmesi amaçlanan ölçüm araçlarının aynı özelliği ölçtüğüne dair güçlü bir kanıt elde edilir. Ayrıca, ölçüm araçları arasındaki korelasyonlar, tek boyutluluk için ayrıca kanıt sağlayabilir. Ayrıca Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılarak da birleştirilmiş madde havuzunun tek boyutluluğuna dair kanıtlar elde edilmesi mümkündür. AFA gerçekleştirilirken, birinci boyutun öz değerinin ikinci boyutun öz değerine oranı tek boyutluluğa yönelik karar vermede kullanılmıştır. Bu oranın 4 olmasının tek boyutluluğun kanıtı olarak kullanılabilmesi belirtilmiştir (Slocum-Gori ve Zumbo, 2011). Ayrıca, birleştirilmiş madde havuzu için tek boyutluluğun incelenmesi için tek faktörlü DFA gerçekleştirilmiştir. Modelin uyumu yaygın olarak kullanılan uyum indeksleri ile değerlendirilmiştir: Comparative Fit Index (CFI: > .90), Tucker Lewis endeksi (TLI: > .90) ve root mean square error approximation (RMSEA: < .10) ve Standartized root mean residual (SRMR: < .10) (Lance, Butts ve Michels, 2006).

Ayrıca, verilerin Madde Tepki Kuramı ile analize uygunluğunu değerlendirmek için yerel bağımsızlığına da bakılmıştır. Bu doğrultuda madde çiftleri arasında Q3 istatistikleri hesaplanmıştır (Yen, 1984). Eğer herhangi bir madde çifti için Q3 istatistiği 0.3'ten fazlaysa, bu maddeler için yerel bağımlılık söz konusudur.

Son aşamada ise ön analizi bitirdikten sonra log-lineer öz düzeltme ile eşit yüzdeliği eşitleme gerçekleştirilmiştir ve puan dönüşüm tablosu oluşturulmuştur. Her bir denklem analizi için, EAMD-Ö ve DAS-Ö değerleri BDE puanlarının yer aldığı ham puan ölçeğine dönüştürülmüştür. Yani, EAMD-Ö ve DAS-Ö puanlarının BDE ölçeği için karşılık gelen puanları hesaplanmıştır.

Analiz süreci boyunca R (version 4.0.0) programından (2020) yoğun olarak faydalanılmıştır. Analizlerin farklı aşamalarında farklı paketler kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir: AFA analizi “psych” paketi (Revelle, 2018) ile gerçekleştirilmiştir; DFA ise “lavaan” paketi (Rosseel, 2012) ile yapılmıştır; Q3 yerel bağımlılık istatistikleri “mirt” paketi (Chalmers, 2012) ile hesaplanmıştır; ve eşit yüzdelliği eşitleme ise “equate” paketi (Albano, 2016) ile yapılmıştır.

Bulgular

Analizler test eşitleme varsayımlarının incelenmesi ile başlamıştır. İncelenen birinci varsayım eşitlenecek ölçeklerin güçlü bir şekilde ilişkili olmasıdır. Buna doğrultuda ölçekler arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre BDE ($r=.74$, $p<.01$) ile DAS-Ö ($r=.75$, $p<.01$) ve EAMD-Ö arasında anlamlı düzeyde güçlü ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, EAMD-Ö ve DAS-Ö arasındaki ilişki de anlamlıdır ($r=.79$, $p<.01$). Hesaplanan bu değerler birinci varsayımın karşılandığını göstermektedir.

Eşitleme için kabul edilen bir diğer varsayım ise eşitlenecek ölçeklerin aynı yapıyı ölçtüğüdür. Bu varsayımın incelenmesi için BDE, EAMD-Ö ve DAS-Ö maddelerinin tamamı ortak bir madde havuzunda toplanarak bu maddelerin tek boyutluluk gösterip göstermediği AFA ve DFA ile incelenmiştir. Gerçekleştirilen bu analize ait bulgular Tablo 2’de yer verilmiştir. Buna göre, DFA analizi ile elde edilen sonuçlar verinin tek boyutlu olduğunu desteklememektedir.

Diğer taraftan, AFA analizlerinden elde edilen sonuçlara göre birinci faktör toplam varyansın %34.17’sini açıkladığı ve birinci özdeğer ile ikinci özdeğer oranının 8.33 olduğu belirlenmiştir. Buna göre, DFA için elde edilen sonuçlar verinin tek boyutlu bir yapı göstermediğini fakat AFA için elde edilen sonuçlar ise verilen yanıtların altta yatan dominant bir faktör tarafından açıklanabileceğini göstermektedir.

Elde edilen bu bulgular, ikinci varsayımın kısmi olarak karşılandığına kanıttır. Son olarak, bir diğer varsayım olarak ölçeklerin benzer güvenilir düzeyinde olup olmadıklarına bakılmıştır. Tablo 2’de görüldüğü üzere, ölçeklerin güvenilirlik düzeyleri .77 ile .93 aralığındadır ve tamamı kabul edilebilir düzeyde güvenilirlerdir.

Daha sonrasında ise MTK temelli test eşitleme tekniklerinin kullanılabilirliğinin incelenmesi için tek boyutluluk ve yerel bağımlılık incelenmiştir. Tek boyutluluğun incelenmesi için her bir ölçek için ayrı ayrı AFA ve DFA gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Elde edilen bulgular, toplam madde havuzu için gerçekleştirilen analizlerde olduğu gibi tek boyutluluğu kısmen doğrulamaktadır. Diğer taraftan yerel bağımsızlığın incelenmesi için madde çiftleri için arasında hesaplanan Q3 istatistikleri ise kritik eşit değeri olan 0.3’ten büyük olduğu görülmüştür ve ölçeklerin hepsinin yerel bağımsızlık şartını sağlamadığı belirlendi. Bu sebepten ötürü MTK temelli eşitleme tekniklerinden yararlanılamamıştır ve sadece eş yüzdelliği eşitleme tekniği kullanılmıştır. Bir sonraki aşamada ise log-linear düzgünleştirme kullanılarak eşitleme işlemi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara Tablo 3’de yer verilmiştir.

Tablo 2*AFA ve DFA analizlerine ait bulgular*

	AFA			DFA				
	Alfa	1.faktör var.	1./2.özdeğ.	χ^2/df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
<i>BDE</i>	0.90	34.73	4.88	5.35	0.88	0.87	0.07	0.05
<i>DAS-Ö</i>	0.93	54.05	NA*	14.31	0.88	0.86	0.11	0.05
<i>EAMD-Ö</i>	0.77	36.99	4.18	8.97	0.83	0.81	0.09	0.07
<i>Birleşik havuz</i>	0.94	34.17	8.33	5.74	0.75	0.74	0.07	0.06

Not: * tek bir faktörlü yapı olduğu için birinci ve ikinci faktörün özdeğer oranı hesaplanmamıştır; N=maddes sayısı, = aritmetik ortalama; SS=standart sapma; Alfa = Cronbach Alfa değeri; 1.faktör var.=birinci faktör tarafından açıklanan varyans miktarı. 1./2.özdeğ.=birinci faktörün özdeğerinin ikinci faktörün özdeğerine oranı.

Bu işlem gerçekleştirilirken BDE ölçeği referans alınmış ve diğer iki ölçeğin eşitleme sonucunda kestirilen tahmini puanları BDE ölçeğine aktarılmıştır. BDE'nin olası her bir puanı için eşitleme sonucuna göre kestirilen DAS-Ö ve EAMD-Ö puanlarına ve her bir puana ait standart hata değerlerine parantez içinde yer verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde genel olarak eşitleme ilişkilerinin doğrusal olmadığı görülmektedir. Örneğin, BDE ölçeği ile DAS-Ö ölçekleri arasındaki ilişki incelendiğinde BDE için gözlenen 52. puandan sonra DAS-Ö puanları gözlenebilecek en yüksek değer olan 42'ye ulaşmakta ve sonrasında artış göstermemektedir. Aynı şekilde BDE için gözlenen 48 puanından sonra EAMD-Ö puanları için tahmin edilen puanların artışı yavaşlamaktadır. Gözlenen bu durum, ölçek geliştirme yaklaşımlarındaki farklılaşmalardan, madde içeriklerinin farklı olmasından ya da yüksek depresyon düzeylerindeki ölçüm kesinliğinin düşük olmasından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca, genel olarak EAMD-Ö için gözlenen hata değerlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 3*AFA BDE, EAMD-Ö ve DAS-Ö ölçekleri için elde edilen puan dönüşüm tablosu*

BDE	DAS-Ö	EAMD-Ö	BDE	DAS-Ö	EAMD-Ö
0	0.00 (0.14)	1.71 (0.77)	32	29.10 (1.06)	41.13 (1.33)
1	0.84 (0.22)	5.20 (0.95)	33	29.67 (0.84)	41.80 (1.01)
2	1.90 (0.51)	7.11 (0.56)	34	30.29 (0.78)	42.58 (1.58)
3	3.15 (0.37)	8.82 (0.44)	35	30.75 (0.74)	43.50 (1.50)
4	3.98 (0.28)	10.22 (0.61)	36	30.88 (0.72)	43.75 (1.46)
5	4.69 (0.35)	11.60 (0.63)	37	31.21 (0.69)	44.42 (1.39)
6	5.53 (0.32)	13.19 (0.74)	38	32.67 (2.51)	45.43 (1.08)
7	6.53 (0.37)	14.82 (0.57)	39	34.37 (1.69)	46.29 (0.96)
8	7.49 (0.38)	16.35 (0.60)	40	35.67 (2.05)	46.92 (1.01)
9	8.61 (0.47)	17.39 (0.47)	41	36.50 (1.45)	47.33 (0.95)
10	9.67 (0.55)	18.62 (0.52)	42	37.00 (1.34)	47.83 (1.79)
11	10.66 (0.44)	19.60 (0.55)	43	37.75 (1.20)	49.00 (2.41)
12	11.48 (0.45)	20.67 (0.76)	44	38.50 (4.22)	50.50 (2.11)
13	12.29 (0.41)	22.08 (0.70)	45	40.25 (1.77)	52.00 (3.56)
14	13.26 (0.57)	23.52 (0.69)	46	40.83 (1.02)	53.00 (1.54)
15	14.38 (0.55)	24.95 (0.77)	47	41.00 (0.96)	53.25 (1.47)
16	15.73 (0.64)	26.53 (1.06)	48	41.50 (0.82)	54.50 (2.45)
17	16.45 (0.63)	27.68 (0.82)	49	41.83 (0.61)	56.00 (2.00)
18	17.13 (0.59)	28.59 (0.69)	50	41.83 (0.61)	56.00 (2.00)
19	18.08 (0.74)	29.53 (0.67)	51	41.83 (0.61)	56.00 (2.00)
20	19.00 (0.56)	30.48 (0.65)	52	41.83 (0.61)	56.00 (2.00)
21	20.18 (1.04)	32.21 (0.93)	53	42.00 (0.50)	57.00 (1.66)
22	21.65 (0.73)	33.53 (1.13)	54	42.00 (0.38)	57.50 (1.41)
23	22.30 (0.71)	34.53 (0.91)	55	42.00 (0.38)	57.50 (1.41)
24	23.28 (0.97)	35.47 (0.87)	56	42.00 (0.38)	57.50 (1.41)
25	24.10 (0.99)	36.17 (0.82)	57	42.00 (0.38)	57.50 (1.41)
26	24.80 (0.96)	36.76 (0.84)	58	42.00 (0.38)	57.50 (1.41)
27	25.83 (1.13)	37.63 (0.90)	59	42.00 (0.38)	57.50 (1.41)
28	26.95 (1.16)	38.50 (0.92)	60	42.00 (0.38)	57.50 (1.41)
29	27.74 (0.71)	39.21 (0.86)	61	42.00 (0.38)	57.50 (1.41)
30	28.24 (0.67)	39.95 (1.14)	62	42.00 (0.38)	57.50 (1.41)
31	28.65 (1.10)	40.56 (1.38)	63	42.00 (0.25)	58.00 (0.87)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Farklı birçok araştırmacı günümüze kadar depresyon puanlarının karşılaştırılabilmesi için ortak bir metriğe aktarılmasının gerekliliğini belirmiş ve farklı ülkelerde bu doğrultuda bir puan dönüşüm tablosu oluşturmaya yönelik çalışmaların yürütmüşlerdir (Fischer, 2011; Zhao Chan ve Lo, 2017). Gerçekleştirilen bu çalışma ise Türkiye’de yürütülen ilk çalışma olması sebebiyle var olan çalışmalardan farklılaşmaktadır. Bu doğrultuda, gerçekleştirilen eşitleme işlemi sonucunda iki farklı puan dönüşüm tablosu oluşturulmuştur. Bu sayede araştırmacıların, herhangi bir ölçme aracından elde edilen puanları diğer ölçekten elde edilen puanlarla karşılaştırabilmeleri sağlanmıştır. Ayrıca, gerçekleştirilen bu çalışmada tek grup eşitleme deseni kullanılması sebebiyle avantajlıdır çünkü ortak madde desenindeki ortak maddelerin ölçeğin minyatürü

olması gibi gereklilikler ve bu gerekliliğin sağlanmadığındaki oluşacak ek hata kaynakları tek grup deseni için geçerli değildir. Nitekim, ölçme araçlarının tamamının katılımcıların tamamına uygulanması oluşturulan eşitleme bağlantılarının kesinliğini arttıran bir faktördür (Dorans ve diğ., 2010).

Depresyon ölçüm araçlarının puan karşılaştırmaları incelendiğinde BDE ölçeği için hafif düzey depresyon belirti düzeyi için belirlenen kesme puanının (10/63) DAS-Ö'nün depresyon alt boyutu için belirlenen kesme puanı (9.67/42) ile yaklaşık olarak örtüştüğü görülmektedir. Diğer taraftan, EAMD-Ö için belirlenen kesme puanının (16-60) ise BDE'de şiddet olarak "hafif" düzeye karşılık geldiği görülmüştür. Yani, depresyon ölçüm araçları için belirlenen kesme puanları örtüşmediği söylenebilir. Ayrıca, DAS-Ö depresyon alt boyutu için elde edilebilecek maksimum puan BDE'de 53 puana karşılık gelmektedir. Diğer taraftan, BDE için elde edilebilecek maksimum değer olan 63 puan EAMD-Ö'de elde edilebilecek maksimum puanın altındadır (58/60). Bu bulgulardan hareketle, depresyon ölçeklerinin ölçtükleri depresyon şiddet yelpazesinin örtüşmediği söylenebilir. Özellikle EAMD-Ö yüksek depresyon düzeyleri için daha geniş puan aralıkları sunduğu ve daha hassas ölçüm gerçekleştirilmesine olanak sağladığı söylenebilir.

Dönüşüm tablolarının kullanılması ile birlikte, araştırmacılar elde ettikleri puanları farklı ölçeklerin kullanıldığı araştırmalarda elde edilen puanlar ile de karşılaştırma fırsatı bulabilirler. Özellikle, meta analiz çalışmalarında farklı ölçekler kullanılarak gerçekleştirilen çalışmaların dâhil edilmesi araştırmacıların çalışma seçme sürecindeki esnekliğini arttıracak ve daha doğru sonuçlar elde edebilmeleri mümkün olacaktır.

Ayrıca, bu çalışmada mümkün olduğunca büyük ve heterojen bir çalışma grubuna ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu sayede eşitlenen puanların uyumunun arttırılması ve çalışmanın gerçekleştirildiği çalışma grubuna bağlılığının azaltılması amaçlanmıştır. Yine de, puan karşılaştırma tablosu kullanılırken bu çalışma grubuna bağlılık durumu göz önünde bulundurulmalıdır. Nitekim hangi teknik kullanılırsa kullanılsın hiçbir eşitleme fonksiyonu tamamen çalışma grubundan bağımsız değildir. Bununla ilişkili olarak, gerçekleştirilen bu çalışmada üniversite öğrencileri çalışmaya dâhil edilmiştir ve elde edilen eşitleme fonksiyonlarının farklı evrenlere genellenebilmesi mümkün olmadığı unutulmaması gereken bir diğer durumdur. Ayrıca, genellenebilirliği etkilemesi olası bir diğer konu ise dengesiz cinsiyet dağılımıdır. Denk olmayan cinsiyet dağılımı, elde edilen eşitleme fonksiyonlarının genellenebilirliğini düşürmesi olasıdır.

Bu çalışmada sadece tek bir eşitleme yönteminin kullanılmıştır. Yerel bağımsızlığın sağlanmaması beklenen bir durumdur çünkü depresyon ölçeklerinin benzer içeriğe sahip olması ve maddelerin geniş kabul görmüş aynı belirtilere dayanılarak oluşturulmasından dolayı en azından bazı maddeler birbirlerine ölçülen özelliğin ötesinde başka faktörlerle bağlı olabilirler. Bu çalışmada, genel uygulayışın aksine tek bir yöntemin kullanılmasının bir sorun oluşturmayacağı düşünülmektedir çünkü farklı depresyon ölçeklerine ait veriler aynı bireylerden toplandığı için ve büyük bir çalışma grubu ile uygulama gerçekleştirildiğinden dolayı gruplar benzer yetenek dağılımına sahip olacaktır. Bu durumda ise eşit yüzdelikli eşitleme ve MTK'ya dayalı eşitleme yöntemleri benzer sonuçlar verecektir (Skaggs ve Lissitz, 1986). Fakat nihai olarak, eşit yüzdelikli eşitleme yöntemi ile elde edilen mevcut bulgular farklı bir yöntem ile elde edilecek bulgularla doğrulanamamıştır. Bundan sonraki çalışmalarda, özellikle MTK temelli eşitleme yöntemlerinin de kullanılması önerilmektedir. Aynı zamanda, gerçekleştirilen bu

çalışmada veriler yalnızca üniversite öğrencilerinden toplanmıştır. Gelecekte yürütülecek olan çalışmalarda, eşitleme fonksiyonlarının farklı evrenler için oluşturulması önerilmektedir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu kurumdan (02.07.2020 tarih ve -804.01-2007020010 sayılı) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T. ve Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu: Günün modası mı yoksa gereksinimi?* İstanbul: Aydın Üniversitesi.
- Akın, A., & Çetin, B. (2007). Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği (DASÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), 241-268.
- Albano, A. D. (2016). equate: An R package for observed-score linking and equating. *Journal of Statistical Software*, 74(8), 1-36.
- Albrecht, A. T., & Herrick, C. (2010). *100 questions & answers about depression*. Jones & Bartlett Learning.
- Angoff, W. (1996). Scales, norms, and equivalent scores. *Educational Measurement: Theories and applications*, 121.
- Baguley, T. (2009). Standardized or simple effect size: What should be reported?. *British journal of psychology*, 100(3), 603-617.
- Bahar, A., Tutkun, H., & Sertbas, G. (2005). Huzurevinde yasayan yasli-larin anksiyete ve depresyon duzeylerinin belirlenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 6(4), 227.
- Beck, A. T., Ward, C. H., Mendelson, M., Mock, J., & Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression. *Archives of general psychiatry*, 4(6), 561-571.
- Blackburn, I. M. (1987). *Coping with depression*. Chambers Harrap Publishers Ltd.
- Bozkurt, N. (2004). Bir grup üniversite öğrencisinin depresyon ve kaygı düzeyleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 29(133), 52-59.
- Chalmers, R. P. (2012). mirt: A multidimensional item response theory package for the R environment. *Journal of statistical Software*, 48(6), 1-29.
- Compton, W. M., Conway, K. P., Stinson, F. S., & Grant, B. F. (2006). Changes in the prevalence of major depression and comorbid substance use disorders in the United States between 1991–1992 and 2001–2002. *American Journal of Psychiatry*, 163(12), 2141-2147.
- Davidson, G. C., & Neale, J. M. (1998). *Abnormal psychology*. John Wiley.
- Dorans, N. J., Moses, T. P., & Eignor, D. R. (2010). *Principles and practices of test score equating*. ETS Research Report Series, 2010(2), i-41.
- Field, T., Miguel, D., & Sanders, C. (2001). Adolescent depression and risk factors. *Adolescence*, 36(143), 491.
- Fischer, H. F., Tritt, K., Klapp, B. F., & Fliege, H. (2011). How to compare scores from different depression scales: Equating the Patient Health Questionnaire (PHQ) and the ICD-10-Symptom Rating (ISR) using item response theory. *International journal of methods in psychiatric research*, 20(4), 203-214.
- Gao, K., Su, M., Sweet, J., & Calabrese, J. R. (2019). Correlation between depression/anxiety symptom severity and quality of life in patients with major depressive disorder or bipolar disorder. *Journal of affective disorders*, 244, 9-15.
- Günay, O., Öztürk, A., & Arslantaş, E. E. (2018). Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı ve Depresyon Düzeyleri. *Neurological Sciences*, 31, 79-88.
- Hisli, N. (1989). Beck depresyon envanterinin üniversite öğrencileri için geçerliliği, güvenilirliği. (A reliability and validity study of Beck Depression Inventory in a university student sample). *Journal of Psychology*, 7, 3-13.
- İskender, H., Dokumacıoğlu, E., Kanbay, Y., & Kılıç, N. (2018). Üniversite öğrencilerinde sağlıklı yaşam ve depresyon puan düzeyleri ile ilgili faktörlerin belirlenmesi. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(4), 414-423.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koivumaa-Honkanen, H., Kaprio, J., Honkanen, R., Viinamäki, H., & Koskenvuo, M. (2004). Life satisfaction and depression in a 15-year follow-up of healthy adults. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 39(12), 994-999.

- Kolen, M. J. (1984). Effectiveness of analytic smoothing in equipercentile equating. *Journal of Educational Statistics*, 9(1), 25-44.
- Kolen, M. J., & Brennan, R. L. (2014). *Test equating, scaling, and linking: Methods and practices*. Springer Science & Business Media.
- Lance, C. E., Butts, M. M., & Michels, L. C. (2006). The sources of four commonly reported cutoff criteria: What did they really say?. *Organizational research methods*, 9(2), 202-220.
- Livingston, S. A. (2014). *Equating test scores (without IRT)*. Educational testing service.
- Lord, F. M., & Novick, M. R. (2008). *Statistical theories of mental test scores*. IAP.
- Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour research and therapy*, 33(3), 335-343.
- Otte, C., Wingenfeld, K., Kuehl, L. K., Kaczmarczyk, M., Richter, S., Quante, A., ... & Hinkelmann, K. (2015). Mineralocorticoid receptor stimulation improves cognitive function and decreases cortisol secretion in depressed patients and healthy individuals. *Neuropsychopharmacology*, 40(2), 386-393.
- Ören, N., Gençdoğan, B. (2007). Lise öğrencilerinin depresyon düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 83-92.
- Penninx, B. W., Beekman, A. T., Honig, A., Deeg, D. J., Schoevers, R. A., Van Eijk, J. T., & Van Tilburg, W. (2001). Depression and cardiac mortality: results from a community-based longitudinal study. *Archives of general psychiatry*, 58(3), 221-227.
- R Core Team (2020). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D Scale: A Self-Report Depression Scale for Research in the General Population. *Applied Psychological Measurement*, 1(3), 385-401.
- Reise, S. P., & Waller, N. G. (2009). Item response theory and clinical measurement. *Annual review of clinical psychology*, 5, 27-48.
- Revelle, W. (2018). *psych: Procedures for psychological, psychometric, and personality research*. R package version, 1(10).
- Rosseel, Y. (2012). Lavaan: An R package for structural equation modeling and more. Version 0.5-12 (BETA). *Journal of statistical software*, 48(2), 1-36.
- Skaggs, G., & Lissitz, R. W. (1986). IRT test equating: Relevant issues and a review of recent research. *Review of Educational Research*, 56(4), 495-529.
- Slocum-Gori, S. L., & Zumbo, B. D. (2011). Assessing the unidimensionality of psychological scales: Using multiple criteria from factor analysis. *Social Indicators Research*, 102(3), 443-461.
- Softa Kaçan, H. (2013). Engelli çocuğa sahip ebeveynlerin depresyon düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 589-600.
- Stunkard, A. J., Faith, M. S., & Allison, K. C. (2003). *Depression and obesity*. *Biological psychiatry*, 54(3), 330-337.
- Tatar, A., & Saltukoglu, G. (2010). The adaptation of the CES-depression scale into Turkish through the use of confirmatory factor analysis and item response theory and the examination of psychometric characteristics. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni-Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 20(3), 213-227.
- Tezel, A., Arslan, S., Topal, M., Aydoğan, Ö., Çiğdem, K. O. Ç., & Şenlik, M. (2009). Hemşirelik öğrencilerinin problem çözme becerileri ve depresyon düzeylerinin incelenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(4), 1-10.
- Ulas, B, Tatlibadem, B, Nazik, F, Sonmez, M, Uncu, F. (2016). Üniversite öğrencilerinde depresyon sıklığı ve ilişkili etmenler. *Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 71-75.
- van der Linden, W. J. (2000). A test-theoretic approach to observed-score equating. *Psychometrika*, 65(4), 437-456.

- von Davier, A. (Ed.). (2010). *Statistical models for test equating, scaling, and linking*. Springer Science & Business Media.
- WHO International Consortium in Psychiatric Epidemiology (2017, April14). *Depression and other common mental disorders global health estimates*. <http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/254610/WHO-MSD-MER-2017.2-eng.pdf>. adresinden alınmıştır.
- Yen, W. M. (1984). Effects of local item dependence on the fit and equating performance of the three-parameter logistic model. *Applied Psychological Measurement*, 8(2), 125-145.
- Zhao, Y., Chan, W., & Lo, B. C. Y. (2017). Comparing five depression measures in depressed Chinese patients using item response theory: an examination of item properties, measurement precision and score comparability. *Health and Quality of Life Outcomes*, 15(1), 1-14.

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Akif AVCU

avcuakif@gmail.com

Prof. Dr. Şaziye Senem BAŞGÜL

senembasgul@gmail.com

Teachers' Perceptions on School-Family Relationship*

Mehmet Sait DARAGA, Ministry of National Education, 0000-0002-5134-9267

Adem BAYAR, Amasya University, 0000-0002-8693-9523

Ahmet KARAKAŞ, Kilis 7 Aralık University, 0000-0003-2624-4356

Abstract

The student's status at school is affected in many ways by the family's relationship with the school. For this reason, the present research was conducted to reveal the perceptions of teachers about the school-family relationship. The present study, which aims to examine the perceptions of teachers about the school-family relationship, was organized in the descriptive phenomenology design, which is one of the qualitative research types. The study group of the research consists of 12 classroom teachers who worked actively in Batman Province in 2018. A semi-structured interview form was used as a data collection tool in the present research. The obtained data from the semi-structured interviews were analyzed through content analysis. As a result of the content analysis, it was concluded that the teachers perceived the relationship between school and family as a school-family cooperation. The opinions on the effects of school-parent cooperation on student achievement and what should be done by the school, teacher, and parent in the development of school-family cooperation were also the findings of the present research.

Keywords: School-Family Relationship, School-Family Cooperation, Descriptive Phenomenology



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 1, 2023
pp. 225-244
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1137482

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
29.06.2022

[Accepted](#)
30.01.2023

Suggested Citation

Daraga, M. S., Bayar A. & Karakaş, A. (2023). Teachers' perceptions on school-family relationship. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(1), 225-244. DOI: 10.17679/inuefd.1137482

* This research was presented as a verbal presentation at an international congress in 2018.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It is known that education, which is defined as a process that aims to change behavior in people, emerged with the beginning of humanity and is tried to be continued today regardless of the level of civilization. Societies have developed various structures as schools in order to maintain their social lives. Therefore, the school emerged as a social structure responsible for the education of the individual (Genç, 2005). The school can only fulfill its own responsibility if the elements that make it up are in coordination. Therefore, the development of the school and the active participation of the family in the education process should be ensured. Teachers have a great responsibility in the planning and implementation of educational activities at school. It is unthinkable for the family to be excluded from the education process for the quality of students' education, their adaptation to life, and their academic success (Gökçe, 2000). Therefore, the school-parent partnership should be active at all stages of the process. Promoting this activity will allow both the achievement of the school's goals and the opportunity for students to realize their behaviors in a positive way (Genç, 2005). Supportive attitudes of families also ensure that children's academic success is higher (Çelenk, 2003; Eastman, 1988). The family is the setting in which the child naturally interacts and spends most of his time. When the child starts school, it causes the cultural accumulations acquired from the family to be transferred to the school. Therefore, the school should be related not only to education but also to the family setting, which its reflection will affect itself (Gürşimşek, 2003). In our country, the efforts of the students are not enough alone due to the fact that the school starting age is lowered and the content is broad in terms of the curriculum. In addition to the personal efforts of the students, the participation of the families in education is necessary for academic success because the family knows their child most closely. The participation of families in education is important in terms of both family interactions and healthy academic activities at school. The school-family relationship should be a topic that should be emphasized and kept current, especially in terms of its impressive academic performance.

Purpose

The research was carried out to reveal the perceptions about the school-family relationship. For this purpose, answers to the following research questions were sought:

- 1- What are the perceptions of the primary school teachers about the school-family relationship?
- 2- How do primary school teachers see the importance of the relationship between school and family?
- 3- What are the opinions of primary school teachers about increasing school-family cooperation?
- 4- What should be done for the problems encountered in school-family cooperation?

Method

This research, which aims to examine the views of classroom teachers on the school-family relationship, is a study organized in a descriptive phenomenology design, which is one of the qualitative research types. The phenomenology design focuses on phenomena that we

are aware of but do not have a deeper and detailed understanding of. Phenomenology is an appropriate research model for studies that aim to investigate phenomena that are not completely foreign to us and that we cannot fully comprehend. (Lightning and Simsek, 2011). The study group of the research consists of 12 classroom teachers who are actively working in the province of Batman in the 2018-2019 academic year. Research data were obtained through semi-structured interviews. The interviews were conducted face-to-face with the teachers outside of class hours and in a way that did not disrupt the education. Before the interviews, a commitment letter was signed by the participants that their data would only be used within the scope of the research, and the participants were informed that they could withdraw from the research at any stage. After obtaining the approval of the participants, the interviews were recorded with a voice recorder. The shortest interviews recorded with a voice recorder were 12 minutes, and the longest was 23 minutes. The average of the interviews was approximately 17 minutes. After the interviews were completed, the audio recordings were transcribed quantitatively in an identical way. Before starting the analysis, the texts were read repeatedly by the researchers. After these readings, the parts giving information about the school-family relationship were coded separately by each researcher. After this process, sub-themes were created based on the codes. The themes were reached by sub-themes. In each of the steps of coding and creating themes, the data were combined by the researchers, and after reaching a consensus, a meta-meaning category was created. After reaching a consensus on the themes between the researchers, the reporting process was begun.

Findings

The data "Collaboration", "Dialogue", "Quality of Education", "Unconsciousness", "Indifference", "Professional Lack of Teacher", "Education Level of Parents", "Communication Problem", "Family Setting", "Socio-Economic Level", "The Relationship Between School-Family and Academic Achievement", "Information to Parent", "Confidence Environment", "Attitude of School Administration", "Meeting Parent Expectations", "Home Visits", "Activities" Communication", "Organizing Activities to Attract Parents to School", "Activating Parent-School Associations", "Bridging among School, Family and Teacher", "Incentivizing Teacher for Parent Visits", "Providing a Suitable Environment for Teachers for Parent Visits", "Separating Time for the Child", "Taking Responsibility", "Following the Student", "A Silver Tongue", "Continuous Communication with the Family" and "Increasing Parent Visits" were coded. The generated codes were grouped under the sub-themes of "School-Teacher-Parent Partnership", "Factors Affecting Student Success", "Role of School", "Role of Teacher", "Approach of School Administration", "Approach of Parent" and "Approach of Teacher". The created sub-themes were grouped under the themes of "School-Family Cooperation", "The Importance of School-Family Relationship in Student Success", "Acts for Increasing School-Family Cooperation" and "Solving Problems in School-Family Cooperation".

Discussion & Conclusion

The research findings showed that the participants perceive the school-family relationship as cooperation, dialogue, and partnerships that will show efforts to improve the quality of education. This indicated the cooperation between the school and family. In this respect, considering that the participants are teachers, the perception of "school-family relationship" as "cooperation" may indicate that teachers expect cooperation. There are

studies showing that parents expect cooperation, as well as teachers, expect cooperation (Gökçe, 2000).

Research findings showed that the school-family relationship was important for student success. Research findings revealed that good or bad school-family relationship was directly proportional to student success. However, negativities such as the indifference of families, their lack of awareness, education levels, family arrangements, and socio-economic levels negatively affected the relationship between school and family and also student success. Other factors affecting this situation were the professional inadequacy of the teacher and the problematic communication between the partners in general. According to Yıldırım and Dönmez (2008), the cooperation between school and family positively affects the psychology and academic success of the student. For a qualified education, the contribution of the family to the school is required.

As a result of the research findings, it was seen that creating an interactive environment with teachers, the school administration and knowing each other will increase the cooperation between the school and the family. In addition, it was concluded that the environment of trust created by the school administration will increase school-family cooperation. The school, which expects to increase its cooperation with the family, should meet the expectations of the parents and inform them about the process. There were some cases that teachers should do to increase school-family cooperation. These can be listed as increasing communication with parents, properly managing the activities organized by the school, and making frequent home visits. Gökçe (2000) also concluded that one of the ways to increase school-family cooperation is to meet the expectations of parents.

The findings of the research revealed that there were requirements that school administration, parents, and teachers have to solve the problems encountered in school-family cooperation. The things that school administration should do to solve the problems encountered in school-parent cooperation can be listed as organizing activities that will attract parents to school, making school-parent partnership effective, being a bridge among school, family, and teacher, encouraging teachers to visit parents and providing a suitable environment for teacher visits. In order to solve the problems encountered in school-family cooperation, what parents should do can be listed as allocating time for the child, taking responsibility, and following the student. The needs of teachers in order to solve the problems encountered in school-family cooperation can be listed as having a silver tongue, being in continuous communication with the family, and increasing parent visits. Gökçe (2000) states that the school administration should conduct activities to improve cooperation between administrators, teachers, and parents. Gökçe (2000) also states that making school-parent partnerships functional will contribute to the development of school-family cooperation. Ceylan and Akar (2011) stated that in order to develop school-family cooperation, the school administration should encourage parents to visit school, as well as encourage teachers to visit parents.

Okul-Aile İlişisine Yönelik Öğretmen Algıları*

Mehmet Sait DARAGA, MEB, 0000-0002-5134-9267

Adem BAYAR, Amasya Üniversitesi, 0000-0002-8693-9523

Ahmet KARAKAŞ, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, 0000-0003-2624-4356

Öz

Öğrencinin okuldaki durumu, birçok yönden, ailenin okulla olan ilişkisinden etkilenmektedir. Bu nedenle araştırma, okul-aile ilişkisine yönelik öğretmen algılarını ortaya koymak amacıyla yürütülmüştür. Okul-aile ilişkisine yönelik öğretmen algılarını incelemeyi hedefleyen araştırma, nitel araştırma türlerinden betimleyici fenomenoloji deseninde düzenlenmiş bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Batman İli'nde, 2018 yılında aktif olarak görev yapan 12 Sınıf Öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde elde edilen veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda öğretmenlerin okul-aile arasındaki ilişkiyi okul-aile işbirliği olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okul-aile işbirliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisine yönelik görüşler ve okul-aile işbirliğinin geliştirilmesinde okul, öğretmen ve veli tarafından yapılması gerekenlere ilişkin görüşler de araştırmanın bulguları arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Okul-Aile İlişkisi, Okul-Aile İşbirliği, Betimleyici Fenomenoloji



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 1, 2023
ss. 225-244

DOI
10.17679/inuefd.1137482

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
29.06.2022

Kabul Tarihi
30.01.2023

Önerilen Atıf

Daraga, M. S., Bayar A. ve Karakaş, A. (2023). Okul-aile ilişkisine yönelik öğretmen algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 225-244. DOI: 10.17679/inuefd.1137482

*Bu araştırma 2018 yılında Uluslararası bir kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Okul-Aile İlişisine Yönelik Öğretmen Algıları

Kişilerde davranış değiştirmeyi hedefleyen bir süreç olarak tanımlanan eğitimin insanlığın başlangıcıyla ortaya çıktığı ve günümüzde de medeniyet seviyesi fark etmeksizin devam ettirilmeye çalışıldığı bilinmektedir. Toplumlar sosyal yaşamlarını devam ettirebilmek amacıyla okul gibi çeşitli yapılar geliştirmişlerdir. Bundan dolayı okul, kişinin eğitiminden sorumlu sosyal bir yapı olarak ortaya çıkmıştır (Genç, 2005). Okul, kendisini oluşturan öğelerin bir koordinasyon halinde olmasıyla ancak kendi sorumluluğunu yerine getirebilir. Bundan dolayı okulun geliştirilmesi ve ailenin eğitim sürecine aktif olarak katılması sağlanmalıdır. Okuldaki eğitim-öğretim etkinliklerinin planlanmasında ve uygulanmasında büyük sorumluluk öğretmenlerdedir. Öğrencilerin kaliteli yetiştirilmesi, yaşama uyum sağlaması ve akademik başarıları için ailenin eğitim sürecinin dışında olması düşünülemez (Gökçe, 2000). Bundan dolayı okul-aile ortaklığının, sürecin tüm aşamalarında aktif olması gerekmektedir. Bu aktifliğin ilerletilmesi gerek okulun amaçlarına ulaşılmasına gerek de öğrencilerin davranışlarını olumlu yönde gerçekleştirilebilmelerine fırsat tanıyacaktı. Özellikle ilköğretimin birinci kademesinde (1-4.sınıflar) yapıcı ve sağlam bir okul-veli etkileşimi ve ortaklığın oluşturulması, öğrencilerin ileriki yaşantılarını olumlu etkileme açısından çok önemlidir (Genç, 2005). Ailelerin destekleyici tutum içerisinde olması da çocukların akademik başarılarının daha yüksek olmasını sağlamaktadır (Çelenk, 2003; Eastman, 1988).

Çocukların kişilik gelişimi ailede başlar. Çocukların okula başlamadan önceki dönemde ailesiyle geçirdiği yaşantıların ve bu evrenin etkilerinin çocuğun ileriki yıllarındaki kişilik özellikleri üzerinde belirleyici rolü olduğu kabul edilmektedir (Can, 2004). Ailenin, çocuğun sosyal uyum ve kişilik gelişiminde olduğu kadar, okul başarısı üzerinde de çok büyük rolü olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Öğrencinin hızlı gelişimi için ve kişilik özelliklerini kazandığı ilk çocukluk evresinde ailenin düzeni ve ortamı eğitsel anlamda çok önemlidir. Ailenin eğitsel ortamı, çocuğun okulda öğrendiklerini pekiştirebilir veya köreltebilir (Başaran, 1996).

Çocukların akademik başarılarında en temel ilkelerinden birisi, öğretmenlerin, öğrencilerin, idarecilerin ve ailelerin bu süreçte hep birlikte yer almasıdır. Eğitim sürecinin en önemli hedefi okulda öğrenilenlerin pekiştirilmesi ve okul ev arasındaki tutarlılığın sağlanmasıdır. İşbirliği başarıyı sağlamada temel faktörlerden bir tanesidir. Sosyal bir kurum olarak okul birden fazla paydaşın etkileşimi ile öğrenciyi başarıya götürmeyi hedefler. Özellikle ilkokullarda başarının sağlanması için ailelerin desteği büyük önem taşımaktadır. Destek boyutunda iş birliği çok önemlidir. Okul ile ailenin bireyin başarısı için ortak bir hareket duygusu içinde olmaları gerekir (Aslanargun, 2007). Eğitim sürecinin ailede başlaması sebebiyle aileler çocuklarının tüm özelliklerini iyi tanır. Okula başlayan birey kendi özelliklerini bilen ailesi tarafından desteklendiğinde daha başarılı olmaktadır. Öğretmenler bu süreçte ailelerden çok fazla yararlanır. Aile katılımı özellikle erken yaşlarda akademik başarıyı etkileyen değişkenlerden biri olarak görülmektedir (Keçeli Kayıslı, 2008). Bireyin ilköğretime başlamasıyla beraber, çocuğun akademik başarısı üzerinde etkili olan çevresel faktörler toplumun daha geniş bir kesimine doğru genişler. Ancak anne baba etkisi tamamen yok olmaz. Çocuk hayatının 4'te 3'ünü bu dönemde de aile içerisinde geçirir. Bu da okul döneminde de çocuk-aile etkileşiminin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir (Aydoğmuş vd., 2004).

Öğrencinin eğitim ve öğretiminde hedeflenen akademik başarıya erişebilmek için, önce okul ile ailenin ortak bir duygu ile hareket etmesi gerekmektedir. Bu iki öğeden herhangi birinin

kendi başına yapacağı bir çalışmanın ortaklık olmadan çocuğu başarıya götürmesi beklenemez. Çünkü çocuklar zamanının bir bölümünü okulda, büyük bir bölümünü de okul dışında geçirmektedirler. Çocuğun okul dışında daha fazla vakit harcadığı düşünülürse, anne baba kısacası ailesinin çocuğun hayatı üzerinde ne kadar çok etkili olduğu görülebilir. Veliler okul olmadan tek başlarına çocuğunu yetiştiremezler, okul da ailelerle ortaklık duygusu ile hareket etmeden başarıya ulaşamaz (Kıncal, 1991). Bu sebeple öğretmenler; okul, veli ve çevre etmenlerini birbirini tamamlayacak biçimde bir araya getiren bir kaynaştırıcı görevi görmelidirler (Erkan, 1996). Kaliteli bir eğitim sağlamak için daha sağlam bir öğretmen-aile ortaklığına, sağlıklı bir ortaklık için ise paydaşların birbirleriyle daha net iletişim oluşturmalarına ve çocukların önemini çok daha iyi bilmelerine gereksinim duyulmaktadır. Çocukların ilk eğitimcilerinin aileleri olduğu fikrinden yola çıkılarak, velilerin okuldaki eğitimi desteklemesi ve katkıda bulunmasını sağlamak gerekmektedir. Öğretmenler de okul ile evdeki eğitimi bütünleştiren bir yaklaşım içinde olmalıdırlar (Şahin ve Ünver, 2005).

Aile katılımıyla ilgili yapılan araştırmalara göre ailenin okulda ve evdeki eğitim sürecine katılımı akademik başarıyla yakından ilişkili olduğu gözlenmiştir. Aile katılımının öğrencinin okul ortamındaki akademik düzeyinin bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir (Gonzales-Pienda vd., 2002; Griffith, 1996; Marchant vd., 2001). Bilgin (1990), okul aile arasındaki işbirliğini sağlama ve sorunlar noktasında yaptığı çalışmada; öğretmenlerin okul ve aile arasındaki işbirliğini sağlamada başarılı bir grafik çizdiğini fakat ailelerin bu anlamda eksiklik gösterdikleri, aile eğitimi konusunda ise ailelerin eğitilmesi sonucunda öğrencilerin akademik başarılarının artışının gözlediği sonucuna varılmıştır.

Aile, çocuğun doğal olarak etkileşimde bulunduğu ve zamanının büyük bir kısmını geçirdiği ortamdır. Çocuk okula başladığında aileden edindiği kültürel birikimlerin okula da taşınmasına neden olur. Bu yüzden okul, sadece eğitim öğretimle değil yansımalarının kendisini de etkileyeceği aile ortamıyla da ilgili olmalıdır (Gürşimşek, 2003). Ülkemizde okula başlama yaşının düşürülmesi ve müfredat yönünden içeriğin geniş olması itibari ile öğrencilerin gösterdikleri çaba tek başına yeterli olmamaktadır. Akademik başarı için öğrencilerin kişisel çabalarını yanında ailelerin de eğitime katılımı gereklidir. Çünkü kendi çocuğunun en yakından tanıyan ailedir. Eğitime ailelerin katılımı hem aile içi etkileşimler hem de okulda gerçekleşen akademik faaliyetlerin sağlıklı yürümesi bakımından önemlidir. Okul aile ilişkisi özellikle akademik performansı etkileyici yönü itibariyle üzerinde durulması gereken ve güncelliğini koruyan bir konu olması gerekmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırma, okul-aile ilişkisine yönelik algıları ortaya koymak amacıyla yürütülmüştür. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin okul-aile ilişkisine yönelik algısı nasıldır?
2. Sınıf öğretmenleri okul-aile arasındaki ilişkinin önemini nasıl görmektedir?
3. Sınıf öğretmenlerinin okul-aile işbirliğinin artırılması konusunda görüşleri nelerdir?
4. Okul-aile işbirliğinde karşılaşılan sorunlar için neler yapılmalıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul aile ilişkisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemeyi hedefleyen bu araştırma nitel araştırma türlerinden betimleyici fenomenoloji (Moustakas, 1994) deseni düzenlenmiş bir çalışmadır. Fenomenoloji deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bilgi ve anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Fenomenolojinin odak noktası, öznel deneyimdir. Bu yaklaşım, bireyin kişisel dünya görüşüyle ve olayları yorumlamasıyla yani, bireyin fenomenolojisiyle ilgilenir. Fenomenoloji yaklaşımını benimseyen araştırmacılara göre bireylerin davranışlarını gözlemlemenin yanı sıra, kendilerini ve dünyalarını nasıl gördüklerini inceleyerek insan doğası hakkında daha çok şey öğrenilebilir (Çekmez, Yıldız ve Bütüner, 2012). Betimleyici fenomenolojide ise araştırmacının yorumlarına daha az yer verilirken katılımcıların deneyimlerinin betimlenmesi desenin özünü oluşturur (Moustakas, 1994).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Batman ilinde aktif olarak görev yapan 12 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde zincir örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte daha zengin veri elde etmek amaçlanır. Daha zengin veri elde etmek amacıyla veri alınan katılımcının önerisiyle sonraki katılımcı belirlenir (Creswell, 2005). Katılımcılara yönelik demografik bilgiler Tablo 1’de verildiği gibidir.

Tablo 1

Katılımcılar

Katılımcı	Cinsiyet	Branş	Yaş	Mesleki Deneyim
ASLI	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	25	1
ESRA	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	27	2
ZEHRA	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	28	3
YAVUZ	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	28	4
KAĞAN	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	28	5
KENAN	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	30	2
ERMAN	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	30	5
AYNUR	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	31	6
FURKAN	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	31	6
METİN	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	32	7
İBRAHİM	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	37	13
FATİH	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	39	16

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların tamamı Sınıf Öğretmenlerinden oluşmaktadır. Katılımcıların 4’ü (yaklaşık olarak %33) kadınlardan ve 8’i (yaklaşık olarak %67) erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 25 ile 39 aralığında olup, yaş ortalamaları 30,5’tir. Katılımcıların mesleki deneyimleri 1 ile 16 aralığında olup, ortalaması (yaklaşık olarak) 6 yıldır.

Verilerin Elde Edilmesi

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Görüşmeler, öğretmenlerin ders saatleri dışında ve eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden önce katılımcılarla verilerinin sadece araştırma kapsamında kullanılacağına dair taahhüt metni imzalanmış ve katılımcılar, araştırmanın herhangi bir aşamasında araştırmadan çekilebilecekleri konusunda bilgilendirilmiştir. Katılımcılardan onay alındıktan sonra görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Ses kayıt cihazıyla kaydedilen görüşmelerden en kısısı 12 dakika, en uzununu 23 dakika iken görüşmelerin ortalaması ise yaklaşık olarak 17 dakikadır.

Katılımcılara uygulanan görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda katılımcılara ait demografik bilgilere ilişkin sorular ve iletişim bilgilerine (katılımcı teyidi için) ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci kısımda ise fenomenin derinlemesine anlaşılmasını sağlayacak 8 soru yer almaktadır. Görüşme soruları oluşturulmadan önce ilgili alanyazın taranmış ve olası görüşme sorularının yer aldığı bir soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra araştırmacıların görüş birliğine vararak belirledikleri 8 soruluk bir görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan form, iki uzmanın görüşleri alınarak dil ve anlam bakımından gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra son halini almıştır. Görüşme formu için görüşleri alınan uzmanlara ait bilgiler Tablo 2’de verildiği gibidir:

Tablo 2

Görüş Alınan Uzmanlar

Uzman	Unvan	Alan	Yaş	Mesleki Kıdem
1. Uzman	Doçent Doktor	Eğitim Bilimleri- Eğitim Yönetimi	42	18
2. Uzman	Doktor Öğretim Üyesi	Temel Eğitim- Sınıf Eğitimi	35	7

Tablo 2’de görüldüğü üzere uzmanlardan ikisi de Doktor unvanına sahiptir. Uzmanlardan birinin uzmanlık alanı Eğitim Yönetimi diğeri ise Sınıf Eğitimi’dir. Uzmanlar 42 ve 35 yaşlarında olup sırasıyla mesleki kıdemleri 18 yıl ve 7 yıldır.

Verilerin Analizi

Görüşmeler tamamlandıktan sonra ses kayıtları kelimesi kelimesine yazıya geçirilmiştir. Yazıya geçirilen metinler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Analizlere başlanmadan önce araştırmacılar tarafından metinler tekrar tekrar okunmuştur. Bu okumaların ardından okul-aile ilişkisi hakkında bilgi veren kısımlar her bir araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Bu işlemin ardından kodlar esas alınarak alt temalar oluşturulmuştur. Alt temalardan da temalara ulaşılmıştır. Kodlama ve temaların oluşturulması adımlarının her birinde araştırmacılar

tarafından veriler birleştirilerek görüş birliğine varıldıktan sonra bir üst anlam kategorisi oluşturma işlemine geçilmiştir. Temalar üzerinde de araştırmacılar tarafından görüş birliğine varıldıktan sonra raporlama işlemine geçilmiştir.

Raporlama aşamasında katılımcılar ASLI, ESRA, YAVUZ... vs. şeklinde tamamen rasgele seçilmiş kod isimlerden ve katılımcıların isimlerini barındırmayacak şekilde kodlanmıştır.

Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak için tutarlılık incelemesi (Yıldırım ve Şimşek, 2011) yapılarak araştırmacıların temalar, alt temalar ve kodları hangi veriler üzerinden nasıl oluşturdukları uzman bir araştırmacı tarafından kontrol ettirilmiştir. Ortaya çıkan değerlendirme farklılıkları araştırmacılar ve uzman arasında görüş birliği sağlanarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırma güvenilirliğini artırmak için katılımcılara istedikleri zaman çalışmadan çekilebilecekleri ve hatta verilerinin analizi tamamlanmış olsa bile verilen iletişim kanallarından ulaşarak araştırmadan çekilebilecekleri hakkı tanınarak dürüst cevaplar vermeleri teşvik edilmiştir (Shenton, 2004). Araştırmanın geçerliğini artırmak için diğer bir yöntem olarak katılımcı teyidi (member checking) (Lincoln ve Guba, 1985) yapılmış; katılımcılara kendi ifadelerinden çıkan sonuçlar gönderilmiş ve katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Ekleme ya da çıkarmak istedikleri kısımlar olup olmadığı da sorularak görüşmeler sırasında bahsetmeyi unuttukları ya da çekindikleri şeyler varsa ekleme ya da söylediklerinden vazgeçme durumu varsa düzeltme yapma olanağı tanınmıştır. Bu işlemin sonucunda katılımcılardan ifadelerine katılmadıkları ya da değişiklik yapmak istediklerine dair herhangi bir talep gelmemiştir.

Bulgular

Bu bölümde, elde edilen bulgular temalar, alt temalar, kodlar şeklinde sunulmuştur. Yapılan içerik analizi sonucu elde edilen temalar, alt temalar ve kodlamalar Tablo 3'te gösterildiği gibidir.

Tablo 3

Okul- Aile İlişisine Yönelik Öğretmen Görüşlerine Ait Temalar, Alt temalar ve Kodlamalar

Temalar	Alt Temalar	Kodlamalar
Okul-Aile İşbirliği	Okul-Öğretmen-Veli Ortaklığı	İşbirliği İçerisinde Olma Diyalog Halinde Olma Eğitimin Kalitesi
Öğrenci Başarısında Okul-Aile İlişkisinin Önemi	Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler	Bilinçsizlik İlgisizlik Öğretmenin Mesleki Eksikliği Velinin Eğitim Düzeyi İletişim Sorunu Aile Düzeni Sosyo-Ekonomik Düzey Okul-Aile Arasındaki İlişkiyle Akademik Başarının Doğru Orantılı Olması
Okul-Aile İşbirliğini Arttırmaya Yönelik Çalışmalar	Okulun Rolü Öğretmenin Rolü	Veli Bilgilendirmeleri Güven Ortamı Okul İdaresinin Tutumu Veli Beklentisini Karşılama Ev Ziyaretleri Etkinlikler

		İletişim
Okul – Aile İşbirliğinde Sorunların Çözümü	Okul İdaresinin Yaklaşımı	Veliyi Okula Çekecek Etkinlikler Düzenlemek Okul Aile Birliklerini Etkin Kılmak Okul, Aile ve Öğretmen Arasında Köprü Olmak Öğretmeni Veli Ziyaretleri Konusunda Teşvik Öğretmene Veli Ziyaretleri İçin Uygun Ortam Sağlamak
	Velinin Yaklaşımı	Çocuk İçin Zaman Ayırma Sorumluluk Alma Öğrenciyi Takip Etmek
	Öğretmenin Yaklaşımı	Tatlı Dil Aileyle Sürekli İletişim Veli Ziyaretlerinin Artırılması

Tablo3' görüldüğü üzere veriler "İşbirliği İçerisinde Olma", "Diyalog Halinde Olma", "Eğitimin Kalitesi", "Bilinçsizlik", "İlgisizlik", "Öğretmenin Mesleki Eksikliği", "Velinin Eğitim Düzeyi", "İletişim Sorunu", "Aile Düzeni", "Sosyo-Ekonomik Düzey", "Okul-Aile Arasındaki İlişkiyle Akademik Başarının Doğru Orantılı Olması", "Veli Bilgilendirmeleri", "Güven Ortamı", "Okul İdaresinin Tutumu", "Veli Beklentisini Karşılama", "Ev Ziyaretleri", "Etkinlikler", "İletişim", "Veliyi Okula Çekecek Etkinlikler Düzenlemek", "Okul Aile Birliklerini Etkin Kılmak", "Okul, Aile ve Öğretmen Arasında Köprü Olmak", "Öğretmeni Veli Ziyaretleri Konusunda Teşvik", "Öğretmene Veli Ziyaretleri İçin Uygun Ortam Sağlamak", "Çocuk İçin Zaman Ayırma", "Sorumluluk Alma", "Öğrenciyi Takip Etmek", "Tatlı Dil", "Aileyle Sürekli İletişim" ve "Veli Ziyaretlerinin Artırılması" şeklinde kodlanmıştır. Oluşturulan kodlar "Okul-Öğretmen-Veli Ortaklığı", "Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler", "Okulun Rolü", "Öğretmenin Rolü", "Okul İdaresinin Yaklaşımı", "Velinin Yaklaşımı" ve "Öğretmenin Yaklaşımı" alt temaları altında toplanmaktadır. Oluşturulan alt temalar da "Okul-Aile İşbirliği", "Öğrenci Başarısında Okul-Aile İlişkinin Önemi", "Okul-Aile İşbirliğini Arttırmaya Yönelik Çalışmalar" ve "Okul-Aile İşbirliğinde Sorunların Çözümü" temaları altında toplanmaktadır.

Okul-Aile İşbirliği Temasına İlişkin Bulgular

"Okul-aile arasındaki ilişki deyince ne anlıyorsunuz?" Sorusuna yönelik "okul aile işbirliği" teması oluşturulmuştur. Bu temaya ilişkin "okul-veli-öğretmen ortaklığı" alt teması oluşturulmuştur. Bu alt tema "işbirliği halinde olma", "diyalog halinde olma", "eğitimin kalitesi" şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 4

Okul-Öğretmen-Veli Ortaklığı Alt Teması

Kodlamalar	Örnek alıntı
İşbirliği Halinde Olma	"Öğretmen, öğrenci, veli, idarenin işbirliği içerisinde hareket etmesi." (ASLI)
Diyalog Halinde Olma	"Ailenin okul ile olan diyalogudur." (YAVUZ)
Eğitimin Kalitesi	"Eğitimin kalite seviyesinin ne olduğu ve bu seviyenin ne kadar artırılacağı şeklinde"

algılıyorum.” (FURKAN)

Tablo 4’te görüldüğü üzere okul, aile ve velinin ortaklığı “işbirliği halinde olma”, “diyalog halinde olma” ve “eğitimin kalitesi” kodlamalarından oluşmaktadır. Katılımcılar bu ortaklığının işbirliği ve diyalog halinde eğitimin kalitesinin artırılmasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

Öğrenci Başarısında Okul-Aile İlişkisinin Öneme İlişkin Bulgular

“Okul-aile arasındaki ilişkiyi olumsuz olarak etkileyen durumlar nelerdir? Örnek vererek anlatınız.”, “Öğrenci başarısıyla aile desteği arasında nasıl bir ilişki görüyorsunuz?”, “Okul-aile işbirliğini sağlamaya çalışırken karşılaştığınız sorunlar nelerdir?” Sorularına yönelik “Öğrenci Başarısında Okul-Aile İlişkisinin Önemi” teması oluşturulmuştur. Bu temaya ilişkin “Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler” alt teması oluşturulmuştur.

Tablo 5

Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler Alt Teması

Kodlamalar	Örnek alıntı
İlgisizlik	<i>“Velilerin öğrenci konusunda sorumluluk almayıp ilgisiz bir tavır göstermesi.” (ERMAN)</i>
İletişim Sorunu	<i>“Ailenin ciddiyetsizliği, iletişim kurmakta yetersizliği...” (FATİH)</i>
Velinin Eğitim Düzeyi	<i>“Gözlemlediğim kadarıyla okul-aile arasındaki ilişkiyi olumsuz olarak etkileyen ilk durum ailenin eğitim düzeyidir.” (KAĞAN)</i>
Bilinçsizlik	<i>“... ailenin başka bir gayret göstermeyip tüm sorumluluğu okula yüklemesi.” (ERMAN)</i>
Öğretmenin Mesleki Eksikliği	<i>“... öğretmenin yetersiz olması veya mesleğine ilgisiz olması...” (KENAN)</i>
Aile Düzeni	<i>“... çocuğunun çalışma ortamını düzenleyen çocuğun başarısını çocuğa yansıtabilen, onun başarısıyla övünebilen velilerin çocukları daha başarılı bir eğitim-öğretim süreci yaşamaktadır.” (ZEHRA)</i>
Okul-Aile Arasındaki İlişkiyle Akademik Başarının Doğru Orantılı Olması	<i>“Bunlar doğru orantılıdır. Kesinlikle öğrencinin başarılı olabilmesi için aile desteğinin olması lazım...”</i>

(METİN)

Sosyo-Ekonomik Düzey

“Öğrencinin açıkçası ailesinin maddi durumunun iyi olduğu zaman öğrenci biraz daha çok eğitsel alanlara daha rahattır.” (YAVUZ)

Tablo 5’te görüldüğü üzere katılımcılara göre öğrenci başarısı; “Bilinçsizlik”, “İlgisizlik”, “Öğretmenin Mesleki Eksikliği”, “Velinin Eğitim Düzeyi”, “İletişim Sorunu”, “Aile Düzeni”, “Sosyo-Ekonomik Düzey”, “Okul-Aile Arasındaki İlişkiyle Akademik Başarının Doğru Orantılı Olması” ve “Sosyo-Ekonomik Düzey” gibi okul ya da aileyle ilgili faktörlerden oluşmaktadır.

Okul-Aile İşbirliğini Artırmaya Yönelik Çalışmalara İlişkin Bulgular

“Okul-aile arasındaki ilişki nasıl artırılabilir?”, “Okul –aile arasındaki ilişkinin artmasında okul idaresinin rolü nedir?”, “Okul-aile arasındaki ilişkinin artmasında sınıf öğretmenin rolü nasıldır? Neler yaptınız?” sorularına yönelik “Okul-Aile İşbirliğini Artırmaya Yönelik Çalışmalar” teması oluşturulmuştur. Bu temaya yönelik “Okulun Rolü” ve “Öğretmenin Rolü” alt temaları oluşturulmuştur. Okulun aile ile ilişkisi alt temasına ilişkin “Veli Bilgilendirmeleri”, “Güven”, “Okul İdaresinin Tutumu”, “Veli Beklentisi” kodlamaları oluşturulmuştur. Bu alt temaya ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 6’da gösterildiği gibidir.

Tablo 6

Okulun Rolü Alt Teması

Kodlamalar	Örnek alıntı
Okul İdaresinin Tutumu	“İdaresinin öğretmenlerle iç içe olması, birbirinden haberdar olması, birbirini tanıması, bu ilişkiyi artırır.”. (KAĞAN)
Veli Bilgilendirmeleri	“İşbirliği birliktelik ile aile bilgilendirilebilir.” (KENAN)
Güven Ortamı	“Okul-aile işbirliğini artırmanın en önemli faktörü güven duygusudur. Okula güvenen veli bu süreçte her türlü desteği verip aradaki ilişkiyi böylelikle artırmış olur.” (ERMAN)
Veli Beklentisi	“Çocuğunu okula teslim eden ailenin beklentilerini yerine getirmelidir.” (ERMAN)

Tablo 6’daki ifadelerle dayanarak öğretmenlerin okul-aile işbirliğine yönelik çalışmalarında ailelerin bilgilendirilmesini önemli gördükleri, idarenin rolünü büyük gördüklerini,

veli bekletileninin dikkate alınması gerektiğini ve işbirliğinde güven duygusunu önemli gördükleri söylenebilir.

“Okul-Aile İşbirliğini Artırmaya Yönelik Çalışmalar” temasının diğer bir alt teması da “Öğretmenin Rolü” alt temasıdır. “Öğretmenin rolü” alt teması “Ev Ziyaretleri”, “Etkinlikler” ve “İletişim” kodlamalarından oluşmaktadır.

Tablo 7

Öğretmenin Rolü Alt Teması

Kodlamalar	Örnek alıntı
İletişim	<i>“Benim rolüm şöyle olması gerekiyor: Veli ile diyalogumu her zaman arttırmam gerekecek, veli ile sürekli öğrenci hakkında konuşmamız gerekecek. Veli okula gelirken suçlayıcı, azarlayıcı şekilde ona hitap etmememiz gerekir. Çünkü veli ile kötümser bir dille konuştuğumuz zaman veli de sana karşı utanıp okula gelmek istemiyor.” (YAVUZ)</i>
Etkinlikler	<i>“Okulun amaçlarını ailelerle çeşitli etkinlikler düzenlenerek anlatabilir.” (FURKAN)</i>
Ev Ziyaretleri	<i>“... telefon görüşmeleri, ev ziyaretleri sıklıkla yapılması lazım.” (METİN)</i>

Tablo 7’deki ifadelere dayanarak okul-aile işbirliğini artırmaya yönelik çalışmalar içerisinde öğretmenin rolünün önemli olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenin okul-aile işbirliğini artırmaya yönelik çalışmalar yaparken ev ziyaretlerini sıklıkla yapmaları gerektiği, yapıcı bir iletişim dili kullanmaları gerektiği ve çeşitli etkinlikler yapmaları gerektiği söylenebilir.

Okul-Aile İşbirliğinde Sorunların Çözümüne İlişkin Bulgular

Okul-aile işbirliğini sağlamaya çalışırken karşılaştığınız sorunların üstesinden gelmek için neler yapılmalıdır? Anlatınız.” Sorusuna yönelik “Okul-Aile İşbirliğinde Sorunların Çözümü” teması oluşturulmuştur. Bu temaya ilişkin “Okul İdaresinin Yaklaşımı”, “Velinin Yaklaşımı” ve “Öğretmenin Yaklaşımı” alt temaları oluşturulmuştur.

“Okul-Aile İşbirliğinde Sorunların Çözümü” temasına ilişkin oluşturulan alt temalardan birincisi “Okul İdaresinin Yaklaşımı” alt temasıdır. Bu alt tema “Veliyi Okula Çekecek Etkinlikler Düzenlemek”, “Okul Aile Birliklerini Etkin Kılmak”, “Okul, Aile ve Öğretmen Arasında Köprü Olmak”, “Öğretmeni Veli Ziyaretleri Konusunda Teşvik” ve “Öğretmene Veli Ziyaretleri İçin Uygun Ortam Sağlamak” kodlamalarından oluşmaktadır. Bu alt temaya ilişkin kodlamalar ve örnek alıntılar Tablo 8’de gösterildiği gibidir.

Tablo 8*Okul İdaresinin Yaklaşımı Alt Teması*

Kodlamalar	Örnek alıntı
Veliyi Okula Çekecek Etkinlikler Düzenlemek	<i>“Okul idaresine öğretmen-veli-okul işbirliğini sağlaması için önemli görevler düşmektedir. Veliyi okula çekebilmeli, bu konuda etkinlikler düzenlemeli, samimi ortamlar oluşturabilmeli.” (ESRA)</i>
Okul Aile Birliklerini Etkin Kılmak	<i>“... bunu da okul aile birlikleri etkin bir şekilde yürüterek sağlayabiliriz.” (İBRAHİM)</i>
Okul, Aile ve Öğretmen Arasında Köprü Olmak	<i>“Okul idaresi paydaşlar arasında köprü olmalıdır.” (YAVUZ)</i>
Öğretmeni Veli Ziyaretleri Konusunda Teşvik	<i>“Öğretmenlerin veli ziyaretleri yapmaları için teşvik edilmeleri lazım. Öğretmen veli ziyaretlerine giderken koşarak gider.” (YAVUZ)</i>
Öğretmene Veli Ziyaretleri İçin Uygun Ortam Sağlamak	<i>“Öğretmenlerin ders programları veli ziyaretlerine gitmeleri için uygun hazırlanmalı. Öğretmenin boş günü ya da aralıklı dersi varsa nasıl gidecek?” (ESRA)</i>

Tablo 8’e bakıldığında katılımcılara göre okul-aile işbirliğinde sorunların çözümü için okul idaresinden veliyi okula çekecek etkinlikler düzenlemesi, okul aile birliklerini etkin kılması, okul, aile ve öğretmen arasında köprü olması, öğretmeni veli ziyaretleri konusunda teşvik etmesi ve öğretmene veli ziyaretleri için uygun ortam sağlaması gerekmektedir.

“Okul-Aile İşbirliğinde Sorunların Çözümü” temasına ilişkin oluşturulan alt temalardan ikincisi “Velinin Yaklaşımı” alt temasıdır. Bu alt tema “Çocuk İçin Zaman Ayırma”, “Sorumluluk Alma” ve “Öğrenciyi Takip Etmek” kodlamalarından oluşmaktadır. Bu alt temaya ilişkin kodlamalar ve örnek alıntılar Tablo 9’da gösterildiği gibidir.

Tablo 9*Velinin Yaklaşımı Alt Teması*

Kodlamalar	Örnek alıntı
Çocuk İçin Zaman Ayırma	<i>“... veli biraz daha çocuğunun değerli bir varlık olduğunu hissettirmesi gerekiyor. Çocuğu için zaman ayırması gerektiğini bilmesi gerekiyor. Hakikaten çoğu veli</i>

Sorumluluk Alma	<p><i>de bu duyarlılık yok. Çocuğa öğretmen bakar, anne büyütür mantığı var. Velinin biraz daha çocuğuna dönük olarak duyarlı olması gerekir.” (YAVUZ)</i></p> <p><i>“Çocuk sadece öğretmene bırakayım öğretmen her şeyi yapar mantığıyla değil de bende çocuğumla sorunlara koşayım şeklinde ilgisinin olması gerekiyor.” (YAVUZ)</i></p>
Öğrenciyi Takip Etmek	<p><i>“Velinin öğrencinin takibini sadece okula bırakmaması gerekiyor. Öğrencinin takibini yapması gerekiyor.” (ESRA)</i></p>

Tablo 9’a bakıldığında katılımcılara göre okul-aile işbirliğinde sorunların çözümü için veliler çocuk için zaman ayırmalıdır. Veli, sorumluluğu sadece okul ya da öğretmene bırakmamalı ve sorumluluk almalıdır. Velinin okul-aile arasındaki işbirliğinde karşılaşılan sorunların çözümü için yapması gereken diğer bir şey ise öğrenciyi takip etmektir.

“Okul-Aile İşbirliğinde Sorunların Çözümü” temasına ilişkin oluşturulan alt temalardan üçüncüsü ise “Öğretmenin Yaklaşımı” alt temasıdır. Bu alt tema “Tatlı Dil”, “Aileyle Sürekli İletişim” ve “Veli Ziyaretlerinin Artırılması” kodlamalarından oluşmaktadır. Bu alt temaya ilişkin kodlamalar ve örnek alıntılar Tablo 10’da gösterildiği gibidir.

Tablo 10

Öğretmenin Yaklaşımı Alt Teması

Kodlamalar	Örnek alıntı
Tatlı Dil	<i>“En önemli faktör tatlı bir dildir. Aile ile olumlu bir dille iletişim kurulmasıdır.” (ERMAN)</i>
Aileyle Sürekli İletişim	<i>“Aile her ne kadar ilgisiz olsa bile öğretmenin bir adım atıp aile ile tatlı bir dille diyalog kurması ailenin bu süreçte katkı sunmasını sağlayacaktır.” (ERMAN)</i>
Veli Ziyaretlerinin Artırılması	<i>“Öğretmen sürekli velileri ziyaret etmeli, onlarla bağ kurmalıdır.” (AYNUR)</i>

Tablo 10’a bakıldığında katılımcılara göre okul-aile işbirliğinde sorunların çözümü için öğretmenlerin tatlı dilli olması gerekmektedir. Veli bilgilendirmelerinde öğretmenin pozitif bir yaklaşımda olması gerekmektedir. Ayrıca veli ziyaretlerini artırarak ailelerle sürekli iletişim halinde olmaları gerekmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulguları katılımcıların okul-aile ilişkisi denildiğinde okul, öğretmen ve velinin işbirliği içinde, diyalog halinde ve eğitimin kalitesini artırma çabaları gösterecek ortaklıklar kurmaları olarak algıladıklarını göstermektedir. Bu da okul ile aile arasındaki işbirliğine işaret etmektedir. Bu doğrultuda katılımcıların öğretmenler olduğu göz önünde bulundurulduğunda “okul-aile ilişkisinin” “işbirliği” olarak algılanması, öğretmenlerin işbirliği beklentisinde olduğunu gösterebilir. Okul-aile işbirliğinin önemi ve sorunların çözümüne getirilen yorumlarda da sıklıkla işbirliğinin vurgulandığı görülmektedir. Öğretmenlerin işbirliği beklentisinde olduğu gibi velilerin de işbirliği beklentisinde olduğunu ortaya koyan çalışmalara rastlanmaktadır (Gökçe, 2000). Okul-aile işbirliği, okulla ilgili tüm paydaşlara çeşitli faydalar sağlaması bakımından gerekli görülmektedir (Yıldırım ve Dönmez, 2008). Okul-aile işbirliğinin öğrenciye, okula, öğretmene, veliye ve topluma olmak üzere paydaşlara çeşitli faydaları olmaktadır (Akbaşlı ve Diş, 2019). Ancak okul-aile ilişkisinin yeterli düzeyde olmadığını gösteren araştırma sonuçları mevcuttur (Ceylan ve Akar, 2011).

Araştırma bulguları okul-aile ilişkisinin öğrenci başarısı için önemli olduğunu göstermektedir. Araştırma bulguları okul-aile ilişkisinin iyi ya da kötü olmasının öğrenci başarısıyla doğru orantılı olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak ailelerin ilgisizliği, bilinçli olmamaları, eğitim düzeyleri, aile düzenleri, sosyo-ekonomik düzeyleri gibi olumsuzluklar okul-aile arasındaki ilişkiyi ve dolayısıyla öğrenci başarısını da olumsuz etkilemektedir. Bu durumu etkileyen diğer etkenler olarak öğretmenin mesleki yetersizliği ve genel olarak paydaşlar arasındaki iletişimin sorunlu olması sayılabilir. Yıldırım ve Dönmez’e (2008) göre de okul-aile arasındaki işbirliği öğrencinin psikolojisini ve akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Nitelikli bir eğitim-öğretim için ailenin okula katkısı gerekmektedir. Ailenin okula katkısıyla nitelikli eğitim-öğretim arasında doğru orantı olduğu savunulmaktadır (Aslanargun, 2007). Ancak araştırma bulguları ailelerin ilgisizliği, bilinçli olmamaları, eğitim düzeyleri, aile düzenleri, sosyo-ekonomik düzeyleri, öğretmenin mesleki yetersizliği ve genel olarak paydaşlar arasındaki iletişimin sorunlu olması gibi faktörlerden dolayı okul-aile iletişiminin ve dolayısıyla öğrenci başarısının olumsuz etkilendiğini göstermektedir. Bu nedenle okul-aile arasındaki işbirliğinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Araştırma bulguları neticesinde okul idaresinin öğretmenlerle iç içe ve birbirini tanıyan bir etkileşim ortamı oluşturmasının, okul ve aile arasındaki işbirliğini artıracığına yönelik görüş bildirildiğini göstermektedir. Bununla birlikte okul idaresinin oluşturacağı güven ortamının da okul-aile işbirliğini artıracığı sonucuna ulaşılmıştır. Aile ile işbirliğini artırmak isteyen okul, velilerin beklentilerini karşılamalı ve onları sürece dair bilgilendirmelidir. Okul-aile işbirliğinin artırılmasında öğretmenin de yapması gerekenler vardır. Bunlar; velilerle iletişimi artırmak, okulun düzenlediği etkinlikleri uygun şekilde yönetmek ve ev ziyaretlerini sıklıkla yapmak olarak sıralanabilir. Gökçe (2000) de okul-aile işbirliğini artırmanın yollarından birinin velilerin beklentilerini karşılamak olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okulun velilerle bir araya geleceği samimi ortamlar oluşturması ve öğretmenlerin veli ziyaretlerini artırması da okul-aile işbirliğini sağlamada etkili olabilecek yollardandır (Ceylan ve Akar, 2011). Aslanargun (2007) da okul-aile işbirliğinin artırılması için velilerle resmi havada bir iletişim kurulmaması gerektiği ve velilerin okulda rahat hissedecekleri ortamların oluşturulması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Balkar (2009) da okul-aile işbirliğinin artırılması için veli bilgilendirmelerinin ve veli ziyaretlerinin artırılması gerektiğini ifade etmiştir.

Araştırma bulguları okul-aile işbirliğinde karşılaşılan sorunların çözümüne ilişkin okul idaresinin, veli ve öğretmenin yapması gerekenler olduğunu ortaya koymuştur. Okul-aile işbirliğinde karşılaşılan sorunların çözümü için okul idaresinin yapması gerekenler veliyi okula çekecek etkinlikler düzenlemek, okul aile birliklerini etkin kılmak, okul, aile ve öğretmen arasında köprü olmak, öğretmeni veli ziyaretleri konusunda teşvik ve öğretmene veli ziyaretleri için uygun ortam sağlamak olarak sıralanabilir. Okul-aile işbirliğinde karşılaşılan sorunların çözümü için velilerin yapması gerekenler çocuk için zaman ayırma, sorumluluk alma ve öğrenciyi takip etmek olarak sıralanabilir. Okul-aile işbirliğinde karşılaşılan sorunların çözümü için öğretmenlerin yapması gerekenler ise tatlı dilli olmak, aileyle sürekli iletişim halinde olmak ve veli ziyaretlerini artırmak olarak sıralanabilir. Gökçe (2000) de okul idaresinin yöneticiler, öğretmenler ve velilere yönelik işbirliğini geliştirici etkinlikler yapması gerektiğini belirtmiştir. Gökçe (2000) ayrıca okul-aile birliklerinin de işlevsel hale getirilmesinin okul-aile işbirliğini geliştirmede katkı sağlayacağını belirtmiştir. Ceylan ve Akar (2011) okul-aile işbirliğinin geliştirilmesi için okul yönetiminin velilerin okula gelmelerini teşvik etmesinin yanında, öğretmenlerin de veli ziyaretleri yapmaları konusunda onları teşvik etmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Çalık (2007) velilerin okulla olan iletişimini artırması gerektiğini ve okulla olan ilişkilerinde misafir gibi davranmamaları gerektiğini belirtmiştir. Bu açıdan veli kendini okulun dışında bir birim olarak görmemeli ve okulun aktiviteleriyle ilgili sorumluluk almalıdır. Kulak (2020) okul-aile işbirliğini artırmada veli ziyaretlerinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Aslanargun (2007) okul-aile işbirliğinin engelleyicilerinden biri olarak velilerin okulun işlevsiz bir kurum olmasına ve okul ile iletişimde çözüme ulaşamayacağına dair inançlarını sebep göstermiştir. Bu sebeple okul-aile işbirliğinde karşılaşılan sorunların çözümüne velilerin okula karşı inancını artırmak da katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- Akbaşı, S. ve Diş, O. (2019). Öğretmen görüşlerine göre okul-aile işbirliğinin okul ortamına yararları. *Electronic Turkish Studies*, 14(7), 3597-3613
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119-135.
- Aydoğmuş, K., Baltaş, A., Baltaş, Z., Davaslıgil, Ü., Güngörmüş, K., Konuk, E., Korkmazlar, Ü., Köknel, Ö., Navaro, L., Oktay, A., Razon, N. ve Yavuzer, H. (1990). *Ana baba okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Balkar, B. (2009). Okul-aile işbirliği sürecine ilişkin veli ve öğretmen görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 105-123.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Can, G. (2004). Kişilik gelişimi. Binnur Yeşilyaprak (Eds.), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ceylan, M. ve Akar, B. (2011). Ortaöğretimde okul-aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi (Karacasu Lisesi Örneği). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 43-64.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Education.
- Çalık, C. (2007). Okul çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: kavramsal bir çözümleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 123-140.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online*, 2(2), 28-34.
- Eastman, G. (1988). *Family involvement in education (Bulletin No. 8926)*. Madison: Wisconsin Department of Public Instruction
- Erkan, S. (1996). Geleceğin eğitim sisteminde sınıf öğretmenliği. *Sempozyum 96, Modern Öğretmen Yetiştirmede Gelişme ve İlerlemeler*, 30 Eylül- 4 Ekim, Ankara.
- Genç, S.Z. (2005). İlköğretim 1. kademedeki okul-aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 227-243.
- Gonzales-Pienda, J. A., Nunez, J. C., Gonzales-Pumariega, S., Alvarez, L., Rocas, C. & Pat Garcia, M. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70(3), 257-287.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 204-209.
- Gürşimsek, I. (2003). Okulöncesi eğitime aile katılımı ve psiko-sosyal gelişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 125-144.
- Keçeli Kayıslı B. (2008). Akademik başarının arttırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69-83.
- Kıncal, R. Y. (1991). *Okul aile birliğinin fonksiyonların gerçekleştirme düzeyi* (yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kulak, R. (2020). Okul-veli işbirliği, sorunları ve çözüm önerileri. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(31), 1628-1640.

- Lincoln, Y. S. and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, California: Sage Press.
- Marchant, G. J., Paulson, S. E. & Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38(6), 505-519.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.
- Şahin, F. T. ve Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23-30.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. ve Dönmez, B. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115.

İletişim/Correspondence

Mehmet Sait DARAGA
muzisyen_72@hotmail.com
MEB, Batman

Adem BAYAR
Adembayar80@gmail.com
Amasya Üniversitesi, Amasya

Ahmet KARAKAŞ
ahmetkarakas@kilis.edu.tr
Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis

Science Education Without Formula: The Example of Simple Machines

Yusuf ÇEVİK, Inonu University, ORCID ID: 0000-0003-0810-1300

İclal ALKAN, Inonu University, ORCID ID: 0000-0002-7348-3280

Nevzat BAYRİ, Inonu University, ORCID ID: 0000- 0001-7105-7707

Abstract

In this research, it was aimed to investigate the effect of these stages on the teaching of the subject by enabling the 8th grade students of secondary school to reach mathematical expressions gradually through activities done in the classroom without using direct formulas. The study group of the research consists of 15 (10 girls, 5 boys) 8th grade students studying in a secondary school in Çelikhan district of Adiyaman. There are 7 students in the experimental group and 8 students in the control group. The research was designed according to the quasi-experimental design with pre-test post-test control groups. While the 5E model was applied to the control group and the experimental group, the students were asked to derive mathematical expressions by making measurements and obtaining data based on the tools designed within the scope of Design Based Science Education in the exploration step in the experimental group. In the evaluation phase, the simple machines achievement test was applied to both groups as a post-test and after four weeks as a permanence test. Mann Whitney U and Wilcoxon tests were applied to determine whether there was a difference between the two independent groups in the analysis of the data, and a $p < 0.05$ level was considered significant. As a result of the statistical analysis, it was determined that the pre-test post-test score difference of the experimental group was higher, but there was no significant difference between the control and experimental groups. In addition, it was observed that the results of the analysis according to the rank averages and rank totals were in favor of the experimental group. According to the results of the permanence test, it was observed that the posttest mean score of the experimental group and the control group and the permanence test mean score were close to each other.

Keywords: Unformulated science education, simple machines, achievement test



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 1, 2023
pp. 245-267
[DOI
10.17679/inuefd.1175241](https://doi.org/10.17679/inuefd.1175241)

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
15.09.2022

[Accepted](#)
30.01.2023

Suggested Citation

Çevik, Y., Alkan, İ. & Bayrı N. (2023). Science Education Without Formula: The Example of Simple Machines, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(1), 245-267. DOI: 10.17679/inuefd.1175241

This article was produced from the master's thesis accepted by Institute of Educational Sciences, Inonu University in 2022.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Examinations made at every stage of our education life have emerged as a measurement tool. Measurement and evaluation are concepts that complement each other (Ayaydın, 2010). Tests such as multiple choice, open-ended questions, and filling in the blanks can be used in measurement and evaluation to determine the success levels of students in education (Turgut & Baykul, 2014). The measurement tools prepared differ according to their usage areas. Achievement tests are tests that measure the knowledge, skills, and understanding of individuals at the end of a certain learning process (Kempa, 1986; Ogan Bekiroğlu, 2004). In order to determine the success levels of the students, there is a need for regularly prepared measurement tools that cover the achievements of the course. Achievement tests can also be used to monitor and interpret the developments in the applied education program, to improve the applied program, to bring it to a better level, and to evaluate the program. Achievement tests developed for the field of science education were developed to determine the misconceptions or to determine the success levels of students in a specific subject and in different learning areas. Validity and reliability are two important features that measurement tools should have. Measurement tools should have high reliability and validity. It is frequently encountered in the literature that the opinions of faculty members and teachers should be consulted about whether a test is valid (Abraham, Gryzybowski, Renner, & Marek, 1992; Abraham, Williamson, & Westbrook, 1994; Ayas & Demirbaş, 1997; Jacobs Chase, 1992; Peterson & Treagust, 1989). Reliability of the test is the condition that the test scores obtained from the measurement results are free from random errors (Turgut, 1995). After the pre-test phase of the achievement tests prepared according to the curriculum, different processes are applied to the control and experimental groups before the post-test. The 5E model and worksheets are some of these processes. In the 5E model, each E, consisting of the initials of English words, represents each stage in the learning model (Kanlı, 2007). This model consists of five stages, and this model, called the "5E Model", includes "Enter/engage", "Explore", "Explain", "Elaborate" and "Evaluate" stages (Bozdoğan & Altunçekiç, 2007; Carin & Bass, 2005; Gönen & Andaç, 2009). The worksheets used in the subjects in the science course are one of the teaching materials. Worksheets are assumed to be among the teaching materials that are easy to use and provide a more enjoyable and meaningful lesson (Demirel, 2001). Worksheets are used to enable students to work individually and to gain a sense of confidence in students in order to realize learning (Yiğit, Alev, Altun, Özmen, & Akyıldız, 2009). Worksheets are the materials that guide the students about the activities they will do during or outside the lesson (Kisiel, 2003).

Purpose

In this research, it was aimed to investigate the effect of these stages on the teaching of the subject by enabling the 8th grade students of secondary school to reach mathematical expressions gradually through activities done in the classroom without using direct formulas.

Method

The research was designed according to the quasi-experimental design with pre-test post-test control group (Fraenkel & Wallen, 1996). In cases where it is not possible to control all the variables, quasi-experimental design is frequently preferred especially in educational studies

(Büyüköztürk, 2007; Cohen, Manion, & Morrison, 2002). In the experimental and control groups, the science course was designed and taught according to the 5E model. The students in the experimental and control groups designed a simple machine using design-based science education applications in the discovery step of the 5E model. In the experimental group, the students were provided to obtain data by measuring on the simple machines they designed so that they could understand the working principle. Then, they derived a mathematical expression based on these data and explained it to their classmates through a presentation.

Findings

Instead of giving the formulas to the students within the scope of unformulated science education, BMBT was administered to the control and experimental groups as a pre-test, post-test and four weeks after the post-test to measure the academic success of the students in solving the problems related to the subject of simple machines in the science lesson and understanding the subject by reaching the mathematical expressions by the students themselves. The data obtained after the application of these tests were analyzed by the Mann Whitney U test and the Wilcoxon test. When we compared the difference between the pretest total scores of the control and experimental groups according to the Mann Whitney U test results, the arithmetic mean of the test belonging to the control group was 15.71, and the mean of the test of the experimental group was 11.75. While the mean rank of the control group was 9,430, the mean rank of the experimental group was found to be 6,750. According to the analysis results of the test, it was concluded that there was no significant difference at the .05 significance level. When the Wilcoxon test results were examined to understand whether the difference between the pretest total scores and the post-test total scores and these scores is significant, it was observed that there was a significant difference between the post-test scores and the pretest total scores in both the control group and the experimental group. It was determined that this difference was in favor of the positive ranks, that is, the post-test score. In addition, considering the effect value size for the control group, it was observed that this value was .896, for the experimental group it was .891. Since the effect size value was in the range of $0.8 < d < 1$ for both groups, it could be considered in the large effect category. According to the results of Mann Whitney U test, which was conducted to determine whether the difference between the posttest total scores of the simple machines achievement test applied to the control and experimental groups was significant, it was concluded that the difference between the posttest total scores of the control and experimental groups was not significant. While the mean score of the control group was 44, the mean score of the experimental group was calculated as 59.

Discussion & Conclusion

Instead of giving the formulas to the students within the scope of unformulated science education, BMBT was administered to the control and experimental groups as a pre-test, post-test and four weeks after the post-test to measure the academic success of the students in solving the problems related to the subject of simple machines in the science lesson and understanding the subject by reaching the mathematical expressions by the students themselves. When the findings of the study are evaluated, it can be said that there was little difference between the control group and the experimental group at the beginning, that is, the control group was more successful than the experimental group before the application. When the Wilcoxon test results were examined to understand whether the difference between the

pretest total scores and the post-test total scores and these scores is significant, it was observed that there was a significant difference between the post-test scores and the pretest total scores in both the control group and the experimental group. It was determined that this difference was in favor of the positive ranks, that is, the post-test score. According to the results of Mann Whitney U test, which was conducted to determine whether the difference between the posttest total scores of the simple machines achievement test applied to the control and experimental groups was significant, it was concluded that the difference between the posttest total scores of the control and experimental groups was not significant. While the mean score of the control group was 44, the mean score of the experimental group was calculated as 59. Based on these results, we can observe that the academic success of the students in the experimental group increased as a result of creating the product, using the data they collected for the working principle of the product, to derive the mathematical expressions themselves and using these mathematical expressions in worksheets and other tests on the subject of simple machines.

Formülsüz Fen Eğitimi: Basit Makineler Örneği

Yusuf ÇEVİK, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-0810-1300
İclal ALKAN, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-7348-3280
Nevzat BAYRI, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000- 0001-7105-7707

Öz

Bu araştırmada, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin doğrudan formül kullanmadan sınıf içerisinde yapılan etkinlikler ile matematiksel ifadelere aşamalı olarak ulaşmalarının sağlanması ve bu aşamaların konunun öğretimindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Adıyaman ili Çelikhhan ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim gören 15 (10 kız, 5 erkek) 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney grubunda 7, kontrol grubunda 8 öğrenci bulunmaktadır. Araştırma ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre tasarlanmıştır. Kontrol grubuna 5E modeli uygulanırken, deney grubunda 5E modelinin keşfetme basamağında Tasarım Temelli Fen Eğitimi (TTFE) kapsamında öğrencilerin tasarlanan araçlardan yola çıkarak ölçümler yapıp veriler elde etmeleri ve matematiksel ifade türetmeleri istenmiştir. Değerlendirme aşamasında "Basit Makineler Başarı Testi" her iki gruba son test ve dört hafta geçtikten sonra kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız iki grup arasında fark olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U ve Wilcoxon testleri uygulanmış ve $p < 0.05$ düzeyi anlamlı kabul edilmiştir. İstatistiksel analizler sonucunda deney grubuna ait ön-test son-test puan farkının daha fazla olduğu, ancak kontrol ve deney grupları arasında anlamlı bir farklılığın görülmediği belirlenmiştir. Ayrıca sıra ortalamaları ve sıra toplamlarına göre analiz sonuçlarının deney grubu lehine olduğu gözlenmiştir. Kalıcılık testi sonuçlarına göre ise deney grubu ve kontrol grubuna ait son test puan ortalamaları ile kalıcılık testi puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Formülsüz fen eğitimi, basit makineler, başarı testi



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 1, 2023
ss. 245-267
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1175241

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
15.09.2022

Kabul Tarihi
30.01.2023

Önerilen Atıf

Çevik, Y., Alkan, İ. & Bayrı N. (2023). Formülsüz Fen Eğitimi: Basit Makineler Örneği, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(1), 245-267. DOI: 10.17679/inuefd.1175241

Bu makale İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından 2022 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Fen Bilimleri dersini öğrenmede temel matematik bilgisine sahip olmanın önemi ve gerekliliği bilinmektedir. Çünkü Matematik, tüm zihinsel etkinlikler için vazgeçilmez bir başlangıç, bilimsel, teknolojik yenilik ve gelişmeler için gereken ortak bir dildir (Ersoy, 1998). Uluslararası Matematik ve Fen Bilimleri Araştırması'ndan (TIMSS) elde edilen bilgiler şunu göstermektedir: Türkiye de dahil başarı sıralamasına göre ilk beşte yer alan ülkelerin Fen Bilimleri dersi ve Matematik dersindeki başarılar arasında bir paralelliğin olduğudur (Uzun, Bütüner ve Yiğit, 2010). Aynı husus alanyazında da fen bilimleri dersi ile matematik dersinin başarısında olumlu yönde ve yüksek bir ilişkinin varlığının olduğu belirtilmektedir (Güleç ve Alkış, 2003; Wang, 2005). Benzer biçimde Fen Bilimleri disiplininde var olan sorunların önemli bir kısmının matematikten kaynaklandığı yapılan çalışmalarda da ortaya çıkmaktadır (Çavaş, 2002; akt: Deveci, 2010; Howe, Nunes ve Bryant, 2011). Konunun öğrencilere öğretilmesi amacıyla lazım olan matematiği en az zamanda öğretme, matematik derslerinde bir konunun öğretilmesi amacıyla önemli hususlar anlatılıp öğretilene kadar, ele alınan konunun başka zaman öğretilmesini, matematiksel işlemlere girmeden fen bilimleri dersine ait ilgili konuyu öğrencilere anlatmaya çalışmak öğretmenlerin ders işlerken faydalanabilecekleri yaklaşımlar olduğu izah edilmekte ve bu belirtilen üç yaklaşımda bazı problemlere sebep olduğu bilinmektedir (Beauford ve Hernandez, 2005). Fen öğretimi esnasında öğrencilerde matematik temelli bazı sıkıntıların olması, öğrencilerin zorlandıkları matematik konularını esas almak şartıyla, fen bilimleri ve matematik derslerinin entegre edilmesine dayalı eğitim ve öğretimin mühim olduğu ve zaruri bir gerçek olduğunu da göstermektedir. Öğrencilerin fen derslerinde matematiği kullanabilmeleri için ilk önce matematik bilgilerinin tam olması gerekmektedir. Çünkü matematik bilgisi tam olan öğrenciler bu bilgilerini diğer derslere transfer etmede zorluk yaşamayacaklardır. Matematik ve fen bilimleri dersleri arasında pozitif bir ilişki vardır. Bu iki disiplinin entegre edilmesi pozitif sonuçlar verip, bireyin başarısını daha da arttırabileceği bazı çalışmalarda ifade edilmiştir (Basson, 2002; Kaya, Akpınar ve Gökkurt, 2006; Furner ve Kumar, 2007; Rogers, Volkman ve Abell, 2007; Kıray, 2010).

Öğretmenler tarafından, fen bilimleri öğretiminde ortaya çıkan matematik temelli sorunların, zaman kaybına, öğrencilerde başarı düşüklüğüne, fen konularını anlamada sorunların çıkmasına ve bunun da öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik isteklerinin düşük olmasına sebep olduğu belirtilmiştir (Karaer, 2006). Ancak literatürde, fen ve matematik entegrasyonun uygulanmasında bazı engellerin olduğu da ortaya koyulmaktadır (Lehman, 1994). Bazı fen bilimleri konu ve sorularında, gerek problemlerin veya kavramların daha iyi bir şekilde anlaşılması ve bunların açıklanması gerekse problemlere ait çözümlerde öğrencilerdeki mevcut matematik bilgilerinin önemi yadsınamaz (Özdemir, 2006). Alanyazında fen bilimleri öğretmenleriyle öğrencilerinin fen bilimleri dersinde işlenen konuların bazılarında matematiksel kavram veya ifadelerden kaynaklanan birtakım zorluklar yaşadıkları bilinmektedir (Çavaş, 2002; Çeken ve Ayas; 2010; Aydın, 2011; Aydın ve Temel, 2012). Fen disiplininde matematiksel konu ve kavramlar sebebiyle yaşanan zorlukların araştırıldığı çalışmalar yapılmaktadır (Çavaş, 2002; Aydın ve Temel, 2012; Cengiz, Uzunoğlu ve Daşdemir, 2012). Matematik ve fen disiplinlerinin birbiriyle entegre edilmesi bireylerin başarı, ilgi ve isteklerinin çoğalması için mühim bir yaklaşım olmasının yanında öğretim programlarını uygulayan öğretmenler için de mühimdir (Watanabe ve Huntley, 1998). Çünkü öğretmenlerin, verilen bir düşüncenin aynı konudaki diğer düşüncelerle ve farklı konulardaki düşüncelerle nasıl bağlantılı olduğunu anlaması etkili öğretim

yapılması açısından önemlidir (Shulman, 1987). Programı uygulayacak olan öğretmenlerin matematik ve fen bilimleri derslerinin entegrasyonu hakkındaki fikirleri bize bu derslerin entegrasyonu için bizlere önemli ipuçlarını sunabileceği düşünülmektedir. Çünkü öğretim programlarının başarıya ulaşmasındaki en önemli faktörlerin başında öğretmenler gelir (Howson, Keitel ve Kilpatric, 1981) ve öğretmenlerin görüşleri ve inançları öğretim programlarının uygulanmasını kolaylaştırır veya zorlaştırır (Sosniak vd., 1991; Koehler ve Grouws 1992). Bu doğrultuda öğretim programlarının başarıya ulaşabilmesi için öğretmenlerin program hakkındaki görüş ve inançları dikkate alınmalıdır (Knapp ve Peterson, 1995). Fen bilimleri öğretmenlerinin söylediği matematiksel kavram veya ifadelerden kaynaklı kavramsal ve işlemsel zorlukların ortadan kaldırılabilmesi öğrencilerin öğrendikleri kavramları birbiriyle ilişkilendirmesi veya yeni öğrendikleri kavramlarla bağlantı kurmasıyla sağlanabilir. Bu bakımdan fen bilimleri ve matematik derslerinin entegrasyonu öğrencilerin bu kavramlar arasındaki ilişkilerin farkına varmalarını sağlayabilir (Temel, 2012). Bu bilgilerden yola çıkarak fen bilimleri öğretiminde öğrencilere matematiğin öğretilmesi ve matematiğin fen bilimleri ile bütünleştirilmesi gerektiği düşüncesi ile öğrencilerin fen ve matematiği bilimsel süreç basamaklarına uygun olarak bir arada kullanabilmeleri sağlanmalıdır. Bunun için herhangi bir konunun anlaşılmasında matematiksel ifadeleri doğrudan öğrenciye vermeden öğrencilerin bu ifadeleri kendilerinin türetip bunları problemlere çözüm üretmede kullanmalarının akademik başarılarının artmasını sağlayabileceği düşüncesi oluşabilir. Ancak öğrencilerin sürece aktif katılımı ile matematiksel ifadeler ulaşabilmek için ölçümler yapmasını ve elde ettiği verilerden yola çıkarak kendilerinin sonuca ulaşmasını sağlayabilirsek problemlere daha akıcı bir çözüm bulunmasının yolunu açmış oluruz.

Türkiye’de uygulanan öğretim programlarında 2000 yılından itibaren birçok düzenleme yapılmıştır. Bu düzenlemelerle birlikte “Kuvvet ve Hareket” konusu düzenlenen öğretim programlarında her zaman yer almıştır (İdin ve Aydoğdu, 2016). Alanyazında yapılan birçok araştırmada öğretim programındaki değişikliklerden dolayı sadece “Basit Makineler” konusunun yer aldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. “Basit Makineler” konusunun ünite olarak 2016 yılından itibaren öğretim programına dahil edilmesiyle literatürde yapılan çalışmalar yetersiz kalmıştır. 2016 yılından önce yapılan çalışmalarda, “Basit Makineler” konusuna “Kuvvet ve Hareket” ünitesinde yer verildiğinden “Basit Makineler” konusuna yönelik detaylı bir incelemenin olmadığı söylenebilir (İdin ve Aydoğdu, 2016; Akbulut ve Çepni, 2013). Fen bilimleri dersinde basit makineler konusunda, bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları basit makinelerle ilgili bilgi ve beceri edinip, bu edindikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamlarında kullanarak yaptıkları bir çalışmada iş kolaylığı sağlayabilecek orijinal bir basit makine düzenekleri tasarlayarak yenilikçi ve yaratıcı bir kişiliğe bürünerek üst düzey düşünme becerilerine sahip olmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2017). Öğrenciler tasarladıkları basit makineleri günlük hayatta kullanılan diğer makineler ile bütünleştirerek bir mühendis gibi düşünerek teknolojideki gelişmeleri takip ederek gerçek hayat problemlerini çözme becerisi kazanabilirler. Bu bağlamda öğrencilerin fen, mühendislik ve matematiği bütünleştirmesi önemlidir. Ancak öğrencilerin matematiği öğrenebilmesi için birçok zorlukların yaşandığı bilinmektedir (Yenilmez, 2007; Tutak, Gün ve Emül, 2010). Bahsedilen bu durumun ise en başta fen dersleri olmak üzere matematik bilgisi ve becerisi kullanılan başka derslerde de yapılacak eğitim ve öğretimi etkileyeceği herkes tarafından bilinmektedir. Galileo “Doğa (evren) matematiksel dil kullanılarak yazıldı” (Yıldırım, 2005: s.84) ifadesi ile de matematiğin, fen bilimi için önemini mükemmel bir şekilde ortaya koymaktadır. Tüm bunlardan yola çıkarak fen eğitiminde yapılan ders planı ve içeriğindeki öğrenci aktiviteleri ile çalışma yapraklarının yanı sıra fen, teknoloji ve mühendisliğin matematik ile bütünleştirilmesi

sonucunda konuların öğrenilmesinde ve öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayatta kullanabilmesinde önemli bir y

ere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü bu disiplinler birbirleri ile önemli bir ilişki içerisindedir.

Öğretim programına göre hazırlanan başarı testlerinin ön test aşaması yapıldıktan sonra son test öncesinde kontrol ve deney gruplarına farklı süreçler uygulanmaktadır. 5E modeli ve çalışma yapıları bu süreçlerden bazılarıdır. 5E modeli İngilizce kelimelerin baş harfinden oluşan her bir E, öğrenme modelinde yer alan her bir aşamayı temsil eder (Kanlı, 2007). Bu model beş aşamadan oluşmaktadır ve “5E Modeli” diye söylenen bu model, “Girme (Enter/engage)”, “Keşfetme (Explore)”, “Açıklama (Explain)”, “Derinleştirme (Elaborate)” ve “Değerlendirme (Evaluate)” aşamalarını içermektedir (Bozdoğan ve Altunçekiç, 2007; Carin ve Bass, 2005; Gönen ve Andaç, 2009).

Fen bilimleri dersinde yer alan konularda kullanılan çalışma yapıları öğretim materyallerinden biridir. Çalışma yapıları, kolay kullanılabilen ve dersin daha zevkli ve anlamlı işlenmesini sağlayan öğretim materyalleri arasında varsayılmaktadır (Demirel, 2001). Çalışma yapıları, öğrencilerin bireysel olarak çalışabilmesini sağlayan ve öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi bakımından öğrencilerde güven duygusu kazandırabilmek amacıyla kullanılmaktadır (Yiğit, Alev, Altun, Özmen ve Akyıldız, 2009). Çalışma yapıları, öğrencilere ders esnasında veya dersin dışında yapacakları etkinlik ve faaliyetlerin neler olabileceğini gösteren rehber niteliğinde olan materyallerdir (Kisiel, 2003). Çalışma yapıları, öğrencilerin fen bilimlerine yönelik olumlu bir tutum kazanmalarını sağlar (Bayrak, 2008; Bozdoğan, 2007; Çinkı, 2007; Kaymakçı, 2010; Kurt ve Akdeniz, 2002; Özdemir, 2006; Sambur, 2009). Çalışma yapıları, sınıfın organize edilmesinde etkilidir ve öğrencilerin süreç içerisinde kendi öğrenmelerinin gerçekleşmesinden sorumlu olmalarını sağlar (Atasoy, 2008; Kurt ve Akdeniz, 2002). Çalışma yapıları, öğrencilerin hangi düzeyde ne kadar öğrendiklerini ve öğretimin ne derece etkili olduğunu tespit etmeye yardımcıdır (Ev, 2003). Bu bağlamda araştırmada, ortaokul 8. sınıfta okuyan öğrencilerin tasarladıkları basit makinelerden ölçümler yaparak veriler elde edip matematiksel ifadeler türetmeleri ve basit makinelere ilişkin problemleri bu ifadelerle dayandırarak çözmelerinin akademik başarılarına etkisinin gözlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli ve Çalışma Grubu

Araştırma ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre tasarlanmıştır (Fraenkel ve Wallen, 1996). Bütün değişkenlerin kontrol altına alınmasının mümkün olmadığı durumlarda, özellikle eğitim çalışmalarında yarı deneysel desen sıklıkla tercih edilmektedir (Büyüköztürk, 2007; Cohen, Manion ve Morrison, 2002). Deney ve kontrol gruplarında fen bilimleri dersi 5E modeline göre tasarlanıp işlenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler, 5E modelinin keşfetme basamağında tasarım temelli fen eğitimi uygulamalarını kullanarak basit makine tasarlamıştır. Deney grubunda öğrencilerin tasarladıkları basit makinelerin çalışma prensibini anlayabilmeleri için üzerinde ölçüm yaparak veriler elde etmeleri sağlanmıştır. Daha sonra bu verilerden yola çıkarak matematiksel bir ifade türetmişler ve sınıf arkadaşlarına sunuş yoluyla anlatmışlardır. Tüm çalışma 12 ders saati sürmüştür. Uygulamaya başlamadan önce ön test, uygulamadan sonra son test ve son testin uygulanmasından dört hafta sonra da kalıcılık testi uygulanmıştır. Araştırmanın ön test, son test ve kalıcılık testini araştırmacı tarafından

geliştirilen “Basit Makineler Başarı Testi” oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Adıyaman ili Çelikhan ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim gören 15 (10 kız, 5 erkek) 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney grubunda 7, kontrol grubunda 8 öğrenci bulunmaktadır. Çalışma yaprağına ait bir bölüm şu şekildedir:

1. Aşağıda verilen tabloyu dolduralım.

	İş Yapma Kolaylığı var-yok	İş veya Enerjiden Kazanç var-yok	Kuvvetin yönünü değiştirir-değiştirmez	Kuvvetten kazanç – kayıp var	Yoldan kazanç – kayıp var	Örnekler
Çift Taraflı Kaldıraç						
Tek Taraflı Kaldıraç (Yük Ortada)						
Tek Taraflı Kaldıraç (Kuvvet Ortada)						
Sabit Makara						

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen “Basit Makineler Başarı Testi” (BMBT) ön test, son test ve kalıcılık testi olarak kullanılmıştır.

Basit Makineler Başarı Testi (BMBT)

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin basit makineler konusundaki başarılarını değerlendirmek için BMBT geliştirilmiştir. Test 8. sınıf fen bilimleri öğretim programı içerisindeki basit makineler ünitesi, “makaralar, palanga, kaldıraç, eğik düzlem, çıkrık, kasnak ve vida” alt başlıklarını kapsayan 23 çoktan seçmeli 7 açık uçlu olmak üzere toplam 30 sorudan oluşmaktadır. Geliştirilen test formül kullanılmadan çözülebilecek soru maddelerinden oluşmaktadır. BMBT’nde yer alan soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre davranış düzeyleri tablo 3’te verilmiştir:

Tablo 3.

Basit Makineler Başarı Testi Bloom Taksonomisine Uyumlu Belirtke Tablosu

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Olgusal Bilgi						
Kavramsal Bilgi	26,29					
İşlemsel Bilgi	6,24,	9,27,	2,8,10,14, 16,17,22,23	1,3,4,5,11,12, 13,15,18,19, 20, 21	29	25,28
Üst bilişsel Bilgi						

BMBT'nin kapsam geçerliği için 8.sınıf basit makineler konusuna ait kazanımlara göre soruların dağılımını gösteren bir belirtke tablosu oluşturulmuş ve uzman görüşü alınmıştır.

Tablo 3.

Belirtke Tablosu

Kazanımlar	Sorular	
8.2.1.1. Basit makinelere örnekler verir ve sağladığı avantajları örneklerle açıklar.	24, 25, 26, 30	
a. Basit makinelerden; hareketli makara, sabit makara, eğik düzlem, palanga, kaldıraç ve çıkırık üzerinde durulur.	Kaldıraç	1, 2, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 16, 18, 19, 22, 26, 27
	Makaralar	1, 2, 3, 5, 9, 10, 15, 16, 20, 21, 25, 26
	Palanga	1, 3, 5, 9, 10, 20, 25, 26
	Eğik Düzlem	2, 6, 9, 12, 14, 21, 26, 28

	Çıkrık	17, 26, 29
b. Vida, dişli çarklar ve kasnakların da birer basit makine olduğu belirtilir.		17, 23, 26, 29
c. Basit makinelerde işten kazanç olmadığı vurgulanır.		8, 24, 30
8.2.1.2. Basit makinelerin günlük yaşamdaki kullanım alanlarına örnekler verir.		25, 26
8.2.1.3. Basit makinelerden yararlanarak günlük yaşamda iş kolaylığı sağlayacak bir düzenek tasarlar ve yapar.		25, 28

Pilot uygulamaya hazır hale getirilen 30 maddeden (23 çoktan seçmeli, 7 açık uçlu) oluşan test, 151 (73 kız, 78 erkek) 9. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen verilerin madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri TAP programı aracılığıyla hesaplanmıştır. Madde analizi sonucunda 12., 17., 20., 21. ve 22. soru maddelerinin testten çıkarılmasına karar verilmiştir.

Tablo 4.

Basit Makineler Başarı Testinin TAP Analizi Sonuçları (Nihai Test)

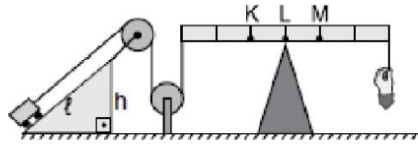
İstatistikler	Değer
N	151
Toplam madde	18
Ortalama	8.51
Standart sapma	3.83
Minimum	1
Maksimum	16
Çarpıklık	0.091
Basıklık	-1.042
Ortalama güçlük indeksi	0.47
Ortalama ayırt edicilik indeksi	0.50
KR-20	0.74

Geliştirilen BMBT'nin ortalama güçlük indeksi 0.47 ve ortalama ayırt edicilik indeksi 0.50 düzeyindedir. Bu sonuçlar testin orta güçlükte olduğunu ve ayırt ediciliğinin oldukça iyi olduğunu göstermektedir. KR-20 değeri (0.74) testte yer alan soru maddelerinin birbirleriyle tutarlı olduğunu kanıtlamaktadır. BMBT'nde yer alan açık uçlu soruların kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuş ve güvenilirlik hesaplamaları için de Miles ve Huberman tarafından geliştirilen formül kullanılarak güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Kullanılan formüle göre içsel tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arasındaki görüş birliğinin minimum %80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu formül şu şekilde ifade edilebilir:

$$\text{Güvenilirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})} \times 100 \quad (\text{Miles ve Huberman, 1994}).$$

Buna göre açık uçlu sorular için toplanan veriler önce araştırmacı tarafından, ardından Fen Bilimleri alanında uzman bir öğretmen tarafından incelenmiştir. Buradan da açık uçlu soru maddeleri için hesaplanan güvenilirlik katsayısı %97 olarak belirlenmiştir. Bu sonuca göre kodlayıcılar arasındaki uyumun iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Testte yer alan soru örneği;

2.



Şekildeki düzenekte oyuncak arabasını yukarı çekmek isteyen bir öğrenci, aynı işi daha küçük bir kuvvet uygulayarak yapmak istiyor.

Buna göre;

I. Desteği L noktasından M noktasına taşımak

II. Desteği L noktasından K noktasına taşımak

III. l uzunluğunda ve h yüksekliğinde bir eğik düzlem kullanmak

Uygulamalarından hangilerini yapmalıdır? (İp ve eşit bölmelendirilmiş kaldıraç çubuğunun ağırlığı ile sürtünmeler önemsenmeyecektir.)

Veri Analizi

Araştırmada, betimsel istatistikler ile birlikte, öğrencilerin tasarladıkları basit makinelerden ölçümler yaparak matematiksel ifadeler türetmelerinin ve problemleri bu ifadelere dayandırarak çözmelerinin akademik başarılarına etkisini belirlemek amacıyla SPSS 20 paket programı kullanılmıştır. Öncelikle verilerin normallik testi yapılmıştır. Yapılan araştırmada örneklem büyüklüğü 50'den küçük olduğundan dolayı dağılımın normallik testi için Shapiro –Wilk testi kullanılmıştır. Kontrol ve deney gruplarının ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları normal dağılım sergilemediğinden ve örneklem sayısının küçük olmasından dolayı kontrol ve deney gruplarının puanlarının sınanmasında non parametrik testlerden Mann Whitney U Testi ve Wilcoxon Testi ile analizler yapılmıştır. Test sonuçları yorumlanırken 0.05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

Uygulama

Deney ve kontrol gruplarında yapılan uygulamalar Tablo 5.'te belirtilmiştir.

Tablo 5.

Deney ve kontrol gruplarında yapılan uygulamalar

Ders Saati	12 ders saati	
Kazanımlar	F.8.5.1.1. Basit makinelerin sağladığı avantajları örnekler üzerinden açıklar. F.8.5.1.2. Basit makinelerden yararlanarak günlük yaşamda iş kolaylığı sağlayacak bir düzenek tasarlar.	
Kullanılan yöntem ve teknikler	. Soru cevap yöntemi . Beyin fırtınası . TTFE	
Uygulama	Deney grubu	Kontrol grubu

<p>-BMBT ön test olarak uygulandı.</p> <p>-5E Modeline göre ders planı hazırlanmış ve bu ders planına göre ders işlenmiştir.</p> <p>-Giriş kısmında öğrencilerin dikkatini çekecek etkinliklere yer verilmiştir.</p> <p>-Keşfetme kısmında tasarım temelli fen eğitimi kullanılarak bir basit makine tasarımları sağlanmıştır. Ayrıca tasarladıkları basit makinelerin çalışma prensibini anlayabilmeleri için basit makineler üzerinde ölçüm yaparak veriler elde edip bu verilerden yola çıkarak matematiksel bir ifade türetmeleri sağlanarak bunu deney grubu içinde sunum şeklinde anlatmaları sağlanmıştır.</p> <p>-Açıklama kısmında öğretmen tarafından ders işlenmiş ve öğrencilerin soru cevap yöntemiyle derse aktif katılımı sağlanmıştır.</p> <p>-Derinleştirme kısmında öğrencilerin çalışma yaprakları ile çalışma yapmaları sağlanmıştır.</p> <p>-Değerlendirme aşamasında BMBT son test olarak uygulanmıştır.</p> <p>-Son testin uygulanmasından dört hafta sonra BMBT kalıcılık testi</p>	<p>-BMBT ön test olarak uygulandı.</p> <p>-5E Modeline göre ders planı hazırlanmış ve bu ders planına göre ders işlenmiştir.</p> <p>-Giriş kısmında öğrencilerin dikkatini çekecek etkinliklere yer verilmiştir.</p> <p>-Keşfetme kısmında tasarım temelli fen eğitimi kullanılarak bir basit makine tasarımları sağlanmıştır. Ayrıca tasarladıkları basit makinelerin çalışma prensibini anlayabilmeleri için EBA platformu üzerinden video ve deneyler seyrettirilmiş ve öğrencilerin tasarladıkları basit makineyi kontrol grubu içinde sunum şeklinde anlatmaları sağlanmıştır.</p> <p>-Açıklama kısmında öğretmen tarafından ders işlenmiş ve öğrencilerin soru cevap yöntemiyle derse aktif katılımı sağlanmıştır.</p> <p>-Derinleştirme kısmında öğrencilerin çalışma yaprakları ile çalışma yapmaları sağlanmıştır.</p> <p>-Değerlendirme aşamasında BMBT son test olarak uygulanmıştır.</p> <p>-Son testin uygulanmasından dört hafta sonra BMBT kalıcılık testi olarak tekrar uygulanmıştır.</p>
---	--

	olarak tekrar uygulanmıştır.	
Değerlendirme	BMBT son test olarak uygulanmıştır.	

Deney ve kontrol gruplarında yapılan uygulamalar 4 hafta sürmüştür. Değerlendirme basamağından dört hafta sonra, öğrencilerin “Basit Makineler” konusuna ilişkin öğrendiklerinin kalıcılığının test edilmesi amacıyla kalıcılık testi uygulanmıştır.

Bulgular

Deney ve kontrol gruplarına ilişkin puanlar normal dağılım sergilemediğinden ve örneklem sayısının az olmasından dolayı analizlerde non parametrik testlerden Mann Whitney U Testi ile Wilcoxon kullanılmıştır. Mann Whitney U Testi iki tane bağımsız grubun sıra ortalamasını karşılaştırır ve bunun sonucunda bu iki grubun puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test ederken, Wilcoxon Testi bir grubun aynı değişkene ait tekrar eden iki ölçüme ait puanın farklılığını fark puanlarının sıra değerleri üzerinden karşılaştırır (Bryman ve Cramer, 1999). Deney ve kontrol grubuna ait ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin istatistiksel sonuçlar tablo 6’da belirtilmiştir:

Tablo 6

Deney ve Kontrol Grubu Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin İstatistiksel Sonuçlar

		Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma
Kontrol	Ön Test	Kız	4	19,5000	4,43471
		Erkek	3	10,6667	4,61880
Deney	Ön Test	Kız	5	10,8000	4,38178
		Erkek	3	13,3333	8,32666

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubuna Ait Ön Test Sonuçlarının Karşılaştırılması İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Etki Büyüklüğü
Deney	8	6,75	54,00	18,000	,244	0,3
Kontrol	7	9,43	66,00			

Tablo 7 değerlendirildiğinde deney ve kontrol gruplarının ön test başarı puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Hesaplanan etki büyüklüğü değeri ise $0,2<d<0,5$ aralığında bulunduğundan küçük etki olarak değerlendirilir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubuna Ait Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Etki Büyüklüğü
Deney	8	9,060	72,500	19,500	,320	0,26
Kontrol	7	6,790	47,500			

Tablo 8’e göre deney ve kontrol gruplarının son test başarı puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Hesaplanan etki büyüklüğü değeri de $0,2<d<0,5$ aralığında yer aldığından küçük etki kategorisinde değerlendirilir.

Tablo 9

Deney Grubuna Ait Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları

Son Test-Ön Test (Deney)	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p	Etki Büyüklüğü
Negatif Sıra	0	,000	,000	-2,521	,012	0,89
Pozitif Sıra	8	4,500	36,000			

Tablo 9’a göre deney grubuna ait ön test ve son test başarı puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($p<.05$). Hesaplanan etki büyüklüğü değeri de $0,8<d<1$ aralığında bulunduğundan büyük etki kategorisinde değerlendirilebileceği söylenebilir.

Tablo 10

Kontrol Grubuna Ait Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları

Son Test-Ön Test (Kontrol)	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p	Etki Büyüklüğü
Negatif Sıra	0	,000	,000	-2,371	,018	0,90
Pozitif Sıra	7	4,000	28,000			

Tablo 10 değerlendirildiğinde kontrol grubuna ait ön test ve son test başarı puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($p < .05$). Hesaplanan etki büyüklüğü değeri de $0,8 < d < 1$ aralığında bulunduğundan büyük etki kategorisinde değerlendirilebileceği söylenebilir.

Tablo 11

Deney Grubuna Ait Son Test ve Kalıcılık Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları

Kalıcılık Testi-Son Test (Deney)	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p	Etki Büyüklüğü
Negatif Sıra	5	4,000	20,000	-1,018	,309	0,36
Pozitif Sıra	2	4,000	8,000			
Eşit	1					

Tablo 11'e göre deney grubuna uygulanan yöntemin kalıcılığa etkisinin ne düzeyde olduğunu anlamak için yapılan bağımlı gruplar için non parametrik test olan Wilcoxon testi sonuçlarına bakıldığında fark puanlarının sıra ortalaması ve toplam puanları dikkate alındığında son test puanları ile kalıcılık testi toplam puanları arasında farkın anlamlı olmadığı sonucunu çıkarabiliriz ($z = -1,018, p = ,309 > .05$).

Tablo 12

Kontrol Grubuna Ait Son Test ve Kalıcılık Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması İçin Yapılan Wilcoxon Test Sonuçları

Kalıcılık Testi-Son Test (Deney)	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p	Etki Büyüklüğü
Negatif Sıra	3	3,170	9,500	-2,210	,833	0,79
Pozitif Sıra	3	3,830	11,500			
Eşit	1					

Tablo 12 değerlendirildiğinde kontrol grubuna ait son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir ($z = -2,210, p = ,833 > .05$).

Tablo 13

Deney ve Kontrol Grubuna Ait Kalıcılık Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Kalıcılık Testi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Etki Büyüklüğü
Deney	8	8,940	71,500	20,500	,385	,224
Kontrol	7	6,930	48,500			

Deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Hesaplanan etki büyüklüğü değeri de $0,2<d<0,5$ aralığında yer aldığından küçük etki kategorisinde değerlendirilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Formülsüz fen eğitimi kapsamında formüllerin öğrencilere verilmesi yerine öğrencilerin matematiksel ifadelerle kendilerinin ulaşarak fen bilimleri dersi basit makineler konusuna ait problemlerin çözülmesinde ve konunun kavranmasında, öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek için kontrol ve deney gruplarına BMBT ön test, son test ve son testten dört hafta sonra kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Bu testlerin uygulanmasından sonra elde edilen veriler Mann Whitney U testi ve Wilcoxon testi aracılığı ile analiz edilmiştir. Mann Whitney U testi sonucuna göre kontrol ve deney gruplarının ön test toplam puanları arasındaki farkı karşılaştırdığımızda kontrol grubuna ait testin aritmetik ortalaması 15,71 deney grubuna ait testin ortalaması ise 11,75 bulunmuştur. Kontrol grubunun sıra ortalaması 9,430 iken deney grubunun sıra ortalaması 6,750 bulunmuştur. Testin analiz sonuçlarına göre .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlara göre kontrol grubu ile deney grubu arasında başlangıçta çok az bir fark olduğunu yani uygulama öncesinde kontrol grubunun deney grubundan daha başarılı olduğu söylenebilir. Ön test toplam puanları ile son test toplam puanları ve bu puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için yapılan Wilcoxon testi sonuçlarına bakıldığında hem kontrol grubunda hem de deney grubunda son test puanları ile ön test toplam puanları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kontrol grubu için etki değeri büyüklüğüne dikkate alındığında bu değer $,896$ olduğu, deney grubu için ise $,891$ olduğu gözlenmiştir ve etki büyüklüğü değeri her iki grup için de $0,8<d<1$ aralığında yer aldığından büyük etki kategorisinde değerlendirilebilir. Kontrol ve deney gruplarına uygulanan basit makineler başarı testi son test toplam puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre kontrol ve deney gruplarının son test toplam puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunun puan ortalaması 44 iken deney grubu puan ortalaması 59 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlardan hareketle deney grubunda bulunan öğrencilerin ürün oluşturduktan sonra ürünün çalışma prensibi için topladıkları verileri kullanarak matematiksel ifadeleri kendilerinin türetmeleri ve bu matematiksel ifadeleri basit makineler konusuna ait çalışma yapıları ve diğer testlerde kullanmaları neticesinde akademik başarılarının arttığını söylenebilir. Kiray (2010) yapmış olduğu çalışmada fen ile matematiğinin entegrasyonunun herhangi bir konunun anlaşılması ve öğrencilerin akademik başarılarının artmasında etkili olduğunu, öğrencilerin fen ve matematiğin iç içe olduğu soruları çözerken deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduklarını tespit

etmiştir. Fen ve matematiğin iç içe olması ve öğrencilerin matematiksel ifadeleri kullanarak soruları çözmeye çalışması, fen dersindeki başarıyı artıran bir unsurdur (Hurley, 2001). Bu bağlamda fen eğitiminde matematiksel işlemlerde zorlanan öğrencilere matematiksel ifadelerin doğrudan verilmesi öğrencilerin fen konularını öğrenmelerinde daha da başarısız olmalarına neden olabilir. Öğrencilerin matematik ile fen bilimlerinin bütünleştirilmediği durumlarda ise öğrencilerin konuyu tam olarak anlaması sağlanamazken ayrıca bilgileri ezberlemelerine neden olabileceğinden öğrencilerin edindikleri bilgilerin kalıcılığı azalacaktır. Bu sebeple öğrencilerin fen bilimleri dersinde formülsüz fen eğitimi kapsamında matematiksel ifadelerle kendilerinin ulaşmasını sağlayacak etkinliklere yer verilmesi öğrencilerde bilginin yapılandırılmasına ve kalıcılığının sağlanmasına etkili olacağı düşünülmektedir.

Kontrol ve deney gruplarının BMBT son test puan ortalamaları ile kalıcılık testi puan ortalamalarını karşılaştırmak için yapılan Wilcoxon testi sonucuna göre kontrol grubu ve deney grubu arasında anlamlı bir farkın olmadığı gözlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının sıra ortalamaları dikkate alındığında uygulama sonrasında deney grubunun lehine bir başarı gerçekleştiği söylenebilir. Deney grubundaki öğrencilerin matematiksel ifadeleri türetip, türettikleri matematiksel ifadeleri kullanarak problem çözmeleri başarıyı artırmış olabileceği düşünülebilir. Buradan hareketle elde edilen sonuçlara göre her iki gruba basit makineler konusu için uygulanan ders programının kalıcılığının sağladığını ancak matematiksel ifadelerle ulaşarak problem çözen deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğu sonucu çıkarılabilir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar literatürdeki sonuçlar ile benzerlik göstermektedir (Başkan, 2011; Çelikkol, 2016; Çiltaş, 2011; Muşlu, 2016; Sandalcı, 2013). Araştırma sonuçlarına göre her iki grupta bulunan öğrencilerin basit makineler konusuna ait edindikleri bilgilerin kalıcılığının sağlanmasında, öğrencilerin sürece aktif katılım sağlamaları, kendi ürünlerini oluşturmaları ve bu ürünlerin çalışma prensiplerinin farkına varmaları etkili olmuştur.

Öneriler

1. Geliştirilen çalışma yapılarına yönelik öğrencilerin çıkarımlarını daha detaylı ortaya koyabilmek için klinik mülakatlar yürütülerek bu çıkarımları yaparken hangi bilişsel süreçleri kullandıkları ortaya konulabilir.

2. Formülsüz fen eğitimi kapsamında matematiksel ifade türeterek problem çözmenin avantaj ve dezavantajları hakkında nitel araştırmalar yapılabilir.

3. Formülsüz fen eğitimi kapsamında matematiksel ifadeleri türetme yönteminin farklı ders ve fen bilimleri dersinin farklı ünitelerinde uygulanabilirliği araştırılabilir.

4. Farklı kalıcılık testlerinin kullanıldığı ve daha uzun sürelerde kalıcılığın ölçüldüğü çalışmalar yapılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik Kurulundan (05/07/2021-E.61875) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Abraham, M. R., Grzybowski, E. B., Renner, J. W., & Marek, E. A. (1992). Understandings and misunderstandings of eighth graders of five chemistry concepts found in textbooks. *Journal of research in science teaching*, 29(2), 105-120. <https://doi.org/10.1002/tea.3660290203>
- Abraham, M. R., Williamson, V. M., & Westbrook, S. L. (1994). A cross-age study of the understanding of five chemistry concepts. *Journal of research in science teaching*, 31(2), 147-165. <https://doi.org/10.1002/tea.3660310206>
- Akbulut, H. İ. & Çepni, S. (2013). Bir üniteye yönelik başarı testi nasıl geliştirilir?: İlköğretim 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 18-44. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/19600>
- Andaç, K., & Gönen, S. (2009). Gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin basınç konusundaki erişilerine ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 28-40. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/787128>
- Atasoy, Ş. (2008). *Öğretmen adaylarının Newton'un hareket kanunları konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik geliştirilen çalışma yapraklarının etkililiğinin araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Ayas, A., & Demirbas, A. (1997). Turkish secondary students' conceptions of the introductory concepts. *Journal of Chemical Education*, 74(5), 518. <https://pubs.acs.org/doi/pdf/10.1021/ed074p518>
- Ayaydın, A. (2010). Desen eğitiminde ölçme ve değerlendirme üzerine bir araştırma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 159-172. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1492935>
- Aydın, A. (2011). Fen Bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin bazı matematik kavramlarına yönelik hatalarının ve bilgi eksiklerinin tespit edilmesi. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü. Dergisi*, 13(1), 78-87. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baunfbed/issue/24281/257359>
- Aydın, F. & Temel H. (2012). Fen ve teknoloji dersi ile matematik dersinin entegrasyonunun sağlanması: üslü sayılar örneği. 2. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, (27-29 Eylül 2012). Bolu.
- Basson, I. (2002). Physics and Mathematics as Interrelated Fields of Thought Development Using Acceleration as an Example, *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 33(5), s.679-690. <https://doi.org/10.1080/00207390210146023>
- Bayrak, N. (2008). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının beş aşamalı modeline uygun olarak geliştirilen ders yazılımı ve çalışma yapraklarının öğrencilerin başarısına, öğrenilen bilgilerin kalıcılığına ve öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Beauford, J. E. & Hernandez, P. (2005). Identifying Mathematics in Elementary Science, *The Texas Science Teacher*, 34, s.36-42.
- Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. *Cognitive domain*.
- Bozdoğan, A. (2007). *Fen bilgisi öğretiminde çalışma yaprakları ile öğretimin öğrencilerin fen bilgisi tutumlarına ve mantıksal düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bozdoğan, A. E. & Altunçekiç, A. (2007). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının 5E Öğretim Modelinin Kullanılabilirliği Hakkındaki Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2), 579-590. <https://openaccess.ahievran.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12513/237>

- Bülbül, O. (2009). *Fizik dersi optik ünitesinin bilgisayar destekli öğretiminde kullanılan animasyonların ve simülasyonların akademik başarıya ve akılda kalıcılığa etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Carin, A. A., & Bass, J. E. (2001). *Methods for teaching science as inquiry*. Prentice Hall.
- Cengiz, E. , Uzoğlu, M. & Daşdemir, İ. (2012). Öğretmenlere göre fen ve teknoloji dersindeki başarısızlık nedenleri ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 393-418. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/erziefd/issue/6011/80362>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge.
- Çavaş, B. (2002). *İlköğretim 6. ve 7. sınıflarda okutulan matematiğe dayalı fen konularında yaşanan sorunlar, matematiğin bu sorunlar içerisindeki yeri ve bu sorunların giderilmesinde teknolojinin rolü ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çepni, S. (2003). An analysis of university science instructors' examination questions according to cognitive levels. *Educational Sciences: Theory and Knowledge*, 3(1), 78-84.
- Çınk, A. (2007). *Fen bilgisi deneylerinde v-diyagramları ve çalışma yaprakları kullanımının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin başarıları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Demirel, Ö. (2001). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Deveci, Ö. (2010). İlköğretim altıncı sınıf fen ve teknoloji dersi kuvvet ve hareket ünitesinde fen-matematik entegrasyonunun akademik başarı ve kalıcılık üzerine etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana*.
- Ersoy, Y. (1998). Okullarda matematik öğretimi ve eğitimi: ders öncesi hazırlıklar ve etkinlikler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 23(244), 5-9. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49101/626569>
- Ev, E. (2003). *İlköğretim matematik öğretiminde çalışma yaprakları ile öğretimin öğrenci ve öğretmenlerin derse ilişkin görüşleri ve öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (1996). Validity and reliability. How to design and research in education. *New York: McGraw-Hill, INC*, 3, 153-171.
- Furner, M. J. & Kumar, D. D. (2007). The mathematics and science integration argument: A stand for teacher education, *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(3), s.185-189.
- Howson, G., Keitel, C., & Kilpatrick, J. (1981). Curriculum development in mathematics. Cambridge & New York: Cambridge University Press.
- Howe, C., Nunes, T., & Bryant, P. (2011). Rational number and proportional reasoning: Using intensive quantities to promote achievement in mathematics and science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(2), 391-417. <https://doi.org/10.1007/s10763-010-9249-9>
- Hurley, M. M. (2001). Reviewing integrated science and mathematics: The search for evidence and definitions from new perspectives. *Reviewing Integrated Science and Mathematics*, 10(5), 259-268. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2001.tb18028.x>
- Idin, S., & Aydogdu, C. (2016). Opinions of 7th Grade Students about Enriched Educational Practices in the Scope of Science Course. *International Journal of Research in Education and Science*, 2(2), 345-358.
- Gönen, S., Kocakaya, S. & Kocakaya, F. (2011). Dinamik konusunda geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir başarı testi geliştirme çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 40-57. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/146252>

- Güleç, S. & Alkış, S. (2003). İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Derslerdeki Başarı Düzeylerinin Birbiri ile İlişkisi . İlköğretim Online , 2 (2) , . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8612/107264>
- Gülen, S. & Demirkuş, N. (2014). "Güneş sistemi ve ötesi: Uzay bilmececi" ünitesinde, görsel materyalin öğrenci başarısına etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-19. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/146224>
- Jacobs, L. C., & Chase, C. I. (1992). *Developing and using tests effectively. A guide for faculty*. Jossey-Bass Inc., Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104.
- Karaer, H. (2006). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin İlköğretim II. Kademedeki Fen Bilgisi Öğretimi Hakkındaki Görüşleri, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), s.97- 111.
- Kaya, D., Akpınar, E. & Gökkurt, Ö. (2006). İlköğretim Fen Derslerinde Matematik Tabanlı Konuların Öğrenilmesine Fen-Matematik Entegrasyonunun Etkisi, *Üniversite ve Toplum*, 6(4).
- Kempa, R. (1986). *Assessment in science*. Cambridge University Press.
- Kıray, S. A. (2010). İlköğretim ikinci kademedeki uygulanan fen ve matematik entegrasyonunun etkililiği. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kisiel, J. F. (2003). Teachers, museums and worksheets: A closer look at a learning experience. *Journal of Science Teacher Education*, 14(1), 3-21. <https://doi.org/10.1023/A:1022991222494>
- Knapp, N. P., & Peterson, P. L. (1995). Teachers' interpretations of "CGI" after four years: meanings and practices. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26(1), 40-65.
- Koehler, M. S., & Grouws, D. A. (1992). Mathematics teaching practices and their effects. In A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*, A project of the National Council of Teachers of Mathematics (s. 15-125), New York: Macmillan.
- Kurt, Ş. & Akdeniz, A. R. (2002). Fizik öğretiminde enerji konusunda geliştirilen çalışma yapılarının uygulanması, ODTÜ Eğitim Fakültesi V. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 Eylül, Ankara.
- McMillan, J. H., Myran, S., & Workman, D. (1999). The Impact of Mandated Statewide Testing on Teachers' Classroom Assessment and Instructional Practices. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED431041.pdf>
- MEB. (2017). İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ogan Bekiroğlu, F. (2004). *Ne kadar başarılı: klasik ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri: fizikte uygulamalar*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Özdemir, N. (2006). *İlköğretim 2. kademedeki fen bilgisi öğretiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Peterson, R. F., & Treagust, D. F. (1989). Grade-12 students' misconceptions of covalent bonding and structure. *Journal of chemical education*, 66(6), 459. <https://pubs.acs.org/doi/pdf/10.1021/ed066p459>
- Rogers, P. A. M., Volkmann, J. M. & Abell, K. S. (2007). Science and Mathematics: A Natural Connection, *Science and Children*, 45 (2), 60-61.
- Sambur, E. (2009). *Yeni fen ve teknoloji müfredatında yer alan "su arıtımı" konusunun çalışma yapıları ile öğretiminin öğrencilerin su ile ilgili bilgi düzeylerine ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Singh, C., & Rosengrant, D. (2003). Multiple-choice test of energy and momentum concepts. *American Journal of Physics*, 71(6), 607-617. <https://arxiv.org/pdf/1602.06497.pdf>

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Sosniak, L. A., Ethington, C. A., & Varelas, M. (1991). Teaching mathematics without a coherent point of view: Findings from the IEA Second International Mathematics Study. *Journal of Curriculum Studies*, 23(2), 119-131.
- Şen, H. C. & Eryılmaz, A. (2011). Bir başarı testi geliştirme çalışması: Basit elektrik devreleri başarı testi geçerlik ve güvenilirlik araştırması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-39. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/146251>
- Temel H. (2012). *İlköğretim 4-8 Fen ve Teknoloji ve Matematik Öğretim Programlarının Fen ve Matematik Entegrasyonuna Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (Vol. 2). Pegem Akademi.
- Turgut M.F. (1995). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metodları*. Ankara: Yargıcı Matbaası
- Tutak, T, Gün, Z. & Emül, N. (2010). Matematik Eğitiminde İlköğretim Düzeyinde Kavramla İlgili Yapılan Çalışmaların Bir Değerlendirmesi, 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Elazığ, s.235-240.
- Uzun, S., Bütüner, S. Ö., & Yiğit, N. (2010). 1999-2007 TIMSS fen bilimleri ve matematik sonuçlarının karşılaştırılması: Sınavda en başarılı ilk beş ülke-Türkiye örneği. *İlköğretim Online (Elektronik)*, 9(3), 1174-1188.
- Watanabe, T. & Huntley, M.A. (1998). Connecting mathematics and science in undergraduate teacher education programs: Faculty voices from the Maryland collaborative for teacher preparation. *School Science and Mathematics*, 98(1), 19-25.
- Webb, N. L. (1997). Determining Alignment of Expectations and Assessments in Mathematics and Science Education. *Nise Brief*, 1(2). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED405190.pdf>
- Yenilmez, K. (2007). İlköğretim Matematik Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar ve Nedenleri, XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat.
- Yıldırım, C. (2005). Bilimin Öncüleri, TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları, 22. Basım, Yenigün Matbaası, Ankara.
- Yiğit, N., Alev, N., Altun, T., Özmen, H., & Akyıldız, S. (2009). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*, Geliştirilmiş 4. Baskı (Expanded 4th Edition), Trabzon: Akademi Kitabevi.

İletişim/Correspondence

MSc. Yusuf ÇEVİK
ysfcvk0202@gmail.com

Asst. Prof. İclal ALKAN
iclal.alkan@inonu.edu.tr

Prof. Nevzat BAYRI
nevzat.bayri@inonu.edu.tr

The Effect of Digital Game-Based Phonological Awareness Education Program on Phonological Awareness Skills of 60-72 Month-Old Children

Mehmet Oğuz GÖLE, Afyon Kocatepe University, ORCID ID: 0000-0003-2826-1790
Z. Fulya TEMEL, Gazi University, ORCID ID: 0000-0002-5375-3503

Abstract

The aim of this research is to examine the effect of the Digital Based Phonological Awareness Training Program on the phonological awareness skills of 60-72 months old children. The study group of the research consists of 60-72 months old preschool children who receive education in kindergarten affiliated with a primary school in Afyonkarahisar city center, and there are 34 children in total, 17 of which are in the study group and 17 in the control group. In the research, a quasi-experimental design with pre-test, post-test, persistence test, and control group was used. In the study, a 12-week Digital-Based Phonological Awareness Training Program was applied to the study group, and no training was given to the control group. According to the results of the study, in the pre-test-post-test comparisons, it was found that the study group improved in their phonological awareness skills. When their post-test scores were examined, the study group got higher scores than the control group. It was concluded that there was no significant difference in the comparison of the post-test and retention test findings.

Keywords: phonological awareness, digital game, early childhood education



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 1, 2023
pp. 268-290
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1215600

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
07.12.2022

[Accepted](#)
01.02.2023

Suggested Citation

Göle, M. O., & Temel, Z. F. (20XX). The effect of digital game-based phonological awareness education program on phonological awareness skills of 60-72 month-old children, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(1), 268-290. DOI: 10.17679/inuefd.1215600

This article has been prepared from the data obtained from the doctoral thesis, which was the first author in Gazi University, Institute of Educational Sciences, Department of Basic Education, Preschool Education.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Digital games are essential in today's education and are important in diversifying learning. Educators; use interactive, exciting, and extremely popular digital games to develop a variety of learning experiences in the classroom. Learning through digital games is defined as applications that use the features of digital games to create engaging and immersive learning experiences to provide specific learning objectives, experiences, and results (De Freitas, 2006; Zinger, Tate, Warschauer, 2017; Ehlenz, Leonhardt, Schroeder, 2018). Playing games on a tablet, smartphone, or computer creates an opportunity for children to share on the screen, and the interaction they have with each other in this process creates a language-rich environment. Such opportunities and incentives also contribute to children's early literacy development and language skills. In this process, it seems that the features of the language attract children's attention, and children are more likely to learn. (Kervin, 2016). Digital games and programs that contribute to language skills cover many skills in sound education, from recognizing letters and sounds to vocabulary, and help children gain phonological awareness skills such as distinguishing sounds and learning the order of sounds (Yazıcı, 2017). The learning process and classroom environment enriched with digital games are also effective in children's acquisition of phonological awareness skills. Therefore, computer software, websites, and digital games for phonological awareness skills should be carefully examined and used as a tool in activities. (Justice, 2004; Whitehead, 2007; Liaw Huang, 2011; Yelland, 2011; Hwang et al., 2012).

Purpose

In this study, it was aimed to examine the effect of the digital game-based phonological awareness training program on children's phonological awareness skills.

Method

The semi-experimental design was used in the research. In studies to be carried out using an experimental design in educational settings, it is often impossible to disrupt the daily schedule of the subjects (children, students), make changes in the daily schedule, or rearrange the classes according to the research design. Therefore, quasi-experimental designs are mostly preferred in educational research (Akbat, 2021). In the study, two of the ready groups were matched in terms of phonological awareness skills without using neutral assignment, and the groups that would be equal in terms of phonological awareness skills were randomly chosen as the study and control groups (Büyüköztürk, 2013; Büyüköztürk et al., 2014). Therefore, a quasi-experimental design with a pre-test, post-test, persistence test, and control group was used in the research.

Findings

It is seen that there is no significant difference between the EROT pre-test mean scores of the study and control groups (x^2 (sd=1, n=34, $p<0.05$). In this case, it can be said that the phonological awareness skill levels of the study and control study groups are similar according to the EROT sub-dimensions. It is seen that there is no significant difference between the EOBDA pre-test mean scores of the study and control groups (x^2 (sd=1, n=34, $p<0.05$). According to these findings, it can be said that the phonological awareness skill levels of the study and control study groups are similar according to the EOBDA sub-dimensions. It is seen that there is a

significant difference ($p = .000$) in the phonological awareness sub-dimension between the EROT post-test scores of the study and control groups, and this significant difference is in favor of the study group ($p = .000$; $p < 0.05$). It is seen that there is a significant difference in the mean scores of all sub-dimensions of EOBDA and the total of the study and control groups, and the significant difference differs in favour of the study group ($p = .000$; $p < 0.05$).

Discussion & Conclusion

According to the results of the study, it is seen that there is a significant difference between the EROT pre-test and post-test mean scores of the control group, and there is no significant difference in other sub-dimensions. When the EOBDA pre-test and post-test scores of the control group were examined, it was determined that there was no significant difference in the stimulus. The ability to break sentences into words is at the top of the list of phonological awareness skills, and children between the ages of 2-5 are expected to perform the ability to break sentences into words. The skills of producing words that begin with a stimulus sound and producing words that begin with the same sound are among the first phonological awareness skills children between the ages of 5-7 can do. (Johnson Roseman, 2003; Paul, 2007; Turan, 2014). Considering the EROT and EOBDA findings of the study group, it can be said that the digital-based phonological education program contributed to the phonological awareness skills of the children in the study group. Thajakan and Sucaromana (2014) stated that the multimedia CALL program was applied to support first-grade children's English phonemic (sound) awareness skills. Elimelech and Aram (2020) applied the spelling game they developed for children aged 5-7 years to groups with and without visual and auditory support. Arnold et al. (2021) conducted a study in which children between the ages of 4-5 used the Khan Academy Kids application at home and concluded that the games in it contributed to the children's phonological awareness skills. The current study's results are similar to the results in the literature.

Dijital Oyun Tabanlı Ses Bilgisel Farkındalık Eğitim Programının 60-72 Aylık Çocukların Ses Bilgisel Farkındalık Becerilerine Etkisi

Mehmet Oğuz GÖLE, Afyon Kocatepe Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-2826-1790
Z. Fulya TEMEL, Gazi Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-5375-3503

Öz

Bu araştırmanın amacı, Dijital Oyun Tabanlı Ses Bilgisel Farkındalık Eğitim Programı'nın 60-72 aylık çocukların ses bilgisel farkındalık becerilerine etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu Afyonkarahisar il merkezinde ilkokula bağlı ana sınıfında eğitim alan 60-72 aylık çocuklardan oluşmaktadır ve çalışma grubunda 17, kontrol grubunda 17 olmak üzere toplam 34 çocuk bulunmaktadır. Araştırmada, ön test, son test, kalıcılık testi ve kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada çalışma grubuna 12 haftalık Dijital Oyun Tabanlı Ses Bilgisel Farkındalık Eğitim Programı uygulanmış, kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmemiştir. Araştırma sonucuna göre; ön test-son test karşılaştırmalarında çalışma grubunun ses bilgisel farkındalık becerilerinde gelişme gösterdiği ve son test puanlarına bakıldığında kontrol grubuna göre yüksek puan aldığı tespit edilmiştir. Son test ve kalıcılık testi bulgularının karşılaştırılmasında ise anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: ses bilgisel farkındalık, dijital oyun, erken çocukluk eğitimi



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 1, 2023
ss. 268-290

DOI
10.17679/inuefd.1215600

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
07.12.2022

Kabul Tarihi
01.02.2023

Önerilen Atıf

Göle, M. O. ve Temel, Z. F. (20XX). effect of digital game-based phonological awareness education program on phonological awareness skills of 60-72 month-old children. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 268-290. DOI: 10.17679/inuefd.1215600

Bu makale Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı'nda ilk yazar tarafından yapılan doktora tezinden elde edilen verilerden hazırlanmıştır.

Dijital Oyun Tabanlı Ses Bilgisel Farkındalık Eğitim Programının 60-72 Aylık Çocukların Ses Bilgisel Farkındalık Becerilerine Etkisi

Dijital oyunlar günümüz eğitiminde önemli bir rol oynamakta ve öğrenmenin çeşitlendirilmesi açısından önemli bir etken olarak görülmektedir. Eğitimciler; etkileşimli, heyecanlı ve son derece popüler olan dijital oyunları sınıf içinde çeşitli öğrenme deneyimlerinin geliştirilmesi açısından kullanmaktadır. Dijital oyun yoluyla öğrenme, belirli öğrenme hedefleri, deneyimleri ve sonuçları sağlamak için ilgi çekici ve sürükleyici öğrenme deneyimleri oluşturmak amacıyla dijital oyunların özelliklerini kullanan uygulamalar olarak tanımlanmaktadır (De Freitas, 2006; Zinger, Tate ve Warschauer, 2017; Ehlenz, Leonhardt ve Schroeder, 2018). Dijital oyuna yönelik yapılan diğer tanımlar incelendiğinde; Dempsey vd. (2002), bir veya daha fazla oyuncunun dahil olduğu, kuralların oyunu yönlendirdiği, bazı açılardan yapay olan ve rekabet sunan, amaçları, kısıtlamaları ve sonuçları olan etkinlik, Prensky (2001) ise kuralların, hedeflerin, sonuçların ve geri bildirimlerin olduğu, rekabet ortamı sağlayan, etkileşim içeren ve hikayesi olan etkinlikler olarak tanımlamaktadır.

Yapılan incelemelerde, dijital oyunların eğitim amaçlı kullanıldığında bir dizi algısal, bilişsel beceriler ve motivasyon üzerinde olumlu etki yarattığı belirtilmektedir. Bu tür dijital oyunlar matematik ve dil becerilerinin gelişmesi açısından önemli bir faktör olarak görülmekte, çocukların motive olmasını, yeni bilgiye ilgi duymasını, eleştirel düşünme, akıl yürütme ve problem çözme gibi becerilerin gelişmesini sağlamaktadır. Bu oyunlar sadece çocukların öğrenmesinin zenginleşmesi için değil öğrenmeyi teşvik ettiği için de tercih edilmektedir. Aynı zamanda dijital oyunlar görsel destek sağladığı için dikkat çekerek çocukların verilmek istenen mesaja odaklanmasını sağlamakta, soyut kavramların daha somut hale getirilmesine yardımcı olmakta ve çocukların düşüncelerini sözlü olarak ifade etmesine imkân vermektedir (Lee, 2010; McMurtry ve Burkett, 2010; Schulze, 2017; Holvikivi, Juurola ve Nuorteva, 2018). Metin, anlatım, animasyon, resim, ses, simülasyon vb. özellikler açısından da eğitim sürecine zenginlik katmaktadır. Bilgisayarlar, akıllı telefonlar, tabletler vb. araçlar birden çok özelliğe ve uygulamaya ulaşma imkânı sağladıkları için çocukların yeni beceriler ve bilgiler edinmesini de olumlu yönde etkilemektedir (Wiske, 2006; Nemtchinova, 2007; Morais, Paiva ve Moreira, 2018; Nikolopoulou, 2018). Bu tür araçların okul öncesi eğitimde kullanılması, çocukların katılımını ve motivasyonlarını arttırmakta, merak ve ilgilerini geliştirmektedir. Ses, görüntü, animasyon ve videonun birlikte etkileşimli olarak kullanılması çocukların farklı duyularına hitap etmesi ve birden çok etkileşim yolu sağlaması eğitim sürecinde etkileşim kapasitesini arttırmakta, çocukların kavramaları kazanmasını, kavramların özellikleri ve kavramlar arasındaki ilişkiler hakkında daha fazla bilgi sahibi olmasını sağlamaktadır (Scaife ve Rogers, 2005; Lopes ve Costa, 2018; Zaranis ve Alexandraki, 2018). Tablet, akıllı telefon veya bilgisayarda oyun oynamak, çocukların ekran üzerinden paylaşımında bulunmalarına fırsat yaratmakta ve bu süreçte birbirleriyle kurdukları etkileşim dil açısından zengin bir ortam oluşturmaktadır. Bu tür imkanlar ve teşvikler de çocukların erken okuryazarlık gelişimi ve dil becerilerine katkı sağlamaktadır. Bu süreçte dilin özelliklerinin çocukların dikkatlerini çekmesi ve öğrenmesi daha olası görünmektedir (Kervin, 2016). Dil becerilerine katkı sağlayan dijital oyunlar ve programlar, ses eğitiminde harfleri ve sesleri tanımadan kelime hazinesine kadar birçok beceriyi kapsamakta ve çocukların sesleri ayırt etme ve seslerin sırasını öğrenmesi gibi ses bilgisel farkındalık becerileri kazanmasına yardımcı olmaktadır (Yazıcı, 2017).

Justice ve Pullen (2003)'e göre ses bilgisel farkındalık bireyin sözlü dilin yapısındaki seslere karşı örtülü ve açık duyarlılığı olarak ifade edilmektedir. Ses bilgisel farkındalık becerileri 3 yaşında başlamakta ve gelişimi değişmeyen, gelişimsel bir dizi boyunca sözcük, hece, ilk ses farkındalığı, ses birimlerinin farkında olmaya doğru kademeli olarak ilerlemektedir. Ses bilgisel farkındalık sözcüğün tamamından sözcükteki ses birimlerine doğru devam ettiği için çocukların sözcüklerin sınırlarını duyabildikleri zaman başladığı da belirtilmektedir (Goswami ve Byrant, 1990; Ehri ve Nunes, 2006; Christie, Enz ve Vukelich, 2011; Morrison ve Wilcox, 2012). Yound (2013)'a göre ise ses bilgisel farkındalık genel olarak çocukların sözcükler, heceler, kafiye ve ilk-son ses farkındalığıyla başlamakta ve küçük ses birimlerine inmektedir. Sözcük seviyesi; cümleyi sözcüklere ayırmak, cümlenin kaç sözcükten oluştuğunu söylemektir. Hece seviyesi; sözcüğü hecelerine ayırmak, sözcüğün kaç hece olduğunu belirlemektir. Kafiye seviyesi; tekerleme veya şarkının sonundaki sözcüğün kafiyesini belirlemek olarak tanımlanmaktadır. Ses seviyesi; sözcüğün ilk ve son sesini söylemek, yeni bir sözcük yapmak için seslerin yerini değiştirmek ya da karıştırmak şeklinde sıralanmaktadır. Bu sıralamanın bilinmesi öğretmenin çocukların ses bilgisel farkındalık becerilerini kazanması için etkin öğrenme fırsatlarını hazırlamasını sağlamaktadır (Resnick, Lesgold ve Hall, 2005).

Ses bilgisel farkındalık becerileri için geliştirilen bilgisayar programları ve dijital oyunların çocukların başarması gereken bir etkinlik olarak değil, bir oyun aracı olduğunun unutulmaması gerekmektedir. Öğretmenin ses bilgisel farkındalık becerilerinin gelişmesine uygun teknoloji araçlarını ve dijital oyunları kullanması önemlidir. Çünkü okul öncesi öğretmenin ses bilgisel farkındalıkla ilgili yeterli bilgiye sahip olması, çalışmaların anlamlı bir şekilde yapılmasını sağlamaktadır (Whitehead, 2007; Yalçıntaş Sezgin, Ulus ve Aksoy, 2019). Ses bilgisel farkındalık gelişim sırasının bilinmesi ve eğitim sürecinde farklı yöntem, materyallerin kullanılması bu becerilerin erken dönemde edinimini kolaylaştırmaktadır (Turan, 2014).

Çocukların oyun zamanında oynayabilecekleri; sözcükleri, uyakları ve sesleri fark etmesini sağlayan dijital oyunlar çocukların sözcük bilgisi ve ses bilgisel farkındalık becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Kavramlarla ilgili sözcüklerin öğrenilmesi ve sözcüklerin anlamlarının merak edilmesi gibi çeşitli durumları ortaya çıkarmaktadır. Bu durumlarda da çocukların etkileşim kurdukları görülmektedir. Çocuklar dijital oyunlardaki dünyayı öğrenirken o dünyayı temsil eden sözcükleri ve dili de öğrenmektedir. Dijital oyunun sınıfta kullanılması oyun içerisindeki sözcükler ve anlamlar süreç içerisinde çocukların etkileşimlerine yansımaktadır. Aynı zamanda uyak farkındalığı becerilerini içeren oyunlar çocukların eğlenceli ve ilgili bir şekilde oyunla zaman geçirmesine imkân vermektedir (Jourden, 2015; Sylla vd., 2015).

Okul öncesi sınıflarında dijital araçların ve oyunların yeterince yer almadığı ancak sınıflarda bu araç ve oyunların kullanılmasının vazgeçilmez olduğu belirtilmektedir. Fakat bu araçlar kullanırken çocukların ses bilgisel farkındalığa yönelik yeni bilgi ve beceriler edinmesini ve edindiği becerilerde ustalaşmasını sağlayacak şekilde kullanılması gerekmektedir. Dijital oyunlarla zenginleşen öğrenme süreci ve sınıf ortamı çocukların ses bilgisel farkındalık becerileri edinmesinde de etkili olmaktadır. Bundan dolayı ses bilgisel farkındalık becerisine yönelik bilgisayar yazılımları, internet siteleri ve dijital oyunların dikkatli bir şekilde incelenmesi ve etkinliklerde bir araç olarak kullanılması gerekmektedir (Justice, 2004; Whitehead, 2007; Liaw ve Huang, 2011; Yelland, 2011; Hwang vd., 2012).

İlgili alanyazın incelendiğinde, yurtiçinde ve yurtdışında erken okuryazarlık becerilerinin kazandırılması amacıyla dijital oyunların kullanımıyla ilgili az sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Thajakan ve Sucaromana (2014) ilkökul birinci sınıf çocuklarıyla ses farkındalığına yönelik, Flewitt, Messer ve Kucirkova (2015) okul öncesi dönem çocuklarına hikaye oluşturma programı üzerinden erken okuryazarlığa yönelik, Kartal ve Terziyan (2016) okul öncesi dönem çocuklarıyla ses bilgisel farkındalığına yönelik, Taghizadeh, Vaezi ve Ravan (2017) okul öncesi dönem çocuklarının dijital oyunla sözcük öğrenmesine yönelik, Amorim (2018) okul öncesi dönem çocuklarıyla ses bilgisel farkındalığına yönelik çalışmalar yaptıkları görülmektedir.

Bu çalışmada, dijital oyun tabanlı ses bilgisel farkındalık eğitim programının çocukların ses bilgisel farkındalık becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan araştırmanın, ses bilgisel farkındalık becerilerinin dijital oyunla bütünleştirilmesi, dijital materyal zenginliği sağlanması, akıllı tahtaların, bilgisayarların, tabletlerin etkin olarak kullanılması, erken okuryazarlık becerilerine yönelik hazırlanacak dijital oyunlara rehber olması ve alanyazına katkı sağlanması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmada ön test, son test, kalıcılık testi ve kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Eğitim ortamlarında deneysel desen kullanılarak yapılacak olan çalışmalarda deneklerin (çocuklar, öğrenciler) günlük programını bozmak, günlük programda değişiklik yapmak ya da sınıfları araştırma desenine göre yeniden düzenlemek çoğu zaman imkansızdır. Bundan dolayı eğitim araştırmalarında çoğunlukla yarı deneysel desenler tercih edilmektedir (Akday, 2021). Araştırmada yansız atama kullanılmadan hazır gruplardan ikisi ses bilgisel farkındalık becerileri açısından eşleştirilmiş ve ses bilgisel farkındalık becerileri açısından eşit olacak gruplar seçkisiz olarak çalışma ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2013; Büyüköztürk vd., 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu (deney ve kontrol grupları) Afyonkarahisar il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkökullardan bir ilkökul bünyesindeki ana sınıflarından amaçsal örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi yoluyla belirlenmiş 60-72 ay grubunda çocukların eğitime devam ettiği 2 anasınıfı olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2014). Çalışma grubu ile bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubu Demografik Bilgileri

		Çalışma Grubu		Kontrol Grubu	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	12	70,6	9	52,9
	Erkek	5	29,4	8	47,1
Doğum Sırası	İlk Çocuk	5	29,4	2	11,8
	Ortanca Çocuk	6	35,3	3	17,6
	Son Çocuk	6	35,3	12	70,6
Ailedeki Çocuk Sayısı	Bir	2	11,8	1	5,9
	İki	10	58,8	8	47,1
	Üç	5	29,4	8	47,1
Okul Öncesi Kuruma Devam Etme	0-6 ay	2	11,8	1	5,9
	7-12 ay	8	47,1	15	88,2
	13-18 ay	3	17,6	1	5,9
	19-24 ay	2	11,8	0	0

Çalışma grubunda çocukların okul öncesi kurumuna devam etme oranlarına bakıldığında çalışma grubundaki çocukların genellikle 7-12 ay (n=8, %47,1) süre devam ettiği, kontrol grubundaki çocukların ise 7-12 ay (n=15, %88,2) arasında okul öncesi kurumuna devam ettiği görülmektedir. Çalışma grubuyla ilgili demografik bilgiler incelendiğinde, grupların demografik özelliklerinin birbirlerine yakın olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocukların ses bilgisel farkındalık becerileriyle ilgili ön test, son test, kalıcılık testi verilerini elde etmek için iki farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Karaman ve Aytar (2016) tarafından Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) kullanılmıştır ve bu araç okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini inceleyebilmek için geliştirilmiştir. Ölçeğin uygulanabilir yaş grubu 48-77 ay arasındaki çocukları kapsamaktadır. Ölçekte sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öykü anlatma, görsel eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri olmak üzere beş alt test yer almaktadır. Ses bilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testinin KR20 güvenirlik değeri .91, Test Tekrar Test değeri .92, Tesk İki Yarı Güvenirliği .76'dır. Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu (2015) tarafından geliştirilen Anasınıfı Çocuklarına Yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) kullanılmıştır. Ölçeğin uygulanabilir yaş grubu 60-72 yaş çocuklarını kapsamaktadır. Ölçek; alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi, genel isimlendirme, işlev bilgisi, harf bilgisi, ses bilgisel farkındalık, dinlediğini anlama olmak üzere 7 alt testten oluşmaktadır. Ölçeğin ses bilgisel farkındalık değerlendirme alt testi; uyak farkındalığı, ilk ses eşleştirme, son ses eşleştirme, cümleyi sözcüklere ayırma, hece ayırma, hece birleştirme, ilk ses atma, son ses atma olmak üzere toplam 8 alt testten oluşmaktadır. EROT'un KR20 güvenirlik katsayısı .94, Speraman Brow iki yarı test korelasyonu .79, test-tekerrar test güvenirlik kat sayısı .88'dir. Ses bilgisel alt testinin KR20 güvenirlik kat sayısı .87, Spearman Brown iki yarı test korelasyonu .67 ve test-tekerrar test güvenirlik kat sayısı .70'dir.

EROT ve EOBDA erken okuryazarlık değerlendirme araçlarının alt boyutları incelendiğinde ses bilgisel farkındalık alt boyutları açısından bazı farklılıklar olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmanın kapsamlı olması ve daha nitelikli veri elde edilmesi için iki farklı değerlendirme aracı kullanılmıştır.

Dijital Oyun Tabanlı Ses Bilgisel Farkındalık Eğitim Programı

Dijital Oyun Tabanlı Ses Bilgisel Farkındalık Eğitim Programı çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin desteklenmesi için hazırlanmıştır. Programın hazırlanması sürecinde ses bilgisel farkındalıkla literatür taranmış ve ses bilgisel farkındalık becerileri belirlenmiştir. Daha sonra 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda ses bilgisel farkındalığa yönelik kazanım ve göstergeler incelenmiştir. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda uyak, ilk/son ses farkındalığına yönelik kazanım göstergerlerin olduğu belirlenmiş ancak sözcük farkındalığı, hece farkındalığı, hece atma/birleştirme, ses atma/ birleştirme becerilerine yönelik kazanımlar olmadığı görülmüştür ve bu becerilere yönelik kazanım-göstergeler oluşturulmuştur. Ses bilgisel farkındalığa yönelik kazanım ve göstergeler belirlendikten sonra oyunun içeriği hazırlanmış ve eğitim programı alanında uzman iki öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Uzmanlar gelen dönütler sonrasında programa son hali verilmiştir.

Hazırlanan dijital oyun kolaydan zora doğru ve sarmal özelliğe göre hazırlanmıştır. Oyun ilk olarak sözcük farkındalığından başlamakta ve sesleri birleştirme becerisiyle bitmektedir. Her üç oyundan sonra beceriler farklı sözcükler üzerinden tekrar oyunu oynamaktadır. Oyunda, uyarıcı ses tarafından yönergeler verilmekte ve aynı zamanda sözcüklerin görselleri ekranda yer almaktadır. Çocuklar verilen yönergeye göre ilgili ses bilgisel farkındalık becerisine yönelik soruyu cevaplamaktadır. Eğer yanlış seçenek dokunulduğunda ve ya seçildiğinde yanlış olduğunda belirten ses gelmekte ya da doğru cevaplandığında doğru olduğunu belirten ses gelmektedir. Eğitim programının uygulanması aşamasında etkileşim sadece oyun yönergeleri ile sınırlı kalmayıp eğitimci ve çocuk arasında da etkileşim kurulmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde çalışma ve kontrol gruplarının her birinde yer alan katılımcı sayısı 30'dan az olduğu için parametrik olmayan analiz yöntemleri kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2013). Buna bağlı olarak grupların ön test puanlarının karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi, ön test-son test puanlarının ve son test-kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılmasında Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde Dijital Oyun Tabanlı Ses bilgisel Farkındalık Eğitim Programı'nın çocukların ses bilgisel farkındalık becerilerine etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Grupların ön test puanlarının incelenmesi

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan çalışma ve kontrol grubu EROT ön testleri arasındaki farkı incelemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Çalışma Ve Kontrol Grubu EROT Ön Test Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Uyağı Fark Etme	Çalışma Grubu	17	19,56	332,50	109,500	.200
	Kontrol Grubu	17	15,44	262,50		
İlk Sesleri Eşleştirme	Çalışma Grubu	17	15,18	258,00	105,000	,155
	Kontrol Grubu	17	19,82	337,00		
Son Sesleri Eşleştirme	Çalışma Grubu	17	14,71	250,00	97,000	,080
	Kontrol Grubu	17	20,29	345,00		
Cümleyi Sözcüklerine Ayırma	Çalışma Grubu	17	15,71	267,00	114,000	,1971
	Kontrol Grubu	17	19,29	328,00		
Sözcüğü Hecelerine Ayırma	Çalışma Grubu	17	20,12	342,00	100,000	,086
	Kontrol Grubu	17	14,88	253,00		
Heceleri Birleştirme	Çalışma Grubu	17	17,18	292,00	139,000	,818
	Kontrol Grubu	17	17,82	303,00		
İlk Ses Atma	Çalışma Grubu	17	17,50	297,50	144,500	1,000
	Kontrol Grubu	17	17,50	297,50		
Son Ses Atma	Çalışma Grubu	17	18,00	306,00	136,000	,317
	Kontrol Grubu	17	17,00	289,00		
EROT Ön Test Top.	Çalışma Grubu	17	16,15	274,50	121,500	,423
	Kontrol Grubu	17	18,85	320,50		

Tablo 2 incelendiğinde çalışma ve kontrol gruplarının EROT ön test puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir (χ^2 (sd=1, n=34, p<0.05). Bu durumda çalışma ve

kontrol çalışma gruplarının EROT alt boyutlarına göre ses bilgisel farkındalık beceri düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan çalışma ve kontrol grubu EOBDA ön testleri arasındaki farkı incelemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

Çalışma ve kontrol grubu EOBDA ön test Mann Whitney U testi sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Aynı Sesle Başlayanı Eşleştirme	Çalışma Grubu	17	17,47	297,00	144,000	,985
	Kontrol Grubu	17	17,53	298,00		
Uyaklı Olanı Eşleştirme	Çalışma Grubu	17	16,00	272,00	119,000	,359
	Kontrol Grubu	17	19,00	323,00		
Başlangıç Sesi Bulma	Çalışma Grubu	17	19,47	331,00	111,000	,082
	Kontrol Grubu	17	15,53	264,00		
Uyarıcı Sesle Sözcük Üretme	Çalışma Grubu	17	16,00	272,00	119,000	,359
	Kontrol Grubu	17	19,00	323,00		
Aynı Sesle Sözcük Üretme	Çalışma Grubu	17	18,21	309,50	132,500	,648,
	Kontrol Grubu	17	16,79	285,50		
Hece ve Ses Atma	Çalışma Grubu	17	18,15	308,50	133,500	,696
	Kontrol Grubu	17	16,85	286,50		
Sesleri Birleştirme	Çalışma Grubu	17	14,91	253,50	100,500	,094
	Kontrol Grubu	17	20,09	341,50		
EOBDA Ön test Toplam	Çalışma Grubu	17	18,03	306,50	135,500	,755
	Kontrol Grubu	17	16,97	288,50		

Tablo 3 incelendiğinde çalışma ve kontrol gruplarının EOBDA ön test puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir (χ^2 (sd=1, n=34, p<0.05). Bu bulgulara göre çalışma ve kontrol çalışma gruplarının EOBDA alt boyutlarına göre ses bilgisel farkındalık beceri düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

Grupların son test puanlarının incelenmesi

Araştırmanın çalışma grubundaki çalışma ve kontrol grubunun ses bilgisel farkındalık becerilerine yönelik EROT son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığıyla ilgili olarak Mann Whitney U testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Çalışma ve Kontrol Grubu EROT Son Test Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p*
Uyağı Fark Etme	Çalışma Grubu	17	24,44	415,50	26,500	,000*
	Kontrol Grubu	17	10,56	179,50		
İlk Ses Eşleştirme	Çalışma Grubu	17	23,44	398,50	43,500	,000*
	Kontrol Grubu	17	11,56	196,50		
Son Ses Eşleştirme	Çalışma Grubu	17	24,82	422,00	20,000	,000*
	Kontrol Grubu	17	10,18	173,00		
Cümleyi Sözcüklerine Ayırma	Çalışma Grubu	17	24,18	411,00	31,000	,000*
	Kontrol Grubu	17	10,82	184,00		
Sözcüğü Hecelerine Ayırma	Çalışma Grubu	17	21,53	366,00	76,000	,003*
	Kontrol Grubu	17	13,47	229,00		
Heceleri Birleştirme	Çalışma Grubu	17	18,50	314,50	127,500	,294
	Kontrol Grubu	17	16,50	280,50		
İlk Ses Atma	Çalışma Grubu	17	17,88	304,00	138,000	,772
	Kontrol Grubu	17	17,12	291,00		
Son Ses Atma	Çalışma Grubu	17	23,44	398,50	43,500	,000*
	Kontrol Grubu	17	11,56	196,50		

EROT Ön Test Top.	Çalışma Grubu	17	25,06	426,00	16,000	,000*
	Kontrol Grubu	17	9,94	169,00		

*p<0.05

Tablo 4 incelendiğinde çalışma ve kontrol gruplarının EROT son test puanları arasında heceleri birleştirme ($p= ,294$) ve sözcükten ilk ses atma ($p= ,772$) alt boyutları anlamlı farklılık olmadığı, uyak farkındalığı ($p= ,000$), ilk sese göre eşleştirme ($p=,000$), son sese göre eşleştirme ($p= ,000$), cümleyi sözcüklerine ayırma ($p= ,000$), sözcükleri hecelere ayırma ($p= ,003$), sözcükten son ses atma ($p= ,000$) alt boyutlarında ve ses bilgisel farkındalık alt boyutunun toplam olarak ($p= ,000$) anlamlı farklılık olduğu ve bu anlamlı farklılığında çalışma grubu lehine olduğu görülmektedir ($p=,000$; $p<0.05$).

Araştırmanın çalışma grubundaki çalışma ve kontrol grubunun ses bilgisel farkındalık becerilerine yönelik EOBDA son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığıyla ilgili olarak Mann Whitney U testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

Çalışma ve Kontrol Grubu EOBDA Son Test Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p*
Aynı Sesle Başlayıcı Eşleştirme	Çalışma Grubu	17	23,50	399,50	42,500	,000
	Kontrol Grubu	17	11,50	195,50		
Uyaklı Olanı Eşleştirme	Çalışma Grubu	17	24,24	412,00	30,000	,000
	Kontrol Grubu	17	10,76	183,00		
Başlangıç Sesi Bulma	Çalışma Grubu	17	21,59	367,00	75,000	,007
	Kontrol Grubu	17	13,41	228,00		
Uyarıcı Sesle Sözcük Üretme	Çalışma Grubu	17	24,24	412,00	30,000	,000
	Kontrol Grubu	17	10,76	183,00		
Aynı Sesle Sözcük Üretme	Çalışma Grubu	17	24,50	416,50	25,500	,000
	Kontrol Grubu	17	10,50	178,50		
Hece ve Ses Atma	Çalışma Grubu	17	24,74	420,50	21,500	,000
	Kontrol Grubu	17	10,26	174,50		
Sesleri Birleştirme	Çalışma Grubu	17	24,03	408,50	33,500	,000
	Kontrol Grubu	17	10,97	186,50		
EOBDA Ön test Toplam	Çalışma Grubu	17	25,06	426,00	16,000	,000
	Kontrol Grubu	17	9,94	169,00		

*p<0.05

Tablo 5 incelendiğinde çalışma ve kontrol grubunun EOBDA tüm alt boyutlarında puan ortalamalarında ve toplamda anlamlı farklılık olduğu ve anlamlı farklılığın Çalışma grubu lehine farklılaştığı görülmektedir ($p= ,000$; $p<0.05$)

Kontrol grubunun EROT ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Kontrol Grubu EROT Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön test-Son test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	
Uyağı Fark Etme	Negatif Sıra	5	4.50	22.50	-.975	.329
	Pozitif Sıra	6	7.25	43.50		
	Eşit	6	-	-		
İlk Ses Eşleştirme	Negatif Sıra	7	5.29	37.00	-.372	.710
	Pozitif Sıra	4	7.25	29.00		
	Eşit	6	-	-		
Son Ses Eşleştirme	Negatif Sıra	3	4.50	13.50	-.707	.480

	Pozitif Sıra	5	4.50	22.50		
	Eşit	9	-	-		
	Negatif Sıra	1	6.50	6.50		
Cümleyi Sözcüklerine Ayırma	Pozitif Sıra	11	6.50	71.50	-2.887	.004*
	Eşit	5	-	-		
	Negatif Sıra	2	5.50	11.00		
Sözcüğü Hecelerine Ayırma	Pozitif Sıra	9	6.11	55.00	-2.138	.033*
	Eşit	6	-	-		
	Negatif Sıra	0	.00	.00		
Heceleri Birleştirme	Pozitif Sıra	10	5.50	55.00	-3.051	.002*
	Eşit	7	-	-		
	Negatif Sıra	0	.00	.00		
İlk Ses Atma	Pozitif Sıra	4	2.50	10.00	-1.841	.066
	Eşit	13	-	-		
	Negatif Sıra	0	.00	.00		
Son Ses Atma	Pozitif Sıra	6	3.50	21.00	-2.333	.020*
	Eşit	11	-	-		
	Negatif Sıra	1	2.00	2.00		
Toplam	Pozitif Sıra	14	8.43	118.00	-3.311	.001*
	Eşit	2	-	-		

*p<0.05

Tablo 6 incelendiğinde kontrol grubunun EROT'un alt boyutlarına göre bulgular incelendiğinde uyak farkındalığı (p=.329), ilk sese göre eşleştirme (p=.710), son sese göre eşleştirme (p=.480) ve sözcüklerin ilk sesini atma (p=.066) alt boyutlarında anlamlı fark olmadığı, cümleyi sözcüklere ayırma (p=.004), heceleri birleştirme (p=.002), sözcükten son ses atma (p=.020) anlamlı fark olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun EROT toplam sıra toplamı değerine bakıldığında son test puanlarında anlamlı bir artış (Toplam Pozitif Sıra ST= 118.00) olduğu görülmektedir.

Kontrol grubunun EOBDA ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Bulgular Tablo 7 gösterilmiştir.

Tablo 7

Kontrol Grubu EOBDA Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön test-Son test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	
Aynı Sesle Başlayanı Eşleştirme	Negatif Sıra	2	7.25	14.50	-	
	Pozitif Sıra	9	5.72	51.50	1.721	.085
	Eşit	6	-	-		
Uyaklı Olanı Eşleştirme	Negatif Sıra	4	8.25	33.00	-	
	Pozitif Sıra	11	7.91	87.00	1.579	.114
	Eşit	2	-	-		
Başlangıç Sesi Bulma	Negatif Sıra	7	4.29	30.00	-	
	Pozitif Sıra	2	7.50	15.00	-0.905	.365
	Eşit	8	-	-		
Uyarıcı Sesle Sözcük Üretme	Negatif Sıra	3	4.50	13.50	-	
	Pozitif Sıra	10	7.75	77.50	2.300	.021*
	Eşit	4	-	-		
Aynı Sesle Sözcük Üretme	Negatif Sıra	0	.00	.00	-	
	Pozitif Sıra	8	4.50	36.00	2.640	.008*
	Eşit	9	-	-		
Hece ve Ses Atma	Negatif Sıra	3	4.67	14.00	-	
	Pozitif Sıra	7	5.86	41.00	1.399	.162
	Eşit	7	-	-		
Sesleri Birleştirme	Negatif Sıra	3	4.50	13.50	-	
	Pozitif Sıra	6	5.25	31.50	1.095	.273
	Eşit	8	-	-		

	Negatif Sıra	4	5.00	20.00	-	
Toplam	Pozitif Sıra	12	9.67	116.00	2.487	.013*
	Eşit	1	-	-		

*p<0.05

Tablo 7 incelendiğinde Kontrol grubunun EOBDA'nın aynı sesle başlayan sözcükleri eşleştirme (p=.085), uyaklı sözcükleri eşleştirme (p=.114), verilen sözcüğün başlangıç sesini bulma (p=.365), hece ve sesleri atma (p=.162), sesleri birleştirme (p=.273) alt boyutlarında anlamlı fark olmadığı, uyarıcı sesle başlayan sözcük üretme (p=.021), aynı sesle başlayan sözcük üretme (p=.008) alt boyutlarında ve toplam puanda (p=.013) anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Çalışma Grubu Ön Test-Son Test-Kalıcılık Testi Sonuçlarının İncelenmesi

Çalışma grubunun EROT ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılarak incelenmiştir. Bulgular Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Çalışma Grubu EROT Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön test-son test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	
Uyağı Fark Etme	Negatif Sıra	1	9.00	9.00		
	Pozitif Sıra	14	7.93	111.00	-2.944	.003
	Eşit	2	-	-		
İlk Ses Eşleştirme	Negatif Sıra	1	2.50	2.50		
	Pozitif Sıra	13	7.88	102.50	-3.194	.001
	Eşit	3	-	-		
Son Ses Eşleştirme	Negatif Sıra	0	.00	.00		
	Pozitif Sıra	17	9.00	153.00	-3.684	.000
	Eşit	0	-	-		
Cümleyi Sözcüklerine Ayırma	Negatif Sıra	0	.00	.00		
	Pozitif Sıra	17	9.00	153.00	-3.716	.000
	Eşit	0	-	-		
Sözcüğü Hecelerine Ayırma	Negatif Sıra	0	.00	.00		
	Pozitif Sıra	10	5.50	55.00	-3.162	.002
	Eşit	7	-	-		
Heceleri Birleştirme	Negatif Sıra	0	.00	.00		
	Pozitif Sıra	13	7.00	91.00	-3.419	.001
	Eşit	4	-	-		
İlk Ses Atma	Negatif Sıra	0	.00	.00		
	Pozitif Sıra	5	3.00	15.00	-2.070	.038
	Eşit	12	-	-		
Son Ses Atma	Negatif Sıra	0	.00	.00		
	Pozitif Sıra	16	8.50	136.00	-3.624	.000
	Eşit	1	-	-		
Toplam	Negatif Sıra	0	.00	.00		
	Pozitif Sıra	17	9.00	153.00	-3.634	.000
	Eşit	0	-	-		

*p<0.05

Tablo 8 incelendiğinde, çalışma grubunun EROT ön test ve son test toplam puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir (n=17; Z= -3.634; p<0.01). EROT'un alt boyutlarına göre incelendiğinde bütün alt boyutlarda anlamlı fark olduğu görülmektedir (p<0.01). EROT'un toplam sıra toplam değerine bakıldığında çalışma grubunun tamamında artış

(Toplam Pozitif Sıra ST= 153.00) olduğu ve bu artışın EROT'un alt boyutlarının tamamında olduğu görülmektedir.

Tablo 9'da çalışma grubunun EROT son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılarak incelenmiştir. Bulgular Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

Çalışma Grubu EROT Son Test-Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test-Kalıcılık Testi		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	P*
Uyağı Fark Etme	Negatif Sıra	4	4.00	16.00	-.302	.763
	Pozitif Sıra	4	5.00	20.00		
	Eşit	9	-	-		
İlk Ses Eşleştirme	Negatif Sıra	2	4.00	8.00	-1.134	.257
	Pozitif Sıra	5	4.00	20.00		
	Eşit	10	-	-		
Son Ses Eşleştirme	Negatif Sıra	2	4.00	8.00	-1.134	.257
	Pozitif Sıra	5	4.00	20.00		
	Eşit	10	-	-		
Cümleyi Sözcüklerine Ayırma	Negatif Sıra	1	1.50	1.50	-.816	.414
	Pozitif Sıra	2	2.25	4.50		
	Eşit	14	-	-		
Sözcüğü Hecelerine Ayırma	Negatif Sıra	1	1.00	1.00	-1.000	.317
	Pozitif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	16	-	-		
Heceleri Birleştirme	Negatif Sıra	1	2.00	2.00	-.447	.655
	Pozitif Sıra	1	1.00	1.00		
	Eşit	15	-	-		
İlk Ses Atma	Negatif Sıra	4	3.13	12.50	-1.414	.157
	Pozitif Sıra	1	2.50	2.50		
	Eşit	12	-	-		
Son Ses Atma	Negatif Sıra	1	2.00	2.00	-1.134	.257
	Pozitif Sıra	3	2.67	8.00		
	Eşit	13	-	-		
Toplam	Negatif Sıra	4	6.63	26.50	-.595	.552
	Pozitif Sıra	7	5.64	39.50		
	Eşit	6	-	-		

*p<0.05

Tablo 9 incelendiğinde, çalışma grubunun EROT son test ve ön test toplam puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur (n=17; Z= -.595; p<0.01). EROT'un alt boyutlarına göre incelendiğinde bütün alt boyutlarda anlamlı fark olmadığı görülmektedir (p<0.01). EROT'un toplam sıra toplamı değerine bakıldığında çalışma grubunun tamamında az miktarda artış (Toplam Pozitif Sıra ST= 153.00) olduğu ancak bu artışın anlamlı bir artış olmadığı söylenebilir.

Çalışma grubunun EOBDA ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılarak incelenmiştir. Bulgular Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Çalışma Grubu EOBDA Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön test-Son test		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Aynı Sesle Başlayıcı Eşleştirme	Negatif Sıra	0	.00	.00	-3.335	.001*
	Pozitif Sıra	14	7.50	105.00		
	Eşit	3	-	-		
Uyaklı Olanı Eşleştirme	Negatif Sıra	0	.00	.00	-3.658	.000*
	Pozitif Sıra	17	9.00	153.00		
	Eşit	0	-	-		
Başlangıç Sesi Bulma	Negatif Sıra	3	2.00	6.00	-1.633	.102
	Pozitif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	14	-	-		
Uyarıcı Sesle Sözcük Üretme	Negatif Sıra	0	.00	.00	-3.462	.001*
	Pozitif Sıra	15	8.00	120.00		
	Eşit	2	-	-		
Aynı Sesle Sözcük Üretme	Negatif Sıra	0	.00	.00	-3.555	.000*
	Pozitif Sıra	16	8.50	136.00		
	Eşit	1	-	-		
Hece ve Ses Atma	Negatif Sıra	0	.00	.00	-3.650	.000*
	Pozitif Sıra	17	9.00	153.00		
	Eşit	0	-	-		
Sesleri Birleştirme	Negatif Sıra	0	.00	.00	-3.689	.000*
	Pozitif Sıra	17	9.00	153.00		
	Eşit	0	-	-		
Toplam	Negatif Sıra	0	.00	.00	-3.625	.000*
	Pozitif Sıra	17	9.00	153.00		
	Eşit	0	-	-		

*p<0.05

Tablo 10 incelendiğinde, çalışma grubunun EOBDA ön test ve son test toplam puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir (n=17; Z= -3.625; p<0.01). EROT'un alt boyutlarına göre incelendiğinde verilen sözcüğün başlangıç sesini bulma alt boyutunda anlamlı farklılık olmadığı (p<0.102) olmadığı, diğer alt boyutlarda ise anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. EOBDA'nın toplam sıra toplamı değerine bakıldığında çalışma grubunda önemli oranda artış (Toplam Pozitif Sıra ST= 153.00) olduğu görülmektedir.

Çalışma grubunun EOBDA son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılarak incelenmiştir. Bulgular Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11

Çalışma Grubu EOBDA Son Test-Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test-Kalıcılık Testi		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Aynı Sesle Başlayıcı Eşleştirme	Negatif Sıra	2	5.50	11.00	-2.352	.019*
	Pozitif Sıra	10	6.70	67.00		
	Eşit	5	-	-		
Uyaklı Olanı Eşleştirme	Negatif Sıra	6	5.50	33.00	.000	1.000
	Pozitif Sıra	5	6.60	33.00		
	Eşit	6	-	-		
Başlangıç Sesi Bulma	Negatif Sıra	3	2.00	6.00	-1.633	.102
	Pozitif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	14	-	-		
Uyarıcı Sesle Sözcük Üretme	Negatif Sıra	4	4.63	18.50	-.491	.623
	Pozitif Sıra	5	5.30	26.50		

	Eşit	8	-	-		
Aynı Sesle Sözcük Üretme	Negatif Sıra	5	5.50	27.50		
	Pozitif Sıra	5	5.50	27.50	.000	1.000
	Eşit	7	-	-		
Hece ve Ses Atma	Negatif Sıra	6	7.67	46.00		
	Pozitif Sıra	7	6.43	45.00	-.036	.971
	Eşit	4	-	-		
Sesleri Birleştirme	Negatif Sıra	1	5.50	5.50		
	Pozitif Sıra	5	3.10	15.50	-1.081	.279
	Eşit	11	-	-		
Toplam	Negatif Sıra	2	10.00	20.00		
	Pozitif Sıra	12	7.08	85.00	-2.080	.038*
	Eşit	3	-	-		

*p<0.05

Tablo 11 incelendiğinde, çalışma grubunun EOBDA son test ve kalıcılık toplam testi puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur (n=17; Z=-2.080; p<0.05). EROT'un alt boyutlarına göre incelendiğinde aynı sesle başlayan sözcükleri eşleştirme alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu ancak diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. EOBDA'nın toplam puan sıra toplamı değeri incelendiğinde çalışma grubunda artış olduğu söylenebilir. Alt boyutların sıra toplamı değeri incelendiğinde ise aynı sesle başlayan sözcükleri eşleştirme (Pozitif Sıra ST=7.00) alt boyutunda artış görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bulgularından yola çıkarak çalışma ve kontrol grubu EROT ön test sonuçlarını arasında ve EOBDA ön test sonuçları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre çalışmanın başlangıcında grupların ses bilgisel farkındalık becerisi olarak benzer oldukları söylenebilir. Çalışma ve kontrol grubunun EROT son test sonuçları ve Tablo 5 incelendiğinde çalışma ve kontrol grubunun EOBDA son test sonuçları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kontrol grubunun EROT ön test ve son test puan ortalamaları arasında cümleyi sözcüklere ayırma, heceleri birleştirme ve sözcükten son ses atma alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Kontrol grubunun EOBDA ön test ve son test bulguları incelendiğinde uyarıcı sesle başlayan sözcük üretme ve aynı sesle başlayan sözcük üretme alt boyutların anlamlı farklılık olduğu, diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Cümleyi sözcüklere ayırma becerisi ses bilgisel farkındalık becerileri sıralamasında ilk sırasında yer almaktadır ve 2-5 yaş arasındaki çocukların cümleyi sözcüklere ayırma becerisini yerine getirmesi beklenmektedir. Uyarıcı sesle başlayan sözcük üretme ve aynı sesle başlayan sözcük üretme becerileri 5-7 yaş arasındaki çocukların yapabileceği ses bilgisel farkındalık becerilerin arasında ilk sırada yer almaktadır (Johnson ve Roseman, 2003; Paul, 2007; Turan, 2014). Ön test ve son test arasında geçen sürede çocukların ay olarak yaşları ilerlediğinden dolayı ilgili alt boyutlarda ses bilgisel farkındalık becerilerindeki ilerlemeden kaynaklanabilir. Kontrol grubundaki çocukların son sesi silme alt boyutundaki anlamlı farklılık olması, çocukların ses bilgisel farkındalık gelişimlerinin katı bir sıra izlememesi ve edinilen bir ses bilgisel farkındalık becerisinin diğer ses bilgisel farkındalık becerilerinin gelişimine etki etmesinden (Anthony vd., 2003) kaynaklanabilir. Aynı zamanda kontrol grubunda 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı eğitim sürecinde uygulanmaya devam edilmiştir. Bu gelişme 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda dil gelişim alanında yer alan ses bilgisel farkındalığa yönelik kazanım ve göstergelerin eğitim sürecinde yer verilmiş olmasından kaynaklanabilir.

Araştırma bulgularından çalışma grubunun EROT ön test ve son test puan ortalamaları bulguları incelendiğinde EROT'un bütün alt boyutlarında anlamlı farklılık ve artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda çalışma grubunun EOBDA ön test ve son test bulguları incelendiğinde verilen sözcüğün başlangıç sesini bulma alt boyutu dışında diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık ve artış olduğu tespit edilmiştir. Çalışma grubunun EROT ve EOBDA bulgularına bakıldığında uygulanan dijital tabanlı ses bilgisel farkındalık eğitim programının çalışma grubundaki çocukların ses bilgisel farkındalık becerilerine katkı sağladığı söylenebilir. Thajakan ve Sucaromana (2014) birinci sınıf çocuklarının İngilizce fonemik (ses) farkındalığı becerilerinin desteklenmesi için multimedya CALL programını uygulamışlardır. Uygulama sonucunda multimedya CALL programı uygulanan grupta sözcükten sesi silme/atma, üç sözcükteki farklı olan sesi bulma ve sözcüklerdeki benzer sesi bulma fonem farkındalığının alt boyutlarında son test sonuçlarının ön test sonuçlarına göre yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çocukların ses silme becerisindeki gelişme ile yapılan araştırmada sözcükten ilk/son ses silme/atma becerilerinde çalışma grubundaki çocukların gelişme göstermesi benzerlik göstermektedir. Kartal ve Terziyan (2016) geliştirdikleri yazılımın çocukların ses bilgisi ve ses bilgisel farkındalık becerileri üzerinde etkisini inceledikleri araştırmada, son testten alınan puanlarda yazılım uygulanan çalışma grubunun sözcük tanıma, uyak tanıma ve üretme ses bilgisel farkındalığın alt boyutlarında ilerleme gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Hece ve ses birleştirme alt boyutlarındaki son test sonucuna göre ilerleme görülse de bunun anlamlı olmadığını tespit etmişlerdir. Bununla birlikte ilk sesi tanıma alt boyutunda çalışma grubundaki çocukların son testte yeterli puanı alamadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan araştırmanın uyaklı sözcükleri eşleştirme alt boyutunda elde edilen sonuçlar ve ilk sese göre eşleştirme alt boyutunda anlamlı farklılık olmaması sonucu benzerlik göstermektedir. Ancak ses silme/atma becerisinde, hece ve ses birleştirme alt boyutların yapılan araştırmada anlamlı farklılık olduğu için bu alt boyutlarda sonuçlar benzerlik göstermemektedir. Yapılan araştırmada bu becerilerde olumlu gelişmenin olması dijital oyun oynama sürecinde eğitimcinin çocuklarla sürekli olarak etkileşim içinde olmasından onlara dönüt ve pekiştireçler sunmasından ve çocuklarla birlikte hareket etmesinden kaynaklanmış olabilir.

Da Silva vd. (2022) 4 yaş çocuklarının yer aldığı çalışma gruplarında ve kontrol grubundan oluşan okur yazarlık becerilerinin geliştirilmesi için dijital oyun uygulamışlardır. Araştırmanın sonucunda birinci ve ikinci çalışma grubundaki çocukların hece farkındalığı, uyak farkındalığı, ses farkındalığı becerilerinde kontrol grubuna göre daha yüksek puan tespit etmişlerdir. Araştırmanın sonuçları yapılan araştırmayla benzerlik göstermektedir. Ancak yapılan araştırmada hece ses atma/silme, sesleri birleştirme gibi ses bilgisel farkındalığın alt boyutlarında da çocuklar gelişme göstermiştir. Çocukların farklı yaşlarda farklı seviyedeki ses bilgisel farkındalık becerileri yerine getirebileceği için araştırmaların sonuçları arasındaki bu farklılık araştırmalardaki çocukların yaşlarının farklı olmasından kaynaklanmış olabilir. Zira bu çalışmada çocukların yaşları 61-71 aylar arasındadır. Marques de Souza, Weissheimer ve Buchweitz (2022) pandemi döneminde birinci sınıf çocuklarına uzaktan eğitimde GraphoGame oyunu kullanarak oyunun çocukların okuma becerisine etkisinin incelenmesiyle ilgili yaptıkları araştırmada çocukların sözcükleri doğru okuma becerisinde ilerleme gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Vegliante vd., (2022) yaptıkları araştırmanın çalışma gruplarından biri uzaktan eğitim sürecinde ilkökul birinci sınıf çocuklarından oluşmaktadır. Çalışma grubuna Alfabeto14 bilgisayar programı uygulanmış ve programın okuma ve yazma becerisine katkısını incelemişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre çalışma grubunun kontrol grubuna göre ses bilgisel

farkındalık ve okuma-yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladığını tespit etmişlerdir. Araştırmalar ile yapılan araştırma arasında uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim farklılığı olsa da dijital oyunların her iki durumda da çocukların ses bilgisel farkındalık becerisine katkı sağlaması açısından sonuçlar benzerlik göstermektedir.

Tecen (2018) yaptığı çalışmada çocukların sesli harfleri kazanması için geliştirilen bilgisayar oyununun etkililiğini incelemiş ve bilgisayar oyunu oynayan çocukların ses bilgisel farkındalık becerilerinde önemli derecede artış olduğunu tespit etmiştir. Araştırmanın sonuçları ses farkındalığı düzeyinde benzerlik göstermektedir. Ancak yapılan çalışmada sadece sesli harflerin sesleri değil sessiz harflerin sesleri de yer almaktadır. Dijital oyundaki ses ile ilgili oyunların ilköğretim birinci sınıfta verilen ses gruplarındaki sıralamanın dikkate alınarak (elakin, omutü vb.) hazırlanmasından dolayı çalışma grubundaki çocuklar yüksek puan almış olabilirler. Elimelech ve Aram (2020) 5-7 yaş arasındaki çocuklara yönelik geliştirdikleri heceleme oyununda görsel ve işitsel destek sunulan ve hiçbir destek sağlanmayan gruplara uygulamışlardır. Araştırma sonunda görsel ve işitsel destek sunularak heceleme oyunu oynayan grup ile destek sunulmadan heceleme oyunu oynayan çocukların sözcüğü heceleme becerisinin daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Yapılan araştırma sonuçlarıyla araştırma sonuçları benzerlik göstermektedir. Yapılan her iki çalışmada dijital oyunlarda hem görsel hem de işitsel destek sunulmasından dolayı sonuçlar benzerlik göstermiş olabilir. Arnold vd. (2021) yaptığı çalışmada 4-5 yaş arasında çocuklar evde Khan Academy Kids uygulamasını kullanmış ve içeriğindeki oyunları oynamışlardır. Araştırmanın sonucunda çalışma grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre aynı sesle başlayan sözcükleri eşleştirme, sözcükten ses silme/atma ses bilgisel farkındalık becerilerinde daha fazla gelişim gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma ile yapılan araştırma arasında aile ve kurum merkezli olması açısından farklılık bulunmaktadır. Ancak çalışmada kullanılan dijital oyunun sözlü olarak çocukları yönlendirmesi ve aile rehberliğinde oynanması ile yapılan çalışmada da dijital oyunun çocukları sözlü olarak yönlendirmesi ve eğitici rehberliğinde oynanması açısından durum benzerliği göstermektedir. Her iki çalışmada da hem dijital oyunun hem de yetişkinin çocukla iletişim ve etkileşim kurması araştırma sonuçlarının benzer olmasını sağlamış olabilir.

Çalışma grubu EROT son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları bulguları incelendiğinde alt boyutların tamamında anlamlı farklılık olmadığı, sıra toplam değerine bakıldığında az miktarda artış olduğu ancak bu artışta anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. EOBDA son test ve kalıcılık testi bulgularına göre aynı sesle başlayan sözcükleri eşleştirme alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu ancak diğer alt boyutlarda anlamlı fark olmadığı, toplam sıra değerinde küçük bir artış olduğu ve bu artışın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Son test ve kalıcılık testi bulgularına bakıldığında uygulanan dijital tabanlı ses bilgisel farkındalık eğitim programının çocukların program yoluyla kazandıkları ses bilgisel farkındalık becerilerinin kalıcı olmasında katkı sağladığı söylenebilir. Vanbecelaere vd., (2020) birinci sınıf çocukları için erken okuma becerilerine yönelik geliştirilen eğitici dijital oyunun çocuklara katkısını araştırdıkları çalışmada, erken okumaya yönelik olarak geliştirilen dijital oyunun çalışma grubundaki çocukların erken okuma becerilerine katkı sağladığı ve yapılan kalıcılık testi sonuçlarına göre de eğitsel dijital oyunun erken okuma becerilerinin kalıcı olmasını sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Sá, Sa-Couto ve Lousada (2022) yaptıkları çalışmada 4-6 yaş arasında çocukların ses bilgisel farkındalık becerilerini desteklemek için ses bilgisel farkındalık dijital programı geliştirmişlerdir. Uygulanan ses bilgisel farkındalık dijital programındaki kahramanlar çocuklara ses bilgisel farkındalığa

yönelik yönergeler vermekte ve çocuklar da yönergeleri yerine getirmektedir. Araştırmanın sonucunda ise uygulanan programın çocukların sözcüklerin hecelere ayrılması, hece atma/silme, sözcüğün başlangıç sesini belirleme, sesleri birleştirme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı ve iki ay sonra programın kalıcılığı incelendiğinde de kazanılan ses bilgisel farkındalık becerilerinin kalıcılık gösterdiğini tespit etmişlerdir. Araştırma sonucuyla yapılan araştırmanın sonucu benzerlik göstermektedir. Yapılan çalışmada dijital oyun tabanlı eğitim programı sarmal özelliğe göre hazırlanmış olması ve ses bilgisel farkındalık becerileri her üç oyundan sonra farklı sözcüklerle tekrarlanması ses bilgisel farkındalık becerilerinin kalıcı olmasını sağlamış olabilir. Çünkü sarmal programlama yaklaşımında yeni öğrenmeler önceki öğrenmeler üzerine aşamalık ilkesine uygun olarak yapılmakta, bilgi ve beceriler tekrar edilerek öğrenmenin kapsamı genişletilerek devam etmektedir. Süreçte bilgi ve beceriler tekrar gözen geçirilerek ilerlemekte ve her aşamada zorluk seviyesi artarak devam etse de yeni bilgi ve beceriler öncekilerle ilişkili olduğu için öğrenenin yeterliliği her seviyede artmaktadır (Harden, 1999; Sönmez, 2007; Demirel, 2012).

Araştırmanın sonuçlarına göre şu öneriler verilebilir; öğretmenlerin ses bilgisel farkındalığa yönelik etkinliklerde dijital oyunlara yer vermeleri, dijital oyunların geliştirilmesinde farklı temalarda ve türlerde ses bilgisel farkındalık becerisine yönelik oyunlar geliştirilerek bu alanla ilgili oyun sayısının artırılması sağlanabilir. Okul öncesi öğretmenlerinin dijital oyun hazırlayabileceği web araçlarının kullanımıyla ilgili ve sınıftaki dijital ve teknolojik araçları dijital oyuna yönelik kullanımı hakkında eğitim almaları teşvik edilebilir. Dijital oyunun farklı gelişim alanlarına ve becerilere etkisini incelemek için yapılan araştırmalar web araçlarıyla ilgili eğitimi almış okul öncesi öğretmenleriyle yapılabilir. Okul öncesi öğretmenleri ses bilgisel farkındalığa yönelik dijital oyunları sınıf içerisinde kullanmakla birlikte aile katılımı çalışmalarında da kullanılabilir. Bu sayede ailede ses bilgisel farkındalık becerileri desteklenebilir ve ayrıca ailelerin çocuklara uygun dijital oyunlarla tanışmasına fırsat sağlanabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır. Çalışmada kullanılan dijital oyunun hazırlanmasında Sekizdesekiz Grup tarafından teknik destek sağlanmıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan (E-77082166-302.08.01-264744) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Akbay, T. (2021). Deneysel araştırmalar. *Eğitimde Araştırma Yöntemleri, S. şen ve İ. Yıldırım (Ed.), (2. Baskı)*, Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Amorim, A. N. G. F. (2018). *The use of digital games by kindergarten students to enhance early literacy skills*. Doctoral dissertation, Johns Hopkins University.
- Anthony, J.L., Lonigan, C.J., Driscoll, K., Phillips, B.M., Burgess, S.R. (2003). Phonological sensitivity: A quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations. *Reading Research Quarterly*, 38, 470–487.
- Arnold, D. H., Chary, M., Gair, S. L., Helm, A. F., Herman, R., Kang, S., Lokhandwala, S. (2021). A randomized controlled trial of an educational app to improve preschoolers' emergent literacy skills. *Journal of Children and Media*, 15(4), 457-475.
- Büyüköztürk, S. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, ř., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, ř. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Christie, J. F., Enz, B., Vukelich, C. (2011). *Teaching language and literacy: Preschool through the elementary grades*. New York: Longman.
- Da Silva, G. C., Rodrigues, R. L., Amorim, A. N., Mello, R. F., Neto, J. R. O. (2022). Game learning analytics can unpack Escribo play effects in preschool early reading and writing. *Computers and Education Open*, 3, 100066.
- De Freitas, S. I. (2006). Using games and simulations for supporting learning. *Learning, Media and Technology*, 31(4), 343–58.
- Demirel, Ö. (2012). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dempsey, J. V., Haynes, L. L., Lucassen, B. A. Casey, M. S. (2002). Forty simple computer games and what they could mean to educators. *Simulation Gaming*, 33(2), 157–68.
- Ehlenz, M., Leonhardt, T., Schroeder, U. (2018). A learning analytics approach in web-based multi-user learning games. *In Open Conference on Computers in Education* (pp. 167-171). Springer, Cham.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R. (2006). The role of phonemic awareness in learning to read. In A. E. Farstrup S. J. Samuels (Ed.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 110–139).
- Elimelech, A., Aram, D. (2020). Using a digital spelling game for promoting alphabetic knowledge of preschoolers: The contribution of auditory and visual supports. *Reading Research Quarterly*, 55(2), 235-250.
- Flewitt, R., Messer, D., Kucirkova, N. (2015). New directions for early literacy in a digital age: The iPad. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(3), 289-310.
- Goswami, U., Bryant, P. E. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hove, East Sussex: Psychology Press
- Harden, R. M. (1999). What is a spiral curriculum?. *Medical Teacher*, 21(2), 141-143.
- Holvikivi, J., Juurola, L., Nuorteva, M. (2018). *Collaboration platform for public and private actors in educational games development* (pp. 141-150). *Passey, D., Bottino, R., Lewin, C. ve Sanchez E. (Eds.), In Open Conference on Computers in Education*. Springer, Cham.

- Hwang, G. J., Sung, H. Y., Hung, C. M., Yang, L. H., Huang, I. (2012). A knowledge engineering approach to developing educational computer games for improving students' differentiating knowledge. *British Journal of Educational Technology*, 44(2), 183-196.
- Johnson, K. L., ve Roseman, B. A. (2003). The source for phonological awareness. East Moline, IL: Linguistics, Inc.
- Jourden, M. (2015). Helping preschoolers use technology throughout the daily routine. *Exchange Focus*, 28(1), 12-15.
- Justice, L. M. (2004). Creating language-rich preschool classroom environments. *Teaching Exceptional Children*, 37(2), 36-44.
- Justice, L. M., Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in early childhood special education*, 23(3), 99-113.
- Karaman, G., Aytar, A. G. (2016). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 516-541.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-268.
- Kartal, G., Terziyan, T. (2016). Development and evaluation of game-like phonological awareness software for kindergarteners: JerenAli. *Journal of Educational Computing Research*, 53(4), 519-539.
- Kervin, L. (2016). Powerful and playful literacy learning with digital technologies. *Australian Journal of Language and Literacy*, 39 (1), 64-73.
- Lee, Y. Y. (2010). Computer technology in Taiwan kindergartens (pp. 20-48). Blake, S., ve Izumi-Taylor, S. (Eds.), In *Technology for Early Childhood Education and Socialization: developmental applications and methodologies*. IGI Global.
- Liaw, S. S., Huang, H. M. (2011). Exploring learners' acceptance toward mobile learning. In *Technology acceptance in education* (pp. 145-157). Brill Sense.
- Lopes, J. B., Costa, C. (2018). Digital resources in science, mathematics and technology teaching—how to convert them into tools to learn (pp. 243-255). Tsitouridou M., A. ve Diniz J., Mikropoulos T. (Eds.), *Technology and Innovation in Learning, Teaching and Education*. TECH-EDU 2018. Communications in Computer and Information Science, 993. Springer.
- Marques de Souza, J. G., Weissheimer, J., Buchweitz, A. (2022). Well played! Promoting phonemic awareness training using edtech—graphogame brazil—during the covid-19 pandemic. *Brain Sciences*, 12(11), 1494.
- McMurtry, Z., Burkett, C. (2010). Technology and its role in teacher education (pp. 94-113). Blake, S., ve Izumi-Taylor, S. (Eds.), In *Technology for Early Childhood Education and Socialization: developmental applications and methodologies*. IGI Global.
- Morais C., Paiva J.C., Moreira L. (2018) Learning effects of different digital-based approaches in chemistry: a quasi-experimental assessment. In: Tsitouridou M., A. Diniz J., Mikropoulos T. (Eds.), *Technology and Innovation in Learning, Teaching and Education*. TECH-EDU 2018. Communications in Computer and Information Science, vol 993. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20954-4_20
- Morrison, T. G., Wilcox, B. G. (2012). *Developing literacy: Reading and writing to, with, and by children*. Pearson Higher Ed.

- Nemtcchinova, E. (2007). Using technology with young English language learners (179-198). Gordon, T. (Ed.), *Teaching young children a second language*. Greenwood Publishing Group.
- Nikolopoulou, K. (2018). Mobile technologies and early childhood education. In M. Tsitouridou, J.A. Diniz, T.A. Mikropoulos, S. Hadjileontiadou (Eds.), *Proceedings of the 1st International Conference on Technology and Innovation in Learning, Teaching and Education—TECH-EDU 2018*, Aristotle University of Thessaloniki, Greece. Berlin: Springer
- Paul, R. (2007). *Language disorders from infancy through adolescence: Assessment intervention* (3rd ed.). St. Louis: Mosby, Inc.
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. New York: McGraw Hill
- Resnick, L. B., Lesgold, A., Hall, M. W. (2005). *Technology and the new culture of learning: tools for education professionals*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sá M., Sa-Couto P., y Lousada M. (2022) Phonological awareness digital program: a randomized controlled study. *Revista de Investigación en Logopedia* 12(1), e77402. <https://dx.doi.org/10.5209/rlog.77402>
- Scaife, M., Rogers. (2005). External cognition, innovative technologies and effective learning. P. Gardenfors, P. Johansson (Eds.), *Cognition, education and communication technology*. Routledge
- Schulze, M. (2017). Complexity approaches to computer-assisted language learning (pp. 301–312). In S. Thorne S. May (Eds.), *Language, education, and technology*. Berlin: Springer.
- Sönmez, V. (2007). Program geliştirmede öğretmen el kitabı (13. baskı). *Ankara: Anı Yayıncılık*, 359-360.
- Sylla, C., Pereira, I. S. P., Coutinho, C. P., Branco, P. (2015). Digital manipulatives as scaffolds for preschoolers' language development. *IEEE Transactions on Emerging Topics in Computing*, 4(3), 439-449.
- Taghizadeh, M., Vaezi, S., Ravan, M. (2017). Digital games, songs and flashcards and their effects on vocabulary knowledge of Iranian preschoolers. *Studies*, 5(4), 156-171.
- Tecen, B. (2018). *Okul öncesi dönem ses eğitiminde dijital oyun temelli destekleyici aktivitelerin çocukların sesli harfleri öğrenmelerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Thajakan, N., Sucaromana, U. (2014). Enhancing English phonemic awareness of Thai grade one students through multimedia computer-assisted language learning. *Theory Practice in Language Studies*, 4(11). 2294-2300.
- Turan, F. (2014). Fonolojik farkındalık becerileri, Z. F. Temel (Ed.), *Dil ve Erken Okuryazarlık, Hedef Yayıncılık*.
- Vanbecelaere, S., Van den Berghe, K., Cornillie, F., Sasanguie, D., Reynvoet, B., Depaepe, F. (2020). The effects of two digital educational games on cognitive and non-cognitive math and reading outcomes. *Computers Education*, 143, 103650.
- Vegliante, R., Marzano, A., Miranda, S., Montefusco, C. (2022). How to promote learning reading through phono-syllabic exercises: the implementation of a distance learning program. In *EDULEARN22 Proceedings* (pp. 1765-1771). IATED.
- Whitehead, M. R. (2007). *Developing language and literacy with young children*. Paul Chapman Educational Publishing.

- Wiske, M. S. (2006). Teaching for meaningful learning with new Technologies (26-44). Ashburn, E. A., ve Floden, R. E. (Eds.), *Meaningful learning using technology: What educators need to know and do*. Teachers College Press.
- Yalçintaş Sezgin, E., Ulus, L. Aksoy, B. A. (2019) Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin erken okur yazarlıkla ilgili sınıf içi uygulamalarının incelenmesi, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1128-1146.
- Yazıcı, E. (2017). Erken okuryazarlık ve bilgi, iletişim teknolojileri. *Dil ve Erken Okuryazarlık*, (Ed.) Z. F. Temel. Hedef Yayıncılık.
- Yelland, N. (2011). Reconceptualising play and learning in the lives of young children. *Australasian Journal of Early Childhood* 36 (2): 4–12.
- Yound, W. E. M. (2013). Nurturing early learners a curriculum for kindergartens in singapore 5 Volume. Singapore: Ministry of Education Republic of Singapore.
- Zaranis, N., Alexandraki, F. (2018). Comparing the Effectiveness of Using Tablet Computer for Teaching Division to Kindergarten Students (pp. 280-295). Tsitouridou M., A. ve Diniz J., Mikropoulos T. (Eds.). *Technology and Innovation in Learning, Teaching and Education. TECH-EDU 2018. Communications in Computer and Information Science*, 993. Springer.
- Zinger, D., Tate, T., Warschauer, M. (2017). Learning and teaching with technology: Technological pedagogy and teacher practice. *The SAGE handbook of research on teacher education*, 1, 2

İletişim/Correspondence

Öğr. Gör. Mehmet Oğuz GÖLE,
mogole@aku.edu.tr

Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL,
ftemel@gazi.edu.tr

The Relationship Between Teachers' 21st Century Teaching Skills and Their Readiness for Authentic Teaching

Ahmet UYAR, Hatay Mustafa Kemal University, ORCID ID: 0000-0001-9694-8629

Abstract

The aim of this study was to examine the relationship between teachers' 21st century teaching skills and their readiness for authentic teaching. Correlational research model, one of the relational research types, was used in the study. The sample of the study consisted of 440 teachers. "The Scale of the 21st Century Teachers' Skills" and "The Authentic Learning Readiness Scale" were employed to collect the data. Independent sample t-test, ANOVA, Pearson correlation and simple linear regression analysis were performed to analyze the data. As a result of the study, it was found that the 21st century teaching skills of the teachers were high, and their readiness for authentic teaching was at a very high level. It was also found that the 21st century teaching skills of the teachers did not differ significantly by gender. It was concluded that the teachers who were satisfied with the working environment had higher 21st century teaching skills than the teachers who were dissatisfied with it, the teachers who had received in-service training than the teachers who had not received, the teachers working at primary schools than the teachers at secondary and high schools. Furthermore, it was concluded that readiness for authentic teaching was higher for the female teachers than the male teachers and for the teachers working at primary schools than teachers working at secondary schools. It was revealed that the readiness of the teachers for authentic teaching did not differ significantly in terms of their satisfaction with the working environment and of receiving in-service training. Additionally, a moderately positive and significant relationship was found between the teachers' 21st century teaching skills and their readiness for authentic teaching. Finally, it was understood that the 21st century teacher skills explained 46.9% of the variance in readiness for authentic learning.

Keywords: the 21st century teacher skills, readiness for authentic teaching, teacher.



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 1, 2023
pp. 291-311
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1199837

Article Type
Research Article

Received
05.11.2022

Accepted
01.02.2023

Suggested Citation

Uyar, A. (2023). The relationship between teachers' 21st century teaching skills and their readiness for authentic teaching. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(1), 291-311. DOI: 10.17679/inuefd.1199837

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In today's digital world, where learning and compulsory skills are accomplished rapidly, teachers are expected to have the teaching skills required in the 21st century and the competencies that will provide the solution to the problems encountered in daily life. Teachers' readiness for authentic learning and their 21st century teaching skills can be regarded among these skills and competencies. Readiness for authentic teaching can be defined as cognitive, affective and psychomotor competencies required to plan and implement learning processes in accordance with the authentic teaching strategy (Horzum et al., 2019). The 21st century teaching skills can be listed as *managerial skills, techno-pedagogical skills, affirmative skills, flexible teaching skills, and productive skills* that enable students to be equipped with the skills required by the 21st century (Orhan Göksun, 2016). In the 21st century we live in, there is a need for the use of authentic teaching processes in teaching how to solve problems encountered in daily life. Teachers are expected to have teacher competencies of the 21st century and teaching skills to be successful in authentic teaching, which will provide 21st century learners with an important achievement in solving current problems of the 21st century. In this context, the relationship between teachers' readiness for authentic teaching and the 21st century teaching skills were examined in this study. No study has been found in the literature examining the relationship between teachers' 21st century teaching skills and their readiness for authentic teaching.

Purpose

The aim of this study was to examine the relationship between teachers' 21st century teaching skills and their readiness for authentic teaching. It is assumed that this study will be a guide for teacher training institutions and teachers as it provides 21st century and authentic teaching skills, for the Ministry of National Education (MEB) as it provides in-service training programs regarding 21st century and authentic teaching skills, and for school administrators as it arranges the working environment in a way that will be productive for teachers and students. It will also be a guide for the researchers benefitting from the findings of the study, and for the ones planning to carry out further studies based on the data of the study.

Method

Correlational research, one of the relational research models, was used in the research study. The sample of the study consisted of 440 teachers. As data collection tools, "The Scale of the 21st Century Teachers' Skills and the Authentic Learning Readiness Scale" were employed. In addition, descriptive statistics, such as arithmetic mean, standard deviation, minimum and maximum values, as well as independent sample T-test, ANOVA, Pearson correlation, and simple linear regression analysis were performed.

Findings

In the study, it was found that the 21st century teacher skills of the teachers were high, and their readiness for authentic teaching was at a very high level. It was also revealed that the 21st century teaching skills of the teachers did not differ significantly by gender. It was concluded that the teachers who were satisfied with the working environment had higher 21st century teaching skills than the teachers who were dissatisfied with it, the teachers who had received in-service training than the teachers who had not received, the teachers working at primary

schools than the teachers at secondary and high schools. Furthermore, it was concluded that readiness for authentic teaching was higher for the female teachers than the male teachers and for the teachers working at primary schools than teachers working at secondary schools. It was revealed that the readiness of the teachers for authentic teaching did not differ significantly in terms of their satisfaction with the working environment and of receiving in-service training. Additionally, a moderately positive and significant relationship was found between the teachers' 21st century teaching skills and their readiness for authentic teaching. Finally, it was understood that the 21st century teacher skills explained 46.9% of the variance in readiness for authentic learning.

Discussion & Conclusion

The reason why teachers had high 21st century teaching skills may be their in-service training and their satisfaction with the school environment they work in. That is because of the fact that the 21st century teaching skills of the teachers who had received in-service training and were satisfied with the school environment in which they worked were significantly higher than the teachers who had not received in-service training and were not satisfied with the school environment. In addition, the high level of 21st century teaching skills of teachers and their readiness for authentic teaching may also be due to the quality education they had received in teacher training institutions because there is a direct relationship between the education provided by teacher training institutions and the teachers' skills and competencies. In the study, it was determined that there was a moderately positive and significant relationship between the teachers' 21st century teaching skills and their readiness for authentic teaching with all sub-components (managerial, techno-pedagogical, affirmative, flexible teaching, productive). The fact that this relationship was .685, close to the high level of .700, can be interpreted as a close relationship between teachers' 21st century teaching skills and their readiness for authentic teaching. Besides, it was explored that the 21st century teaching skills explained 46.9% of the variance in readiness for authentic learning. The basis of authentic teaching is to find solutions to current problems. Teachers who will carry out this teaching are expected to know the problems of the 21st century and to have the 21st century teaching skills to provide solutions to these problems. For this reason, it can be stated that the result of a close relationship between the teachers' 21st century teaching skills and their readiness for authentic teaching was an expected result.

Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri ile Otantik Öğretime Yönelik Hazırbulunuşlukları Arasındaki İlişki

Ahmet UYAR, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-9694-8629

Öz

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten beceriyle otantik öğretime yönelik hazırbulunuşlukları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada ilişkisel araştırma türlerinden korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini 440 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Ölçeği" ve "Otantik Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmada bağımsız örneklem T-testi, ANOVA, pearson korelasyon ve basit doğrusal regresyon analizleri kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerilerinin yüksek, otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluklarının çok yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırmada; çalışılan ortamdan memnun olan öğretmenlerin çalışılan ortamdan memnun olmayan öğretmenlere, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokul ve lisede gören yapan öğretmenlere göre 21. yüzyıl öğreten becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere, ilkokulda çalışan öğretmenlerin ortaokulda çalışan öğretmenlere göre otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluklarının çalışılan ortam memnuniyeti ve hizmet içi eğitim alma durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri ile otantik öğretime yönelik hazırbulunuşlukları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Ayrıca 21. yüzyıl öğreten becerilerinin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluğa ilişkin varyansın %46.9'unu açıkladığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: 21. yüzyıl öğreten becerileri, otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk, öğretmen.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 1, 2023
ss. 291-311
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1199837

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
05.11.2022

Kabul Tarihi
01.02.2023

Önerilen Atıf

Uyar, A. (2023). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri ile otantik öğretime yönelik hazırbulunuşlukları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 291-311. DOI: 10.17679/inuefd.1199837

Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri ile Otantik Öğretime Yönelik Hazırbulunuşlukları Arasındaki İlişki

Dijital çağ ya da bilgi çağı olarak ifade edilen 21. yüzyılda bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişime paralel olarak toplumsal yaşamın her alanında değişim ve gelişim yaşanmıştır. Bu değişime uyum sağlayabilmek, 21. yüzyılın kendine özgü sorunlarını çözebilmek, günlük yaşamda karşılaşılan problemlere çözüm üretebilmek için 21. yüzyılın gerektirdiği becerilere sahip olmak gerekmektedir. Bireylerin bu becerilere sahip olması ancak nitelikli bir eğitim ile mümkündür. Hedeflenen becerileri bireylere kazandırmak, büyük ölçüde öğretme-öğrenme sürecinde yapılan etkinliklere ve onların niteliğine bağlıdır (Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020). Fakat öğretme-öğrenme faaliyetleri ne kadar nitelikli olursa olsun bu etkinlikleri gerçekleştiren öğretmen yeterlilikleri iyi bir düzeyde olmazsa eğitimin amacına ulaşması zor olabilmektedir. Bu bağlamda öğrencilere kazandırılması hedeflenen 21. yüzyılın gerektirdiği becerilere ve günlük yaşamda karşılaşılan problemlerin çözümünü sağlayacak yeterliliklere öncelikle öğretmenlerin sahip olması beklenmektedir. Öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşlukları ve 21.yüzyıl öğreten becerilerine sahip olma durumları bu beceri ve yeterlilikler arasında sayılabilir.

Otantik öğrenme; öğrencilerin sahip olduğu toplumun kültürel değerlerini temele alarak keşfetmelerini, tartışmalarını, bilgiyi anlamlı bir biçimde yapılandırılmalarını ve uygun projeler sayesinde elde ettikleri bilgilerin gerçek yaşam problemleriyle ilişkilendirmelerini sağlayan pedagojik bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Donovan, Bransford ve Pellegrino, 1999). Başka bir tanımda ise otantik öğrenme; gerçek yaşam değerini içerisinde barındıran ve öğrencilerin bilgiyi aktif bir biçimde yapılandırmasına, problemlerin çözümüne, açık uçlu görevlerin tamamlanmasına olanak sağlayan bir öğrenme yaklaşımıdır (Glatthorn, 1999). Otantik öğrenme; işbirliğini, problem çözmeyi, araştırmayı ve iletişim becerilerini gerektiren şartlarda karmaşık yeteneklerin öğrenciler tarafından görünmesini ister ve öğrenmenin olması için öğrenciyi gerçek yaşamın amaçlarına ve şartlarına hazırlar (Erten, 2020). Otantik öğrenmenin temel amacı herhangi bir konunun doğrudan öğrenilmesinden ziyade gerçek yaşam problemlerine çözüm üretilmesidir (Bektaş ve Horzum, 2014; Gulikers, Bastiaens ve Martens, 2005; Koçyiğit ve Zembat, 2013). Otantik öğretim sürecinde kullanılan gerçek yaşam problemleri ve projeler öğrencilerin keşfetmesine ve tartışmasına imkân sağlamaktadır (Tomei, 2010). Yapılan araştırmalarda otantik öğretim sürecinin öğrencilerin bilişsel becerilerinin yanı sıra duyuşsal becerilerinin gelişimine (Bolin, Khramtsova ve Saarino 2005), mesleki gelişimine (Choo 2007; Slepko 2008; Stein, Isaacs ve Andrews 2004), problem çözme becerilerinin gelişimine (Risko, Osterman ve Schussler 2002), öğrenme sorumluluğu almalarına (Loyens, Rikers ve Schmidt 2009; Ruy 2010) katkı sağladığı tespit edilmiştir. Otantik öğretimin ifade edilen bu katkıları öğrencilere sağlayabilmesinde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Otantik öğretim sürecinde öğretmen öğretim tasarımını hazırlarken öğrencilerin elde edecekleri bilgiyi kullanarak oluşturacakları derin öğrenmelere önem vermelidir. Bu sebeple öğretmenin “açıklama, organize etme, yorumlama, değerlendirme ve sentezleme” gibi eylemleri içeren üst düzeyde bir düşünmeye vurgu yapması gerekmektedir (Glatthorn 1999). Otantik öğretimde öğretmen sporcusuna taktik veren bir antrenör, öğrenciler ise verilen taktikleri uygulayan sporcuya benzetilebilir (Bektaş ve Horzum, 2014). Bu öğretimde öğretmen gerçek yaşam probleminin çözümünü için öğrencilerine yol gösterirken öğrenciler bu problemlerin çözümü için işbirliği içerisinde gayret gösterir. Öğretmenin ifade edilen bu rolü gerçekleştirebilmesi için otantik öğretimi gerçekleştirmeye hazır ve hazırlıklı olması gerekmektedir. Bu bağlamda otantik

öğretime yönelik hazırbulunuşluk kavramı ön plana çıkmaktadır. Otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk; bireylerin öğrenme süreçlerini otantik öğretim stratejisine uygun bir biçimde planlayabilmesi ve uygulayabilmesi için sahip olması gereken bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yeterlilikler olarak tanımlanabilir (Horzum vd., 2019). Öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluğuna sahip olması otantik öğretim sürecini etkileyen önemli bir değişken olarak görülmektedir. Otantik öğretim sürecini etkileyebilecek diğer bir değişken de öğretmenlerin sahip olduğu 21. yüzyıl öğreten becerileridir.

21. yüzyıl becerileri, her bireyin iş yaşamında ve günlük yaşamda başarılı ve rekabetçi bir biçimde yaşayabilmesini sağlayacak beceriler olarak tanımlanmaktadır (Gu ve Belland, 2015). Başka bir tanımda 21. yüzyıl becerileri bireylerin hayatlarını daha kaliteli bir şekilde sürdürebilmeleri, karşılaştıkları sorunlara daha kolay çözüm üretebilmeleri, çevresinde veya toplumda yaşanan olayları farklı bakış açıları ile analiz edebilmeleri, hem mesleki hem de sosyal yaşamlarında daha başarılı olabilmeleri için sahip olmaları gereken becerilerdir (Anagün vd., 2016). 21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı (Partnership for 21st Century Learning, 2015) bu becerileri şöyle ifade etmiştir: Öğrenme ve yenilik becerileri kapsamında problem çözme, yenilik ve yaratıcılık, iş birliği ve iletişim becerileri; bilgi, medya ve teknoloji becerileri kapsamında bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı; yaşam ve kariyer becerileri kapsamında esneklik ve uyum, girişkenlik ve özyönetim, üretkenlik ve yükümlülük, sosyal ve kültürlerarası beceriler, liderlik ve sorumluluk becerileri. İfade edilen bu becerilere sahip olan bireyler, günlük yaşamda karşılaştıkları sorunları daha kolay çözebilmekte, çalıştıkları ortamda işbirliği ve uyum içerisinde çalışabilmekte ve yaşamlarında daha üretken olabilmektedir. Bireylerin yaşamlarında bu kadar öneme sahip olan 21. yüzyıl becerileri eğitim yolu ile ilköğretimden yükseköğretime kadar tüm eğitim kademelerinde bireylere kazandırılabilir (Anagün vd., 2016). Bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasında en önemli sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Öğretmen niteliği birçok çalışmada eğitim hizmetinin kalitesini etkileyen en önemli değişken olarak ifade edilmektedir (Cheng, 1996; Guskey, 1994; İncik Yalçın, 2020; OECD, 2004; OECD, 2007; Sönmez, 2007). Sanders ve Rivers'a (1996) göre öğretmenin performansının yüksek olması ve gerekli çabayı sarfetmesi durumunda öğrenme %90'lara kadar çıkabileceği gibi öğretmenin performansının ve çabasının düşük olması durumunda öğrenme %37'lere kadar düşebilir. Bu bağlamda öncelikle öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları ve bu becerileri öğretim süreçlerinde kullanmaları gerekmektedir. Bu noktada öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri kavramı ön plana çıkmaktadır. Orhan Göksun (2016) yaptığı çalışmada 21. yüzyıl öğreten becerilerini; *yönetsel beceriler*, *teknopedagojik beceriler*, *onamacı beceriler*, *esnek öğretim becerileri*, *üretimsel beceriler* olarak sıralamıştır. Çalışmada bu beceriler şu şekilde açıklanmıştır (Orhan Göksun, 2016):

- **Yönetsel Beceriler:** Öğretimi gerçekleştirecek kişinin sahip olduğu sınıf yönetimi, öz yönetim, süreç ve etkinlik yönetimi gibi becerileri kapsamaktadır.
- **Teknopedagojik Beceriler:** Teknoloji kullanımının kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerle birlikte kullanıldığı, diğer bir ifadeyle teknoloji ve pedagoji becerilerinin birlikte işe koşulduğu becerileri ifade etmektedir.
- **Onamacı Beceriler:** Pekiştirme ve bireysel farklılıklara saygı duyma gibi öğrenen davranışlarını onaylayıcı yaklaşımların öğretim becerilerine dönüştürülmesi ile sergilenen becerileri ifade etmektedir.

- **Esnek Öğretme Becerileri:** Öğretimi sınıf içi ile sınırlandırmayıp sınıf içi ve sınıf dışı tüm öğretim süreçlerinin esnek bir biçimde yürütülmesini sağlayan beceriler olarak ifade edilmektedir.
- **Üretimsel Beceriler:** Öğretim sürecinde kullanılacak öğretim materyallerinin üretimini sağlayan becerileri ifade etmektedir.

Yaşadığımız yüzyıl olan 21. yüzyılda günlük yaşamda karşılaşılan sorunların çözümü için otantik öğretim süreçlerinin öğretimde kullanımına ihtiyaç duyulmaktadır. Otantik öğretim “açıklama, organize etme, yorumlama, değerlendirme ve sentezleme” gibi üst düzey becerileri öğrencilere kazandırmayı hedeflediği için bu becerileri kazandıracak öğretmenlerde de bazı becerilerin olması gerekmektedir. 21. yüzyıl öğreten becerilerine sahip olan öğretmenlerin otantik öğretimi gerçekleştirecek hazırbulunuşluğa da sahip olacağı söylenebilir. Bu sebeple yukarıda da ifade edilen 21. yüzyıl öğreten becerileri ile otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk arasında anlamlı bir ilişki olduğu düşünülmektedir. 21. yüzyılın öğrenenlerine 21. yüzyılın güncel sorunlarının çözümü için önemli bir kazanım sağlayacak otantik öğretimin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin de 21. yüzyıl öğretmen yeterliliklerine ve öğreten becerilerine sahip olması beklenmektedir. Bu bağlamda çalışmada öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşlukları ve 21. yüzyıl öğreten becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Literatür incelendiğinde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğreten beceri düzeylerinin belirlendiği ve bu beceri düzeylerinin farklı değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Ainley ve Luntley, 2007; Aydemir, Karalı ve Coşanay, 2020; Collins, 2014; Orhan Göksün, 2016; Gürültü, Aslan ve Alcı, 2020; Orhan Göksun ve Kurt, 2017; Kıyasoğlu ve Çeviker Ay, 2020; Kim, Raza ve Seidman, 2019; Tunagür ve Aydın, 2021; Uyar ve Çiçek, 2021; Saavedra ve Opfer, 2012; Sanders ve Rivers, 1996). Bunun yanı sıra 21. yüzyıl öğreten beceri düzeylerinin; mesleğe adanmışlıkla (Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020), yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle (İncik Yalçın, 2020; Korkmaz, 2019), yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerileriyle (Eğmir ve Çengelli, 2020), bilişim teknolojisi kullanım düzeyiyle (Nuhoğlu ve Güvercin Seçkin, 2021) ilişkisinin ele alınarak incelendiği çalışmalar da bulunmaktadır. Literatürde otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluğun incelenmesi amacıyla geliştirilen öğretmenler için otantik öğrenme hazırbulunuşluk ölçeği (Horzum vd., 2019) dışında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Literatürde öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten beceriyle otantik öğretime yönelik hazırbulunuşlukları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın; çalışmadan elde edilen bulgulardan yararlanarak eğitim fakültelerindeki programların 21. yüzyıl ve otantik öğretim becerileri kazandıracak şekilde güncellenmesi yönüyle öğretmen yetiştiren kurumlara, öğretmenlere 21. yüzyıl ve otantik öğretim becerileri kazandıracak hizmet içi eğitim programlarının hazırlanması yönüyle Milli Eğitim Bakanlığı’na (MEB), çalışılan ortamın öğretmen ve öğrenci açısından verimli olacak şekilde düzenlenmesi yönüyle okul yöneticilerine, çalışmanın verilerinden hareketle yeni çalışmalar gerçekleştirecek araştırmacılara rehber olacak nitelikte bir araştırma olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten beceriyle otantik öğretime yönelik hazırbulunuşlukları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretme beceri ve otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretme beceri ve otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri cinsiyet, çalışılan ortam memnuniyeti, hizmet içi eğitim alma durumu, görev yapılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretme beceri düzeyleri ile otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretme becerileri otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluklarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Yöntem

Çalışmada öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretme becerileri ile otantik öğretime yönelik hazırbulunuşlukları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla ilişkisel araştırma türlerinden korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Korelasyonel araştırmalar iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin betimlenebilmesi amacıyla gerçekleştirilen ve ilişkinin derinlemesine analiz edildiği araştırmalardır (Karakaya, 2014). Korelasyonel araştırmaların yordayıcı ve keşfedici olmak üzere iki türü bulunmaktadır (Mertens, 2014). Araştırma kapsamında yordayıcı korelasyon araştırması tercih edilmiştir. Yordama amacı ile gerçekleştirilen çalışmalarda bağımlı değişkenlerdeki varyansın (değişkenliğin) ne kadarının ilgilenilen değişkenler tarafından açıklandığı görülmektedir (Mertens, 2014).

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreninde Malatya ve Elazığ illerinde görev yapan öğretmenler yer almaktadır. Çalışmanın örnekleme ise uygun örnekleme ile seçilen 440 öğretmenden oluşmaktadır. Seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden olan uygun örnekleme; erişim rahatlığı, zamandan tasarruf, maliyet uygunluğu sağlaması sebebiyle araştırmaya en uygun örneklemin seçildiği bir örnekleme türüdür (Koç Başaran, 2017). Çalışmada yer alan öğretmenlere ait betimsel veriler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Örnekleme Yer Alan Öğretmenlerin Betimsel Verileri

Değişkenler	N	%
Cinsiyet		
Erkek	236	53.6
Kadın	204	46.4
Hizmet Yılı		
1-5 Yıl	83	18.9
6-10 Yıl	91	20.7
11-15 Yıl	93	21.1
16-20 Yıl	60	13.6
20-25 Yıl	65	14.8
26 Yıl ve üstü	48	10.9
Yaş		
21-30 Yaş	73	16.6
31-40 Yaş	187	42.5
41-50 Yaş	128	29.1
51 Yaş ve Üzeri	52	11.8
Eğitim Durumu		
Lisans	363	82.5
Lisans Üstü(Yüksek Lisans veya Doktora)	77	17.5
Çalışılan Ortam Memnuniyeti		

Evet	351	79.8
Hayır	89	20.2
Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu		
Aldım	379	86.1
Almadım	61	13.9
Medeni Durum		
Evli	338	76.8
Bekâr	102	23.2
Görev Yapılan Okul Türü		
İlkokul	179	40.7
Ortaokul	123	28.0
Lise	138	31.4
Toplam	440	100

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin 236'sının (%53.6) erkek, 204'ünün (%46.4) kadın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun; 11-15 yıl aralığında hizmeti (%21.1), 31-40 yaş aralığında (%42.5), lisans mezunu (%82.5), çalışılan ortamdan memnun (%79.8), hizmet içi eğitim almış (%86.1), evli (%76.8), ilkokulda görevli (%40.7) olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada “*Kişisel Bilgi Formu*”, “*21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Ölçeği*”, “*Otantik Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği*” kullanılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin betimsel verilerinin toplanması amacıyla oluşturulan kişisel bilgi formunda cinsiyet, hizmet yılı, yaş, eğitim durumu, çalışılan ortam memnuniyeti, hizmet içi eğitim alma durumu, medeni durum ve görev yapılan okul türü değişkenleri bulunmaktadır.

21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Ölçeği

Çalışmada öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen beceri düzeylerinin belirlenmesinde Orhan Göksun (2016) tarafından geliştirilen “*21. Yüzyıl Öğreten Becerileri*” ölçeği kullanılmıştır. 5'li likert tipindeki ölçek 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte bir adet ters (olumsuz) madde bulunmaktadır. Ölçeğin puanlaması Her zaman:5, Genellikle: 4, Ara sıra: 3, Nadiren: 2, Hiçbir zaman: 1 olarak ifade edilmiştir. Ölçeğin 5 alt boyutu bulunmaktadır. Bu alt boyutlar: “*yönetmel beceriler, teknopedagogik beceriler, onamacı beceriler, esnek öğretme becerileri ve üretimsel beceriler*” olarak sıralanabilir. Ölçme aracının yapı geçerliğine yönelik çalışmalar Orhan Göksun (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. 60 maddelik madde havuzuna yönelik gerçekleştirilen AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) sonucunda ölçekte 27 madde kalmıştır. 27 maddenin DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) sonucunda model doğrulanmış ve mükemmel uyum indekslerine sahip bir ölçek elde edilmiştir. Çalışma kapsamında ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliğine yönelik uzman görüşüne başvurulmuştur. 2'si eğitim programları ve öğretim, biri psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında üç akademisyenin görüşleri alınmıştır. Uzman görüşlerine göre ölçme aracının görünüşünün ve kapsamının araştırmanın amacına hizmet edeceği yönünde dönüt alınmıştır. Çalışma kapsamında ölçeğin Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısı değeri her bir alt boyut için sırasıyla: 0.876, 0.655, 0.673, 0.866, 0.651 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin tümünün Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısı değeri ise 0.904 olarak hesaplanmıştır. Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .80 ile 1.00 arasında olduğundan ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğu söylenebilir (Alpar, 2013).

Otantik Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği

Çalışmada öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluklarının incelenmesinde Horzum, Bektaş, Can, Üngören ve Sellum (2019) tarafından geliştirilen “*Otantik Öğrenme Hazırbulunuşluk*” ölçeği kullanılmıştır. 5’li likert tipindeki ölçek 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçeğin puanlaması Kesinlikle Katılıyorum:5, Katılıyorum: 4, Kararsızım: 3, Katılmıyorum: 2, Kesinlikle Katılmıyorum: 1 olarak belirtilmiştir. Ölçme aracının yapı geçerliğine yönelik çalışmalar Horzum, Bektaş, Can, Üngören ve Sellum (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. 22 maddelik madde havuzuna yönelik gerçekleştirilen AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) sonucunda ölçekte 16 madde kalmıştır. Çalışma kapsamında ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliğine yönelik uzman görüşüne başvurulmuştur. 2’si eğitim programları ve öğretim, biri psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında üç akademisyenin görüşleri alınmıştır. Uzman görüşlerine göre ölçme aracının görünüşünün ve kapsamının araştırmanın amacına hizmet edeceği yönünde dönüt alınmıştır. Tek boyutlu ölçeğin Cronbach’s Alfa iç tutarlılık katsayısı değeri 0.915 olarak hesaplanmıştır. Bu değere göre ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir (Alpar, 2013).

Veri Toplama Süreci

Bu çalışmanın yapılabilmesi için Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’ndan etik izin alınmıştır. Çalışmanın verileri 2022 Ekim ayı içerisinde toplanmıştır. Verilerin toplanması için Google Formlara ölçek bilgileri aktarılmıştır. Google formlar üzerinden oluşturulan doküman linki sosyal medya uygulamaları üzerinden öğretmenlere iletilmiştir. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerden formu doldurmaları istenmiştir. Çalışmanın veri toplama süreci yaklaşık 20 gün sürmüştür.

Verilerin Analizi

Çalışmada öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri ile otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi amacıyla aritmetik ortalama, standart sapma, min ve max gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Her iki ölçekte de 1-5 puan aralığında beşli likert tipindeki ölçeklerdir. Bu sebeple öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri ile otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri beş düzeye ayrılarak incelenmiştir. Bu düzeyin hesaplanmasında Puan Aralığı= (En yüksek puan-En düşük puan)/5 formülü kullanılmıştır (Güvendi ve Serin, 2019; Kaplanoğlu, 2014). Bu formüle göre puan aralığı= (5-1)/5=0.8 olarak hesaplanmıştır. Buna göre 21.yüzyıl öğreten becerileri ve otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeyleriyle ilgili; 1-1.79 ortalama puan aralığı çok düşük, 1.80-2.59 ortalama puan aralığı düşük, 2.60-3.39 ortalama puan aralığı orta, 3.40-4.19 ortalama puan aralığı yüksek, 4.20-5.00 puan aralığı çok yüksek değerleri referans alınmıştır (Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020). Verilerin normal dağılım göstermesi sebebiyle parametrik testler tercih edilmiştir. Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri ile otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin cinsiyete, çalışılan ortam memnuniyeti ve hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem T-testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri ile otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin görev yapılan okul türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ANOVA testi kullanılarak bakılmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğuna bakılması amacıyla kullanılacak post hoc analizinin belirlenmesi için varyansların homojenliği incelenmiştir. Levene testi sonucunda 21. yüzyıl öğreten becerileri ölçeği için $p=$

.174, otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk ölçeği için $p = .001$ olarak bulunmuştur. Bu verilere dayalı olarak homojen dağılım gösteren 21. yüzyıl öğretene becerileri ($p > .05$) için Scheffe, homojen dağılım göstermeyen otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk ($p < .05$) için Tamhane testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşlukları ile 21. yüzyıl öğretene becerileri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Pearson korelasyon katsayısı değerinin yorumlanmasında; 00 - .29 aralığında düşük ilişki, .30 - .69 aralığında orta düzeyde ilişki, .70 - 1.00 aralığında yüksek düzeyde ilişki değerleri referans alınmıştır (Büyüköztürk, 2012). Analiz sonucunda değişkenler arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sebeple öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluklarının 21. yüzyıl öğretene becerilerini ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde çalışmanın verilerinin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada ölçekler ve alt boyutlarına yönelik betimsel istatistik sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Ölçeklere Ait Betimsel Veriler

Değişken	Alt Boyutlar	N	Min	Max	\bar{X}	Ss	Skewness	Kurtosis
21. Yüzyıl Öğreten Becerileri	Yönetsel Beceriler	440	2.33	5.00	4.28	.54	-.673	-.136
	Teknopedagojik Beceriler	440	2.63	4.88	3.90	.49	-.479	-.389
	Onamacı Beceriler	440	3.33	5.00	4.79	.32	-1.241	.916
	Esnek Öğretme Becerileri	440	1.00	5.00	3.65	1.01	-.356	-.547
	Üretimsel Beceriler	440	1.00	5.00	4.08	.85	-.929	.635
	21. Yüzyıl Becerileri Toplam	440	2.89	4.93	4.16	.46	-.533	-.308
Otantik Öğretime Yönelik Hazırbulunuşluk		440	3.06	5.00	4.56	.42	-1.042	.658

Çalışmanın alt problemlerine cevap aramak amacıyla gerçekleştirilecek veri analizleri öncesinde verilerin dağılımı incelenmiştir. Tablo 2 incelendiğinde 21. yüzyıl öğretene becerileri ölçeği ve alt boyutlarının, otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk ölçeğinin skewness ve kurtosis değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olduğu görülmektedir. Bu değerler -1.5 ile +1.5 aralığında olduğundan verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bunun yanı sıra Tablo 2’deki verilere dayalı olarak öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretene becerilerinin ($\bar{X} = 4.16$) yüksek ve otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluklarının ($\bar{X} = 4.56$) çok yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretene becerilerinin alt boyutlarından; teknopedagojik ($\bar{X} = 3.90$), esnek öğretme ($\bar{X} = 3.65$), üretimsel becerilerinin yüksek ($\bar{X} = 4.08$), yönetsel ($\bar{X} = 4.28$) ve onamacı ($\bar{X} = 4.79$) becerilerinin ise çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmada öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretene becerilerinin ve otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

21. Yüzyıl Öğreten Becerileri ve Otantik Öğretime Yönelik Hazırbulunuşluğun Cinsiyete Göre Değişimi

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Yönetmel Beceriler	Erkek	236	4.20	.56	436.934	-3.101	.002*
	Kadın	204	4.36	.51			
Teknopedagojik Beceriler	Erkek	236	3.94	.48	438	1.552	121
	Kadın	204	3.86	.49			
Onamacı Beceriler	Erkek	236	4.76	.33	436.489	-2.067	.039*
	Kadın	204	4.82	.30			
Esnek Öğretme Becerileri	Erkek	236	3.69	1.06	438	.962	.337
	Kadın	204	3.60	.96			
Üretimsel Beceriler	Erkek	236	3.98	.91	438	-2.717	.007*
	Kadın	204	4.20	.76			
21. Yüzyıl Öğreten Becerileri	Erkek	236	4.13	.48	437.994	-1.518	.130
	Kadın	204	4.20	.42			
Otantik Öğretime Yönelik Hazırbulunuşluk	Erkek	236	4.51	.43	436.567	-2.815	.005*
	Kadın	204	4.62	.39			

*p<.05

Tablo 3'teki verilere göre öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen becerilerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılığın olmadığı söylenebilir ($t_{(437.994)} = -1.518$, $p>.05$). Öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluklarında ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($t_{(436.567)} = -2.815$, $p<.05$). Ortalama puanlara göre kadın öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluklarının ($\bar{X} = 4.62$), erkek öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluklarına ($\bar{X} = 4.51$) göre daha yüksek olduğu söylenebilir. 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin alt boyutlarından olan yönetmel ($t_{(436.934)} = -3.101$), onamacı ($t_{(436.489)} = -2.067$) ve üretimsel ($t_{(438)} = -2.717$) beceriler açısından cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($p<.05$). Ortalama puanlar incelendiğinde kadın öğretmenlerin yönetmel ($\bar{X} = 4.36$), onamacı ($\bar{X} = 4.82$) ve üretimsel ($\bar{X} = 4.20$) becerilerinin erkek öğretmenlerin yönetmel ($\bar{X} = 4.20$), onamacı ($\bar{X} = 4.76$) ve üretimsel ($\bar{X} = 3.98$) becerilerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Araştırmada öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin ve otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluklarının çalışılan ortam memnuniyeti değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik analiz sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

21. Yüzyıl Öğreten Becerileri ve Otantik Öğretime Yönelik Hazırbulunuşluğun Çalışılan Ortam Memnuniyetine Göre Değişimi

Değişken	Memnuniyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Yönetmel Beceriler	Evet	351	4.30	.53	438	1.792	.074
	Hayır	89	4.18	.59			
Teknopedagojik Beceriler	Evet	351	3.93	.49	438	1.935	.054
	Hayır	89	3.81	.48			
Onamacı Beceriler	Evet	351	4.79	.32	438	-.027	.978
	Hayır	89	4.79	.29			
Esnek Öğretme Becerileri	Evet	351	3.74	.99	438	3.521	.000*
	Hayır	89	3.32	1.03			
Üretimsel Beceriler	Evet	351	4.07	.87	438	-.433	.665
	Hayır	89	4.11	.78			
21. Yüzyıl Öğreten Becerileri	Evet	351	4.18	.45	438	2.075	.039*
	Hayır	89	4.07	.47			
Otantik Öğretime Yönelik Hazırbulunuşluk	Evet	351	4.56	.42	438	-.070	.944
	Hayır	89	4.56	.42			

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretme becerilerinde çalışılan ortam memnuniyeti değişkeni açısından anlamlı farklılığın olduğu söylenebilir ($t_{(438)} = 2.075$, $p < .05$). Ortalamalara göre çalıştığı ortamdaki memnun olan öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretme becerilerinin ($\bar{X} = 4.18$), çalıştığı ortamdaki memnun olmayan öğretmenlere ($\bar{X} = 4.07$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra çalıştığı ortamdaki memnun olan öğretmenlerin esnek öğretme becerilerinin ($\bar{X} = 3.74$) çalıştığı ortamdaki memnun olmayan öğretmenlere ($\bar{X} = 3.32$) göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir ($t_{(438)} = 3.521$, $p < .05$). Öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluklarında ise çalışılan ortam memnuniyeti değişkeni açısından anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($t_{(438)} = -.070$, $p > .05$). Araştırmada öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretme becerilerinin ve otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluklarının hizmet içi eğitim alma değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik analiz sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

21. Yüzyıl Öğretme Becerileri ve Otantik Öğretime Yönelik Hazırbulunuşluğun Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Değişimi

Değişken	Hizmet İçi Eğitim	N	\bar{X}	S	sd	t	p																																																																				
Yönetmel Beceriler	Aldım	379	4.32	.52	75.232	3.984	.000*																																																																				
	Almadım	61	3.99	.60				Teknopedagojik Beceriler	Aldım	379	3.96	.46	438	5.996	.000*	Almadım	61	3.57	.52	Onamalı Beceriler	Aldım	379	4.78	.32	438	-.552	.581	Almadım	61	4.81	.25	Esnek Öğretme Becerileri	Aldım	379	3.74	.98	438	4.711	.000*	Almadım	61	3.09	1.06	Üretimsel Beceriler	Aldım	379	4.13	.80	71.344	2.675	.009*	Almadım	61	3.75	1.06	21. Yüzyıl Öğretme Becerileri	Aldım	379	4.21	.43	438	5.448	.000*	Almadım	61	3.87	.49	Otantik Öğretime Yönelik Hazırbulunuşluk	Aldım	379	4.57	.42	438	1.424	.155
Teknopedagojik Beceriler	Aldım	379	3.96	.46	438	5.996	.000*																																																																				
	Almadım	61	3.57	.52				Onamalı Beceriler	Aldım	379	4.78	.32	438	-.552	.581	Almadım	61	4.81	.25	Esnek Öğretme Becerileri	Aldım	379	3.74	.98	438	4.711	.000*	Almadım	61	3.09	1.06	Üretimsel Beceriler	Aldım	379	4.13	.80	71.344	2.675	.009*	Almadım	61	3.75	1.06	21. Yüzyıl Öğretme Becerileri	Aldım	379	4.21	.43	438	5.448	.000*	Almadım	61	3.87	.49	Otantik Öğretime Yönelik Hazırbulunuşluk	Aldım	379	4.57	.42	438	1.424	.155	Almadım	61	4.49	.38								
Onamalı Beceriler	Aldım	379	4.78	.32	438	-.552	.581																																																																				
	Almadım	61	4.81	.25				Esnek Öğretme Becerileri	Aldım	379	3.74	.98	438	4.711	.000*	Almadım	61	3.09	1.06	Üretimsel Beceriler	Aldım	379	4.13	.80	71.344	2.675	.009*	Almadım	61	3.75	1.06	21. Yüzyıl Öğretme Becerileri	Aldım	379	4.21	.43	438	5.448	.000*	Almadım	61	3.87	.49	Otantik Öğretime Yönelik Hazırbulunuşluk	Aldım	379	4.57	.42	438	1.424	.155	Almadım	61	4.49	.38																				
Esnek Öğretme Becerileri	Aldım	379	3.74	.98	438	4.711	.000*																																																																				
	Almadım	61	3.09	1.06				Üretimsel Beceriler	Aldım	379	4.13	.80	71.344	2.675	.009*	Almadım	61	3.75	1.06	21. Yüzyıl Öğretme Becerileri	Aldım	379	4.21	.43	438	5.448	.000*	Almadım	61	3.87	.49	Otantik Öğretime Yönelik Hazırbulunuşluk	Aldım	379	4.57	.42	438	1.424	.155	Almadım	61	4.49	.38																																
Üretimsel Beceriler	Aldım	379	4.13	.80	71.344	2.675	.009*																																																																				
	Almadım	61	3.75	1.06				21. Yüzyıl Öğretme Becerileri	Aldım	379	4.21	.43	438	5.448	.000*	Almadım	61	3.87	.49	Otantik Öğretime Yönelik Hazırbulunuşluk	Aldım	379	4.57	.42	438	1.424	.155	Almadım	61	4.49	.38																																												
21. Yüzyıl Öğretme Becerileri	Aldım	379	4.21	.43	438	5.448	.000*																																																																				
	Almadım	61	3.87	.49				Otantik Öğretime Yönelik Hazırbulunuşluk	Aldım	379	4.57	.42	438	1.424	.155	Almadım	61	4.49	.38																																																								
Otantik Öğretime Yönelik Hazırbulunuşluk	Aldım	379	4.57	.42	438	1.424	.155																																																																				
	Almadım	61	4.49	.38																																																																							

* $p < .05$

Tablo 5'e göre öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluklarında hizmet içi eğitim alma durumu değişkeni açısından anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(438)} = 1.424$, $p > .05$). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretme becerilerinde ise hizmet içi eğitim alma durumu değişkeni açısından anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($t_{(438)} = 5.448$, $p < .05$). Ortalama puanlara göre hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretme becerilerinin ($\bar{X} = 4.21$) hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretme becerilerine ($\bar{X} = 3.87$) göre daha yüksek olduğu söylenebilir. 21. yüzyıl öğretme becerilerinin alt boyutlarından olan yönetmel ($t_{(75.232)} = 3.954$), teknopedagojik ($t_{(438)} = 5.996$), esnek öğretme ($t_{(438)} = 4.711$) ve üretimsel ($t_{(71.344)} = 2.675$) beceriler açısından hizmet içi eğitim alma değişkeni açısından anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($p < .05$). Ortalama puanlar incelendiğinde hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin yönetmel ($\bar{X} = 4.32$), teknopedagojik ($\bar{X} = 3.96$), esnek öğretme ($\bar{X} = 3.74$) ve üretimsel ($\bar{X} = 4.13$) becerilerinin hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin yönetmel ($\bar{X} = 3.99$), teknopedagojik ($\bar{X} = 3.57$), esnek öğretme ($\bar{X} = 3.09$) ve üretimsel ($\bar{X} = 3.75$) becerilerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Araştırmada öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretme becerilerinin ve

otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluklarının görev yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik analiz sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

21. Yüzyıl Öğreten Becerileri ve Otantik Öğretime Yönelik Hazırbulunuşluğun Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Değişimi

Ölçek	Okul Türü	N	\bar{X}	S	Varyans Kay.	KT	sd	KO	F	p	Fark
21YB	İlkokul	179	4.27	.42	Gruplar Arası	3.578	2	1.789	8.740	.000	1>2
	Ortaokul	123	4.11	.45	Gruplar İçi	89.445	437	.205			1>3
	Lise	138	4.07	.48	Toplam	93.023	439				
OÖYH	İlkokul	179	4.63	.34	Gruplar Arası	1.448	2	.724	4.151	.016	1>2
	Ortaokul	123	4.50	.46	Gruplar İçi	76.231	437	.174			
	Lise	138	4.53	.46	Toplam	77.679	439				

Not: 21YB: 21. Yüzyıl Becerileri OÖYH : Otantik Öğretime Yönelik Hazırbulunuşluk, 1- İlkokul, 2- Ortaokul, 3- Lise

Tablo 6'daki verilere göre öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluklarında ($F_{(2,437)}=4.151$) ve 21. yüzyıl öğretmen becerilerinde ($F_{(2,437)}=8.740$) görev yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Analiz sonuçlarına göre ilkokulda görev yapan öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretmen becerilerinin ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Benzer biçimde ilkokulda görev yapan öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluklarının ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretmen becerileri ile otantik öğretime yönelik hazırbulunuşlukları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik analiz sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Bağımlı Değişkenlere Ait Pearson Kolerasyon Analizi Sonuçları

	Yönetmel Beceriler	Teknopedagojik Beceriler	Onamacı Beceriler	Esnek Öğretme Becerileri	Üretimsel Beceriler	21. yüzyıl Öğreten Becerileri
Otantik Öğretime Yönelik Hazırbulunuşluk	.676**	.570**	.563**	.301**	.391**	.685**

** $p<0.01$

Tablo 7'teki veriler incelendiğinde öğretmenlerin 21.yüzyıl öğretmen becerileri ve tüm alt boyutları ile otantik öğretime yönelik hazırbulunuşlukları arasında $p<0.01$ önem düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretmen becerileri ve alt boyutları ile otantik öğretime yönelik hazırbulunuşlukları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir ($r=.676$, $r=.570$, $r=.563$, $r=.301$, $r=.676$, $r=.676$). Araştırmada öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretmen becerilerinin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluklarını ne düzeyde yordadığını belirlemeye yönelik analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

21. Yüzyıl Öğreten Becerilerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	Yordayıcı Değişkenler	Yordama Gücü (R)	Açıklanan Varyans (R ²)	B	t	p
	Yönetmel Beceriler	.676	.457	2.350	20.213	.000**

Otantik Öğretme Yönelik Hazırbulunuşluk	Teknopedagojik Beceriler	.570	.324	2.657	20.057	.000**
	Onamacı Beceriler	.563	.317	1.018	4.090	.000**
	Esnek Öğretme Becerileri	.301	.090	4.120	57.607	.000**
	Üretimsel Beceriler	.391	.153	3.776	41.774	.000**
	21. Yüzyıl Becerileri	.685	.469	1.957	14.671	.000**

**p< .01

Tablo 8'deki verilere göre öğretmenlerin; yönetsel becerilerinin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluğa ilişkin varyansın %45.7'sini, teknopedagojik becerilerinin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluğa ilişkin varyansın %32.4'ünü, onamacı becerilerinin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluğa ilişkin varyansın %31.7'sini, esnek öğretme becerilerinin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluğa ilişkin varyansın %9.0'ını, üretimsel becerilerinin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluğa ilişkin varyansın %15.3'ünü, 21. yüzyıl öğreten becerilerinin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluğa ilişkin varyansın %46.9'unu açıklayacak güçte olduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmada öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerilerinin yüksek, otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluğunun çok yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin; teknopedagojik, esnek ve üretimsel becerilerinin yüksek, yönetsel ve onamacı becerilerinin çok yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde çalışmadan elde edilen bulguya benzer biçimde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğreten becerilerinin yüksek olduğu çalışmalar bulunmaktadır (Aydemir, Karalı ve Coşanay, 2020; Eğmir ve Çengelci, 2020; Gürültü, Aslan ve Alcı, 2018; Gürültü, Aslan ve Alcı, 2020; İncik Yalçın, 2020; Kıyasoğlu ve Çeviker Ay, 2020; Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020; Orhan Göksun, 2016; Tunagür ve Aydın, 2021; Uyar ve Çiçek, 2021). Çalışmadan elde edilen bulgudan farklı olarak Nuhoğlu ve Güvercin Seçkin (2021) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerilerinin çok yüksek düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Literatürde yapılan benzer çalışmalarda 21. yüzyıl öğreten becerilerinin alt boyutlarında araştırma sonucunda elde edilen bulgulara benzer ve farklı çalışmalar olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının teknopedagojik (Aydemir, Karalı ve Coşanay, 2020; Eğmir ve Çengelci, 2020; Gürültü, Aslan ve Alcı, 2018; Gürültü, Aslan ve Alcı, 2020; İncik Yalçın, 2020; Kıyasoğlu ve Çeviker Ay, 2020; Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020; Nuhoğlu ve Güvercin Seçkin, 2021; Orhan Göksun, 2016; Tunagür ve Aydın, 2021; Uyar ve Çiçek, 2021), esnek (Aydemir, Karalı ve Coşanay, 2020; Eğmir ve Çengelci, 2020; Gürültü, Aslan ve Alcı, 2020; Kıyasoğlu ve Çeviker Ay, 2020; Nuhoğlu ve Güvercin Seçkin, 2021; Orhan Göksun, 2016; Tunagür ve Aydın, 2021; Uyar ve Çiçek, 2021) ve üretimsel (Aydemir, Karalı ve Coşanay, 2020; Eğmir ve Çengelci, 2020; Gürültü, Aslan ve Alcı, 2018; Gürültü, Aslan ve Alcı, 2020; İncik Yalçın, 2020; Kıyasoğlu ve Çeviker Ay, 2020; Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020; Orhan Göksun, 2016; Tunagür ve Aydın, 2021; Uyar ve Çiçek, 2021) becerilerinin yüksek, yönetsel (Aydemir, Karalı ve Coşanay, 2020; Kıyasoğlu ve Çeviker Ay, 2020; Nuhoğlu ve Güvercin Seçkin, 2021) ve onamacı (Aydemir, Karalı ve Coşanay, 2020; Eğmir ve Çengelci, 2020; Gürültü, Aslan ve Alcı, 2018; Gürültü, Aslan ve Alcı, 2020; İncik Yalçın, 2020; Kıyasoğlu ve Çeviker Ay, 2020; Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020; Nuhoğlu ve Güvercin Seçkin, 2021; Orhan Göksun, 2016; Tunagür ve Aydın, 2021; Uyar ve Çiçek, 2021) becerilerinin çok yüksek olduğu çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar araştırmadan elde edilen bulgu ile benzerlik göstermektedir. Araştırmadan elde

edilen bulgudan farklı olarak öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının esnek öğretme becerilerinin orta düzeyde (Gürültü, Aslan ve Alcı, 2018; İncik Yalçın, 2020; Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020), üretimsel becerilerinin çok yüksek düzeyde (Nuhoğlu ve Güvercin Seçkin, 2021), yönetsel becerilerinin yüksek düzeyde olduğu (Eğmir ve Çengelci, 2020; Gürültü, Aslan ve Alcı, 2018; Gürültü, Aslan ve Alcı, 2020; İncik Yalçın, 2020; Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020; Orhan Göksun, 2016; Tunagür ve Aydın, 2021; Uyar ve Çiçek, 2021) çalışmalar bulunmaktadır. Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretme becerilerinin yüksek olmasının sebebi hizmet içi eğitim almalarından ve çalıştıkları okul ikliminden memnun olmalarından kaynaklı olabilir. Nitekim çalışmada hizmet içi eğitim alan ve çalışılan okul ortamından memnun olan öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretme becerilerinin hizmet içi eğitim almayan ve çalışılan okul ortamından memnun olmayan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olması bu duruma kanıt olarak gösterilebilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretme becerilerinin ve otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluklarının yüksek olması öğretmen yetiştiren kurumlarda aldıkları nitelikli eğitimden de kaynaklı olabilir. Çünkü öğretmen yetiştiren kurumların verdiği eğitim ile öğretmenlerin sahip olduğu beceri ve yeterlilikler arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır.

Çalışmada öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Fakat 21. yüzyıl öğretme becerilerinin bazı alt boyutlarında anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğretmenlerin yönetsel, onamacı ve üretimsel becerilerinin erkek öğretmenlerden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada kadın öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluklarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürdeki bazı çalışmalarda öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır (Aydemir, Karalı ve Coşanay, 2020; Eğmir ve Çengelci, 2020; Gürültü, Aslan ve Alcı, 2018; Gürültü, Aslan ve Alcı, 2020; İncik Yalçın, 2020; Kıyasoğlu ve Çeviker Ay, 2020; Korkmaz, 2019; Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020; Nuhoğlu ve Güvercin Seçkin, 2021; Tunagür ve Aydın, 2021; Uyar ve Çiçek, 2021). Bu sonuçlar çalışmadan elde edilen bulgu ile benzerlik göstermektedir. Çalışmadan elde edilen bulgudan farklı olarak Orhan Göksun (2016) yaptığı çalışmada kadın öğretmen adayların 21. yüzyıl öğretme becerilerinin erkek öğretmen adaylarından yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Literatürde 21. yüzyıl öğretme becerilerinin alt boyutlarında ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılıkların olduğu çalışmalar bulunmaktadır. Kadın öğretmenlerin yönetsel (İncik Yalçın, 2020; Kıyasoğlu ve Çeviker Ay, 2020), onamacı (Kıyasoğlu ve Çeviker Ay, 2020) ve üretimsel (Kıyasoğlu ve Çeviker Ay, 2020; Tunagür ve Aydın, 2021) becerilerinin erkek öğretmenlerden yüksek olduğu çalışmalar bulunmaktadır. Bu sonuçlar çalışmadan elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Gürültü, Aslan ve Alcı (2018) ise yaptıkları çalışmada erkek öğretmenlerin esnek öğretme becerilerinin kadın öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç çalışmadan elde edilen bulguya göre farklılık göstermektedir.

Çalışmada görev yapılan kurumdaki ortamdan memnun olan öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretme becerilerinin görev yapılan kurumdaki ortamdan memnun olmayan öğretmenlere göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra görev yapılan kurumdaki ortamdan memnun olan öğretmenlerin esnek öğretme becerilerinde de görev yapılan kurumdaki ortamdan memnun olmayan öğretmenlere göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin görev yapılan kurumdaki ortamdan memnuniyeti değişkeni açısından otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluklarında anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Uyar ve Çiçek (2021)

yaptıkları çalışmada görev yapılan kurumdaki ortamdan memnun olan öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerilerinin görev yapılan kurumdaki ortamdan memnun olmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç araştırmadan elde edilen bulgu ile benzerlik göstermektedir. Görev yapılan okulda olumlu bir okul iklimi sağlandığında öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerilerini geliştirdikleri ve bu becerileri öğretim süreçlerinde daha fazla kullandıkları yorumu yapılabilir.

Çalışmada hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerilerinin hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin yönetsel, teknopedagojik, esnek öğretme ve üretimsel becerilerinin hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma değişkeni açısından otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluklarında anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Uyar ve Çiçek (2021) yaptıkları çalışmada hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerilerinin hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuç çalışmadan elde edilen bulguya benzer niteliktedir. Hizmet içi eğitimin temel amacı öğretmenlerin hızla değişen ve gelişen öğretim anlayışı konusunda bilgilenmelerini sağlamak ve bu bilgi ve becerileri öğretim süreçlerinde kullanmaları için teşvik etmektir (Aytaç, 2000). Araştırma sonucunda elde edilen bulguya dayalı olarak MEB bünyesinde öğretmenlere sağlanan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerilerine katkı sağladığı ve bu becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Çalışmada ilkokulda görev yapan öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerilerinin ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ilkokulda görev yapan öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşlukların ortaokulda görev yapan öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluklarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Literatürdeki çalışmalarda ilkokulda görev yapan öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerilerinin ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre yüksek olduğu (Eğmir ve Çengelci, 2020; Uyar ve Çiçek, 2021), ilkokulda görev yapan öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerilerinin lisede görev yapan öğretmenlere göre yüksek olduğu (Eğmir ve Çengelci, 2020; Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020; Uyar ve Çiçek, 2021) çalışmalar bulunmaktadır. Bu sonuçlar çalışmadan elde edilen bulgu ile benzerlik göstermektedir.

Çalışmada öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri ve tüm alt boyutlarıyla (yöntesel, teknopedagojik, onamacı, esnek öğretme, üretimsel) otantik öğretime yönelik hazırbulunuşlukları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu saptanmıştır. Bu ilişkinin yüksek düzey olan .700 sınırına yakın olan .685 değerinde olması öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri ile otantik öğretime yönelik hazırbulunuşlukları arasında yüksek düzeye yakın bir ilişki olduğu yorumu yapılabilir. Ayrıca 21. yüzyıl öğreten becerilerinin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluğa ilişkin varyansın %46.9'unu açıkladığı tespit edilmiştir. Otantik öğretiminin temeli güncel yaşam problemlerine çözüm üretmektir. Bu öğretimi gerçekleştirecek öğretmenlerinde 21. yüzyılın sorunlarını bilmesi ve bu sorunlara çözüm üretecek öğretimi gerçekleştirecek 21. yüzyıl öğreten becerilerine sahip olması beklenmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri ile otantik öğretime yönelik hazırbulunuşlukları arasındaki yüksek düzeye yakın bir ilişkinin olmasının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Çalışma sonuçlarına göre şu öneriler getirilebilir:

1. Çalışmada hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerilerinin hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin de hizmet içi eğitim almaları ve 21. yüzyıl öğreten becerilerini geliştirmeleri için hizmet içi eğitim almaları sağlanmalıdır. Bu noktada MEB il içi ve il dışı hizmet içi eğitim programları düzenlemeli ve öğretmenlerin katılımını teşvik etmelidir.
2. Çalışmada görev yapılan kurumdaki ortamdan memnun olan öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerilerinin görev yapılan kurumdaki ortamdan memnun olmayanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu noktada MEB ve okul yöneticileri işbirliğiyle okullardaki çalışma ortamının koşulları iyileştirilmelidir. Bu sayede öğretmenlerin olumlu bir okul ikliminde çalışmalarını gerçekleştirebilir ve potansiyellerini yansıtmalarına imkân sağlanır.
3. Çalışmada öğretmenlerden yalnızca ölçek kullanılarak nicel veriler toplanmıştır. Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerilerinin ve otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluklarının artırılması için neler yapılması gerektiğine ilişkin yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilebilir.
4. Çalışmanın verileri Malatya ve Elazığ illeri ile sınırlıdır. Türkiye genelinde veri toplanarak kapsam geçerliliği daha geniş sonuçlar ortaya koyulabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu kurumdan (13.10.2022-E-21817443-050.99-220926) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Ainley, J., & Luntley, M. (2007). Towards an articulation of expert classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1127-1138.
- Alpar, R. (2013). *Uygulamalı çok değişkenli istatistik yöntemler*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z. ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 160-175.
- Aydemir, H., Karalı, Y. ve Coşanay, G. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğreten ve öğrenen becerilerinin incelenmesi. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 2(4), 1199-1214.
- Aytaç, T. (2000). Hizmet içi eğitim kavramı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 66-69.
- Bektaş, M. ve Horzum, M. B. (2014). *Otantik Öğrenme* (Genişletilmiş 3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bolin, A.U., Khramtsova, İ., & Saarnio, D. (2005). Using student journals to stimulate authentic learning: Balancing Bloom's cognitive and affective domains, *Teaching of Psychology*, 32(3).
- Büyükköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cheng, Y. C. (1996). Relation between teachers' professionalism and job attitudes, educational outcomes, and organizational factors. *The Journal of Educational Research*, 89(3), 163-171.
- Choo, C. B. (2007). Activity-based approach to authentic learning in a vocational institute. *Educational Media International*, 44(3), 185-205.
- Collins, R. (2014). Skills for the 21st Century: teaching higher-order thinking. *Curriculum & Leadership Journal*, 12(14).
- Donovan, M.S., Bransford, J.D., & Pellegrino, J.W. (1999). *How people learn: Bridging research and practice*, Washington: DC: National Academy Press .
- Eğmir, E. ve Çengelli, S. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerilerinin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerini yordama gücü. *Journal of History School*, 45, 1045-1077.
- Erten, P. (2020). Otantik öğrenme. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 2(1), 17-30.
- Glatthorn, A. A. (1999). *Performance standards & authentic learning*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Gu, J., & Belland, B. R. (2015). Preparing students with 21st century skills: integrating scientific knowledge, skills, and epistemic beliefs in middle school science curricula. *In Emerging technologies for STEAM education* (pp. 39-60). Springer, Cham.
- Guskey, T. R. (1994). *Professional development in education: In search of the optimal mix* (Report No: ED: 369181). American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Gulikers, J.T.M., Bastiaens, T.J., & Martens, R.L. (2005). The surplus value of an authentic learning environment. *Computers in Human Behavior*, 21, 509-521.
- Gürültü, E., Aslan M. ve Alcı B. (2018). İlköğretim öğretmenlerinin yeterliklerinin 21. yüzyıl becerileri ışığında incelenmesi. *The Journal of Academic Social Sciences*, 6(71). 543-560. doi: 10.16992/ASOS.13770
- Gürültü, E., Aslan, M. ve Alcı, B. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 780-798. doi: 10.16986/HUJE.2019051590
- Güvendi, B. ve Serin, H. (2019). Sınıf Öğretmenliği adaylarının oyun ve fiziksel etkinlikler dersine yönelik tutumları ile fiziksel aktiviteye katılım motivasyonlarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1957-1968.

- Horzum, M. B., Bektaş, M., Ayvaz Can, A., Üngören, Y. ve Sellüm, F. (2019). Öğretmenler için otantik öğrenme hazırbulunuşluk ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Field Education*, 5(2), 94-106.
- İncik Yalçın, E. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve 21. yüzyıl öğretene becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 1099-1112.
- Kaplanoğlu, E. (2014). Mesleki stresin temel nedenleri ve muhtemel sonuçları: Manisa ilindeki SMMM'ler üzerine bir araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 64, 131-150.
- Karakaya, İ. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Abdurrahman, T. (Editör), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss.57-83). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kıyasoğlu, E. ve Çeviker Ay, Ş. (2020). Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğretene becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir? *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 240-261. doi:10.30900/kafkasegt.689976
- Kim, S., Raza, M., & Seidman, E. (2019). Improving 21st-century teaching skills: The key to effective 21st-century learners. *Research in Comparative and International Education*, 14(1), 99–117.
- Koç Başaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 47, 480-495.
- Koçyiğit, S. ve Zembat, R. (2013). Otantik görevlerin öğretmen adaylarının başarılarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 291-303.
- Korkmaz, Ç. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam ve 21. yüzyıl öğretene beceri düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Kozikoğlu, İ. ve Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretene becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(1), 270-290. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.579925>
- Loyens, S. M. M., Rikers, R. M. J. P., & Schmidt, H. G. (2009). Students' conceptions of constructivist learning in different programme years and different learning environments. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 501-514.
- Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage Publications.
- Nuhoğlu, H. ve Güvercin Seçkin, G. (2021). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretene-öğrenen becerileri ile bilişim teknolojisi kullanım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1358-1388.
- OECD. (2004). Learning for tomorrow's world first results from pisa 2003. "The learning environment and the organisation of schooling. PISA, Paris: OECD Publications.
- OECD. (2007). PISA 2006 science competencies for tomorrow's world. PISA, Paris: OECD Publications.
- Orhan Göksun, D. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğretene becerileri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Orhan Göksun, D. ve Kurt, A. A. (2017). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl. öğrenen becerileri kullanımları ve 21. yüzyıl. öğretene becerileri kullanımları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 107-130.
- Partnership for 21st Century Learning (21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı) (2015). *Framework for 21st Century Learning*. <http://www.p21.org/ourwork/p21-framework>
- Risko, V. J., Osterman, J. C., & Schussler, D. (2002). Educating future teachers by inviting critical inquiry. *The Annual Meeting Of The American Educational Research*, New Orleans. ERIC Document Reproduction Service ED466471.
- Ruey, S. (2010). A case study of constructivist instructional strategies for adult online learning. *British Journal of Educational Technology*, 41(5), 706-720.

- Saavedra, A. R., & Opfer, D. (2012). Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 8-13.
- Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Araştırma ilerme raporu. http://news.heartland.org/sites/all/modules/custom/heartland_migration/files/pdfs/3048.pdf
- Slepko, H. (2008). Teacher professional growth in an authentic learning environment. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(1), 85-111.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stein, S.J., Isaacs, G., & Andrews, T. (2004). Incorporating authentic learning experiences within a university course, *Studies in Higher Education*, 29(2).
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, Pearson.
- Tunagür, M. ve Aydın, E. (2021). Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerini kullanım yeterlikleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(4), 1562-1580. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.877013>
- Tomei, A. L. (2010). *Lexicon of online and distance learning*. Rowman & Littlefield Publishers Inc. Lanham Maryland.
- Uyar, A. ve Çiçek, B. (2021). Farklı branşlardaki öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 1-11.

İletişim/Correspondence

Dr. Öğretim Üyesi Ahmet UYAR
ahmet_uyar23@hotmail.com

The Relationship Between University Students' Life Satisfaction, Communication Skills, and Lifelong Learning Levels

Nesip DEMİRBILEK, Bingöl University, 0000-0001-5133-7111

Büşra BOZANOĞLU, MEB, Ankara, 0000-0003-2223-7853

Abstract

The purpose of this study is to investigate the relationship between university students' life satisfaction, communication skills, and level of lifelong learning. The study group of the research consists of Bingöl University students. The study is based on the relational screening model. The Communication Skills Scale, Life Satisfaction Scale, and Lifelong Learning Scale were used as data collection instruments in the study. The study was conducted with 561 students of Bingöl University. Independent samples t-test was used in the study to compare two independent groups, and analysis of variance was conducted when more than two independent groups were compared. Multiple linear regression analysis was used to try to determine the predictive power of students' communication skills and level of lifelong learning on life satisfaction. The results show that students' life satisfaction does not differ significantly by gender, faculty, and class. While the level of lifelong learning has no significant difference according to class, it differs according to gender and faculty. In addition, communication skills and lifelong learning level were found to explain only 2% of students' life satisfaction. It is believed that the results of the study can be used in studies to increase the life satisfaction of university students and will be a source for new studies.

Keywords: communication skills, lifelong learning, life satisfaction



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 1, 2023
pp. 312-333
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1132020

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
16.06.2022

[Accepted](#)
15.04.2023

Suggested Citation

Demirbilek, N. & Bozanoğlu, B. (2023). The relationship between university students' life satisfaction, communication skills, and lifelong learning levels. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(1), 312-333. DOI: 10.17679/inuefd.1132020

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Life expresses the process that starts with birth and ends with death (TDK, 2021). Satisfaction is defined as the fulfillment of desires and wishes, the fulfillment of people's desires, wishes, and needs in line with their expectations. Life satisfaction, on the other hand, is a process consisting of distinct phases covering the whole life of the individual according to general value judgments. It takes place as the satisfaction of the whole life rather than the evaluations specific to a situation (Kalfa, 2017). In other words, satisfaction can be defined as the continuous satisfaction of the basic psychological and physiological needs of living things. Based on these data, it can be said that life satisfaction is the difference obtained from comparing expectations with what they have. On the other hand, when life satisfaction is mentioned, from a more holistic point of view, the satisfaction in the whole life should come to mind, not the satisfaction specific to a particular situation. It can be said that it is a well-being (Tuzgöl Dost, 2007). Life satisfaction covers evaluations about the whole life rather than a specific situation (Vara, 1999). It can also be defined as an individual's contentment with what he has and being happy with it (Telman & Ünsal, 2004). Life satisfaction is the general behavior, positive or negative judgment of a person towards life when his whole life is considered. When positive characterizations and judgments about life are higher than negative ones, it can be stated that the individual's life satisfaction and quality are high. There are three important aspects of life satisfaction. "The first of these aspects is emotional weight, the second is how well expectations are met, and the last is related attitudes such as management style, salary and promotion" (Luthans, 2011). Feelings of personal control, self-esteem and extroversion are among the individuals with life satisfaction (Myers & Diener, 1995).

Purpose

1. Do university students' levels of life satisfaction, lifelong learning and communication skills differ significantly according to gender, grade level and faculty variable?
2. Do university students' communication skills and lifelong learning levels significantly predict their life satisfaction levels?

Method

This research, which examines the relationship between life satisfaction, communication skills and lifelong learning levels of university students, is in the "relational survey" model. "In the relational survey model, it is aimed to determine the relationships between two or more variables and to obtain cause and effect situations. In studies conducted to determine the relationships between variables, it is unclear which variable affects which variable and to what extent (Büyüköztürk et al., 2013; Karakaya, 2012). In this study, in which the relational survey model was used, the independent variables of the research were communication skills and lifelong learning, and the dependent variable of the research was determined as life satisfaction.

Findings

As seen in Table 2, while the life satisfaction levels of university students did not differ significantly according to the gender variable, it was found out that the levels of lifelong learning and communication skills differed significantly according to the gender variable.

As seen in Table 3, it was determined that university students' levels of life satisfaction and communication skills did not differ significantly according to the faculty variable while their lifelong learning levels differed significantly according to the faculty variable. When Table 3 is examined, it is seen that this difference is in favor of the education faculty students. In other words, it is seen that female students ($=57.48$) have a higher arithmetic mean than male students ($=55.98$) in terms of lifelong learning levels. According to this finding, it can be said that there is a significant relationship between the faculty variable and lifelong learning levels, [$t(556) = 1.905, p < .05$]. Based on this finding, it can be said that lifelong learning levels are related to the faculties of the students.

The results of the Kruskal-Wallis H test applied to the data of the study are given in Table 4. According to these results, no significant difference was found according to grade level. In other words, it can be said that the class variable does not have any effects on university students' levels of life satisfaction, lifelong learning, and communication skills.

Before explaining the communication skills and lifelong learning levels of university students and their level of predicting their life satisfaction, it was checked whether the data met the regression assumptions. For this, firstly, it was checked whether there were high-level relations between the independent variables, and it was determined that these values were less than 0.70. These independent variables can be interpreted as no autocorrelation between general friendship and total satisfaction scores. In addition, variance inflation factor (VIF) values are less than 10 and condition index (CI) values are less than 30. These results can be interpreted as no multicollinearity among the independent variables (Büyüköztürk, 2011). All these findings indicate that the data meet the regression assumptions.

Discussion & Conclusion

With this study, it was determined whether university students' levels of life satisfaction, lifelong learning and communication skills differed significantly according to gender, faculty, and grade level variables. In addition, the role of communication skills and lifelong learning in predicting university students' life satisfaction levels were examined.

It was found that university students' levels of life satisfaction, lifelong learning and communication skills did not differ significantly according to grade level. In other words, it can be said that the class variable does not have any effects on university students' levels of life satisfaction, lifelong learning, and communication skills. In addition to the studies on “university students' lifelong learning levels do not differ significantly according to grade level” (Diker Coşkun, 2009; Gür Erdoğan, 2014), “university students' lifelong learning levels differ according to grade level. level” (Aydın, 2018; Kurt et al., 2019); Law, 2018; Gökyer & Türkoğlu, 2018) are available. There is also a study that Sungur's (2018) grade level does not affect communication skills (Baki, 2018; Erözkan, 2013; Büyük, 2020) and unlike this research, grade level does not affect communication skills.

However, according to the results of the model established to determine the significant predictors of life satisfaction level, it is seen that communication skills and lifelong learning levels

are significant predictors. It was found that communication skills and lifelong learning levels explained only 2% of life satisfaction. It is seen that the relative importance of communication skills and lifelong learning levels on life satisfaction is lifelong learning and communication skills.

Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doymu, İletişim Becerileri ve Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişki

Nesip DEMİRBİLEK, Bingöl Üniversitesi, 0000-0001-5133-7111
Büşra BOZANOĞLU, MEB, Ankara, 0000-0003-2223-7853

Öz

Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu, iletişim becerileri ve yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Bingöl Üniversitesi öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada ilişkiyel tarama modeli esas alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak İletişim Becerileri Ölçeği, Yaşam Doymu Ölçeği ve Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma Bingöl Üniversitesinde öğrenim gören 561 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada iki bağımsız grubu karşılaştırırken bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla bağımsız grubu karşılaştırırken ise varyans analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin iletişim becerileri ve yaşam boyu öğrenmelerinin yaşam doyumu düzeylerini yordama gücü çoklu doğrusal regresyon analizi yardımıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerinin yaşam doyumu düzeyleri; cinsiyet, fakülte ve sınıf değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı; yaşam boyu öğrenme düzeyleri, sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturmazken cinsiyet ve fakülte değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta ve iletişim becerileri ise sınıf ve fakülte değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturmazken cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Öte yandan yaşam doyum düzeyinin anlamlı yordayıcılarını belirlemek için kurulan modelin sonuçlarına göre iletişim becerileri ve yaşam boyu öğrenme düzeylerinin anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir. İletişim becerileri ve yaşam boyu öğrenme düzeylerinin yaşam doyumunun sadece %2'sini açıkladığı belirlendi. Araştırma sonunda elde edilen sonuçların üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarının artırılması için yapılacak çalışmalarda kullanılabileceği ve yeni çalışmalara kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: iletişim becerileri, yaşam boyu öğrenme, yaşam doyumu



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 1, 2023
ss. 312-333

DOI
10.17679/inuefd.1132020

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
16.06.2022

Kabul Tarihi
15.04.2023

Önerilen Atıf

Demirbilek, N. & Bozanoğlu, B. (2023). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu, iletişim becerileri ve yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 312-333. DOI: 10.17679/inuefd.1132020

Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doymu, İletişim Becerileri ve Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişki

Hayat, doğumla başlayan ve ölümlle biten süreci ifade eder (TDK, 2021). Doym, arzu ve dileklerin yerine getirilmesi, insanların arzu, istek ve ihtiyaçlarının beklentileri doğrultusunda yerine getirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Yaşam doymu ise genel değer yargılarına göre bireyin tüm yaşamını kapsayan farklı evrelerden oluşan bir süreçtir. Bir duruma özgü değerlendirmelerden ziyade tüm yaşamın doymu olarak yer alır (Kalfa, 2017). Başka bir deyişle doym, canlıların temel psikolojik ve fizyolojik ihtiyaçlarının sürekli olarak karşılanması olarak tanımlanabilir. Bu verilere dayanarak, yaşam doymunun, beklentilerin sahip olduklarıyla karşılaştırılmasından elde edilen fark olduğu söylenebilir. Öte yandan, yaşam doymu denildiğinde, daha bütünsel bir bakış açısıyla, belirli bir duruma özgü doym değil, tüm yaşamdaki doym akla gelmelidir. Bir nevi iyi olma hali olduğu söylenebilir (Tuzgöl Dost, 2007). Yaşam doymu, belirli bir durumdan ziyade tüm yaşamla ilgili değerlendirmeleri kapsar (Vara, 1999). Bireyin elindekiyle yetinmesi ve bundan mutlu olması olarak da tanımlanabilir (Telman ve Ünsal, 2004). Yaşam doymu, bir kişinin tüm yaşamı düşünüldüğünde yaşama yönelik genel davranışı, olumlu ya da olumsuz yargısıdır. Hayata ilişkin olumlu nitelendirmeler ve yargılar olumsuz olanlardan daha yüksek olduğunda, bireyin yaşam doymunun ve kalitesinin yüksek olduğu ifade edilebilir. Yaşam doymunun üç önemli yönü vardır. “Bu yönlerden ilki duygusal ağırlık, ikincisi beklentilerin ne kadar iyi karşılandığı ve sonuncusu ise yönetim tarzı, maaş ve terfi gibi ilgili tutumlardır” (Luthans, 2011). Yaşam doymu yüksek olan bireylerin kişisel kontrol, öz saygı ve dışa dönüklük duygularının daha yüksek olduğu bildirilmektedir (Myers ve Diener, 1995). Ayrıca bu bireyler geleceğe yönelik olumlu bir bakış açısına sahiptirler (Büyük, 2020).

Yaşam doymu, kişilerin hayatlarında karşılaştıkları durumlara dair fikir ve tecrübelerinin değerlendirilmesi süreci olarak ifade edilmekte, bu süreçte bazı faktörlerden etkilenebilmektedir. Bu yönde yapılan araştırmalarda genel anlamda kişisel faktörler, işe yönelik faktörler, çevresel faktörler ve toplumsal faktörler olarak ön plana çıkmaktadır (Büber, 2017).

Kişisel faktörlere yönelik yapılan çalışmalarda farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Yaşam doymuna yönelik yapılan bir araştırma sonucuna göre istihdam, medeni durum, sosyal destek ve eğitim değişkenleri arasında olumlu ilişkiler ortaya çıkarılmıştır (Naz, 2015). Bunun yanı sıra; cinsiyet, kültür, gelir, yaş, sağlık, eğitim, sosyal destek ve medeni durum gibi değişkenlerle ilişkili olduğu kimi çalışmalarca ortaya konulmuştur (Büber, 2017).

Diğer yandan bireylerin zorunlu ihtiyaçlarını karşılamaları için yapmış oldukları işlerin onların yaşam doymalarına olumlu veya olumsuz etkileri bulunmaktadır. Bu nedenle yaşam doymu işe yönelik süreçlerde ayrı düşünülemez bir unsurdur (Keser, 2005). Bu bağlamda iş doymuna etki eden bireysel özgürlük, iş ortamı ve güvenliği, maaş ve ödüller gibi işle ilgili faktörler insanların yaşam memnuniyetini etkilemektedir (Tutçu, 2018).

Bir diğer faktör olarak çevresel faktörler bireylerin kontrolünün zayıf olduğu ve yaşam doymalarını doğrudan etkilediği bilenen unsurlardır. Yani bireyin yaşam doymunun çevreye bağlı olarak sosyal ilişkilerini etkilediği söylenebilecek bir durumdur (Naz, 2005). Bireyin yetişmiş olduğu çevre, edinebildiği kültür gibi farklı etmenlerde görülen farklar, yaşam doymu anlayışında da farklara yol açmaktadır (Özdevecioğlu, 2003).

Bunların yanında kişilerin toplumsal etkileşimde bulunacağı ortamlara katılması, sosyal ilişkileri ve sorumlulukları yaşamdan aldıkları doym düzeylerini etkilemektedir. Yani toplum

içerisinde bireyin yer aldığı konum itibari ile etkileşimde bulunduğu tüm unsurlarla yaşamdan alacağı doyum arasında ilişki bulunmaktadır (Büber, 2017).

Cüceloğlu'na (2007) göre iletişim iki kişi arasındaki anlam alışverişidir. İletişim insanların birbirlerini anlamak için kullandıkları yoldur, duygu ve düşüncelerini birbirlerine ifade ederken insanların birlikte olmasını sağlayan ortak bir yol oluşturmayı hedeflemektedir (Babacan, 2008). Toplumsal ve kültürel bütün değerler iletişim sayesinde var olmaya devam etmektedir (Usluata, 1994). "Bilgi, duygu ve düşüncelerin etkileşim süreci tamamlandığında iletişim de önem kazanmaktadır." (Şişman, 2002). İletişim sürecinin etkin ve hızlı olması da bu etkileşimlerin algılanmasıyla ilintilidir. İletişim; alıcı, gönderici, ileti ve kanal olmak üzere dört temel öğeden oluşmaktadır. Mesajı gönderen gönderici şeklinde ifade edilir (Bahar, 2012; Bıçakçı, 1998; Eroğlu, 2015; Kaya, 1985; Özkan, 2010).

Bireylerin algı ve tutumları, kişilik özellikleri, yaşadıkları ortamları, kültürler arası farklılıkları, iletişim farkı, iletişim becerileri gibi birçok etmen kişilerin iletişim kurmalarını etkilemektedir (Korkut-Owen & Aslı Bugay, 2014; Uztuğ, 2006). İletişim becerisi; kişinin duygularını, düşüncelerini, tutumlarını ve inançlarını amaçlı ve anlaşılır bir şekilde aktarma becerisi (Korkut, 1996). Birçok beceri için temel oluşturan iletişim becerileri, sözel olan ve olmayan iletilere duyarlılık, etkin dinleme ve tepki verme şeklinde açıklanabilir. Etkili dinleme ve yanıt verme becerileri; özetleme, doğru sorular sorma, anahtar kelimelerle yanıt verme, başka kelimelerle ifade etme, diğer kişinin sözlerini, davranışlarını ve duygularını açıklama, doğru yansıtma, anlamayı test etme ve etkili geri bildirim verme gibi becerileri gerektirir (Korkut, 1996).

İletişim becerileri dinlemeyi, karşısındakini farklı açılardan anlamayı, sözlü ya da sözsüz iletişim yoluyla karşısındakine mesaj göndermeyi sağlar (Özer, 2006; Rutherford vd., 1998). İletişim becerileri, bireylerin başkalarının haklarını ihlal etmeden kendi haklarını elde etmelerini ve kişilerarası ilişkilerde başarılı olmalarını sağlar (Fişne, 2009). İletişim becerileri etkili kullanılmadığında karşı tarafı etkili dinleyememe, onun değer yargılarını ya da dünya görüşünü algılayamama, sürekli ya da çok konuşma, sözsüz iletişimi doğru ve uygun kullanamama gibi sorunlar ortaya çıkabilir. (Carr, 2003).

Yaşam boyu öğrenme kavramı hakkında yapılan tanımların bazılarında ağırlıklı olarak öğrenme kavramı öne çıkarken bir kısmında da zaman kavramı öne çıkmaktadır. Öğrenme süreci, okul öncesinden başlayıp yaşamın sonuna kadar devam eden ve yaşam boyu süren bir süreçtir (Ulutaşdemir vd., 2011). Yaşam boyu öğrenme; sürekli öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, sürdürülebilir öğrenme veya profesyonel yaşam olarak da tanımlanmaktadır (Hammer vd., 2012). Yaşam boyu öğrenmenin; toplumun ve bireylerin gereksinimlerini karşılamak, bireylerin öğrenmesinde motivasyon kaynakları ortaya çıkarmak, "hayat boyunca yeni bilgi edinme olanakları ve öğrenme ortamları oluşturmak, faydalı bilgi yapısının düzenlenmesi ve yapılandırılmasıyla alakalı yolları tanımlama ve bireylerin öğrenme becerilerini iyi hale getirmek" ve bireylerin kendilerini gerçekleştirmeleri şeklinde beş temel özelliği vardır (Selvi, 2011).

21. yüzyılda tüm öğrenciler sürekli öğrenme becerileri edinmeli ve öğrenmeyi yaşamlarının belirli bir parçası olarak değil, yaşam boyu devam eden bir süreç olarak görmelidir (Dikmen vd., 2016; Örs, 2020; Uysal Yalçın vd., 2019). Dolayısıyla her meslek mensubunun yaşam boyu öğrenme bağlamında kendini geliştirmesi ve mesleğinin geleceğinin gelişimine katkı sağlaması beklenmektedir (Dikmen vd., 2016). Yaşam boyu öğrenme öğrenciler için bir gereklilik olarak kabul edilmiştir. Bu nedenle öğrenme süreci, öğrencinin bilgi ve anlayışı araştırdığı ve

bunu yaşamı boyunca mesleki ihtiyaçlarını karşılamak için kullandığı aktif bir süreç olarak yürütülmelidir (Örs, 2020).

Problem Cümlesi

Bu araştırmayla, üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu, iletişim becerileri ve yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu, yaşam boyu öğrenme ve iletişim becerileri düzeylerinin cinsiyet, fakülte ve sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerinin ve yaşam boyu öğrenmelerinin yaşam doyumları düzeylerini yordamadaki rolü incelenmiştir. Bu bağlamda, araştırmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu, yaşam boyu öğrenme ve iletişim becerileri düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi ve fakülte değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

2. Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ve yaşam boyu öğrenme düzeyleri yaşam doyumu düzeylerini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu, iletişim becerileri ve yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modelinde, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve neden-sonuç ile ilgili durumların elde edilmesi amaçlanmaktadır. Değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan çalışmalarda hangi değişkenin hangi değişkeni ne düzeyde etkilediği belirsizdir. (Büyüköztürk vd., 2013; Karakaya, 2012). İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada, araştırmanın bağımsız değişkenleri iletişim becerileri ve yaşam boyu öğrenme iken; araştırmanın bağımlı değişkeni yaşam doyumu olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Çalışmanın evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Bingöl Üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, çalışma evreninden random örnekleme yöntemi ile seçilen ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 606 üniversite öğrencisinden toplanan anketlerden eksik veya yanlış doldurulan veriler çıkarıldıktan sonra geriye kalan 389 (%69) kadın ve 172 (%31) erkek olmak üzere toplam 561 üniversite öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Makalenin Etik Kurul Onayı **30.12.2020-E.23853** Evrak Tarih ve Sayısı ile Bingöl Üniversitesi Rektörlüğünden alınmıştır.

Tablo 1

Örnekleme Alınan Çocuklara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	389	69
	Erkek	172	31
Sınıf Düzeyi	1	406	72
	2	108	19
	3	10	2

	4	25	5
	5	9	2
Fakülte	Eğitim Fakültesi	149	27
	Diğer	409	73
Toplam		561	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi cinsiyetleri bakımından üniversite öğrencilerinin %69’unu (n=389) kadın, %31’ini (n=172) erkek; %72’sini (n=406) 1. Sınıf, %19’unu (n=108) 2. Sınıf, %2’sini (n=10) 3.sınıf, %5’ini (n=25) 4. Sınıf ve %2’sini 5. Sınıf ve üzeri üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Ayrıca öğrencilerin %27’sinin (n=149) eğitim fakültesi mezunu, %73’ünün (149) eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan öğrenciler olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri örneklem grubunu oluşturan katılımcıların kişisel bilgileri ile ilgili verileri toplamak için hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Form içerisinde katılımcının cinsiyeti, sınıf düzeyi (1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf) ve eğitim gördüğü fakülte ile ilgili sorular bulunmaktadır. Ayrıca “İletişim Becerileri Ölçeği”, “Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği”, ve “Yaşam Doyumu Ölçeği” yoluyla veriler elde edilmiştir.

İletişim Becerileri Ölçeği: 2014 yılında üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen İletişim Becerileri Ölçeği (İBÖ), Korkut-Owen ve Bugay tarafından oluşturulmuştur. Ölçek, 1-Hiçbir zaman ile 5-Her zaman arasında beşli Likert tipi bir ölçek üzerinden değerlendirilmektedir. Ölçek dört faktörlüdür ve toplam madde sayısı 25'tir. Ölçekten alınan yüksek puan, yüksek derecede iletişim becerisine sahip olduğunu göstermektedir. İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler (İTTB), Kendini İfade Etme (Kİİ), Etkin Dinleme ve Sözsüz İletişim (ADİİ) ve İletişim Kurmaya İsteklilik (İİK) faktörlerinden oluşan ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi, uyum indekslerine göre ölçeğin uyum istatistiklerinin kabul edilebilir aralıkta olduğunu göstermektedir: [χ^2 (268) = 377.73, $p < .0001$; χ^2/df oranı= 1.40; CFI= .91, IFI= 0.91, TLI = .90, RMSEA= .046, SRMR = .068]. Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirliği için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış ve 25 maddelik ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt faktörleri için iç tutarlılık katsayıları İİTD için .79, CSE için .72, EDSOİ için .64 ve İKİ için .71 olarak belirlenmiştir. Bu çalışma için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı ise .84'tür.

Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği: Wielkiewicz ve Meuwissen (2014) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği (YBÖ) Engin, Kör ve Erbay tarafından Türkçeye çevrilmiştir. 15 madde ve tek faktörden oluşan ölçek beşli Likert tipinde 1-Asla, 2-Nadiren, 3-Ara sıra, 4-Sık Sık ve 5-Her zaman hazırlanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.93 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Açıklayıcı faktör analizi ile oluşturulan yapının model uyumunu test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu son sürümdeki maddelerin istenen özelliklere sahip olması ve ölçeğin yüksek güvenirlik ve geçerliliğe sahip olması, bu ölçeğin Türkiye'deki kişilerin yaşam boyu öğrenme durumlarını belirlemek için kullanılabileceğini ortaya koymuştur.

Yaşam Doyumu Ölçeği: Ölçek, Diener, Emmons, Laresen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilmiş ve Köker (1991) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Genel yaşam doyumunu ölçmeyi amaçlayan ölçek beş maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Yetim (1993) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin Cronbach-Alpha iç tutarlılık katsayısı .86, test-tekrar test yöntemiyle belirlenen güvenirlik katsayısı ise .73 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach-Alpha iç tutarlılık katsayısı .80 olarak

hesaplanmıştır. Genel yaşam memnuniyetini ölçmeyi amaçlayan ölçek, ergenlerden yetişkinlere kadar her yaş için uygundur. Ölçeğin Türkçe çevirisi ve "görünüş geçerliliği" tekniği kullanılarak geçerlilik çalışması Köker (1991) tarafından yapılmıştır.

Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Veri toplanmasında alan yazın taranmış iletişim becerileri, yaşam boyu öğrenme ve yaşam doyumu konularında katılımcıların görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmada, veriler 2020-2021 ders yılı içerisinde üniversite öğrencilerinden Google form aracılığıyla online olarak toplanmıştır. Ölçekler üniversite öğrencilerine sunulmuş ve gönüllü olarak doldurmak isteyenlerden veriler toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerinin iletişim becerileri ve yaşam boyu öğrenme açısından incelenmesi amacıyla hazırlanan veri toplama aracı dört bölümden oluşmuştur. İlk bölümünde Kişisel Bilgi Formu (cinsiyeti, fakültesi ve sınıf düzeyi); ikinci bölümde "İletişim Becerileri Ölçeği", üçüncü bölümde "Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği" ve dördüncü bölümde "Yaşam Doyumu Ölçeği" ne yer verilmiştir."

Verilerin analizinden önce normal dağılım gösterip göstermedikleri basıklık ve çarpıklık (Shapiro-Wilk) katsayıları yanı sıra histogram grafikleri, varyasyon katsayıları, detrended grafikleri ve Kolmogorov-Simirnov testleri incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında olması (Tabachnick & Fidell, 2007), değişim katsayılarının %30'dan az olması, Kolmogorov-Simirnov normallik testinin anlamlı çıkmaması ve detrended grafiğin rastgele bir dağılım göstermesi verilerin normal dağılıma sahip olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2013). Bu çalışmada öğrencilerin yaşam doyumu, yaşam boyu öğrenme ve iletişim becerileri puanlarının sınıf değişkenine göre normal dağılım göstermediği belirlenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerinde cinsiyet ve fakülte değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için t testi, sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için ise varyans analizi (Kruskal Wallis-H) kullanılmıştır. (Büyüköztürk vd., 2013). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ve yaşam boyu öğrenme düzeylerinin yaşam doyumu düzeylerini yordama gücünü belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Analizler SPSS 25.0 paket programı kullanılarak .01 ve .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Araştırmanın bağımsız değişkenleri arasında çoklu bağlantı sorunu olup olmadığı varyans büyütme faktörü dikkate alınarak incelenmiştir. Çoklu bağlantıdan kaçınmak için Tolerans 0,2'nin üzerinde ve VIF değeri 10'un altında olmalıdır. Varyans şişirme faktörü 10'dan küçük olduğunda, bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı olmadığı şeklinde yorumlanabilir. (Büyüköztürk, 2009). Bu çalışmada elde edilen verilere göre bağımsız değişkenlere ilişkin varyans büyütme faktörü (VIF) değerleri 1.5 ve Tolerance'ın 0.64 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu değerler regresyon analizine uygun olmayan çoklu bağlantı sorununun olmadığını göstermektedir.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu, yaşam boyu öğrenme ve iletişim becerileri düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi ve fakülte değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?" biçimindedir. Bu araştırma sorusu doğrultusunda, üniversite

öğrencilerinin yaşam doyumu düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi ve fakülte değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizi sonuçları sırasıyla verilmiştir.

Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere bağımsız gruplar için t-testi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2

Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumu, Yaşam Boyu Öğrenme ve İletişim Becerileri Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Analiz Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Yaşam Doyumu	Kadın	386	18.47	6.54	556	-.173	.863
	Erkek	172	18.8	6.67			
Yaşam Boyu Öğrenme	Kadın	386	56.84	8.07	556	1.976	.049*
	Erkek	172	55.35	8.63			
İletişim Becerileri	Kadın	386	101.41	10.10	556	2.503	.013*
	Erkek	172	99.01	11.24			

*p<.05

Tablo 2'de görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmazken, yaşam boyu öğrenme ve iletişim becerileri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde bu farkın kadın öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle yaşam boyu öğrenme düzeyleri bakımından, kadın öğrencilerin (\bar{x} =56.84), erkek öğrencilere (\bar{x} =55.35) göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgudan hareketle yaşam boyu öğrenme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı söylenebilir [t (556) = 1.976, p<.05].

İletişim becerileri düzeyleri bakımından, kadın öğrencilerin (\bar{x} =101.41), erkek öğrencilere (\bar{x} =99.01) göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre iletişim becerileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı söylenebilir [t (556) = 2.503, p<.05].

Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerinin fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere bağımsız gruplar için t-testi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 3' te verilmiştir.

Tablo 3

Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumu, Yaşam Boyu Öğrenme ve İletişim Becerileri Düzeylerinin Fakülte Değişkenine Göre t-Testi Analiz Sonuçları

Ölçek	Fakülte	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Yaşam Doyumu	Eğitim	149	19.11	6.33	556	1.311	.190
	Diğer	409	18.28	6.65			
Yaşam Boyu Öğrenme	Eğitim	149	57.48	7.83	556	1.905	.050*
	Diğer	409	55.98	8.39			

<i>İletişim Becerileri</i>	Eğitim	149	101.05	9.89	556	.508	.611
	Diğer	409	100.54	10.73			

*p<.05

Tablo 3'te görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu düzeyleri ve iletişim beceri düzeylerinin fakülte değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı, yaşam boyu öğrenme düzeylerinin ise fakülte değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Tablo 3 incelendiğinde bu farkın eğitim fakültesi öğrencileri lehine olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle yaşam boyu öğrenme düzeyleri bakımından, kadın öğrencilerin ($\bar{x}=57.48$), erkek öğrencilere ($\bar{x}=55.98$) göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre yaşam boyu öğrenme düzeylerinin fakülte değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı söylenebilir, [t (556) = 1.905, p<.05].

Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçları p<.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Kruskal-Wallis H testi sonucu, aralarında anlamlı farklılıklar bulunan grupların belirlenmesi için Mann-Whitney U testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumu, Yaşam Boyu Öğrenme ve İletişim Becerileri Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları

Ölçek	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
<i>Yaşam doyumu</i>	1.sınıf	406	287,87	4	4.712	.318	
	2.sınıf	108	256,56				
	3.sınıf	10	295,30				
	4.sınıf	25	246,24				
	5 ve üstü	9	251,94				
<i>Yaşam Boyu Öğrenme</i>	1.sınıf	406	289,33	4	8.127	.087	
	2.sınıf	108	247,35				
	3.sınıf	10	304,10				
	4.sınıf	25	276,68				
	5 ve üstü	9	202,17				
<i>İletişim Becerileri</i>	1.sınıf	406	284,14	4	2.398	.663	
	2.sınıf	108	269,09				
	3.sınıf	10	256,40				
	4.sınıf	25	281,28				
	5 ve üstü	9	215,89				

Araştırmada elde edilen veriler üzerinden uygulanan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır. Bu sonuçlara göre sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Başka bir ifadeyle üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu, yaşam boyu öğrenme ve iletişim becerileri düzeylerine sınıf değişkeninin etkisi yoktur denilebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi "Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ve yaşam boyu öğrenme düzeyleri yaşam doyumu düzeylerini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?" biçimindedir. Bu alt problemde çoklu doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Bu araştırma sorusu doğrultusunda, üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ve yaşam boyu

öğrenme düzeylerinin yaşam doyumlarını yordama düzeyi araştırılmış ve sonuçları yorumlanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerileri ve Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerinin Yaşam Doyumları Üzerindeki Etkisine İlişkin Çok Değişkenli Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
(Sabit)	9.337	2.687	-	3.474	.001		
İletişim Becerileri	.034	.041	.043	.820	.413	.111	.035
Yaşam Boyu Öğrenme	.072	.033	.115	2.208	.028	.141	.093

R=.145, R²=.021,

F_(2, 555), p<.05

Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ve yaşam boyu öğrenme düzeyleri, yaşam doyumlarını yordama düzeyini açıklamadan önce, verilerin regresyon varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. Bunun için öncelikle bağımsız değişkenler arasında yüksek düzeyde ilişkilerin olup olmadığına bakılmış ve bu değerlerin 0.70'ten küçük olduğu görülmüştür. Bu durum bağımsız değişkenler; iletişim becerileri ve yaşam boyu öğrenme puanları arasında oto korelasyon olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte, varyans şişkinlik faktör (Variance Inflation Factor- VIF) değerleri 10'dan küçük ve durum indeksi (Condition Indices- CI) değerleri de 30'dan küçük çıkmıştır. Bu sonuçlar, bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı olmadığı şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2011). Tüm bu bulgular verilerin regresyon varsayımlarını karşıladığını göstermektedir.

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, iletişim becerileri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin (r= 0.11) olduğu, diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun (r= .035) olarak hesaplandığı görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme ile yaşam doyumları arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişkinin (r= .14) olarak hesaplandığı görülmektedir. Ancak diğer değişken kontrol edildiğinde bu değer (r= .093) olarak hesaplandığı görülmektedir.

Regresyon denkleminin önemli olup olmadığını anlamak için ANOVA değerlerine bakılmıştır. Yaşam doyumları düzeyinin anlamlı yordayıcılarını belirlemek amacıyla kurulan modelin sonuçlarına göre, yaşam boyu öğrenme değişkeninin anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir (p<.05). R² değerine bakıldığında, yaşam boyu öğrenme bağımsız değişkeninin bağımlı değişkendeki değişimin ancak %2'sini açıkladığı belirlenmiştir.

İletişim becerileri değişkeninin ise (p>.05) olduğu için yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle yaşam boyu öğrenme ve iletişim becerilerinin yaşam doyumları üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeleri yaşam doyumlarının anlamlı bir yordayıcısı iken iletişim becerilerinin ise anlamlı yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir.

Regresyon modelinde ise, üniversite öğrencilerinin yaşam doyumları puanındaki bir birimlik artışın iletişim becerileri puanında .034 birimlik artışa, yaşam boyu öğrenme puanındaki bir birimlik artış ise .072 birimlik artışa neden olmaktadır.

Regresyon modeli, YAŞAM DOYUMU = 9.337 + .034*İLETİŞİM BECERİLERİ + .072*YAŞAM BOYU ÖĞRENME + ε biçiminde yazılabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmayla, üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu, yaşam boyu öğrenme ve iletişim becerileri düzeylerinin cinsiyet, fakülte ve sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerinin ve yaşam boyu öğrenmelerinin yaşam doyumları düzeylerini yordamadaki rolü incelenmiştir.

Sonuç olarak; üniversite öğrencilerinin yaşam memnuniyeti düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermezken, yaşam boyu öğrenme ve iletişim becerileri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Literatürde bu çalışmayı destekler nitelikte yaşam boyu öğrenmenin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kadınlarda anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır (Çetinkaya vd., 2019; Dervişoğulları vd., 2016; Diker Coşkun & Demirel, 2012; Gökyer & Türkoğlu, 2019; Yılmaz vd., 2014; Horuz, 2017; Ayra, 2015; Gür Erdoğan, 2014; Karaduman, 2015; Özçiftçi, 2014; Kılıç & Tuncel Ayvaz, 2014; Erdoğan, 2014; Kılınc & Yenen, 2015; Akcaalan & Arslan, 2016; Kılıç, 2015; Diker Coşkun, 2009; Sucu, 2017; Kurt vd., 2019; Aydın, 2018; Karaman & Aydoğmuş, 2018; Akyol vd., 2018; Gencel, 2013; İzci & Koç, 2012). Bununla birlikte Dindar ve Bayraktar (2015), DüNDAR (2016), Tunca vd., (2015), Yaman (2015), Yıldırım (2015), Özçiftçi (2014), Yasa (2018), Oral ve Yazar (2015), Şahin, vd., (2010), Yaman ve Yazar, (2015) ve Yılmaz (2016) da yaptıkları çalışmalarda cinsiyetin yaşam boyu öğrenmeye anlamlı bir etkisinin olmadığını belirtmektedir.

Bu sonuç, kadınların yeniliklere, gelişim ve dönüşümlere erkeklere kıyasla daha açık olduklarını (Yılmaz vd., 2014) ortaya koyabilmektedir. Bu araştırmada olduğu gibi iletişim becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği çalışmalar mevcut olduğu gibi (Özavcı, 2018; Baki, 2018; Sungur, 2018; Büyük, 2020) cinsiyetin iletişim becerilerine etki etmediği çalışmalar da (Dülger & Atalar, 2018; Erözkan, 2013) tespit edilmiştir.

Ayrıca bu araştırmada olduğu gibi yaşam doyumu düzeylerinin, cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı çalışmalar mevcut iken (Özavcı, 2018; Aysan & Bozkurt, 2004; Bulut, 2007; Aşaroglu vd., 2005) araştırma sonucundan farklı olarak yaşam doyumu düzeylerinin, cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı çalışmalar da (Yılmaz & Şahin, 2009; Deniz & Yılmaz, 2004; Dikmen, 1995; Ünal vd., 2001; Keser, 2005; Yılmaz & Aslan, 2013; McMurray vd., 2000; Balcı & Koçak, 2017) tespit edilmiştir.

Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu düzeyleri ve iletişim beceri düzeylerinin fakülte değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı, yaşam boyu öğrenme düzeylerinin ise fakülte değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farkın eğitim fakültesi öğrencileri lehine olduğu görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme düzeylerinin fakülte değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği (Horuz, 2017; Gür Erdoğan, 2014) ve bu farkın eğitim fakültesi öğrencileri lehine olduğunu destekler nitelikte araştırmalar mevcutken, güzel sanatlar fakültesi lehine Diker Coşkun (2009); Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği lehine (Tunca, Şahin Alkın & Aydın (2015) olduğu çalışmalar ayrıca Fakülte değişkenin anlamlı fark oluşturmadığı çalışmalar da (Yasa, 2018; Karakuş, 2013) vardır.

Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu, yaşam boyu öğrenme ve iletişim becerileri düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Başka bir ifadeyle üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu, yaşam boyu öğrenme ve iletişim becerileri düzeylerine sınıf değişkeninin etkisi yoktur denilebilir. “Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği” (Gür Erdoğan, 2014; Diker Coşkun, 2009) çalışmaların yanında “yaşam boyu öğrenme düzeylerinin sınıf düzeyine göre” anlamlı farklılık gösterdiği çalışmalar (Kurt vd., 2019; Aydın, 2018; Yasa, 2018; Gökyer & Türkoğlu, 2018) mevcuttur. Sınıf düzeyinin iletişim becerilerine etki etmediği (Baki, 2018; Erözkan, 2013; Büyük, 2020) ve bu araştırmadan farklı olarak sınıf düzeyinin iletişim becerilerine etki ettiği Sungur’un (2018) çalışması da mevcuttur.

Diğer taraftan yaşam doyumu düzeyinin anlamlı yordayıcılarını belirlemek amacıyla kurulan modelin sonuçlarına göre, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme düzeyi yaşam doyumlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Ancak yaşam boyu öğrenme düzeylerinin yaşam doyumu düzeyinin %2’sini açıkladığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra iletişim becerilerinin yaşam doyumu üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri yaşam doyumlarının anlamlı yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir.

Özavcı, (2018) çalışmasında öğrencilerin yaşam doyumu ve iletişim becerilerini incelemiş ve pozitif yönde anlamlı ilişki tespit etmiştir. Ayrıca Akyol vd., (2018) de “yaşam doyumu ile yaşam boyu öğrenme arasında “zayıf düzeyde, pozitif ve anlamlı” bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. “Bireylerin yaşam boyu öğrenme ile edindikleri bilgilerin, yaşam doyumları üzerinde etkisinin az olduğu ancak yaşam doyumunu etkileyen bir etken olduğu ortaya çıkmıştır.” Bu araştırmada da üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerinin yaşam boyu öğrenme ve iletişim becerilerinin etkisinin düşük olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerini etkileyen farklı değişkenlerin olabileceği şeklinde yorumlanabilir. “Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerinin incelendiği bazı çalışmalarda; akademik başarı, algılanan ekonomik durum, gelecekte beklenen, dini inanç ve yalnızlık” (Dost, 2007); öğrencilerin okudukları bölüme yönelik memnuniyet, gelecek beklentileri, algıladıkları sosyal destek (Arslan ve Bektaş, 2019); “maddi imkânlar, yaşanan coğrafi bölge, barınma durumu ve mesleki beklentilerin gerçekleşme” ihtimali (Işık ve Koçak, 2014) gibi değişkenlerinin etkili olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda düşünüldüğünde iletişim becerileri ve yaşam boyu öğrenme değişkenlerinin yaşam doyumunu üzerindeki etkisinin düşük çıkma nedenini açıklayabilir.

Öneriler

Bu araştırmada, sadece belli bir şehir ve üniversiteden veri toplanması, örneklem sayısının kısıtlı olması bu sonuçların bulunmasını etkilemiş olabilir. Bu sebeple çok daha büyük bir örnekleme, çeşitli üniversitelerin ve illerin dâhil olduğu derinlemesine yapılacak çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca ileri çalışmalarda yaşam boyu öğrenme, yaşam doyumu ve iletişim becerilerini etkileyen diğer faktörlerin de sorgulandığı izlemsel çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

Araştırmanın bulgularına göre kadın öğrencilerin iletişim becerileri ve yaşam boyu öğrenme düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Erkek öğrencilerinin iletişim becerilerini ve öğrenme düzeylerini olumsuz yönde etkileyen faktörler derinlemesine araştırılarak kapsamlı önlemler alınabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Etik Kurul Onayı 30.12.2020-E.23853 Evrak Tarih ve Sayısı ile Bingöl Üniversitesi Rektörlüğünden alınmıştır.

Kaynakça/References

- Akcaalan, M., & Arslan, S. (2016). *Yaşam Boyu Öğrenme: Teori ve Uygulama*. Eğitim Yayınları.
- Akyol, B., Başaran, R., & Yeşilbaş, Y. (2018). Halk eğitim merkezlerine devam eden kursiyerlerin yaşam doyum düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 301-324. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/39596/412680>
- Arslan, I., & Bektaş, H., (2019). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun ölçülmesi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, (8), 767-784. DOI: 10.38079/igusabder.587380
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E., & Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumunu iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbed/issue/61791/924051>
- Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya Türkiye.
- Aysan, F. & Bozkurt, N. (2004). *Okul psikolojik danışmanlarının yaşam doyumunu, stresle başa çıkma stratejileri ile olumsuz otomatik düşünceleri: İzmir İli örnekleme*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Babacan, M. (2008). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon bilgileri*. 3F Yayınevi.
- Bahar, E. (2012). *İletişim*. Detay Yayıncılık.
- Baki, Y. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma öz yeterlikleri ve iletişim becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13/19, 213-233. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13949>
- Balcı, Ş., & Koçak, M. C. (2017). *Sosyal medya kullanımı ile yaşam doyumunu arasındaki ilişki: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma*. 1. Uluslararası İletişimde Yeni Yönelimler Konferansı, İstanbul.
- Bıçakçı, İ. (1998). *İletişim ve halkla ilişkiler*. Media Cat Yayınları.
- Bulut, N. (2007). Okul psikolojik danışmanlarının yaşam doyumunu, stresle başa çıkma stratejileri ve olumsuz otomatik düşünceleri arasındaki ilişkiler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 1-13. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21447/229753>
- Büber, M., (2017). *Çalışanların tükenmişlik düzeylerinin iş doyumunu ve yaşam doyumunu üzerine etkisi: Balıkçı sınıfı gemi adamları üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi İzmir Türkiye.
- Büyük, G. M. (2020). *Bir grup üniversite öğrencisinin iletişim becerileri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Veri analizi el kitabı* (14. Baskı). Pegem Akademi.
- Carr, Stuart C. (2003). *Social psychology: Context, communication and culture*. John Wiley & Sons Australia.
- Cüceloğlu, D. (2007). *İletişim donanımları*. Remzi Kitapevi.
- Çetinkaya, B., Gülaçtı, F., Çiftçi, Z. & Kağan, M. (2019). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve mesleki doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*. Aralık 2019 Ek Sayısı, 809-823. DOI: 10.24315/tred.529759

- Deniz, M. E., & Yılmaz, E. (2004). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ yetenekleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişki*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.
- Dervişoğulları. M. Tutkun. Ö F., & Dervişoğulları M. (2016). İmam hatip ortaokul ve liselerinde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Route Educational and Social Science Journal*. 3 (5). 205-205.
- Diker Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara Türkiye.
- Diker Coşkun. Y., & Demirel. M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42. 108-120.
- Dikmen, A. A. (1995). İş doyum ve yaşam doyum ilişkisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 50(3), 115-140.
- Dikmen, Y., Denat, Y., Filiz, N. Y., Başaran, H. (2016). Hemşirelik öğrencilerinde yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Journal of Human Rhythm*, 2(1). 0-0. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/johr/issue/40171/477895>
- Dindar, H. & Bayraktar, M. (2015). Factors effecting students' lifelong learning in higher education. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 1(1), 11-20. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijlel/issue/39621/468903>
- Dost, M. T. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 132-143. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11121/133000>
- Dülger, E., & Atalar, A. D. (2018). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerinin değişkenlere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 98-114. DOI: 10.17679/inuefd.334154
- Dündar, H. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Engin, M., Kör, H., & Erbay, H. (2017). Yaşam boyu öğrenme ölçeği Türkçe uyarlama çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1561-1572. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/30766/332511>
- Erdoğan, D. (2014). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- Eroğlu, F. (2015). *Davranış bilimleri*. Beta Yayınları.
- Erözkan, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerini etkileyen faktörler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22 (22), 135-149. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/maruaebd/issue/360/2013>
- Fişne, M. (2009). *Fiziksel aktivitelere katılım düzeyinin, üniversite öğrencilerinin akademik başarıları, iletişim becerileri ve yaşam tatminleri üzerine etkilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri, Türkiye.
- Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-252.
- Gökçer, N., & Türkoğlu, İ. (2018). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28 (2). 125-136. DOI: 10.18069/firatsbed.460929

- Güllüoğlu Işık, Ö. & Koçak, Ö. (2014). İletişim fakültesi öğrencilerinin yaşam doyumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk İletişim*, 8(3), 281-300. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/josc/issue/19029/200886>
- Gür Erdoğan, D. (2014). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- Hammer, S. J., Chardon, T., Collins, P., & Hart, C. (2012). Legal educators perceptions of lifelong learning: conceptualisation and practice. *International Journal Of Lifelong Education*, S.2(31), Ss.187-201. doi: 10.1080/02601370.2012.663803.
- Horuz, O. R. (2017). *Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Bartın İli örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye.
- İzci, E. & Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 101- 114. DOI: 10.14520/adyusbd.267
- Kalfa, S., (2017). *Spor bilimleri ve eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam doyumunu ve serbest zaman doyumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, Türkiye.
- Karaduman, A. (2015). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye.
- Karakuş, C. (2013). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 26-35.
- Karaman, D., & Aydoğmuş, U. (2018). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri Uşak Üniversitesi eşme MYO'da bir uygulama. *Neveşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8 (1), 23-44. Doi: 10.30783/Nevsosbilen.357554
- Kaya, R. (1985). *Kitle iletişim sistemleri*. Teori Yayınları.
- Keser, A. (2005). İş doyumunu ve yaşam doyumunu ilişkisi: Otomotiv sektöründe bir uygulama. *Çalışma ve Toplum*, 4, (7), 77-96. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ct/issue/71805/1155269>
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.
- Kılıç, H., & Tuncel Ayvaz, Z. (2014). İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 25-37.
- Kılınç H. H., & Yenen E. T. (2015). Halk eğitim merkezi kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *The Journal Of Academic Social Science*, 35, 187-198.
- Korkut, F. (1996). İletişim becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(7), 18-23.
- Kurt, E., Cevher, T. Y., & Arslan, N. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9 (1), 152-160. DOI: 10.24315/tred.473391
- Luthans, F. (2011). *Organizational behavior: An evidence-based approach* (12th ed.). Newyork: McGraw-Hill/Irwin.

- McMurray, J. E., Linzer, M., Konrad, T. R., Douglas, J., Shugerman, R., & Nelson, K. (2000). The work lives of women physicians. Results from the physician work live study. *J Gen Intern Med*, 15(6), 372-380.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6, 10– 19.
- Naz, S., (2015). Relationship of life satisfaction and job satisfaction among Pakistani Army soldiers. *Journal of Business Research Turk*, 7(1), 7-25.
- Oral, B., & Yazar, T. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Electronic Journal Of Social Sciences*,14(52), 1-11. doi: 10.17755/esosder.72011
- Owen, F. & Bugay, A. (2014). İletişim Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 51-64. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17394/181805>
- Örs, M. (2020). Lifelong learning competencies among undergraduate first year and final year midwifery-nursing students. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12, 88–104.
- Özavcı, R. (2018). *Farklı rekreatif etkinlikleri tercih eden üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ve yaşam doyumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, Türkiye.
- Özçiftçi, M. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik özyeterliliklerinin ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya, Türkiye.
- Özdevecioğlu, M. (2003). *İş tatmini ve yaşam tatmini arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma*. 11. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, 22-24 Mayıs 2003, Afyon, ss. 693-710.
- Özer, K. (2006). *İletişimsizlik becerisi*. 6. Basım. Sistem Yayıncılık.
- Özkan, M. (2010). *İnsan iletişim ve dil*. Akademik Kitaplar.
- Rutherford Jr., Robert B., Sarup R. Mathur & Mary M. Quinn. (1998). Promoting social communication skills through cooperative learning and direct instruction. *Education and Treatment of Children*, 21, (3) 354-370.
- Selvi, K. (2011). Teacher's lifelong learning competencies. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 61-69.
- Serin, G. (2010). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fene karşı meraklılıklarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7(13), 237-252. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19571/208615>
- Sucu, A. (2017). *Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Sungur, S. A. (2018). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri algısı ile kişilerarası ilişki boyutları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Selçuk İletişim*, 11(2), 126-138. DOI: 10.18094/josc.289196
- Şahin, M., Akbaşı, S. & Yanpar Yelken, T. (2010). Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Review*, 5(10), 545-556.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı (Etkili okul)*. Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics*. (5th ed.). Pearson Education.

- TDK, (2021). Türk Dil Kurumu. <https://www.tdk.gov.tr/>.
- Telman, N. & Ünsal, P. (2004). *Çalışan memnuniyeti*. 1. Baskı. Epsilon Yayınevi.
- Tunca, N., Şahin Alkın, S. & Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-446. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/mersinefd/issue/17397/181922?publisher=mersin?pubisher=mersin>
- Tutçu, A. (2018). *Duygusal sermayenin iş ve yaşam doyumu üzerine etkisine ilişkin duyuşsal iyilik algısının aracılık etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.
- Tuzgöl Dost, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (22), 132-143. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11121/133000>
- Ulutaşdemir, N., Tabak, S., Deveci, E., & Öztürk, E. (2011). Türkiye'deki üniversitelerde yaşam boyu öğrenim. Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: *Yeni Yönelişler ve Sorunlar*, 3, 2225-2231.
- Usluata, A. (1994). *İletişim*. İletişim Yayınları.
- Uysal Yalçın, S., Özaslan, Z., Şimşek Şahin, E., Alptekin, H. M., Erdoğan, B., & Aydın Er, R. (2019). Hemşire adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri: Nitel bir çalışma. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8(1), 55–63. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/gumussagbil/issue/43947/448014>
- Uztuğ, F. (2006). *İletişim Engel ve Etmenler*, Genel İletişim İçinde. Pegem Yayıncılık.
- Ünal, S., Karlıdağ, R., & Yoloğlu, S. (2001). Hekimlerde tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerinin yaşam doyumu düzeyleri ile ilişkisi. *Klinik Psikiyatri*, 4(2), 113-118.
- Vara, Ş. (1999). *Yoğun bakım hemşirelerinde iş doyumu ve genel yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi İzmir, Türkiye.
- Yaman, F. (2014). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır İli örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır, Türkiye.
- Yaman, F., & Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (4), 1553-1566. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/22597/241367>
- Yasa, H. D. (2018). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye.
- Yıldırım, Z. (2015). *Classroom teacher's views and efficacy perceptions on life long learning. (Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algıları ve görüşleri)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Yılmaz, E. & Şahin, M. (2009). İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin yaşam doyumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Education Sciences*, 4(4), 1404-1414.
- Yılmaz, E., & Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin iş yerinde yalnızlıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 59-69. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/pegegog/issue/22581/241207>
- Yılmaz, F., Soğukçeşme, G., Ayhan, N., Tuncay, S., Sancar, S., & Deniz, Y. (2014). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının mesleki yenilikçilik eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,

11(27), 259-276. Retrieved from
<https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19573/208698>

Yılmaz, M. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 253-262. Retrieved from
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/24546/259995>

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi Nesip DEMİRBİLEK
ndemirbilek@bingol.edu.tr
[Bingöl](#) Üniversitesi, Bingöl

Dr. Büşra BOZANOĞLU
bu-bozanoglu@hotmail.com
[Milli](#) Eğitim Bakanlığı, Ankara

Views of School Principals on Personality Traits, Strengths and Weaknesses, Management Styles and In-Service Training Requirements

Ramazan ÖZKUL, Malatya Province MEM, ORCID ID: 0000-0001-9757-6062

Hasan DEMİRTAŞ, Inonu University, ORCID ID: 0000-0003-4159-8937

Mehmet ÜSTÜNER, Inonu University, ORCID ID: 0000-0002-1724-8825

Abstract

In this study, it has been tried to determine how school principals perceive their own personality traits, what their strengths and weaknesses are, what kind of management style they display in their schools, and on which subjects they need training, starting from the perspective of SWOT analysis. In the research, it was designed according to the case study from the qualitative approach. In this context, the study group of the research consists of 66 school principals working in public primary and secondary education institutions in Malatya in the 2021-2022 academic year. Maximum variation sampling technique was used to determine the study group. Research data were collected using a semi-structured interview form consisting of five questions. The data were analyzed using descriptive and content analysis techniques. Data saturation was taken into account for the determined themes and categories. As a result of the research, it was stated that the personality traits of the school principals were perceived positively and the strengths of the school principals were their management styles in the first place, their strengths arising from interpersonal relations in the second place, their professional strengths in the third place and their strengths in improving themselves in the fourth place. These findings show that school principals are primarily aware of which managerial characteristics are important in terms of school management.

Keywords: SWOT analysis, school principals, personality traits, management styles



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 1, 2023
pp. 334-358
[DOI](https://doi.org/10.17679/inuefd.1244972)
10.17679/inuefd.1244972

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
31.01.2023

[Accepted](#)
16.04.2023

Suggested Citation

Özkul, R., Demirtaş, H. & Üstüner, M. (2023). Views of school principals on personality traits, strengths and weaknesses, management styles and in-service training requirements. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(1), 334-358. DOI: 10.17679/inuefd.1244972

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

This research is discussed from the perspective of SWOT analysis. What is meant by SWOT analysis is to try to determine the characteristics of people that can be perceived as strong (strengths), weak (Weaknesses), opportunity (opportunities), and threat (Threats). SWOT Analysis; It is a strategic technique used to identify the strengths and weaknesses of individuals, and to identify opportunities and threats from internal and external environments (Bryson, 1995; İçellioğlu, 2014). SWOT analysis allows a person or organization to identify their strengths and weaknesses in the relevant field or to identify future opportunities and threats and act accordingly (Erol, 2019).

School principals' regulation of the functioning of schools and their directing the sociocultural activities and projects will affect the success in education. For this reason, the competence and vision of the school principal also directly affect the educational vision of the school where he works. It is considered important for the success of the Turkish Education System that school principals are active in the process of determining the main goals and objectives of the system, seeing themselves as an important part of the system, and feeling the responsibility to fulfill the roles expected from them. It is thought that the findings obtained in the research are important in terms of improving the competence level of school principals and contributing to the determination of their duties, authorities, and responsibilities.

Purpose

In this study, it was aimed to determine the opinions of school principals on personality traits, strengths and weaknesses, management styles and in-service training needs. The focus of the research is how school principals evaluate their schools and themselves.

Method

The research was carried out in the case study (multiple case study) pattern, one of the qualitative research designs. The study group of the research consists of 66 school principals working in the province of Malatya, determined by the maximum diversity sampling method. In order to increase diversity, school principals from different genders, different age groups, different seniority, and different branches were selected. Research data were collected using a semi-structured interview form. The interview form was created by scanning the literature and taking expert opinion. The data collection process was in the form of face-to-face interviews. Face-to-face interviews were recorded in writing. In order to ensure the validity of this research, attention was paid to measure the situations tried to be measured as objectively as possible and as they are. In this context, in order to increase the internal validity of the research, three researchers took part in the process from the verification of the obtained data, the reasonableness of the conclusions and inferences, and from the theoretical part of the study to the writing stage of the findings.

Findings

Two sub-themes were determined in the theme of personality traits of school principals. The first of the sub-themes is the positive personality traits determined according to the perceptions of the participants. Four categories were determined in this sub-theme. The

majority of school principals evaluated themselves as having more positive personality traits (f=66). The second sub-theme is the non-positive personality traits determined according to the perceptions of the participants. School principals evaluated themselves relatively critically and expressed negative personality traits (f=26). Some participant opinions about the determined theme and sub-themes were expressed through direct quotations.

Four sub-themes were determined in the theme of the strengths of school principals. The first of the sub-themes is the strengths of school principals stemming from the management style (f=66). Two categories were determined in this sub-theme. The second sub-theme is professional strengths (f=19). The third sub-theme is strengths arising from interpersonal relationships (f=40). Two categories were determined in this sub-theme. The fourth sub-theme is the school principals' strengths towards self-improvement (f=12). Some participant opinions about the determined theme and sub-themes were expressed through direct quotations.

Three sub-themes were determined in the theme of weaknesses of school principals. The first of the sub-themes is the weaknesses of school principals stemming from their management style (f=18). Two categories were determined in this sub-theme. The second sub-theme is weaknesses arising from interpersonal relationships (f=40). School principals considered the personal relations area as their least weak point. The third sub-theme is the weaknesses of school principals regarding self-development (f=6). Some participant opinions about the determined theme and sub-themes were expressed through direct quotations.

Three sub-themes were determined in the theme of principal styles exhibited by school principals. The first of the sub-themes is the democratic management style. Two categories were determined in this sub-theme. School principals stated that they mostly exhibited a democratic management style (f=56). The second sub-theme is authoritarian management style (f=4). The third sub-theme is contingency management style (f=10). Some participant opinions about the determined theme and sub-themes were expressed through direct quotations.

Six sub-themes have been determined in the theme of in-service training for school principals. The first of the sub-themes is the in-service training organized in the field of education management. Three categories were determined in this sub-theme. The second sub-theme is in-service trainings organized in the fields of innovation and technology. Two categories were determined in this sub-theme. The third sub-theme is in-service training for communication and human relations. The fourth sub-theme is in-service training for professional development. The fifth sub-theme is in-service training for personal development. The sixth sub-theme is in-service training for projects and events. Some participant opinions about the determined theme and sub-themes were expressed through direct quotations.

School principals stated the subjects related to educational administration (f=34) at the beginning of the subjects they want to receive in-service training. These subjects are followed by subjects related to innovation and technology (f=15) and subjects related to communication and relations (f=15).

Discussion & Conclusion

In this study, it is aimed to determine how school principals define their own personality traits, how they perceive their strengths and weaknesses, their views on the management style they apply, and on which subjects they need in-service training, based on the SWOT analysis perspective.

Asking the school principals to express themselves in the first place, "What kind of personality trait(s) do you think you have when you consider your own personality traits?" The question was asked. Most of the school principals evaluated themselves as having more positive personality traits (f=66), On the other hand, school principals evaluated themselves relatively critically and expressed negative personality traits (f=26). Positive personality traits were determined in the categories of being oriented towards education and success. Jogovic et al. (2012) It is stated that individuals with negative emotions have a negative effect on their self-efficacy beliefs (Klassen & Tze, 2014).

Secondly to the school principals, "When you consider your managerial qualifications as a school principal, what do you think are your strengths?" question was posed. He stated the management style (f=66) as the first of the strengths of the school principals. In other words, school principals think that management style is an important variable in school management. In terms of strengths, strengths arising from interpersonal relationships (f = 40) were stated in the second place, professional strengths were in the third place (f = 19), and strengths in self-development (f = 12) were expressed in the fourth place. These findings show that school principals are primarily aware of which managerial characteristics are important in terms of school management.

Thirdly, to the school principals, "When you consider your managerial qualifications as a school principal, what do you think are your weaknesses?" The question has been posed. School principals expressed their weaknesses (f=40) arising from interpersonal relations in the first place. School principals considered the personal relations area as their least weak point. Considering that administrators should be competent in humanistic competencies at any level, this finding can be evaluated as that school administrators have difficulties in human relations. School principals expressed their weaknesses (f=18) arising from their management style in the second place and their weaknesses in self-development (f=6) in the third place.

Fourthly, "What kind of managerial style (democratic, authoritarian, oppositional, disinterested, etc.) do you exhibit when you think of your managerial behavior as a school principal? The question has been posed. School principals stated that they mostly exhibited a democratic management style (f=56). They stated that they applied contingency management style (f=10) in the second place and authoritarian management style (f=4) in the third place.

Okul Müdürlerinin Kişilik Özellikleri, Güçlü ve Zayıf Yönleri, Yönetim Tarzları ve Hizmet İçi Eğitim Gereksinimlerine İlişkin Görüşleri

Ramazan ÖZKUL, Malatya İL MEM, ORCID ID: 0000-0001-9757-6062

Hasan DEMİRTAŞ, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-4159-8937

Mehmet ÜSTÜNER, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-1724-8825

Öz

Bu çalışmada SWOT analizi perspektifinden yola çıkılarak okul müdürlerinin kendi kişilik özelliklerini nasıl algıladıkları, güçlü ve zayıf yönlerinin neler olduğu, okullarında nasıl bir yönetim tarzı sergiledikleri ve hangi konularda eğitime gereksinim duydukları okul müdürlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, nitel yaklaşımlardan durum çalışmasına göre desenlenmiştir. Bu bağlamda araştırmancının çalışma grubunu 2021-2022 Eğitim-öğretim yılında Malatya ilinde kamuya ait okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli 66 okul müdürü oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitleme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırma verileri açık uçlu beş sorudan oluşan anket formu aracılığı ile toplanmıştır. Veriler betimsel ve içerik analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Belirlenen tema ve kategoriler için veri doygunluğu dikkate alınmıştır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin kendi kişilik özelliklerini daha çok olumlu olarak ifade ettikleri, güçlü yönlerinin ilk sırasında yönetim tarzlarını, ikinci sırada kişilerarası ilişkilerden kaynaklı güçlü yönlerini, üçüncü sırada mesleki açıdan güçlü yönlerini ve dördüncü sırada kendilerini geliştirmeye dönük güçlü yönlerini dile getirdikleri görülmüştür. Bu bulgular, okul müdürlerinin okul yönetimi açısından öncelikle hangi yönetici özelliklerinin önemli olduğunun farkında olduklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: SWOT analizi, okul müdürleri, kişilik özellikleri, yönetim tarzları



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 1, 2023
ss. 334-358
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1244972

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
31.01.2023

Kabul Tarihi
16.04.2023

Önerilen Atıf

Özkul, R., Demirtaş, H. & Üstüner, M. (2023). Okul müdürlerinin kişilik özellikleri, güçlü ve zayıf yönleri, yönetim tarzları ve hizmet içi eğitim gereksinimlerine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 334-358. DOI: 10.17679/inuefd.1244972

Okul Müdürlerinin Kişilik Özellikleri, Güçlü ve Zayıf Yönleri, Yönetim Tarzları ve Hizmet İçi Eğitim Gereksinimlerine İlişkin Görüşleri

Kişilik özellikleri kavramı, tutarlı davranış kalıplarını, özellikle dışa vurumcu davranışları belirtmek için kullanılmıştır (Gunter, 2019). Kişilik özelliği teorisi, bireylerin nispeten kalıcı düşünce, duygu ve eylem kalıpları açısından karakterize edilebileceğini belirtir. Özellikler, bireyleri aynı anda karakterize eden ve onları diğerlerinden farklılaştıran, tutarlı ve tekrarlayan hareket etme ve tepki verme kalıplarına işaret eder (McCrae & Costa, 2008). Özellik perspektifi, insanların neye benzediği ve bir kişilik teorisinin ne yapması gerektiğine dair bir dizi varsayıma dayanır. Kişilik özellikleri, davranış, düşünce ve duygudaki içsel, istikrarlı ve bireysel farklılıkları tanımlayan yatkınlık olarak kabul edilebilir (McAdams & Pals, 2007).

Kişilik özellikleri ile ilişkilendirilen yetenek, beceri ve yetkinlik gibi kavramlar alanyazında farklı tanımlarla ifade edilmiştir. Yetenek, bireyin çok çeşitli durumlar ve roller üzerindeki davranışını belirleyen, doğuştan gelen bir yetenek ya da doğuştan gelen bir yetenekten kaynaklanabilecek fiziksel veya zihinsel bir aktiviteyi gerçekleştirme potansiyeli olarak tanımlanır (Colman, 2001). Beceri, bir hedefe ulaşmak için doğrudan veya dolaylı deneyim yoluyla edinilen uzmanlık veya yeterlik olarak tanımlanır (Colman, 2001). Yetkinlik, kişinin rolleri veya bir grup görevi yerine getirirken uygulanan yeteneklerinin bileşenidir (VandenBos, 2006). Genel olarak, özellikler bilinçaltı düzeyinde bulunurken, yetenekler ve beceriler açık davranış düzeyinde ifade edilir. Yetkinlik, davranışsal düzeyde olmakla birlikte bağlama bağlıdır (Friedman, 2020).

Sosyal psikoloji, liderlik olgusunun anlamını, bir kişiyi daha etkili bir lidere, diğerini daha az etkili bir lidere dönüştüren kişilik özellikleri ve yetenekleri açısından incelemeye ve açıklamaya çalışmıştır. Bu alandaki araştırmalar uzun yıllardır endüstriyel ve kamu kuruluşlarındaki yöneticilerin tipik özelliklerini ortaya çıkarmaya çalışmıştır (Organ ve Bateman, 1991). Liderlerin ve yöneticilerin özellikleri üzerine yapılan araştırmalar, liderlikle ilgili olarak tanımlanan kişilik özelliklerinin gerçekten de liderleri karakterize ettiğini, ancak liderliğin belirli insanlar arasında yaratılmasını ve pekiştirilmesini ve liderliğin diğer kişiler arasında yokluğunu açıklamak için yeterli olmadığını göstermiştir. Liderlik, bir kişilik özelliği olarak değil bir süreç olarak kabul edilmiştir. Bununla birlikte, liderlerin kişilik özellikleri konusu tamamen göz ardı edilmeyerek liderlerin ve yöneticilerin yetenekleri, becerileri ve davranış kalıpları alanyazında incelenmiştir (Chin, 2015; Purdie, 2014).

Liderlik özellikleri teorisi uzun yıllardır eleştirilse bile, belirli liderlik durumlarında kritik öneme sahip özelliklerin olduğu ifade edilmektedir (Taggar vd., 1999). Jirasnghe ve Lyons (1996) başarı ile ilgili yönetsel ve liderlik özelliklerinin çoğunun aslında becerilerden çok kişiliğin boyutları olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle, onlarca yıl önce önerildiği gibi, bazı insanların yetkin liderler olmalarını sağlayan kişilik özelliklerine sahip olduğu, bazılarının ise olmadığı öne sürülmüştür.

Okul müdürü, liderliği sadece yönetsel görevlerinin yerine getirilmesiyle ilgili edindiği mesleki beceri ve bilgilere değil, kişisel özelliklere de bağlı olan bir lider olarak algılanmaktadır (Berkovich & Eyal, 2015). Okul müdürünün liderliği ve etkili müdürün liderlik perspektifi ile ilgili çok sayıda çalışma yapılmıştır (Beare vd., 1994; Sammons, 1999; Sebastian vd., 2019). Jirasnghe ve Lyons (1996), okul müdürlerinin yeterliğinin; planlama, okul içi ilişkiler, okul dışı ilişkiler, mesleki ve teknik bilgi ve kişisel beceriler olmak üzere beş alanda ifade edilebileceğini öne sürmüştür. Friedman ve Brama (2010), okul müdürlerin, doğrudan eğitim örgütlerini yönetmekle

ilgili olmayan (işe özgü olmayan yetenekler) görevlerde potansiyel performans yeteneklerini değerlendirmesini genel yetenekler olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, okul müdürlerinin liderlik algısının, müdürün kendisine karşı olan yetenekleri ve diğer insanlara liderlik etmeyi ve rehberlik etmeyi sağlayan becerileri ortaya çıkaran yetenekleri içerdiğini öne sürmüştür.

Bu araştırma SWOT analizi perspektifinden okul müdürlerinin kişilik özelliklerini ve eğitim gereksinimlerini ele alınmıştır. SWOT analizi ile kast edilen kişilerin güçlü (Strengths), zayıf (Weaknesses), fırsat (Opportunities) ve tehdit (Threats) olarak algılanabilecek özelliklerinin belirlenmeye çalışılmasıdır. SWOT analizi; kişilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek, iç ve dış ortamlardan gelen fırsat ve tehditleri belirlemek için kullanılan stratejik bir tekniktir (Bryson, 1995; İçellioğlu, 2014). SWOT analizi, bir kişi veya kuruluşun ilgili alandaki güçlü ve zayıf yönlerini belirlemesine veya gelecekteki fırsat ve tehditleri belirlemesine ve buna göre hareket etmesine olanak tanır (Erol, 2019).

Okul müdürlerinin, okulların işleyişini düzenlemesi, yapılacak sosyo-kültürel etkinlikler ve projeleri yönlendirmesi eğitimde başarıyı etkileyecektir. Bu sebeple okul müdürünün yetkinliği ve vizyonu aynı zamanda görev yaptığı okulun eğitim vizyonunu da doğrudan etkilemektedir. Okul müdürlerinin, sistemin temel amaç ve hedeflerinin belirlenmesi süreçlerinde etkin olması, kendilerini sistemin önemli bir parçası olarak görmeleri, kendilerinden beklenen rolleri gerçekleştirebilecek sorumluluğu hissetmeleri Türk Eğitim Sisteminin başarısı için önemli görülmektedir. Araştırmada elde edilen bulguların, okul müdürlerinin yeterlik düzeyinin geliştirilmesi, görev, yetki ve sorumluluklarının belirlenmesine katkı sağlaması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada, okul müdürlerinin kişilik özellikleri, güçlü ve zayıf yönleri, yönetim tarzları ve hizmet içi eğitim gereksinimlerine ilişkin görüşlerinin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Okul müdürlerinin kendilerini nasıl değerlendirdikleri araştırmanın özünü oluşturmaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin kendi kişilik özelliklerine ilişkin değerlendirmeleri nasıldır?
2. Okul müdürlerinin kendilerinin güçlü yanlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Okul müdürlerinin kendilerinin zayıf yanlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Okul müdürleri okullarında ne tür bir yöneticilik tarzı sergilemektedir?
5. Okul müdürleri ne tür konularda eğitime gereksinim duymaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (çoklu durum çalışması) deseninde yürütülmüştür. Nitel araştırma, araştırmacının gözlem ve görüşme yoluyla verileri topladığı, içerik ve betimsel analiz gibi yöntemleri kullandığı bir yaklaşımdır (Yıldırım, 1999). Bu araştırma da içerik ve betimsel analiz kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenen ve Malatya ilinde görev yapan 66 okul müdürü oluşturmaktadır. Çeşitliliği arttırmak için farklı cinsiyetten, farklı yaş grubundan, farklı kıdemden ve farklı branşlardan olan okul müdürleri

seçilmiştir. Bu seçimde her okulun kendine has özellikleri olduğu dikkate alınarak çok sayıda okul müdürü ile görüşme yapılarak çeşitliliğin sağlanması dikkate alınmıştır. Okul müdürlerinin oluşturduğu çalışma grubunun demografik bilgileri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler ve Gruplar	Frekans	
Cinsiyet	Kadın	4
	Erkek	62
Yaş	25-35	9
	36-45	33
	46-55	15
	55+	9
Yöneticilik Kıdemi (Yıl)	1-5 yıl	15
	6-10 yıl	22
	11-15 yıl	11
	16-20 yıl	8
	21+ yıl	10
Branş	Sınıf Öğretmeni	31
	Branş Öğretmeni	35
	Toplam	66

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların cinsiyet değişkenine göre 62' si erkek 4' ü kadın, yaş değişkenine göre 9' u 25-35 yaş aralığı, 34' ü 36-45 yaş aralığı, 15' i 46-55 yaş aralığı, 8' i 55 yaş ve üzeri, yöneticilik kıdemi değişkenine göre 15' i 1-5 yıl, 22' si 6-10 yıl, 11' i 11-15 yıl, 8' i 16-20 yıl ve 10' u 21 yıl ve üzeri, branş değişkenine göre ise 31' i sınıf öğretmeni, 35' i çeşitli branşlardadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formu alanyazın taraması yapılarak ve uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. Uzman görüşü Malatya İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimlerinde görevli iki öğretim üyesinden alınmıştır. Veri toplama süreci yüz yüze görüşme şeklinde olmuştur. Yapılan yüz yüze görüşmeler yazılı bir şekilde kayıt altına alınmıştır. Bu süreçte katılımcılara 20-30 dk arası görüşme yapılarak beş açık uçlu soru yöneltilmiştir.

Veriler betimsel ve içerik analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler elektronik ortama aktarılmıştır. Aktarma işlemi yapılırken tüm görüşlerin aslına uygun olarak yapılmasına özen gösterilmiştir. Araştırma verileri 12 punto ve 1.5 satır aralığında Word programında birleştirilmiş ve 60 sayfa 14500 kelimelik veri seti oluşturulmuştur. Analiz sürecinde ortaya çıkan verilerle yeni temalar ve kategoriler oluşturulmuştur. Belirlenen tema ve kategoriler

için veri doygunluğuna ulaşıldığı anlaşıldıktan sonra analiz işlemi sonlandırılmıştır. Oluşturulan tema ve kategorilerin frekansları belirlenerek elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmanın geçerliğinin sağlanması için ölçülmeye çalışılan durumların olabildiğince yansız ve olduğu gibi ölçülmesine dikkat edilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın iç geçerliğinin artırılmasına adına üç araştırmacı elde edilen verilerin doğrulanmasına, sonuç ve çıkarımların makul olmasına ve çalışmanın kuramsal kısmından bulguların yazım aşamasına kadar süreçte yer almıştır. Araştırmanın dış geçerliğinin artırılması için tüm aşamaların ve katılımcıların demografik bilgilerinin ayrıntılı olarak verilmiştir. Araştırma verilerinin gerçek durumu tüm ayrıntıları ile yansıttığı ve araştırma bulguların kendi içinde tutarlı ve anlamlı olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın güvenirliğinin artırılmasında öncelikli olarak araştırma sorularının hazırlanma sürecinde uzman görüşleri alınarak sorular ve soru sayısı belirlenmiştir. Soruların katılımcıların görüşlerini yansıtmaları ve cevap vermeye uygun olması dikkate alınmıştır. Verilerin analizi ve bulguların oluşturulması sürecinde temalar, alt temalar ve kategoriler betimsel ve içerik analizi ile belirlenmiş ve araştırmanın onaylanabilir olması açasından katılımcıların doğrudan görüşlerine yer verilmiştir. Önceden oluşturulan ve tanımlanmış olan kuramsal çerçeveye bağlı olarak veri analizi süreci ile iç güvenirlik zenginleştirilmeye çalışılmıştır. Görüşme öncesinde katılımcı onam formu imzalatılarak görüşme formu katılımcılara açıklanmıştır. Araştırma sonuçları şeffaf bir şekilde rapor edilmiş ve üç araştırmacının bakış açasını ve düşüncesini yansıtmıştır.

Genel anlamda bu araştırmada yeterli örneklem büyüklüğu de dikkate alınarak birden çok araştırmacı ile konunun ele alındığı ifade edilebilir. Ayrıca bu çalışma araştırmacıların şahsi görüşlerinden etkilenmeksizin tarafsız bir şekilde yürütölmüştür.

Bu çalışma İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu'ndan alınan 29.09.2022 tarih ve E-230324 sayılı etik kurul izni alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırma kapsamında sorulan sorular tema olarak belirlenerek sınıflama ve analizler bu temalara göre belirlenmiştir. Her tema ile ilgili alt temalar ve alt temalara ilişkin de kategoriler belirlenmiştir. Araştırma bulguları, araştırma alt problemlerinin düzenleşiindeki sıraya göre başlıklar halinde verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik okul müdürlerine "Kendi kişilik özelliklerinizi gözünüzün önüne getirdiğinizde ne tür bir kişilik özelliğine/özelliklerine sahip olduğunuzu düşünöyorsunuz?" sorusu sorulmuştur. Okul müdürlerinin ne tür bir kişilik özelliğine/özelliklerine sahip olduğuna ilişkin görüşleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.*Okul Müdürlerinin Kendi Kişilik Özelliklerine İlişkin Görüşleri*

<i>Tema:</i> Kişilik özellikleri	Katılımcılar	<i>f</i>	
<i>Alt Tema – 1:</i> Olumlu kişilik özellikleri		66	
<i>Kategori – 1:</i> Görev odaklı	Adaletli	M1, M5, M6, M10, M12, M18, M19, M25, M28, M50, M59, M60, M64	13
	Hoşgörülü	M8, M9, M19, M21, M54	5
	Eleştiriye açık	M14, M24, M40, M41	4
	Disiplinli	M7, M37, M51	3
	Yapıcı	M2, M44	2
	Lider	M35	1
	Demokrat	M38	1
	<i>Kategori – 2:</i> Kişiler arası ilişkilere odaklı	Sakin ve yumuşak huylu	M1, M5, M19, M29, M34, M42, M48, M47, M50, M52, M55, M59, M62
Empati kurabilen		M2, M8, M44, M48, M49, M50, M51, M54, M55	9
Düzenli		M18, M46, M49, M53,	4
Sıcakkanlı		M12, M17, M43, M53, M62	4
Paylaşımçı		M3, M38, M48, M51	4
Uyumlu		M5, M50	2
Sağduyulu		M14	1
Dinleyici		M29	1
<i>Kategori – 3:</i> Eğitim ve araştırma odaklı	Gelişime ve yeniliğe açık	M27, M32, M51, M54, M56	5
	Mantıklı	M16, M28, M40	3
	Başarı odaklı	M30, M45, M64	3

	idealist	M10, M26	2
	Mükemmeliyetçi	M3, M39	2
	Meraklı	M36	1
<i>Kategori – 4:</i> Başarı odaklı	Sabırlı	M5, M14, M19, M22, M25, M29, M44, M54, M56	9
	Azimli	M11, M31, M57	3
	Kararlı	M21, M22, M36, M45	4
	Çalışkan	M31, M46, M53	3
	Titiz	M24	1
<i>Alt Tema – 2:</i> Olumlu olmayan kişilik özellikleri (Katılımcıların kendi algılarına göre)			26
	Hırslı	M1, M3, M15, M20, M24, M25, M27, M33, M40, M47, M52, M57, M63	13
	Aceleci-tez canlı	M7, M8, M24, M48, M66	5
	Heyecanlı	M7, M41	2
	Duygusal	M38, M52	2
	Öfkeli	M17	1
	İnatçı	M37	1
	Dirençli	M26	1
	Soğukkanlı	M60	1

Tablo 2 incelendiğinde görüleceği üzere okul müdürlerinin kişilik özellikleri temasında iki alt tema belirlenmiştir. Alt temalardan ilki katılımcıların algılarına göre belirlenen olumlu kişilik özellikleridir. Bu alt temada dört kategori belirlenmiştir. Okul müdürlerinin çoğunluğu kendilerini daha çok olumlu kişilik özelliklerine (f=66) sahip olarak değerlendirmiştir. İkinci alt tema katılımcıların algılarına göre belirlenen olumlu olmayan kişilik özellikleridir. Okul müdürleri kendilerini nispeten eleştirel değerlendirerek olumsuz kişilik özellikleri de (f=26) dile getirmişlerdir. Belirlenen tema ve alt temalarla ilgili bazı katılımcı görüşleri doğrudan alıntı yoluyla ifade edilmiştir. Olumlu kişilik özellikleri algısına sahip katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Her müdürün olması gerektiği gibi adil olmak, çalışanlara adaletli davranmak benim için önemlidir. Bu durum kişilik özelliğimi de yansıtıyor diye bilirim.” (M10)

“Müdürlük insanları anlama gerektiğinde onların gözünden olaylara bakabilmektir. Böyle olunca karşı tarafla iyi bir diyalog geliştiriliyor...” (M48)

“Başarılı işler yapmayı öncelerim. Çalıştığım her kurumda öğrencilerinde başarılı olmaları için elimden gelen her şeyi yaptım.” (M45)

“Çok sabırlıyım. Hızlı hareket etmek ve bazı kararları düşünmeden uygulamak hataya neden olabiliyor. Olabildiğince araştırıp sabırla hareket etmek gerekiyor.” (M5)

Olumlu olmayan kişilik özellikleri algısına sahip katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Hırslı bir yapım var. Her zaman olumlu sonuç alamasam da başarılı olmak için uğraşıyorum.” (M33)

“Çevremdeki kişiler çok duygusal olduğumu söylerler. Hatta abartılı seviye de olduğunu vurgulayanlar bile var.” (M38)

Böylelikle araştırmanın birinci alt problemi açıklanmıştır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik okul müdürlerine “Bir okul müdürü olarak müdür özelliklerinizi gözünüzün önüne getirdiğinizde güçlü yönlerinizin neler olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Okul müdürlerinin güçlü yönlerinin neler olduğuna ilişkin katılımcıların görüşleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.

Okul Müdürlerinin Güçlü Yönlerine İlişkin Görüşleri

Tema:	Katılımcılar	f
Okul müdürlerinin güçlü yönleri		
Alt Tema – 1:		66
Yönetim tarzından kaynaklı güçlü yönler		
Adaletli	M6, M10, M21, M22, M26, M31, M40, M41, M52, M54, M56, M59, M66	13
Hoşgörülü	M9, M19, M21, M54	4
Eleştiriye açık	M14, M40, M41	3
Anlayışlı	M1, M42	2
Kategori – 1:		
Görev odaklı		
Demokratik	M32, M50, M52	3
Tarafsız	M10, M32	2
Liderlik	M35, M41	2
Zaman yönetimi	M32, M45	2
Birleştirici	M2	1

	Organize etme	M32	1
	İnisiyatif alma	M66	1
<i>Kategori – 2:</i> Okul içi ilişkiler	İletişim	M3, M9, M14, M20, M22, M23, M32, M34, M35, M36, M38, M42, M43, M47, M51, M55, M58, M60, M64	19
	Sosyal ilişkilerde öne çıkan	M18, M24, M28, M48, M53	5
	İstişare	M12, M13, M21, M30, M66	5
	İşbirliği	M16, M41, M51	3
	Paylaşımçı	M7, M34	2
	Diyalog kurma	M1	1
	<i>Alt Tema – 2:</i> Mesleki açıdan güçlü yönler		
	Mevzuat bilgisi	M12, M24, M35, M36, M38, M49, M59, M63, M65	9
	Planlı olmak	M8, M37, M40, M41, M56	5
	Deneyimi önemseyen	M2, M22	2
	Alan hakimiyeti	M31, M49	2
	İdealist	M6	1
<i>Alt Tema – 3:</i> Kişilerarası ilişkilerden kaynaklı güçlü yönler			40
<i>Kategori – 1:</i> İçe dönük	Sabırlı	M17, M19, M22, M25, M29, M36, M44, M54, M58, M61	10
	Empati	M3, M5, M12, M15, M40, M44,	6
	Kararlı	M11, M22, M30, M59	4
	Uyum sağlama	M23, M50, M53	3
	Esnek	M6	1
	Sevgi dolu	M31	1
<i>Kategori – 2:</i> Dışa dönük	Çalışkan	M6, M31, M41, M46, M53	5
	Karar verme	M20, M33, M39, M40	4
	Çözüm odaklı	M4, M25, M26	3
	Motive edici	M2, M21	2

Cesaretlendiren	M27, M37	2
Sıcakkanlı	M10	1
İkna gücü	M11	1
Alt Tema – 4: Kendini geliştirmeye ilişkin güçlü yönler		12
Gelişime ve yeniliklere açık olma	M16, M34, M47, M60, M64	5
Teknoloji okuryazarlık düzeyini geliştirme	M1, M12, M16, M32, M64	5
Akademik faaliyetler yürütme	M3, M33, M62	3
Yabancı dil yeterliliği artırma	M3	1
Dijital platformları etkin kullanma	M29	1

Tablo 3 incelendiğinde görüleceği üzere okul müdürlerinin güçlü yönleri temasında dört alt tema belirlenmiştir. Alt temalardan ilki okul müdürlerinin yönetim tarzından kaynaklı (f=66) güçlü yönlerdir. Bu alt temada iki kategori belirlenmiştir. İkinci alt tema mesleki açıdan güçlü yönlerdir (f=19). Üçüncü alt tema kişilerarası ilişkilerden kaynaklı güçlü yönlerdir (f=40). Bu alt temada iki kategori belirlenmiştir. Dördüncü alt tema okul müdürlerinin kendilerini geliştirmeye dönük güçlü yönleridir (f=12). Belirlenen tema ve alt temalarla ilgili bazı katılımcı görüşleri doğrudan alıntı yoluyla ifade edilmiştir.

Okul müdürlerinin yönetim tarzından kaynaklı güçlü yönlerinin olduğunu belirten bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Bana karşı yapılan eleştirileri hakkaniyetli olması şartıyla her zaman dikkate alırım. Bunu herkes bilir. Bu yönümü güçlü bir özellik olarak söyleyebilirim.”(M14)

“Kurumumda bulunan öğretmen, öğrenci ve tüm çalışanlarla iyi bir iletişim kurduğumu ifade edebilirim. Böylece daha şeffaf ve anlayışlı bir süreç oluyor. İnsanları anlamak onları tanımak müdürlükte önemli bir yere sahiptir.” (M34)

Okul müdürlerinin mesleki açıdan güçlü yönleri olduğunu belirten bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Mevzuata ve yönetmeliklere hâkimim. Bu konularda genellikle meslektaşlarım bana danışırlar.” (M36)

Okul müdürlerinin kişilerarası ilişkilerden kaynaklı güçlü yönleri olduğunu belirten bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Girişken olduğum için arkadaşlarla uyum sorunu yaşamıyorum. Herkesin ayrı bir yerinin olduğuna inanıyorum. Karşılıklı anlayışla çözülemeyecek bir durum yoktur.” (M50)

“Okul müdürlerinin çalışanlarını cesaretlendirmesi gerekmektedir. Çünkü çoğu başarılı işin insanların zamanından fedakârlık etmesi ile olduğunu biliyoruz.”(M27)

Okul müdürlerinin kendilerini geliştirmeye dönük güçlü yönleri olduğunu belirten bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Olaylara pratik çözümler bulmak ve zamanında işlerimi yapmayı önemsiyorum. Geldiğimiz çağda en büyük yardımcım teknoloji diyebilirim. Teknolojiyi aktif ve verimli kullanmak çoğu süreci hızlandırdı.” (M32)

Böylelikle araştırmanın ikinci alt problemi açıklanmıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik okul müdürlerine “Bir okul müdürü olarak müdür özelliklerinizi gözünüzün önüne getirdiğinizde zayıf yönlerinizin neler olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Katılımcı okul müdürlerinin zayıf yönlerinin neler olduğuna ilişkin görüşleri Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4.

Okul Müdürlerinin Zayıf Yönlerine İlişkin Görüşleri

<i>Tema:</i>	Katılımcılar	<i>f</i>	
Okul müdürlerinin zayıf yönleri			
<i>Alt Tema – 1:</i>		17	
Yönetim tarzından kaynaklı zayıf yönler			
	Sinirli	M12, M14, M17, M37, M63, M66	6
	Sert olmak	M12, M21, M32	3
<i>Kategori – 1:</i>			
Görev odaklı	Karar verme	M28, M47	2
	Otoriter	M50	1
	Mevzuat öncelikle	M64	1
	İnisiyatif alma	M52	1
<i>Kategori – 2:</i>			
Okul içi ilişkiler	Aceleci-tez canlı	M3, M19, M21, M48, M59	5
	Sosyal ilişkilerin yetersiz olması	M39	1
<i>Alt Tema – 2:</i>		40	
Kişilerarası ilişkilerden kaynaklı zayıf yönler			
	Duygusal olma	M1, M3, M10, M11, M15, M22, M27, M28, M30, M31, M33, M34, M35, M38, M40, M42, M52, M54, M55, M57, M61	21

Hayır diyememek	M5, M9, M27, M36, M44, M45, M46, M54, M56	9
İyi niyetli olmayı önemsemek	M7, M15, M20, M24, M25, M43, M46, M65	8
Merhamet	M25, M40, M58	3
Yumuşak huylu olmak	M13	1
Alt Tema – 3: Kendini geliştirmeye ilişkin zayıf yönler		6
Gelişime ve yeniliklere açık olmama	M2, M11, M25	3
Teknoloji okuryazarlık düzeyini yetersiz görme	M2, M9	2
Akademik faaliyetlerde bulunmama	M62	1
Dijital platformları etkin kullanmama	M18	1

Tablo 4 incelendiğinde görüleceği üzere okul müdürlerinin zayıf yönleri temasında üç alt tema belirlenmiştir. Alt temalardan ilki okul müdürlerinin yönetim tarzından kaynaklı zayıf yönleridir (f=18). Bu alt temada iki kategori belirlenmiştir. İkinci alt tema kişilerarası ilişkilerden kaynaklı zayıf yönlerdir (f=40). Okul müdürleri kişisel ilişkiler alanını ez zayıf yönleri olarak değerlendirmişlerdir. Üçüncü alt tema okul müdürlerinin kendilerini geliştirmeye ilişkin zayıf yönleridir (f=6). Belirlenen tema ve alt temalarla ilgili bazı katılımcı görüşleri doğrudan alıntı yoluyla ifade edilmiştir. Okul müdürlerinin yönetim tarzından kaynaklı zayıf yönlerinin olduğunu belirten bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“En zayıf yönüm karar verme de zorlanıyorum. Çok kişiye danışıyorum. Farklı fikirler olduğu zaman hangi kararın daha etkili olacağı düşüncesi beni çok yoruyor. Sonuçta karar verici durumdayım ve herkesi düşünmem gerekiyor.”(M28)

“Hemen olaylara tepki veriyorum. Pişman olduğum zamanlar olabiliyor.” (M19)

Okul müdürlerinin kişilerarası ilişkilerden kaynaklı zayıf yönleri olduğunu belirten bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Birisi benden bir şey isterse mutlaka yardımcı olmaya çalışıyorum. Bazen bu durum beni çok yoruyor. Yönlendirilmesi gereken işlerle bile ilgilendiğim oluyor.” (M9)

“Kendime en çok söylediğim söz genellikle iyilikten maraz doğar oluyor. İnsanları anlamak güç.”(M46)

Okul müdürlerinin kendilerini geliştirmeye ilişkin zayıf yönleri olduğunu belirten bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Akademik süreçlere çok ilgi duydum ama bir türlü yönelemedim. Bu konularda bir şeyler yapmak gerekiyor.” (M62)

Böylelikle araştırmanın üçüncü alt problemi açıklanmıştır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik okul müdürlerine “Bir okul müdürü olarak sergilemekte olduğunuz müdür davranışlarınızı gözünüzün önüne getirdiğinizde ne tür bir müdürlük tarzı (demokratik, otoriter, karşı koyucu, ilgisiz vd.) sergilemektesiniz?” sorusu sorulmuştur. Katılımcı okul müdürlerinin sergiledikleri müdür yönetim tarzlarının neler olduğuna ilişkin görüşleri Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5.

Okul Müdürlerinin Sergiledikleri Müdür Tarzlarına İlişkin Görüşleri

<i>Tema:</i> Okul müdürlerinin müdürlük tarzları		Katılımcılar	<i>f</i>
<i>Alt Tema – 1:</i> Demokratik			56
<i>Kategori – 1:</i> Görev odaklı	Demokratik	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M18, M19, M20, M22, M24, M26, M27, M28, M29, M30, M31, M32, M34, M35, M36, M37, M38, M40, M42, M43, M44, M45, M46, M47, M48, M49, M50, M51, M52, M53, M54, M55, M56, M57, M58, M61, M62, M63, M64, M65, M66	50
	Karar süreçlerine katılım	M1, M24, M30, M39, M40, M48, M55, M58	8
	Adaletli	M3, M9, M20, M21, M39, M41, M55	7
	Katılımcı	M1, M8, M23, M27, M60	5
	Eşitlikçi	M2, M3, M9, M54, M56	5
	Paylaşımçı	M8, M39	2
	Empati kuran	M11, M13	2
	<i>Kategori – 2:</i> Okul içi ilişkiler	İstişareyi önemseyen	M20, M40
	İlgili	M26	1
	Sosyal	M11	1

Anlayışlı	M11	1
Alt Tema – 2: Otoriter		4
Otoriter	M11, M39	2
Mevzuata göre hareket	M65	1
Yetki kullanan	M48	1
Alt Tema – 3: Durumsallık		10
Demokratik ama bazen otoriter	M6, M33, M47, M49, M59	5
Durumsallık	M4, M21, M25, M41	4
Gelişimsel	M5	1

Tablo 5 incelendiğinde görüleceği üzere okul müdürlerinin sergiledikleri müdür tarzları temasında üç alt tema belirlenmiştir. Alt temalardan ilki demokratik yönetim tarzıdır. Bu alt temada iki kategori belirlenmiştir. Okul müdürleri çoğunlukla demokratik bir yönetim tarzı (f=56) sergilediklerini dile getirmiştir. İkinci alt tema otoriter yönetim tarzıdır (f=4). Üçüncü alt tema durumsallık yönetim tarzıdır (f=10). Belirlenen tema ve alt temalarla ilgili bazı katılımcı görüşleri doğrudan alıntı yoluyla ifade edilmiştir.

Okul müdürlerinin sergiledikleri demokratik yönetim tarzına ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Demokratik bir yönetim tarzı sergilediğime inanıyorum.”(M19)(M20)(M22)

“Eğitim kurumlarında dikkat edilmesi gereken en önemli durumlardan biri her öğrencinin iyi bir eğitim almasıdır. Sonuçta onlar bize emanet. Ben öğretmenlerime hep çocuklarla tek tek ilgilenin diyorum. Yönetim anlayışımın demokratik olduğunu düşünüyorum.” (M47)

“Herkes hak ettiği ölçüde eşit davranırım. Şimdiye kadar bu konuda hiç taviz vermedim.” (M9)

Okul müdürlerinin sergiledikleri otoriter yönetim tarzına ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Her okul müdürünün biraz disiplinli olması gerektiğine inanıyorum. Aksi takdirde işler yürümüyor.” (M11)

Okul müdürlerinin sergiledikleri durumsallık yönetim tarzına ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Yerine göre hareket etmek gerekiyor. Normal zamanlarda demokratik hareket ediyoruz. Ancak öyle zamanlar oluyor ki sonuçta insanız bazen kırıncı olabiliyoruz. Doğru değil ama onu da ifade edeyim.” (M33)

“Bazı zamanlar geliyor ki çok çalışmak gerekiyor. Bazen daha esnek olabiliyoruz. Özellikle önemli haftalarda herkesten destek bekliyoruz. Ben herkese yardımcı olduğum için yeri geldiğinde aynı yardımı karşıdan bekliyorum.”(M25)

Böylelikle araştırmanın dördüncü alt problemi açıklanmıştır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik okul müdürlerine “Okul müdürlerine yönelik bir hizmet içi eğitim programı düzenlense ne tür konular ve dersler almak istersiniz?” sorusu sorulmuştur. Okul müdürlerinin ne tür hizmet içi eğitimlere katılmak istediklerine ilişkin görüşleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Okul Müdürlerinin Düzenlenmesini İstedikleri Hizmetiçi Eğitimlere İlişkin Görüşleri

<i>Tema:</i> Hizmet içi eğitimler	Katılımcılar	<i>f</i>
<i>Alt Tema-1:</i> Eğitim yönetimi alanında talep edilen hizmet içi eğitimler		34
	Yönetim teknikleri M5, M38, M43, M53	4
	Örgüt yönetimi M10, M40	2
	Okul yönetimi M13, M50	2
	Kriz yönetimi M7, M34, M51	3
<i>Kategori-1:</i> Yönetim alanında	Yönetim tarzları M12, M28	2
	Sınıf yönetimi M8, M35, M65	3
	Problem çözme M16, M32, M49	3
	Çatışma yönetimi M60	1
	Algı yönetimi M14	1
<i>Kategori-2:</i> Denetim alanında	İnceleme ve soruşturma teknikleri M44	1
	Rehberlik ve denetim M30, M33	2
<i>Kategori-3:</i> Liderlik	Liderlik tarzları M9, M20, M22, M29, M31, M54, M59	7
	Liderlik uygulama yöntemleri M26, M46, M52	3
<i>Alt Tema-2:</i> Yenilik ve teknoloji alanlarında talep edilen hizmet içi eğitimler		15

<i>Kategori-1:</i> Teorik eğitimler	Eğitim modelleri	M6, M22	2
	Eğitimde yeni yaklaşımlar	M2, M19, M24, M41	4
	Eğitimde inovasyon	M3	1
	Çağdaş eğitim anlayışı	M56	1
<i>Kategori-2:</i> Uygulamalı eğitimler	Teknoloji kullanımı	M1, M4, M15, M25, M27, M55, M58	7
<i>Alt Tema-3:</i> İletişim ve ilişkilere yönelik talep edilen hizmet içi eğitimler			15
	İletişim süreçleri	M21, M42, M47, M53, M54, M57, M64	7
	İnsan ilişkileri	M18, M46, M52, M61	4
	Veli işbirliği	M11	1
	Koordinasyon sağlama	M39	1
	Okul kültürü	M23, M48	2
<i>Alt Tema-4:</i> Mesleki gelişime yönelik talep edilen hizmet içi eğitimler			8
	Mevzuat ve yönetmelikler	M4, M55, M63, M64, M66	5
	Müfredat	M41	1
	Özel eğitim	M32, M64	2
<i>Alt Tema-5:</i> Kişisel gelişime yönelik talep edilen hizmet içi eğitimler			12
	Motivasyon	M17, M21, M41, M59	4
	Öğretmen ve öğrenci Psikolojisi	M15, M37, M44	3
	Diksiyon, hitabet, beden dili	M36, M55	2
<i>Alt Tema-6:</i> Proje ve etkinliklere yönelik talep edilen hizmet içi eğitimler			4
	Proje hazırlama	M4, M11, M21	3
	Sosyo-kültürel etkinlikler	M45	1

Tablo 6 incelendiğinde görüleceği üzere okul müdürlerine yönelik hizmet içi eğitim temasında altı alt tema belirlenmiştir. Alt temalardan ilki eğitim yönetimi alanında düzenlenen

hizmet içi eğitimlerdir. Bu alt temada üç kategori belirlenmiştir. İkinci alt tema yenilik ve teknoloji alanlarında düzenlenen hizmet içi eğitimlerdir. Bu alt temada iki kategori belirlenmiştir. Üçüncü alt tema iletişim ve insan ilişkilerine yönelik düzenlenen hizmet içi eğitimlerdir. Dördüncü alt tema mesleki gelişime yönelik düzenlenen hizmet içi eğitimlerdir. Beşinci alt tema kişisel gelişime yönelik düzenlenen hizmet içi eğitimlerdir. Altıncı alt tema proje ve etkinliklere yönelik düzenlenen hizmet içi eğitimlerdir. Belirlenen tema ve alt temalarla ilgili bazı katılımcı görüşleri doğrudan alıntı yoluyla ifade edilmiştir.

Okul müdürleri hizmetiçi eğitim almak istedikleri konuların başında eğitim yönetimi alanına ilişkin konuları (f=34) dile getirmişlerdir. Bu konuları yenilik ve teknoloji alanlarına ilişkin konular (f=15) ile iletişim ve ilişkilere yönelik konular (f=15) takip etmektedir.

Eğitim yönetimi alanında hizmet içi eğitim almak isteyen katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Her ne kadar müdür olsak da sınıflarda derse giriyoruz. Sınıf yönetimi ile ilgili özellikle öğrencilerle iletişim noktasında eğitim almak isterim.” (M8)

“İyi bir lider nasıl olunur bu konulara biraz meraklıyım. Her müdürün liderlik yapma ile ilgili eğitim alması yararlı olacaktır.” (M46)

Yenilik ve teknoloji alanlarında hizmet içi eğitim almak isteyen katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Teknoloji ve bilgisayar programları ile ilgili eğitim almak isterim.” (M1)

“Eğitimde yeni yaklaşımlar ve teknoloji kullanımı ile ilgili sürekli eğitimler olması gerekir.” (M2)

İletişim ve insan ilişkilerine yönelik eğitim almak isteyen katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Sürekli insan ilişkileri ile iç içeyiz. Öğretmen, öğrenci ve veliler ile iyi bir işbirliği sağlamak yönetimde olmazsa olmazdır. Etkili iletişim konusunda eğitim almak isterim.” (M42)

Mesleki gelişime yönelik hizmet içi eğitim almak isteyen katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Mevzuatın pratik bir şekilde anlatıldığı ve yönetmelikleri doğru okuma ile ilgili uygulamalı eğitimler almak isterim.” (M63)

Kişisel gelişime yönelik hizmet içi eğitim almak isteyen katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Kişisel gelişim ve inovasyon ile ilgili eğitimler almak isterim.” (M3)

“O kadar çok şeyle uğraşyoruz ki bazen motivasyonumuz düşüyor. Tam bu zamanlarda bulunduğumuz ortamdan uzaklaşıp motivasyon sağlayıcı bir ortamda eğitim almak isterim.” (M59)

Proje ve etkinliklere yönelik hizmet içi eğitim almak isteyen katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Öğretmenlere sürekli proje yapalım diyoruz ama projelerin nasıl yapıldığı ile ilgili okul müdürlerinin de eğitim almaları gerekmektedir. Sonuçta yönetim ekip işidir.” (M11)

Böylelikle araştırmanın beşinci alt problemi açıklanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada SWOT analizi perspektifinden yola çıkılarak okul müdürlerinin kendi kişilik özelliklerini nasıl tanımladıkları, kendilerinin güçlü ve zayıf yanlarını nasıl algıladıkları, uyguladıkları yönetim tarzına ilişkin görüşlerini ve hangi konularda hizmetiçi eğitime gereksinim duyduklarını belirlemek amaçlanmıştır.

Okul müdürlerine birinci sırada kendilerini ifade etmeye dönük olarak "Kendi kişilik özelliklerinizi gözünüzün önüne getirdiğinizde ne tür bir kişilik özelliğine/özelliklerine sahip olduğunuzu düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Okul müdürlerinin tamamı kendilerini daha çok olumlu kişilik özelliklerine (f=66) sahip olarak değerlendirmiştir. Diğer yandan okul müdürleri kendilerini nispeten eleştirel değerlendirerek olumsuz kişilik özelliklerini de (f=26) dile getirmişlerdir. Özellikle görev odaklı, kişiler arası ilişkiler odaklı, eğitim ve başarıya dönük olma kategorilerinde olumlu kişilik özellikleri belirlenmiştir. Jogovic vd. (2012) yaptıkları çalışmada benzer şekilde uyumluluk, sorumluluk vb. gibi olumlu kişilik özellikleri yüksek olan öğretmenlerin içsel motivasyonlarının da yüksek olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, kaygılı, üzüntü, öfke ve suçluluk gibi olumsuz duygulara sahip bireylerin öz-yeterlik inançlarına negatif etkide bulunduğu (Klassen & Tze, 2014) ifade edilmektedir.

Okul müdürlerine ikinci olarak "Bir okul müdürü olarak yönetici vasıflarınızı gözünüzün önüne getirdiğinizde güçlü yönlerinizin neler olduğunu düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Okul müdürlerinin güçlü yönlerinin ilk sırasında yönetim tarzları (f=66) ifade etmiştir. Yani okul müdürleri yönetim tarzının okul yöneticiliğinde önemli bir değişken olduğunu düşünmektedir. Güçlü yan olarak ikinci sırada kişilerarası ilişkilerden kaynaklı güçlü yönler (f=40), üçüncü sırada mesleki açıdan güçlü yönler (f=19) ve dördüncü sırada kendilerini geliştirmeye dönük güçlü yönler (f=12) ifade edilmiştir. Bu bulgular, okul müdürlerinin okul yönetimi açısından öncelikle hangi yönetici özelliklerinin önemli olduğunu farkında olduklarını göstermektedir. Goleman (2013) kendi güçlü yanlarını bilen öz farkındalığı yüksek yönetici ve liderlerin teknik becerilerden daha çok duygusal zekaya sahip olduklarını, başarıdan zevk alan ve motivasyonu yüksek bireyler olduğunu belirtmektedir. Boone ve Kurtz (2013) ise başarılı yöneticilerin 21. Yüzyılda vizyon sahibi olma, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve değişimi fırsata çevirme gibi özelliklerinin ön planda olması gerektiğini vurgulamıştır.

Okul müdürlerine üçüncü olarak "Bir okul müdürü olarak yönetici vasıflarınızı gözünüzün önüne getirdiğinizde zayıf yönlerinizin neler olduğunu düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Okul müdürleri kişilerarası ilişkilerden kaynaklı zayıf yönlerini (f=40) ilk sırada dile getirmiştir. Okul müdürleri kişisel ilişkiler alanını en zayıf yönleri olarak değerlendirmişlerdir. Bulgulara göre okul müdürleri merhametli olmak, aşırı düşünceli olmak konusunda kendilerinden şikâyetçi olabilmektedir. İnsani davranış sergilemede kendilerini aşırı hassas buluyorlar. Bu durumu bir sorun olarak görmek yerine insan odaklı bir yönetim tarzını sergiledikleri söylenebilir. Okul müdürleri yönetim tarzından kaynaklı zayıf yönlerini (f=18) ise ikinci sırada, kendilerini geliştirmeye ilişkin zayıf yönlerini (f=6) ise üçüncü sırada dile getirmiştir. Sarpkaya (1995), yöneticilerin örgütlerinde insan ilişkilerini anlama becerilerinin nasıl geliştirilmesi gerektiği sorusuna yöneticilerin insan ilişkileri ile ilgili uzmanlık eğitimi alması ve deneme yanılma yöntemi şeklinde iki yol önermiştir. Ancak bunların tek başına yeterli olmayacağı ve özellikle de deneme yanılmanın maliyetli olabileceğini de vurgulamıştır. Tortop (1989) insan ilişkilerinin özünde insan olduğunu alt kademe ve üst kademe arasında çalışan kişilerin her birine ayrı ayrı sorumluluk ve girişim ruhu verilerek kurulan insan ilişkilerinin yararlı olacağını belirtmektedir. Bu bağlamda gereksiz ya da aynı görevi yapan birimlerin kaldırılması, bölümler arası eşgüdüm sağlanması, uygulanması zor olan usul ve denetimlerin basitleştirilmesi ve çalışanların çalışma yeterliğine uygun işlerde değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Araştırmada okul müdürlerine dördüncü olarak "Bir okul müdürü olarak sergilemekte olduğunuz yönetici davranışlarınızı gözünüzün önüne getirdiğinizde ne tür bir yöneticilik tarzı

(demokratik, otoriter, karşı koyucu, ilgisiz vd.) sergilemekteyiz? sorusu yöneltilmiştir. Okul müdürleri çoğunlukla demokratik bir yönetim tarzı (f=56) sergilediklerini dile getirmiştir. İkinci sırada durumsallık yönetim tarzı (f=10) ve üçüncü sırada ise otoriter yönetim tarzı (f=4) uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Yılmaz'ın (2016) yöneticilerin daha çok demokratik katılımcı yönetim tarzını benimsedikleri sonucuna ulaştığı çalışma ile bu araştırma sonuçları benzer olarak ifade edilebilir. Marshall (2012) yöneticilerin görevlerini yerine getirirken çalışanlarını dikkate alıp görüşlerini önemsemesinin demokratik yönetim tarzını gerektirdiğini belirtmektedir. Çünkü çalışanların örgüte verimli katkı sağlamasında, kendilerini ilgilendiren kararlarda etkili olmaları önemlidir (Başaran, 2004). Aydın'a (2013) göre okulların demokratik bir yaklaşımla yönetilmesi daha uygundur. Bu bağlamda araştırma sonucu alanyazınla uyumludur.

Okul müdürlerine beşinci olarak "Okul müdürlerine yönelik bir hizmet içi eğitim programı düzenlense ne tür konular ve dersler almak istersiniz? sorusu yöneltilmiştir. Okul müdürleri hizmetiçi eğitim almak istedikleri konuların başında eğitim yönetimi alanına ilişkin konuları (f=34) dile getirmişlerdir. Bu konuları yenilik ve teknoloji alanlarına ilişkin konular (f=15) ile iletişim ve ilişkilere yönelik konular (f=15) takip etmektedir. Okul müdürlerinin özellikle yeniliklere uyum sağlaması ve mesleği devam ettirmeleri açısından hizmetiçi eğitimlere gereksinim duyulmaktadır (Taymaz, 1997). Özan vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin yenilikçi eğitimleri ve eksik olduklarını düşündükleri alanlarda eğitimleri tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Genel olarak ifade etmek gerekirse okul müdürlerinin demokratik bir yönetim anlayışı benimsemeleri, güçlü yön olarak yönetim tarzlarını vurgulamaları, zayıf yön olarak ise yine yönetim tarzlarını geliştirme isteklerinin olması ve zayıflıklarının farkında olmaları önemli görülmektedir. Hizmetiçi eğitimlere ilişkin okul müdürlerinin hem geleneksel hem de çağa uygun konularda talepte bulunmaları geçmişle günümüzü bütünleştirmesi açısından değerli bulunmuştur.

Araştırma sonuçlarından hareketle şu öneriler geliştirilmiştir:

Bazı okul müdürleri yönetimde insan ilişkileri, öğretim teknolojileri ve iletişim konusunda kendilerini zayıf olarak değerlendirmektedir. Bu durumu gidermeye dönük eğitim çalışmaları planlanabilir.

Okul müdürlerinin dünyadaki başarılı uygulamaları takip edebilmelerine imkân sağlayan uygun web ortamları sağlanmalıdır.

Bu çalışma okul müdürleri ile yürütülmüştür. Benzer bir çalışma öğretmenlerle yürütülebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu'ndan alınan 29.09.2022 tarih ve E-230324 sayılı etik kurul izni alınmıştır.

Kaynakça/References

- Aydın, A. (2013). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*, (3.bs.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Beare, H., Caldwell, B. J., & Millikan, R. H. (1994). *Creating an excellent school*. London: Routledge.
- Berkovich, I., & Eyal, O. (2015). Educational leaders and emotions: an international review of empirical evidence 1992-2012. *Review of Educational Research*, 85, 129-167. <https://doi.org/10.3102/0034654314550046>
- Boone, L. E., & Kurtz, D. L. (2013). *Çağdaş işletme*, Çev. Ed. Azmi YALÇIN. İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Bryson, J. (1995). *Strategic planning for public and nonprofit organizations*. Revised Edition.
- Chin, R. (2015). Examining teamwork and leadership in the fields of public Administration, Leadership, and Management. *Team Performance Management*, 21, 199. <https://doi.org/10.1108/TPM-07-2014-0037>
- Colman, A. M. (2001). *Dictionary of psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Erol, Y. (2019). *Stratejik yönetimde SWOT analizi ve bir işletmede uygulanması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Friedman, I. A. (2020). The competent school principal: personality traits and professional skills. *Psychology*, 11, 823-844. <https://doi.org/10.4236/psych.2020.116054>
- Friedman, I., & Brama, R. (2010). The professional self-efficacy of the school principal: The concept and its components. *Iyunim Be'minhal Ha'chinuch*, 30, 57-94.
- Goleman, D. (2013). Lideri lider yapan nedir? İçinde HBR's 10 Must Reads, "Duygusal Zeka". Harvard Business Review Press.
- Gunter, B. (2019). *Personality traits in online communication*. New York: Routledge.
- İçellioğlu, C. Ş. (2014). Kent turizmi ve marka kentler: Turizm potansiyeli açısından İstanbul'un SWOT analizi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 37-55.
- Jirasinghe, D., & Lyons, G. (1996). *The competent head*. London: Falmer.
- Jogovic, I., Marusic, I., Ivanec, T. P., & Vidovic, V. V. (2012). Motivation and personality of pre-service teachers in Croatia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 271-287.
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76.
- Marshall, O. I. (2012). *Employee attitude to management style case: international equitable association nigeria limited. degree programme in business administration*. Seinäjoki University of Applied Sciences.
- McAdams, D. P., & Pals, J. L. (2007). The role of theory in personality research. In R. W. Robins, R. C. Fraley, & R. F. Krueger (Eds.), *Handbook of research methods in personality psychology* (pp. 3-20). New York: The Guilford Press.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2008). The five-factor theory of personality. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality* (pp. 159-181). New York: The Guilford Press.
- Organ, D. W., & Bateman, T. S. (1991). *Organizational behavior*. Homewood, IL: Irwin.
- Özan, M. B., Şener, G. & Polat, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimlerine ilişkin genel görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 167-180.
- Purdie, J. (2014). *Key factors in early headship development in the Scottish secondary school sector: an analytical autoethnography* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Glasgow, Glasgow.
- Sammons, P. (1999). *School effectiveness*. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Sarpkaya, R. (1995). Yönetimde insan ilişkilerinin anlaşılmasında edebiyat ürünlerinden nasıl yararlanılabilir? *Eğitim Yönetimi*, 1(3), 391-395.

- Sebastian, J., Allensworth, E., Wiedermann, W., Hochbein, C., & Cunningham, M. (2019). Principal leadership and school performance: an examination of instructional leadership and organizational management. *Leadership and Policy in Schools, 18*, 591-613. <https://doi.org/10.1080/15700763.2018.1513151>
- Taggar, S. R., Hackett, P., & Saha, S. (1999). Leadership emergence in autonomous work teams: antecedents and outcomes. *Personnel Psychology, 52*, 899-926. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1999.tb00184.x>
- Taymaz, A. H. (1997). *Eğitim sisteminde teftiş kavramlar ilkeler yöntemler*. Ankara: Takav.
- Tortop, N. (1989). *Personel yönetimi*. Ankara.
- VandenBos, G. R. (2006). *APA dictionary of psychology*. Washington DC: American Psychological Association.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim, 23*(112).
- Yılmaz, M. (2016). Okul yöneticilerinin yönetim tarzlarının sosyodemografik faktörleri bağlamında incelenmesi: kadın yöneticiler üzerinde bir araştırma. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 1*(15), 293-313.

İletişim/Correspondence

Dr. Ramazan ÖZKUL
ramazanozkul4427@gmail.com

Prof. Dr. Hasan Demirtaş
hasan.demirtas@inonu.edu.tr

Prof. Dr. Mehmet Üstüner
mehmet.ustuner@inonu.edu.tr

Scale Development Study for Evaluating EBA Applications

Murat TARTUK, Istanbul University-Cerrahpaşa, ORCID ID: 0000-0002-3226-2123
İbrahim TURAN, Istanbul University-Cerrahpaşa, ORCID ID: 0000-0001-5823-2742

Abstract

The aim of this study is to develop an attitude scale to detect social studies teachers' evaluations and perceptions of the EBA applications. For this aim, the "Rating Scale of EBA Applications (RSEA)," which contains 28 draft matters, 5 of which are Likert type, was prepared by the researchers in the light of teachers' remarks and literature review. It was consulted to experts' opinions to ensure the content validity of the scale. In accordance with the experts' opinions, the total matter number was reduced to 16. With the attendance of 150 social studies teachers in an online environment, a pilot study was realized as to RSEA. Exploratory factor analysis was applied to the data of the pilot study and the KMO rate of the study was calculated as 0,89. In conclusion of the exploratory factor analysis, it was determined that 16 matter of scale was gathered in 3 factors. By taking similar studies in the literature and experts' opinions into consideration, these three factors were named "positive opinions", "time management and criticisms regarding practicality", "student motivation and criticisms regarding system proficiency." As a result of factor analysis, 10 items in the scale consist of positive opinions about EBA, and 6 items are criticisms of EBA. The total stated variance, according to factor analysis, was detected as %69,45. In consequence of the analysis of the pilot study's data, it was determined that the scale was rather dependable ($\alpha= 0,91$). To verify the factors acquired with the conclusion of factor analysis, confirmatory factor analysis was applied to the data in which 344 social studies teachers attended. Upon inspection of the consistency rates, it appeared that all the figures were in the acceptable consistency range, thus the factor structure was verified through exploratory factor analysis in accordance with both these data and factor loadings. The ultimate data analysis confirmed that the scale is quite credible ($\alpha= 0,90$).

Keywords: Educational Technology, EBA, Attitude, Teacher



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 1, 2023
pp. 359-377
DOI
10.17679/inuefd.1138848

Article Type
Research Article

Received
30.06.2022

Accepted
16.04.2023

Suggested Citation

Tartuk, M. & Turan, İ. (2023). Scale development study for evaluating EBA applications, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(1), 359-377. DOI: 10.17679/inuefd.1138848

This article was produced from the doctoral thesis accepted by Istanbul University-Cerrahpaşa, Institute of Graduate Education in December 2021

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The Ministry of National Education's General Directorate of Innovation and Education Technologies (YEGİTEK), also known as the "gateway of Innovation and education to the future," operates the Education Information Network (EBA), a free online social education platform. EBA seeks to promote the efficient application of ICTs and to incorporate technology into the classroom (EBA, 2020). Educational technology is defined by AECT (The Association for Educational Communication and Technology) as efforts and ethical practices to assist learning and improve performance by inventing, employing and managing appropriate technological processes and resources (AECT, 2021). The successful implementation of EBA by teachers will have a substantial impact on student achievement and attitude, as well as the digitalization of education and the consequent rise in the rate of digital literacy. It is important to thoroughly examine teachers' attitudes and opinions regarding the use of technology in the classroom, their preferred resources and usage patterns, the issues they run into in practice, and the solutions to those issues in order to better integrate the EBA platform into the educational process. In this regard, the requirement for creating an attitude scale to ascertain teachers' opinions and impressions of EBA procedures has emerged.

Purpose

The purpose of this research is to create the Rating Scale of EBA Applications (RSEA) to assess social studies teachers' opinions and perceptions of EBA practices. Accordingly, the study aims to respond to the following queries:

1- What are the findings of the exploratory factor analysis and reliability analysis of the RSEA based on the data acquired after the pilot study?

2- What are the findings of the confirmatory factor analysis and reliability analysis of the RSEA based on the data acquired after the final study?

Method

This study was conducted in three stages with the aim of creating an attitude scale to assess social studies teachers' opinions of EBA practices. The problem was defined, and relevant objectives and questions were chosen as the first stage in the scale development process. The EBA platform and associated literature were reviewed throughout the scale's development phase, the opinions of the teachers were gathered, and the items were produced in accordance with the major issue and goal of the study. 28 5-point Likert type draft items were created. After that, the draft questionnaire was sent to linguists and subject matter experts for review. According to advice from experts, the scale's number of elements was decreased to 16. In the second stage, data from a preliminary survey with 150 social studies teachers was used to conduct an exploratory factor analysis and a reliability analysis. The third stage involved conducting the final study with 344 social studies teachers and analyzing the data with confirmatory factor analysis and reliability analysis. Factor analysis, in the words of Johnson and Winchern (2014), reveals the real reasons behind many quantitative traits and discovers hidden dimensions that cannot be detected and measured. Exploratory factor analysis (EFA) is a statistical technique that aims to explain the measurement with a small number of factors by gathering together the variables that measure the same structure or quality (Büyüköztürk,

2009). On the other hand, confirmatory factor analysis (CFA) is a method of analysis that is typically used in the modeling and development of measuring instruments and offers a variety of advantages and conveniences. This method uses a previously created model to create a latent variable (factor) based on the observed data. It is frequently chosen in scale development and validity analyses, or it validates an already determined structure (Yaşlıoğlu, 2017). A scale that CFA has validated has been shown to be reliable.

Findings

A pilot research on RSEA was completed with 150 social studies teachers present in an online setting. The data from the pilot study were subjected to exploratory factor analysis, and the study's KMO rate was determined to be 0.89. The results of the exploratory factor analysis showed that three components comprised a total of 16 scale items. By taking similar studies in the literature and experts' opinions into consideration, these three factors were named "positive opinions", "time management and criticisms regarding practicality", "student motivation and criticisms regarding system proficiency." As a result of factor analysis, 10 items in the scale consist of positive opinions about EBA, and 6 items are criticisms of EBA. The total stated variance, according to factor analysis, was detected as %69,45. In consequence of the analysis of the pilot study's data, it was determined that the scale was rather dependable ($\alpha=0,91$). To verify the factors acquired with the conclusion of factor analysis, confirmatory factor analysis was applied to the data in which 344 social studies teachers attended. Upon inspection of the consistency rates, it appeared that all the figures were in the acceptable consistency range, thus the factor structure was verified through exploratory factor analysis in accordance with both these data and factor loadings. The ultimate data analysis confirmed that the scale is quite credible ($\alpha=0,90$).

Discussion & Conclusion

This research is a scale development study that tries to measure the general perceptions and evaluations of social studies teachers towards the EBA digital education platform. With 150 and 344 social studies teachers, respectively, the scale's validity and reliability investigations were conducted for the pilot study and the final study. The research found that all of the expressions' factor loads were above 0.6, and the necessary criteria were present. The draft scale was found to have a three-factor structure. It was found that the item measured by the scale had a variance explained by the three components of 69.45%. By taking similar studies in the literature and experts' opinions into consideration, these three factors were named "positive opinions", "time management and criticisms regarding practicality", "student motivation and criticisms regarding system proficiency." There are 10 items (1, 2, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 14, 16) under the first factor, three items (7, 9, 12) under the second, and three items (3, 13, 15) under the third. The internal consistency coefficient for Cronbach Alpha was determined to be .912. There were no changes that had to be made to the final scale that would be utilized for the primary study as a consequence of the validity and reliability analysis of the draft scale. The factor loads of the expressions including the "positive opinions" regarding the EBA platform, were between 0.49 and 0.90 in the factor structure model derived following the confirmatory factor analysis conducted using the final research data; the factor loads of the expressions containing the "time management and criticisms regarding practicality" of the EBA platform were between 0.72 and 0.84; the factor loads of the expressions covering the "student

motivation and criticisms regarding system proficiency” of the EBA platform vary between 0.58 and 0.61. This means that all of the necessary factor loads are statistically at a sufficient level. When the fit values are examined, it is understood that all values are in the acceptable fit range. Therefore, the factor structure reached as a result of exploratory factor analysis in line with both these data and factor loads is confirmed. The Cronbach Alpha value was calculated as .899. It has been determined that the general scale and all of the sub-dimensions regarding the evaluation of EBA applications are at a "highly reliable" level in terms of statistics.

EBA Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği Geliştirme Çalışması

Murat TARTUK, İstanbul University-Cerrahpaşa, ORCID ID: 0000-0002-3226-2123

İbrahim TURAN, İstanbul University-Cerrahpaşa, ORCID ID: 0000-0001-5823-2742

Öz

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA uygulamalarına ilişkin değerlendirme ve algılarını tespit etmeye yönelik bir tutum ölçeği geliştirmektir. Bu amaçla araştırmacılar tarafından literatür taraması ve öğretmen görüşleri doğrultusunda 5'li Likert tipinde 28 taslak madde içeren "EBA Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği (EUDÖ)" hazırlanmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda madde sayısı 16'ya indirgenmiştir. Çevrimiçi ortamda 150 sosyal bilgiler öğretmenin katılımıyla EUDÖ'ye yönelik pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma verisi üzerinde açımlayıcı faktör analizi uygulanmış ve ölçeğin KMO değeri 0,89 olarak hesaplanmıştır. Keşfedici (açımlayıcı) faktör analizi sonucunda 16 ölçek maddesinin 3 faktörde toplandığı belirlenmiştir. Bu üç faktör, literatürdeki benzer çalışmalar ve uzman görüşleri de dikkate alınarak, "olumlu görüşler", "zaman yönetimi ve kullanılabilirliğe yönelik eleştiriler" ile "öğrenci motivasyonu ve sistem yeterliliğine yönelik eleştiriler" şeklinde isimlendirilmiştir. Faktör analizi sonucunda ölçekte bulunan 10 madde EBA'ya yönelik olumlu görüşlerden, 6 madde ise EBA'ya yönelik eleştirilerden oluşmaktadır. Faktör analizine göre toplam açıklanan varyans %69,45 olarak tespit edilmiştir. Pilot çalışma verilerinin analizi sonucunda ölçeğin oldukça güvenilir olduğu ($\alpha = 0,91$) tespit edilmiştir. Keşfedici faktör analizi sonucunda elde edilen faktörleri doğrulamak amacıyla 344 sosyal bilgiler öğretmenin katıldığı nihai çalışma verileri ile doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Uyum değerlerine bakıldığında bütün değerlerin kabul edilebilir uyum değerlerinde bulunduğu, dolayısıyla bu veriler ve faktör yüklerinden yola çıkarak keşfedici faktör analizi sonucunda ulaşılan faktör yapısının doğrulandığı anlaşılmaktadır. Nihai çalışma verilerinin analizi ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu ($\alpha = 0,90$) teyit etmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Teknolojisi, EBA, Tutum, Öğretmen



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 1, 2023
ss. 359-377

DOI
10.17679/inuefd.1138848

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
30.06.2022

Kabul Tarihi
16.04.2023

Önerilen Atıf

Tartuk, M. & Turan, İ. (2023). EBA uygulamalarını değerlendirme ölçeği geliştirme çalışması. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 359-377. DOI: 10.17679/inuefd.1138848

Bu makale İstanbul Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından Aralık 2021'de kabul edilen doktora tezinden üretilmiştir.

EBA Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği Geliştirme Çalışması

Giriş

Teknoloji insanın bilimi kullanarak doğaya üstünlük kurmak için tasarladığı rasyonel bir disiplindir (Simon, 1983). McDermott'a (1981) göre teknoloji; somut ve deneysel temellere dayanan, teknik yönden yeterli küçük bir grubun örgütlü bir hiyerarşi yardımıyla bütünün geri kalanı (insanlar, olaylar, makineler vb.) üzerinde denetimi sağlamasıdır. "İnsanın maddi çevresini kontrol etmek, denetlemek ve değiştirmek için geliştirdiği araç gereçler ve bunlara yönelik bilgilerin tümüne teknoloji denir (TDK, 2021)." Teknoloji, bilgisayar ve internet araçlarının hızlı bir şekilde gelişmesi sonucunda eğitim teknolojileri alanında önemli yenilikler yaşanmıştır. Bu bağlamda eğitim teknolojileri sürekli gelişen ve dönüşen bir alan ve terminolojidir (Caballero, 2013).

The Association for Educational Communication and Technology (Eğitim İletişimi ve Teknolojisi Derneği) eğitim teknolojisini; "uygun teknolojik süreçleri ve kaynakları oluşturarak, kullanarak ve yöneterek öğrenmeyi kolaylaştırma ve performansı iyileştirme çalışmaları ve etik uygulamaları" olarak tanımlamaktadır (AECT, 2004). MEB'in bilişim teknolojileri vizyonu; "*eğitim sistemini ileri teknolojilerle donatmak, yeniliklerle desteklemek, analiz yapıp değerlendirecek geliştirmek, bilişim teknolojilerini kullanarak öğrenci merkezli ve proje tabanlı eğitim sağlamaktır* (MEB, 2009)." Ülkemizde 1990'lı yıllarda başlayan eğitimde dijitalleşme çalışmaları özellikle Fatih projesinin yürürlüğe konmasıyla önemli bir ivme kazanmıştır. Fatih projesi kapsamında EBA (Eğitim Bilişim Ağı) sınıf içi eğitimi destekleyici materyal ve aynı zamanda uzaktan eğitim aracı olarak öğretmen ve öğrencilerin kullanımına açılmıştır. EBA, eğitim kalitesini ve öğrenci başarısını yükseltmek için kurulan, öğretim sürecinde paydaşlara zengin, eğitici içerikler sunarak e-içerik konusunda öğretmenlerin eğitim alanındaki birçok ihtiyacına cevap veren dijital eğitim portalıdır (EBA, 2020). Yüzyılın eğitim portalı olarak değerlendirilen EBA'da içerik olarak haberler, videolar, görseller, ölçme değerlendirme materyalleri, ses, kitap, dergi ve çeşitli dokümanlar yer almaktadır (Alabay, 2015). Bu platformun amacı; "*bilgi teknolojileri aracılığıyla etkili materyal kullanımını destekleyip teknolojinin eğitime entegrasyonunu sağlamaktır. EBA, sınıf seviyelerine uygun, güvenilir ve incelemeden geçmiş e-içerikler sunmakta, eğitim ve teknolojideki yenilikleri takip ederek gelişmeye devam etmektedir* (EBA, 2020)."

Eğitimde teknoloji kullanımının temel amacı eğitim hedeflerinin daha hızlı, net ve ekonomik şekilde gerçekleştirmektir. Nitekim bu alanda yapılan araştırmalar eğitimde teknoloji kullanımının öğrenci katılımı ve akademik başarıyı arttırdığını (Elliott, 2014; Güven ve Sülün, 2012; Taşyürek, 2017; Yeşiltaş 2010) anlamlı öğrenmeyi sağladığını (Surjono, 2015) ve öğrencilerin derse karşı tutumunu olumlu yönde etkilediğini (Yeşiltaş, 2010) göstermektedir. Eğitim teknolojisi araçları öğretmene öğrenme sürecinde yardımcı olur. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına hitap edip onlara her durumda kılavuzluk yapmalarını sağlar. Öğretmenlere mesleki bilgi ve becerilerini yenilemede zaman kazandırır. Öğrencilerin başarı grafiğinin yükselmesine olanak tanır ve bu sayede öğretmenlerin toplumsal statülerinin güçlenmesini sağlar (Alpar, Batdal ve Avci, 2007).

Araştırmalar, okulların teknolojiye erişim imkânlarının arttığını fakat bu teknolojilerin mevcut eğitim uygulamalarına entegrasyonu konusunda halâ sıkıntılar yaşandığını göstermektedir (Bracewell vd., 2007; Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich 2010). Okulların ve sınıfların teknolojik materyaller ile donatılması eğitim teknolojilerinin iyileştirici ve dönüştürücü

etkilerinin oluşması için tek başına yeterli değildir (Hosseini ve Tee 2012). Bu entegrasyonun gerçekleşebilmesi için öncelikle öğretmenlerin eğitim teknolojilerinin önemine inanmaları gerekmektedir. Ülkemizde genel olarak öğretmenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin (BİT) “öğrenmeyi kolaylaştırdığına, öğrenci ve öğretmen başarısını artırdığına, öğrencilerin ilgisini çekeceğine ve öğretimin daha etkili olması için BİT uygulamalarının gerekli olduğuna inandıkları” söylenebilir (Cüre ve Özden, 2008). Eğitimde teknoloji kullanımı konusunda öğretmenlerin tutumları, görüşleri, hangi eğitim teknolojilerini ne sıklıkla kullandıkları ve bu konuda karşılaşılan problemler ve bunlara yönelik çözüm önerileri ayrıntılı incelenmesi gereken bir konudur. Eğitim teknolojilerinin sınıf içinde ve dışında doğru kullanılması eğitimin kalitesini ve dolayısıyla öğrenci başarısını önemli düzeyde etkileyecektir (Elliott, 2014). EBA'nın bir eğitim teknolojisi aracı olarak öğretmenlerin tutum ve görüşlerini nasıl etkilediği ve EBA'ya yönelik genel algı ve değerlendirmelerinin neler olduğu çalışmamız açısından önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA uygulamalarına yönelik değerlendirme ve algılarını tespit etmeye yönelik bir tutum ölçeği geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara cevap aranmaktadır:

- 1- Pilot çalışma sonrası elde edilen verilere göre EUDÖ'nün keşfedici faktör analizi ve güvenilirlik analizi sonuçları nedir?
- 2- Nihai çalışma sonrası elde edilen verilere göre EUDÖ'nün doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizi sonuçları nedir?

Yöntem

Ölçeğin Geliştirilme Süreci

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA uygulamalarına yönelik değerlendirme ve algılarını tespit etmeye yönelik tutum ölçeği geliştirmeyi amaçlayan bu çalışma üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde ilk adım olarak problem tanımlanmış, bu probleme uygun amaçlar ve sorular belirlenmiştir. Ölçeğin hazırlık aşamasında EBA platformu incelenmiş, araştırma konusuna yönelik literatür taraması yapılmış, öğretmen görüşleri alınmış ve araştırmanın temel problemi ve amacı doğrultusunda maddeler yazılmıştır. 5'li Likert tipi 28 taslak madde hazırlanmıştır. Bu maddeler, kesinlikle katılmıyorum 1, katılmıyorum 2, kararsızım 3, katılıyorum 4, kesinlikle katılıyorum 5 olacak şekilde puanlandırılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliliğini sağlamak için uzman görüşleri alınmıştır. Taslak ölçek, sosyal bilgiler eğitimi ve ölçek geliştirme alanında doktora derecesi olan 2 akademisyen tarafından incelenmiştir. Bu aşamada uzman görüşleri de dikkate alınarak maddeler; ifade edilmiş biçimleri, araştırmanın amacına uygunluğu ve kapsam geçerliği yönünden değerlendirilmiştir. Ayrıca Türkçe öğretmenleri tarafından anlam, dil, imla ve noktalama işareti kullanımları açısından incelenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçekte yer alan madde sayısı 16'ya indirgenmiştir.

İkinci aşamada ölçeğe ilk şekli verildikten sonra 150 sosyal bilgiler öğretmeni ile bir ön çalışma yapılmış, ulaşılan veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi ile güvenilirlik analizi uygulanmıştır. Pilot uygulama sonrasında EUDÖ'ye son şekli verilerek nihai uygulamaya geçilmiştir. Üçüncü aşamada ise nihai çalışma verileri ile doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizi uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

EUDÖ pilot araştırma ve nihai araştırma verileri çevrimiçi ortamda Google Forms uygulaması kullanılarak toplanmıştır. Ön çalışma ve nihai çalışmaya Diyarbakır İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaokullarda çalışan sosyal bilgiler öğretmenleri katılmıştır. Araştırma örnekleme rastlantısal örneklem yöntemi kullanılarak ulaşılmıştır. Çalışma evreninin tamamına e-posta yoluyla ulaşılmış, pilot araştırmaya 150, nihai araştırmaya ise 344 öğretmen geri dönüş yapmıştır. Veriler bilgisayar ortamında toplanmış, böylece kolay ulaşılabilirlik sağlanmıştır. Evrenin daha iyi temsil edilebilmesi için çok sayıda öğretmene ulaşarak veri çeşitliliği ile örneklem yeterliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri toplama süreci Covid-19 pandemisi sebebiyle online gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 22.0 ve AMOS 24.0 programları kullanılmıştır. "Bir ölçek geliştirme sürecinde, ilk uygulanması gereken açımlayıcı faktör analizi, daha sonra keşfedilen bu yeni faktör yapısının doğrulanmasını sağlayan doğrulayıcı faktör analizidir. Bu durumda dikkat edilmesi gerekli en önemli nokta bu iki analizin aynı örneklem ile yapılmamasıdır. Açımlayıcı faktör analizi için toplanan veriler ile keşfedilmiş bir yapının doğrulayıcı faktör analizini yapmak pek uygun bir yaklaşım olmayacaktır (Suhr, 2006)." Johnson ve Winchern (2014)'e göre faktör analizi; ölçülebilen birçok özelliğin arkasında olan gerçek sebepleri ortaya çıkarır, gözlenemeyen ve ölçülemeyen gizli boyutları keşfeder. "Keşfedici faktör analizi (KFA) aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan istatistiksel bir tekniktir (Büyüköztürk, 2009)." Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ise ölçme araçlarının modellenip geliştirilmesinde genellikle tercih edilen ve önemli faydalar sağlayan analiz yöntemidir. Bu yöntem, daha önce geliştirilen bir modelden yola çıkarak gözlenen değişkenleri kullanıp gizil değişken (faktör) üreterek devam eder. Ölçek geliştirme ve geçerlilik analizlerinde sıklıkla tercih edilmekte ya da daha önce belirlenmiş bir yapının doğrulanmasını sağlamaktadır (Yaşlıoğlu, 2017). DFA ile doğrulanmış bir ölçeğin geçerli bir ölçek olduğu kanıtlanmış olur.

Verilerin faktör analizine uygunluğunu sınamak için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ile Bartlett Küresellik test sonucu belirlenerek değerlendirilmiştir. Faktör analizine uygunluk için kullanılan test Bartlett testidir. Bartlett testi korelasyon matrisini incelemekte ve istatistiksel olarak ölçek formunun anlamlılığına bakmaktadır. Bu test öncesinde verilerin KMO değerine bakılmaktadır. "KMO testi değişkenler arasındaki korelasyonları ve faktör analizinin uygunluğunu ölçen testtir. KMO testinin değeri 0 ile 1 aralığında olmalıdır. KMO değeri, herhangi bir değişkenin diğer değişkenler tarafından hatasız tahmin edilmesi halinde 1'e eşit olur. 0,8 üstü değerler mükemmel olarak kabul edilir (Büyüköztürk, 2002)." Ölçeğin güvenilirlik analizi neticesinde ise alt boyutlar arası korelasyon değerleri ile Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık katsayısı belirlenmiştir. Burada ilk önce ifadenin toplam ile ilişkisine bakılmaktadır. İfadenin bir ölçüm için değeri ile değişkeni oluşturduğu bütün ifadelerin toplamı ile hangi düzeyde ilişkili olduğu hesaplanır. İfadenin toplamı ile korelasyonunun kural gereği 0,5'in üzerinde olması beklenir (Field, 2006, Akt: Yaşlıoğlu, 2017). İkinci olarak ise güvenilirlik katsayısı incelenmektedir. Sıklıkla kullanılan yöntem Cronbach Alpha katsayısıdır. Bu değer ise genellikle 0,7'nin üzerinde olması beklenir (Cortina, 1993, Haladyna, 1999, Eymen, 2007, Akt: Yaşlıoğlu, 2017).

Bu araştırma için İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurul'undan 09.03.2020 tarih, 19886 sayı ile etik kurul izni alınmıştır.

Bulgular

Araştırmacılar tarafından geliştirilen EUDÖ'nün pilot çalışması online veri toplama metodu ve 150 sosyal bilgiler öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmadan elde edilen veriler, gerekli düzenleme ve kodlamalar yapılarak bilgisayara aktarılmış ve SPSS 22.0 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Analizler kapsamında açımlayıcı faktör analizi ile güvenilirlik analizi uygulanmıştır.

1. EBA Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği (EUDÖ) Pilot Araştırma Analiz ve Değerlendirmeleri

1.1. Keşfedici (Açımlayıcı) Faktör Analizi (KFA)

EUDÖ'de sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA uygulamalarına yönelik değerlendirme ve algılarını ölçmek için kullanılan 16 maddeyi katılımcıların kaç farklı alt boyutta algıladığını belirleyebilmek için keşfedici faktör analizi uygulanmıştır. Öncelikle; “veri setinin faktör analizine uygunluğunun test edilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği testi ve Bartlett küresellik testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda KMO değeri 0,89 ile 0,50'nin üzerinde ve Bartlett testinin kuyruk olasılığının 0,05 önem derecesinde anlamlı olduğu ($p=0,00$), dolayısıyla veri setinin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir (Kalaycı vd., 2005; Sipahi vd., 2008).” Analizler, temel bileşenler yöntemi ve varimax döndürme yöntemi kullanılarak yapılmıştır.

Aşağıdaki Tablo 1'de sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA uygulamalarına yönelik değerlendirmelerine ilişkin ölçeğin faktör analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 1

EBA Uygulamalarının Değerlendirilmesine İlişkin Ölçeğin Faktör Analizi

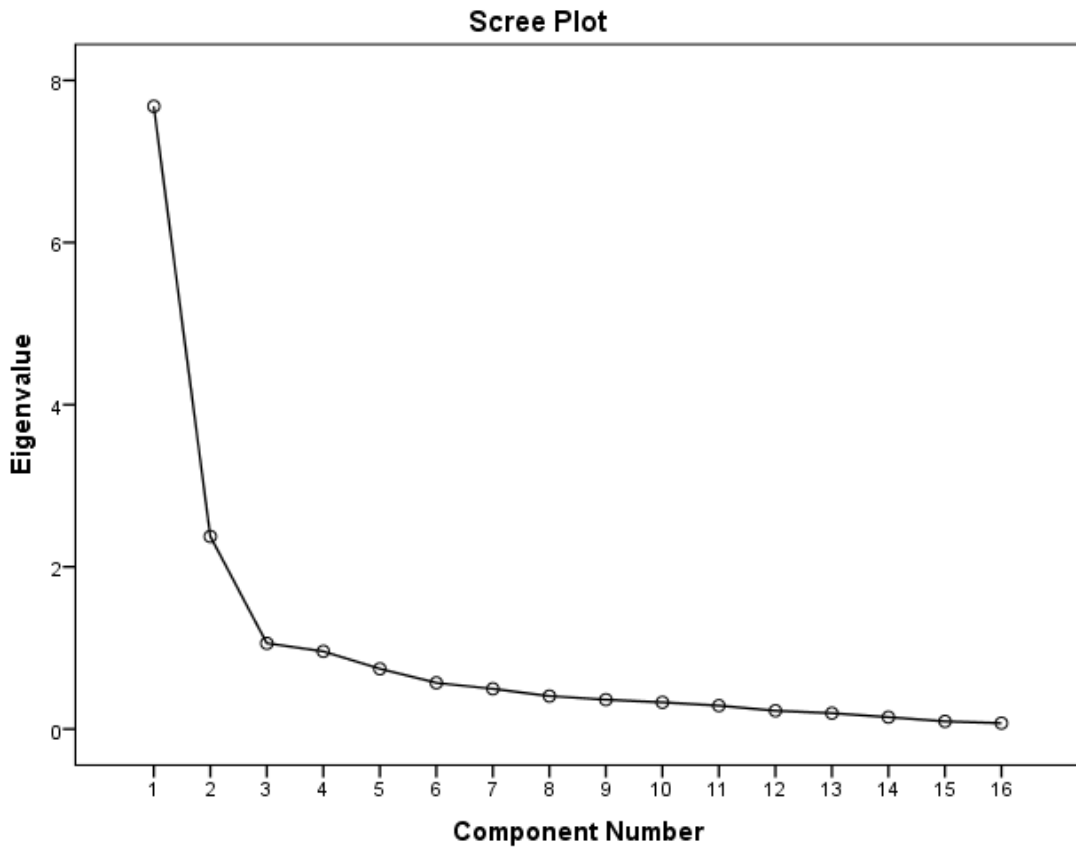
Faktörler	Madde No	Maddeler	Faktör Yükleri		
			1	2	3
Olumlu Görüşler	EBA6	EBA ile öğretim yapılan dersler daha eğlenceli geçiyor.	,907		
	EBA2	EBA öğrencilerin derse ilgisini arttırmaktadır.	,903		
	EBA10	EBA kullanılan derslerde öğrencilerin dikkati artmaktadır.	,899		
	EBA4	EBA ile yapılan öğretim anlamlı öğrenmeye katkı sağlar.	,891		
	EBA8	EBA kullanılan derslerde öğrenci katılımı artmaktadır.	,879		
	EBA1	EBA eğitimin iyileşmesine ve kalitesine katkıda bulunur.	,851		
	EBA11	EBA'da yer alan materyallerin öğreticiliği yeterli düzeydedir.	,790		
	EBA14	EBA öğrencilere devamsızlığı olduğu dersleri yakalama imkânı sağlar.	,788		
	EBA16	EBA sosyal eğitim platformu güvenli bilgiye erişim imkânı sağlar.	,763		
	EBA5	EBA sayesinde öğretmenlerin iş yükü azalmaktadır.	,665		
Zaman Yönetimi ve Kullanışlılığa Yönelik Eleştiriler	EBA7	EBA'nın kullanıldığı derslerde zaman yönetimi zorlaşır.		,862	
	EBA9	EBA ile öğretim zaman kaybına sebep olmaktadır.		,845	
	EBA12	EBA sosyal eğitim platformunun kullanımı zor ve karmaşıktır.		,611	

Öğrenci Motivasyonu ve Sistem Yeterliliğine Yönelik Eleştiriler	EBA15	EBA'nın derslerde sürekli kullanımı öğrencilerin motivasyonunu düşürmektedir.	,75		
	EBA13	EBA'da sayfaların açılma ve videoların yüklenme hızı düşüktür.	,63		
	EBA3	EBA'da Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili yeterli içerik yoktur.	,63		
			0		
				Özdeğerler	7,22 1,99 1,9
					0
				Açıklanan varyans (%)	45,15 12,45 11,85
				Toplam açıklanan varyans (%)	69,45
Notlar: (i) Varimax Rotasyonlu Asal Bileşenler Analizi (ii) KMO = 0,892; Bartlett Testi =1848,17; p=0,00 (p<0,05)					

Yapılan keşfedici (açımlayıcı) faktör analizinden yola çıkarak öncelikle faktör yükleri sosyal bilimlerde kabul edilebilir sınır olan 0,4'ün (Şencan, 2005) altında olan maddeler sistematik bir şekilde kontrol edilmiş, gerekli şartların sağlandığı ve tüm maddelere ilişkin faktör yüklerinin 0,6'nın üzerinde olduğu belirlenmiştir. Daha sonra ise binişik maddeler incelenmiş, faktör yükleri birden fazla faktörde yer alan ve aralarında 0,1'den az fark olan "binişik" maddelere (Büyüköztürk, 2002) rastlanmamış ve bu noktada da gerekli şartların sağlandığı belirlenmiştir.

Şekil 1

ScreePlot Grafiği



Yapılan faktör analizi sonucunda Şekil 1'deki ScreePlot (Yamaç Eğim/Birikinti) grafiğinde de görüldüğü üzere üç boyutlu bir yapı ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla araştırmaya katılan sosyal

bilgiler öğretmenlerinin EBA uygulamalarına yönelik maddeleri üç farklı boyutta algıladıkları belirlenmiştir. İlgili boyutlar, literatürdeki benzer çalışmalar ve uzman görüşleri de dikkate alınarak, “*olumlu görüşler*”, “*zaman yönetimi ve kullanılabilirliğe yönelik eleştiriler*” ile “*öğrenci motivasyonu ve sistem yeterliliğine yönelik eleştiriler*” şeklinde adlandırılmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğe ilişkin 10 maddenin EBA uygulamasına yönelik olumlu görüşlerden, 6 maddenin ise EBA uygulamasına yönelik eleştirilerden oluştuğu anlaşılmaktadır.

Faktör analizine göre toplam açıklanan varyans %69,45 olarak tespit edilmiştir. Bu açıklanan varyansa yönelik boyutların ayrı ayrı katkıları incelendiğinde; “olumlu görüşler” boyutu için %45,15, “zaman yönetimi ve kullanılabilirliğe yönelik eleştiriler” boyutu için %12,45 ve “öğrenci motivasyonu ve sistem yeterliliğine yönelik eleştiriler” boyutu için %11,85 oranında olduğu görülmüştür.

1.2. Güvenilirlik Analizi

Geçerlilik analizinin ardından, veri toplama aracının güvenilirliğini, yani verilerin içsel tutarlılıklarını belirlemek için Cronbach’s Alpha değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 2

EBA Uygulamalarının Değerlendirilmesine İlişkin Ölçeğin Güvenilirlik Değerleri

Ölçek ve Boyutları	Madde Sayısı	Cronbach’s Alpha (α)
EBA Uygulamalarının Değerlendirilmesi	16	0,912
- Olumlu Görüşler	10	0,956
- Zaman Yönetimi ve Kullanılabilirliğe Yönelik Eleştiriler	3	0,759
- Öğrenci Motivasyonu ve Sistem Yeterliliğine Yönelik Eleştiriler	3	0,562

“Cronbach’s Alpha değeri, maddeler arası korelasyona bağlı uyum değeridir. Bu değer, ölçeklerdeki maddelerin güvenilirlik düzeylerini göstermektedir. Cronbach’s Alpha değerinin 0,70 ve daha üzerinde olduğu durumlarda ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilir. Ancak sosyal bilimlerde bu sınır, soru sayısının az olduğu durumlarda 0,60 ve üzeri oldukça güvenilir (Sipahi vd., 2008), 0,40 ile 0,60 arası ise düşük düzeyde güvenilir kabul edilmektedir (Özdamar, 2004; Sekaran, 2003).” Tabloda da görüldüğü üzere, EBA uygulamalarının değerlendirilmesine ilişkin genel ölçek ile alt boyutlardan “olumlu görüşler” ile “zaman yönetimi ve kullanılabilirliğe yönelik eleştiriler” boyutlarının istatistiksel bakımdan oldukça güvenilir düzeyde; “öğrenci motivasyonu ve sistem yeterliliğine yönelik eleştiriler” boyutunun ise düşük düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir.

Neticede pilot araştırmada kullanılan taslak ölçeğe ilişkin gerçekleştirilen geçerlilik ve güvenilirlik analizleri sonucunda ilgili ölçeğin üç farklı boyuttan oluştuğu ve tüm madde ve boyutların istatistiksel bakımdan güvenilir olduğu tespit edilmiş, bu bağlamda ana çalışma için kullanılacak nihai ölçekte herhangi bir ekleme ve çıkarma yapılmasına gerek duyulmadığına kanaat getirilmiştir.

2. EBA Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği (EUDÖ) Nihai Araştırma Analiz ve Değerlendirmeleri

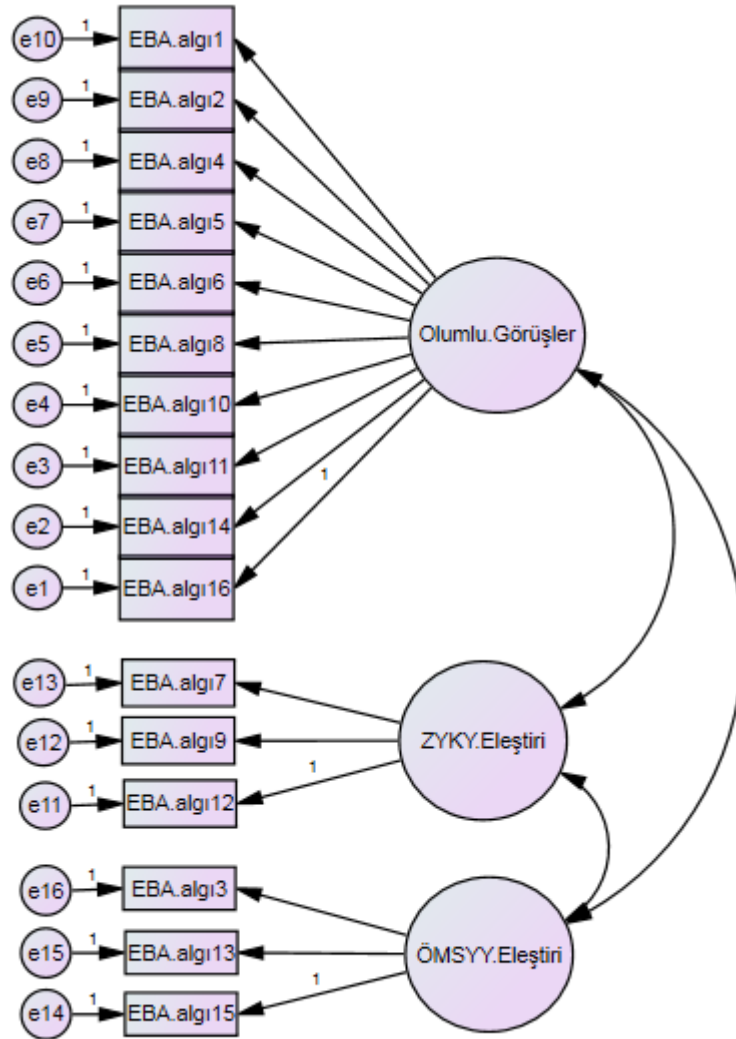
2.1 Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Bu başlık altında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA uygulamalarına yönelik değerlendirme ve algılarına ilişkin geliştirilen ölçeğin, pilot çalışma sonucunda ulaşılan faktör modeline uygunluğunu belirlemek, başka bir ifadeyle ulaşılan bu faktör yapısını doğrulamak yani teyit etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan faktörleri doğrulamak için ana çalışma verileri ile doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

Aşağıdaki Şekil 2’de EBA uygulamalarına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin algı ve değerlendirmelerini içeren ölçeğe dair ölçümlenen faktör yapısı görülmektedir.

Şekil 2

Ölçümlenen Faktör Yapısı



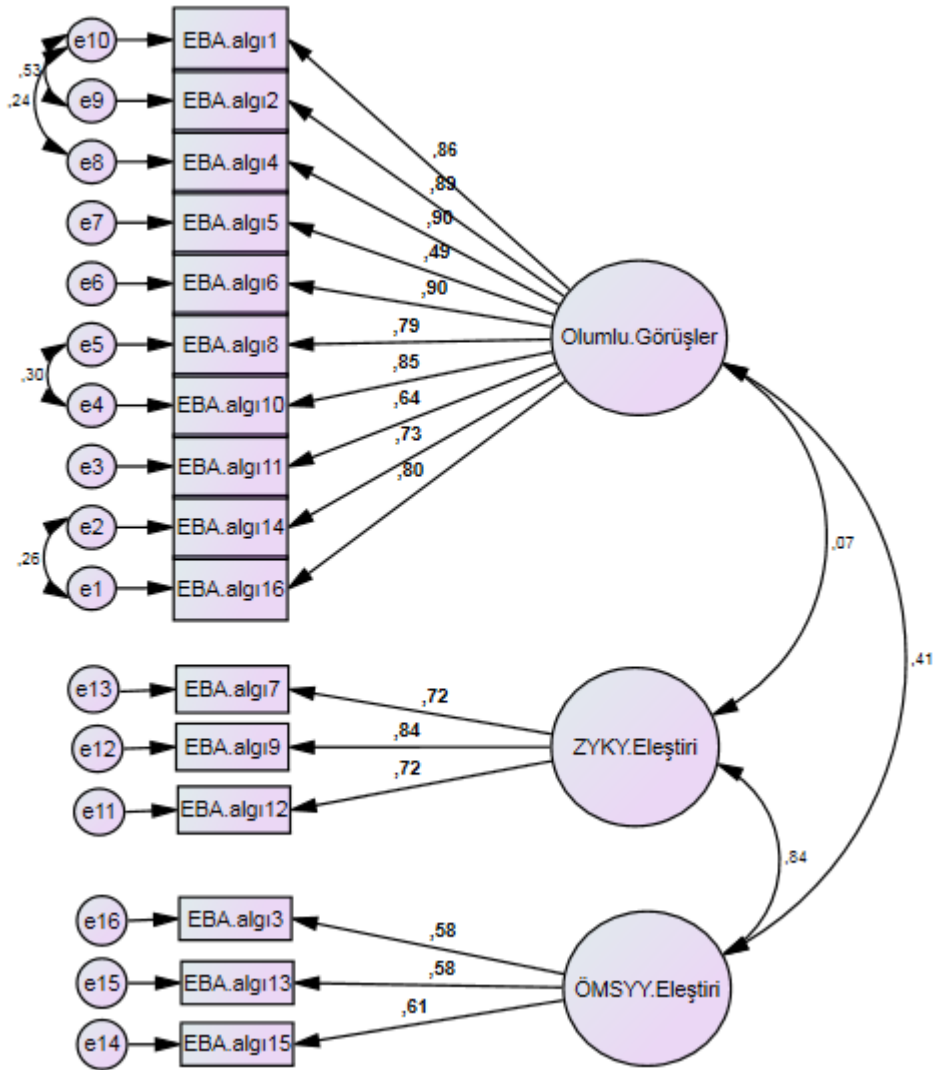
*ZYKY: Zaman Yönetimi ve Kullanışlılığa Yönelik

**ÖMSYY: Öğrenci Motivasyonu ve Sistem Yeterliliğine Yönelik

İdeal bir model uyumuna ulaşmak için modifikasyon indekslerinden yola çıkarak birtakım maddeler arasında modifikasyon düzeltme yolları kurulmuş ve çizilen kovaryanslar sonucunda aşağıdaki faktör yapısı modeline ulaşılmıştır.

Şekil 3

Analiz Sonrası Ölçümlenen Faktör Yapısı Modeli



Şekil 3'te yer alan doğrulayıcı faktör analizi sonrasında elde edilen faktör yapısı modelinde okların yanında bulunan değerler, regresyon değerlerini göstermektedir. "Regresyon değerleri, gözlenen değişkenlerin gizli değişkenleri tahmin etme gücünü, bir diğer ifadeyle faktör yüklenimlerini göstermektedir (Karagöz, 2017)." EBA platformuna yönelik "olumlu görüşleri" kapsayan maddelerin faktör yüklerinin 0,49 ile 0,90 arasında; EBA platformunun "zaman yönetimi ve kullanışlılığına yönelik eleştirileri" içeren maddelerin faktör yüklerinin 0,72 ile 0,84 arasında; EBA platformunun "öğrenci motivasyonu ve sistem yeterliliğine yönelik eleştirileri" kapsayan maddelerin faktör yüklerinin 0,58 ile 0,61 aralığında farklılaştığı görülür. Faktör yükü; 0,71 üzerinde olan değerler "mükemmel", 0,63 "çok iyi", 0,55 "iyi", 0,45 "makul/kabul edilebilir" ve 0,32 "zayıf" şeklinde kabul görmekte, faktör yükü 0,30'un altındaki maddeler çoğunlukla

değerlendirme dışı kalır (Tabachnick vd.,2018). Böylece faktör yüklerinin tamamının istatistiki açıdan yeterli düzeyde bulunduğu ifade edilebilir. Bunun yanı sıra ilgili veriler istatistiki açıdan anlamlıdır ($p=0,00$). “Bu bağlamda p değerlerinin istatistiki bakımdan anlamlı çıkması, ilgili maddelerin faktörlere doğru yüklendiği anlamına gelmektedir (Karagöz, 2017).”

Öte yandan doğrulayıcı faktör analizi ile sınanacak faktör yapısı modelinin değerlendirilmesinde baz alınacak model uyum değerleri aşağıdaki Tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 3

Uyum İndekslerine İlişkin Uyum Ölçütleri (Meydan ve Şeşen, 2015; Karagöz, 2017)

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
X^2 Uyum Testi	$0,05 < p < 1$	$0,01 < p < 0,05$
CMIN/df (X^2 /sd)	≤ 3	≤ 5
RMSEA	$\leq 0,05$	$\leq 0,08$
GFI	$\geq 0,90$	$0,89-0,85$
AGFI	$\geq 0,90$	$0,89-0,85$
CFI	$\geq 0,97$	$\geq 0,95$
NFI	$\geq 0,95$	$0,94-0,90$
IFI	$\geq 0,95$	$0,94-0,90$

AMOS 24.0 programı aracılığıyla ulaşılan faktör yapısının doğrulanması için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi neticesinde ulaşılan uyum değerleri ise aşağıdaki Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

EBA Uygulamalarının Değerlendirilmesine İlişkin Modelin Uyum Değerleri

Uyum İndeksleri	Elde Edilen Değer	Sonuç
X^2 Uyum Testi	0,000	Uyumlu
CMIN/df (X^2 /sd)	3,321	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	0,082	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	0,893	Kabul Edilebilir Uyum
AGFI	0,850	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	0,942	Kabul Edilebilir Uyum
NFI	0,919	Kabul Edilebilir Uyum
IFI	0,942	Kabul Edilebilir Uyum

Tablo 4’e göre uyum değerlerine bakıldığında bütün değerlerin kabul edilebilir uyum aralığında bulunduğu, dolayısıyla bu veriler ve faktör yüklerinden yola çıkarak keşfedici faktör analizi sonucunda ulaşılan faktör yapısının doğrulandığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla verileri analiz ederken yukarıdaki modelde bulunan üç faktörden oluşan yapı kullanılacaktır.

2.2. Güvenilirlik Analizi

Geçerlilik analizinin ardından veri toplama aracının güvenilirliğini yani verilerin içsel tutarlılıklarını bulabilmek için Cronbach’s Alpha değerleri belirlenmiştir. Bu değerler Tablo 5’te her boyut için ayrı ayrı verilmiştir.

Tablo 5

EBA Uygulamalarının Değerlendirilmesine İlişkin Ölçeğin Güvenilirlik Değerleri

ÖLÇEK VE BOYUTLARI	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha (α)
EBA Uygulamalarının Değerlendirilmesi	16	0,899
(1) Olumlu Görüşler	10	0,943
(2) Zaman Yönetimi ve Kullanışlılığa Yönelik Eleştiriler	3	0,804
(3) Öğrenci Motivasyonu ve Sistem Yeterliliğine Yönelik Eleştiriler	3	0,617

“Cronbach's Alpha değeri, maddeler arası korelasyona bağlı uyum değeridir. Bu değer, ölçeklerdeki maddelerin güvenilirlik düzeylerini göstermektedir. Cronbach's Alpha değerinin 0,70 ve daha üzerinde olduğu durumlarda ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilir. Ancak sosyal bilimlerde bu sınır, soru sayısının az olduğu durumlarda 0,60 ve üzeri oldukça güvenilir (Sipahi vd., 2008), 0,40 ile 0,60 arası ise düşük düzeyde güvenilir kabul edilmektedir (Özdamar, 2004; Sekaran, 2003).” Bu doğrultuda yukarıdaki tabloda da görüleceği üzere, EBA uygulamalarının değerlendirilmesine ilişkin genel ölçek ile alt boyutların tümünün istatistiksel bakımdan “oldukça güvenilir” düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç

Bu araştırma, EBA dijital eğitim platformuna yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin genel algı ve değerlendirmelerini ölçmeye çalışan bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Ölçeğin pilot araştırma ve nihai araştırma geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sırasıyla 150 ve 344 sosyal bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir.

Pilot araştırma geçerlik çalışması kapsamında taslak ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi için keşfedici faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi doğrultusunda gerekli şartların sağlandığı ve tüm maddelere ilişkin faktör yüklerinin 0,6'nın üzerinde olduğu belirlenmiştir. Taslak ölçeğin üç faktörlü bir yapıda olduğu, bu üç faktörün ölçeğin ölçtüğü unsura yönelik açıkladığı varyansın %69,45 olduğu tespit edilmiştir. İlgili boyutlar, literatürdeki benzer çalışmalar ve uzman görüşleri de dikkate alınarak, **“olumlu görüşler”**, **“zaman yönetimi ve kullanılabilirliğe yönelik eleştiriler”** ile **“öğrenci motivasyonu ve sistem yeterliliğine yönelik eleştiriler”** şeklinde adlandırılmıştır. Birinci faktörün altında 10 madde (1, 2, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 14, 16), ikinci faktörün altında 3 madde (7, 9, 12), üçüncü faktörün altında 3 madde (3, 13, 15) bulunmaktadır. Ölçeğin ikinci ve üçüncü faktöründe bulunan toplam 6 madde EBA'ya yönelik olumsuz anlam taşıdığından ters yönde puanlanmaktadır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .912 olarak bulunmuştur. Taslak ölçeğe ilişkin gerçekleştirilen geçerlilik ve güvenilirlik analizleri sonucunda nihai çalışma için kullanılacak ölçekte herhangi bir ekleme ve çıkarma yapılmasına gerek duyulmamıştır.

Nihai araştırma verileri ile yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonrasında elde edilen faktör yapısı modelinde EBA platformuna ilişkin “olumlu görüşleri” kapsayan maddelerin faktör yükleri 0,49 ile 0,90 arasında; EBA platformunun “zaman yönetimi ve kullanılabilirliğine yönelik eleştirileri” içeren maddelerin faktör yükleri 0,72 ile 0,84 arasında; EBA platformunun “öğrenci motivasyonu ve sistem yeterliliğine yönelik eleştirileri” kapsayan maddelerin faktör yükleri 0,58 ile 0,61

arasında değişmektedir. Bu bağlamda faktör yüklerinin tamamının istatistiki açıdan yeterli düzeyde bulunduğu belirtilebilir. Uyum değerlerine bakıldığında bütün değerlerin kabul edilebilir uyum değerlerinde bulunduğu, dolayısıyla bu veriler ve faktör yüklerinden yola çıkarak keşfedici faktör analizi sonucunda ulaşılan faktör yapısının doğrulandığı anlaşılmaktadır. Cronbach Alpha değeri .899 olarak hesaplanmıştır. EBA uygulamalarının değerlendirilmesine ilişkin genel ölçek ile alt boyutların tümünün istatistiksel bakımdan “oldukça güvenilir” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma literatüründe benzer olarak Uğurlu ve Gürsoy (2018) tarafından geliştirilen “EBA Tutum Ölçeği” 30 maddeden oluşur ve ölçek iki faktör altında toplanır. Araştırmacılar tarafından bu faktörler, EBA’nın gerekliliği ve EBA’nın uygulanabilirliği şeklinde isimlendirilmiştir.

Araştırmanın güvenirlik ve geçerlik analizleri sonucunda toplam 16 maddeden ve 3 alt faktörden oluşan “EBA Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği (EUDÖ)” geliştirilmiştir. Bu ölçeğin, EBA platformuna yönelik öğretmenlerin genel algı ve değerlendirmelerini belirlemeye yönelik yapılacak çalışmalara katkı sunacağı beklenmektedir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurul’undan 09.03.2020 tarih, 19886 sayı ile etik kurul izni alınmıştır.

Kaynakça/References

- Alabay, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin ve öğrencilerinin EBA (Eğitimde Bilişim Ağı) kullanımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alkan, C. (2011). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alpar, D., Batdal, G., & Avcı, Y. (2007). Öğrenci merkezli eğitimde eğitim teknolojileri uygulamaları. *İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 19-31.
- Bracewell, R. J., Sicilia, C., Park, J., & Tung, J. P. (2007, April 9-13). The problem of wide-scale implementation of effective use of information and communication technologies for instruction: Activity theory perspectives. Paper presented at the 2007 Annual Meeting of AERA. www.tact.fse.ulaval.ca/papers/Bracewell_aera2007.pdf
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caballero, C. J. (2013). *Public school teachers' pedagogical use of educational technology*. Unpublished Master's Thesis. Bowie State University, United States.
- Cüre, F., & Özdener, N. (2008). Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) uygulama başarıları ve BİT'e yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 41-53.
- Eğitim Bilişim Ağı [EBA] (2020, Şubat 17). Eğitim bilişim ağı. <http://www.EBA.gov.tr/hakkimizda>
- Elliott, M. (2014). *Technology perceptions of educational leaders: A case study*. Unpublished Ph.D. Thesis. University of Phoenix, United States.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A.T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3): 255–284.
- Güven, G., & Sülün Y. (2012). Bilgisayar destekli öğretimin 8. sınıf fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıya ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 68-79.
- Hosseini, Z., & Tee, M. Y. (2012). Conditions influencing development of teachers' knowledge for technology integration in teaching. *International Magazine on Advances in Computer Science and Telecommunications* 3 (1): 91–101.
- Johnson, R. A., & Wichern, D. W. (2014). *Applied multivariate statistical analysis* (Vol. 4). New Jersey: Prentice-Hall.
- Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS uygulamalı nitel-nicel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- McDermott, J. (1981). Technology: The opiate of the intellectuals (Ed. A.H. Teich). *Technology and Man's Future*. New York: St. Martin's Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2009). Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 stratejik planı. https://sgb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/MEBStratejikPlan.pdf
- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellenmesi AMOS uygulamaları*, Ankara: Detay Yayıncılık.

- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Sekaran, U. (2003). *Research methods for business: A skill building approach (4th ed.)*, New York: John Wiley&SonsInc.
- Simon, Y. R. (1983). Pursuit of happiness and lust for power in technological society. (Ed. Mitcham & R. Mackey). *Philosophy and Technology*. New York: FreePress.
- Sipahi, B. Yurtkoru, E. S., & Çinko, M. (2008). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Suhr, D. (2006). *Exploratory or confirmatory factor analysis? Proceedings of the 31st annual sas? Users Group International Conference*. Cary, NC: SAS Institute Inc., Paper Number: 200-31.
- Surjono, H. D. (2015). The effects of multimedia and learning style on student achievement in online electronics course. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14 (1), 116-122.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2018). *Using multivariate statistics (7th ed.)*, New York: Pearson.
- The Association for Educational Communication and Technology [AECT] (2021, Dec 12). *Definition and terminology committee document: The meanings of educational technology*. <https://www.tlu.ee/~kpata/haridustehnologiaTLU/defineeducationaltechnology.pdf>
- Türk Dil Kurumu [TDK] (2021, Ağustos 14). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Uğurlu, B., & Gürsoy, G. (2018). Eğitim bilişim ağı tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(2), 35-65.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46 (Özel Sayı), 74-85.
- Yeşiltaş, E. (2010). *Sosyal bilgiler öğretimine yönelik geliştirilen bilgisayar yazılımının akademik başarı ve tutuma etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taşyürek, Z. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde internet kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, bilgilerin kalıcılığına ve derse karşı tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İletişim/Correspondence

Dr. Murat TARTUK
m.tartuk@hotmail.com

Doç. Dr. İbrahim TURAN
ibrahim.turan@iuc.edu.tr
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

EK-1. EBA Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği (EUDÖ)

Aşağıdaki ifadelere katılma düzeyinizi belirtiniz.

İFADELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. EBA eğitimin iyileşmesine ve kalitesine katkıda bulunur.					
2. EBA öğrencilerin derse ilgisini arttırmaktadır.					
3. EBA’da Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili yeterli içerik yoktur.*					
4. EBA ile yapılan öğretim anlamlı öğrenmeye katkı sağlar.					
5. EBA sayesinde öğretmenlerin iş yükü azalmaktadır.					
6. EBA ile öğretim yapılan dersler daha eğlenceli geçiyor.					
7. EBA’nın kullandığı derslerde zaman yönetimi zorlaşır.*					
8. EBA kullanılan derslerde öğrenci katılımı artmaktadır.					
9. EBA ile öğretim zaman kaybına sebep olmaktadır.*					
10. EBA kullanılan derslerde öğrencilerin dikkati artmaktadır.					
11. EBA’da yer alan materyallerin öğreticiliği yeterli düzeydedir.					
12. EBA sosyal eğitim platformunun kullanımı zor ve karmaşıktır.*					
13. EBA’da sayfaların açılma ve videoların yüklenme hızı düşüktür.*					
14. EBA öğrencilere devamsızlığı olduğu dersleri yakalama imkânı sağlar.					
15. EBA’nın derslerde sürekli kullanımı öğrencilerin motivasyonunu düşürmektedir.*					
16. EBA sosyal eğitim platformu güvenli bilgiye erişim imkânı sağlar.					

*İlgili maddeler olumsuz anlam taşıdığından ters yönde puanlandırılmalıdır.

Investigation of the 8th Grade Middle School Students' Perceptions on the Concept of "New Generation Question" Through Metaphors

Süleyman Nihat ŞAD, Inonu University, ORCID ID: 0000-0002-3169-2375

Yeter Şeyda AYDIN, Ministry of National Education, ORCID ID: 0000-0001-9290-6579

Abstract

This qualitative phenomenological study aimed to investigate the perceptions of eighth grade middle school students regarding "new generation questions" through the use of metaphors. The study was conducted during the spring semester of the 2020-2021 academic year, and the participants were 60 students from four different middle schools in Malatya. Data collection involved asking participants to complete the sentence "New generation questions are like, because.....". The data were analyzed using content analysis. The most commonly used metaphors among the 54 valid ones generated by the participants included "brain," "climbing a mountain," "ladder," "space," and "dream." Analysis of the reasons for these metaphors revealed five themes in students' perceptions of the concept of "new generation questions": Impossible Maze, Steep Rocks, Strategy War, and the Sirat Bridge.

Keywords: New generation question, context-based question, skill-based question, metaphors



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 1, 2023
pp. 378-399
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1227962

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
01.01.2023

[Accepted](#)
18.04.2023

Suggested Citation

Şad, S. N. & Aydın, Y. Ş. (2023). Investigation of the 8th grade middle school students' perceptions on the concept of "new generation question" through metaphors. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(1), 378-399. DOI: 10.17679/inuefd.1227962

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In the TIMSS exam held in 2019, Türkiye scored higher than 500 points for the first time, which was the medium reference level for the exam. Türkiye increased its score in mathematics, science, and reading sections in the 2018 PISA exam, as well (MEB, 2019, 2020). Türkiye's success in these international exams could be attributed to the use of the new types of questions in the High School Entrance Exams (LGS). These new types of questions were mostly used in PISA and TIMSS exams (Bayburtlu, 2021; Erden, 2020; Kertil et al., 2021). These types of questions also used in the LGS exam are formally called "skill-based questions" (Kertil et al., 2021). Ministry of National Education (MEB 2018) defines skill-based questions as measuring "the student's ability of reading comprehension, to interpret, to draw conclusions, to solve problems, to analyze, to think critically, etc." (p. 2). These questions are constructed so as to bridge through the contexts of situations faced by students in daily life, and the ability to read, understand and interpret information, to create solutions to daily problems using analysis and decision-making skills. Questions are typically supported by tables and graphs (Erden, 2020). As a result of all these components, skill-based questions activate many learning areas in students at the same time (Obay and Çelik, 2019) and as a result, it is stated that higher-order thinking skills such as reasoning, critical thinking, estimation, and interpretation would improve (MEB, 2018a). Therefore, it can be said that new generation questions require the construction of knowledge, not the use of knowledge in its pure form. As a matter of fact, it is necessary to choose the contexts correctly, since the context provides exemplification and comprehension of the concept and prepares the context for the student to use the knowledge (Kutu and Sözbilir, 2011). It is necessary to provide problem situations that will increase students' higher-order thinking skills to ensure the use of this knowledge and the continuity of permanent learning, to increase problem solving skills. For this reason, these types of questions are also described as context-based. Context-based questions, involving daily life situations, are the questions that are expected to be solved under the guidance of the context created with the existing knowledge of the student in line with the learning outcome (Kabuklu et al., 2019). In context-based questions, daily life situations are given as plots with contexts, and they give higher order thinking skills; prevent memorizing information and using only formulas, enable reasoning, and for their solutions, it is required more than one sequential operation (Sanca et al., 2021; Tekbıyık and Akdeniz; 2010). In addition, context-based questions are similar to the questions of international exams such as PISA and TIMSS (Bayburtlu, 2021; Çepni et al., 2020). Although formally referred to as skill-based or context-based questions, they are commonly used as "new generation questions" in daily language among teachers and students (Çepni, 2019).

Students' experiences and perceptions about "new generation questions" are critical. It is thought that the examination of these perceptions of the students, which emerged as a result of their experiences, will provide information about the quality of this question type and its contribution to the assessment and evaluation processes in particular, and to the curriculum in general. In addition, it is thought that the findings to be obtained from such a study can guide teachers in teaching about these question types and planning their classroom activities. Examining the perceptions of students about this new type of question is also important in terms of understanding the affective outcomes of such questions as well as

cognitive ones. For example, Bayburtlu (2021) reported that the first encounter of students with skill-based questions during the preparation process for the LGS exam created serious concerns among them. In order to minimize these concerns and to cope with them, it is necessary to know the experiences and perceptions of students regarding such questions.

Purpose

The objective of this study was to investigate the perceptions of 8th grade students regarding new generation questions through the use of metaphors. To address this purpose, we sought to answer the following research questions:

- 1) What are the metaphors generated by 8th grade students with respect to the concept of new generation questions?
- 2) What are the reasons for the metaphors generated by 8th grade students regarding new generation questions?

Method

The phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used in this study, in which the perceptions of the 8th grade secondary school students on "new generation questions" were examined through metaphors. "The phenomenological design focuses on the phenomena that we are aware of but about which we do not have an in-depth and detailed understanding" (Yıldırım & Şimşek, 2018, p.69). The participants of the research were 60 students studying at the 8th grade of three secondary schools in the Yeşilyurt district of Malatya province and a secondary school in the Battalgazi district during the second semester of the 2020-2021 academic year. However, data from some participants were not included in the analysis process because they did not specify any metaphors or they did not provide any reasons for the metaphors they stated, or the reasons of some metaphors were meaningless. After the sorting process, the analysis was conducted with data from a total of 54 participants. The participants were asked to fill in a structured open-ended questionnaire prepared as the data collection tool. In the questionnaire, the participants were asked to generate their metaphors and to state the reason why they used that specific metaphor by filling in the sentence: "New generation questions are like, because.....". Data analysis of the research was done using the content analysis method. For this purpose, the metaphors and justifications produced by the students were coded based on the concepts and meanings they contained, and the relationships between the obtained codes were tried to be discovered and brought together under certain themes (Braun and Clark, 2006; Yıldırım & Şimşek, 2018).

Findings

Regarding the first research question, the number of valid metaphors produced by 60 participants was determined as 54. The most frequently used metaphor (f=3) was "brain". Other frequently used metaphors included "climbing a mountain" (f=2), "ladder", "dream", "space" (f=2). Based on the analysis of the reasons for the metaphors created by the students, the perceptions of the students regarding the concept of the "new generation question" were collected under five themes, which were named in accordance with the nature of the study. Accordingly, the 8th grade students' experience with new generation questions was compared to the "Survivor" competition, a popular international TV show held in different countries of the world, which is about the contestants' struggle to survive in an isolated location and

compete in challenges testing the contestants' physical or mental abilities (Wikipedia, 2021). In accordance with the nature of this metaphor study, the themes created were compared to the stages in the "LGS Survivor track" that 8th grade students have to challenge (see Figure 1). These stages (themes) were defined as "Impossible Maze", "Steep Rocks", "Strategy War", and "Sirat Bridge", respectively.

Discussion & Conclusion

The analysis of the metaphors used by 8th grade students to describe the concept of "new generation questions" revealed that the most commonly used metaphors included "brain," "climbing a mountain," "ladder," "space," and "dream." In the second research problem, the reasons behind the metaphors chosen by the students were examined and four themes emerged: "Impossible Maze," "Steep Rocks," "Strategy War," and "Sirat Bridge." The theme of "Strategy War" received the most justifications from the students, followed by "Steep Rocks," "Impossible Maze," and "Sirat Bridge." The "Impossible Maze" theme indicated that the students perceived the new generation questions difficult to understand, complex, and lengthy. The "Steep Rocks" theme suggested that the students found the questions to be extremely challenging. The analysis also indicated that the "Steep Rocks" theme may have been influenced by the "Impossible Maze" theme. The "Strategy War" theme indicated that the students attempted to solve the new generation questions and utilized various strategies in their approach. The "Sirat Bridge" theme revealed that the students experienced anxiety and a high level of pessimism in relation to the importance of the new generation questions.

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin “Yeni Nesil Soru” Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Yoluyla İncelenmesi

Süleyman Nihat ŞAD, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-3169-2375

Yeter Şeyda AYDIN, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0001-9290-6579

Öz

Olgubilim desenine göre tasarlanan bu nitel araştırma ile ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yeni nesil sorulara yönelik algılarının metafor aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Malatya ilinde yer alan dört farklı ortaokulun 8. sınıfına devam eden toplam 60 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanması amacıyla araştırmaya katılan öğrencilerden “Yeni nesil sorular gibidir. Çünkü” cümlesindeki boşlukları tamamlamaları istenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analizler sonucunda geçerli sayılan toplam 54 metafor içerisinden en sık kullanılanların “beyin”, “dağa tırmanmak”, “merdiven”, “uzay” ve rüya” olduğu görülmüştür. Öğrencilerin oluşturdukları metaforların gerekçelerinin analizinden hareketle öğrencilerin yeni nesil soru kavramına ilişkin algıları İmkânsız Labirent, Sarp Kayalık, Strateji Savaşları ve Sırat Köprüsü olmak üzere toplam dört tema altında değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yeni nesil soru, bağlam temelli soru, beceri temelli soru, metafor



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 1, 2023
ss. 378-399

DOI

10.17679/inuefd.1227962

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi

01.01.2023

Kabul Tarihi

18.04.2023

Önerilen Atıf

Şad, S. N. & Aydın, Y. Ş. (2023). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin “yeni nesil soru” kavramına ilişkin algılarının metafor yoluyla incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 378-399. DOI: 10.17679/inuefd.1227962

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin “Yeni Nesil Soru” Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Yoluyla İncelenmesi

Bireyde var olan becerilerin ortaya çıkarılması ve bu becerilerin kullanılmasının öğretilmesi, bilgiden çok beceri ve yetkinliğin ön plana çıkarılması 21. yüzyıl eğitim anlayışının gereğidir (Uçak ve Erdem, 2020). Bu anlayışın temelinde yaratıcılık, eleştirel düşünme, iş birliği içinde çalışma, problem çözebilme, bilgiyi günlük hayatta kullanma ve analiz edebilme kavramları önemli yer tutmaktadır (Gökbulut, 2020). 21. yüzyıl becerileri olarak da adlandırılan bu becerilerin başında problem çözme becerisi gelmektedir. Problem çözme, bireylerin sorunlara bakış açısını geliştirmekte, öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarını geliştirmekte, öğrendiği bilgileri kullanma alanı yaratarak öğretim sürecini desteklemektedir (Altun ve Aslan, 2006). Bu sayede öğrenciler, problem durumları karşısında öğrendikleri bilgileri kullanmayı bir ihtiyaç haline getirmektedir (Acar ve Yaman, 2011).

Öğrencinin bir problemi anlamasında ve öğrenilen bilginin kullanılmasında yaşadığı çevre etkili olmaktadır. Öğrenilen bilgilerin hayatta bir karşılığının olduğunun bilinmesi, öğrenimde daha somut ve kalıcı bir durum oluşturacaktır. Böylece çevresiyle olan etkileşimi sonucunda kalıcı öğrenmeler gerçekleşebilir (Kabuklu vd., 2019; Tekbiyık ve Akdeniz, 2010). Öğrencilerin çevresiyle olan etkileşiminde hedef davranışların kazandırılması için bağlamların doğru seçilmesi gerekmektedir. Çünkü bağlamla birlikte, öğrenilen bilgi ve günlük hayat arasında köprü kurulur ve böylece bağlam, bilginin örneklendirilmesini, kavranmasını sağlayarak öğrencinin bilgiyi kullanabilmesi için ortam hazırlar (Kutu ve Sözbilir, 2011). Öğrencilerde problem çözme becerisini artırmak için üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek problem durumlarının sunulması gerekmektedir. Bu amaçla günlük hayat problemleri kullanılabilir. Günlük hayat problemlerinden oluşan bağlam temelli sorularda, hedeflenen konu ya da kazanımlar bağlam aracılığıyla aktarılır ve öğrencinin sahip olduğu bilgileri yine bağlam aracılığıyla kullanması istenir (Kabuklu vd., 2019). Günlük hayat durumlarının olay örgüsü halinde sunulduğu bağlam temelli sorular ile bilginin ezberlenmesi ve salt formüllerin kullanılması yerine üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması amaçlanır (Sanca vd., 2021; Tekbiyık ve Akdeniz; 2010). Bu anlamda uluslararası düzeyde yapılan ve günlük hayat durumlarının yer aldığı, okuma ve anlama becerisini ölçen PISA ve bilginin kullanılma becerisini ölçen TIMSS sınavlarında (Hutchison ve Schagen, 2007) yer alan sorular ile bağlam temelli sorular benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir (Bayburtlu, 2021; Çepni vd., 2020).

2019 yılında yapılan TIMSS sınavında Türkiye ilk kez sınav için orta düzey referans noktası olan 500 puanın üzerine çıkmış; 2018 PISA sınavında ise matematik, fen ve okuma alanlarının üçünde de puanını arttırmıştır (MEB, 2019, 2020). 2019 TIMSS ve 2018 PISA sınavında elde edilen başarıların nedenleri arasında, öğrenci başarı izleme araştırmalarının yapılması, programların bilginin günlük hayatta kullanılmasını gerektirecek şekilde güncellenmesi ve ölçme değerlendirme süreçlerinde değişikliğe gidilerek uygulanmaya başlanan LGS sınavlarında kullanılan yeni soru tiplerinin etkili olduğu belirtilmiştir (MEB, 2019, 2020).

Türkiye’de uygulanmaya başlayan yeni tip sorular ilk kez 2018 yılında yapılan Liselere Giriş Sınavı (LGS) ile hayatımıza girmiştir. LGS sınavında yer alan bu yeni soru tipleri “beceri temelli sorular” olarak da adlandırılmaktadır (Kertil vd., 2021). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB,

2018) LGS sınavında yer alan bu “soruların öğrencide okuduğunu anlama, yorumlama, sonuç çıkarma, problem çözme, analiz yapma, eleştirel düşünme, bilişsel süreç becerileri ve benzeri becerilerini ölçecek nitelikte” (s.2) olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bu tür sorular, “ele alınan konuyla ilgili tüm bilgi ve kavramları kontrol etme, karşılaştırma ve sorgulama, bulguyu yorumlama, açıklama, nedenleri ilişkilendirme, eleştirme, sonuçları izleme gibi iyi bir sorunun birçok özelliğine sahiptir” (Bayburtlu, 2021, s.327). Beceri temelli soruların PISA ve TIMSS sorularına benzer niteliğe sahip olduğu da dile getirilmektedir (Bayburtlu, 2021), çünkü PISA ve TIMSS soruları da okuduğunu anlama, yorumlama, analiz edebilme gibi üst düzey düşünme becerilerinin ölçüldüğü sorulardır (Bozkurt, 2016). Bu soru tiplerinin yapıları itibarıyla bağlam temelli olduğu da söylenebilir (Çepni, 2019), çünkü beceri temelli sorular gerek günlük hayat durumlarını içermesi gerekse üst düzey düşünme becerilerini kazandırmayı sağlayacak niteliğe sahip olması bağlam temelli sorularla benzer özellikler göstermektedir. Nitekim LGS sınavında bağlama dayalı soru sayılarının arttığı ifade edilmektedir (Çepni vd., 2020). Bir olay örgüsü etrafında şekillenen bu tür sorular aynı zamanda tablo ve grafiklerle desteklenir (Erden, 2020). Tüm bu bileşenler sonucunda beceri temelli soruların öğrencide aynı anda birçok öğrenme alanını aktif kılabilceği (Obay ve Çelik, 2019) ve bunun sonucunda öğrencilerin akıl yürütme, eleştirel düşünme, tahmin etme, yorumlama gibi düşünme becerilerinin gelişim göstereceği ifade edilmektedir (MEB, 2018a). Beceri temelli soruların hazırlanmasında şekil ve grafiklerin kullanılması çıkarımda bulunma ve ilişki kurmayı, uzun metinlerin yer alması okuma ve anlamının önemini, soru içerisinde kurulan neden sonuç ilişkisi sonucunda ise soruların analiz etmeyi sağladığı gözlemlenmektedir (Bayburtlu, 2021). Formal olarak bağlam temelli ya da beceri temelli sorular olarak bilinen bu yeni soru tipi öğretmen ve öğrenciler arasında günlük dilde yaygın olarak “yeni nesil soru” olarak da isimlendirilmektedir (Kertil vd., 2021)

Söz konusu soru türlerinin ulusal sınavlarda kullanımına henüz yeni başlanmış olmasına rağmen; Türkiye’de özelde beceri temelli, bağlam temelli ya da yeni nesil sorularla ilgili, genel anlamda da LGS sınavıyla ilgili araştırmaların yoğun bir şekilde yürütüldüğü görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde yapılan çalışmaların LGS sınavına yönelik öğrenci görüşlerinin (Ulusoy, 2020), LGS sınavına yönelik öğretmen görüşlerinin (Güler vd., 2019; Karakaya vd., 2020; Kızılcapan ve Nacaroglu, 2019) ve LGS sınavında yer alan beceri temelli soruların değerlendirilmesine yönelik öğretmen görüşlerinin (Biber vd., 2018; Erden, 2020; Kertil vd., 2021; Şıvkin vd., 2020) yer aldığı çalışmalardan oluştuğu görülmektedir. Kertil vd., (2021) çalışmasında öğretmenlerin ders kitaplarında beceri temelli soruların yer almadığını belirtirken; MEB tarafından hazırlanan beceri temelli soruların niteliğinin iyi olduğu görüşünün öğretmenler tarafından belirtildiğini aktarmıştır. Kablan ve Bozkuş (2021) çalışmalarında LGS sınavında yer alan matematik problemlerine dair öğretmen ve öğrenci görüşlerini incelemiş; öğrencilerin soru tiplerine alışık olmadığı ve zorlandığı; öğretmenlerin kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerinin, soruların öğretiminde yetersiz olduğu değerlendirilmiş ve öğretmenlerin hizmet içi eğitime gereksinim duydukları ifade edilmiştir. Kertil vd., (2021) çalışmasında beceri temelli soruların PISA sınavında yer alan sorularla benzer özellikler taşıdığı ve soruların üst düzey düşünme becerisi gerektirdiği sonucuna ulaşmıştır. Kuzu vd., (2019) TEOG ve LGS sınavına ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerini incelediği çalışmada LGS’nin daha önceki TEOG sistemine göre daha fazla olumsuzluk içerdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Özelde “Yeni nesil soru” kavramına gelindiğinde, bu kavramın daha çok araştırmalarda incelenen katılımcı görüşlerinde geçtiği görülmektedir (Atasoy, 2020; Kablan ve Bozkuş, 2021;

Kazak, 2021; Korkmaz vd., 2020; Subaşı, 2020). İlgili alanyazında bağlam ya da beceri temelli sorular olarak geçen fakat öğrenciler ve öğretmenler arasında “yeni nesil soru” olarak ifade edilen kavram hakkında öğrenci görüşlerinin yer aldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. “Yeni nesil sorular” a dair öğrenci deneyimleri ve algıları önemlidir. Öğrencilerin yeni nesil soru kavramına dair deneyimleri sonucu ortaya çıkan algılarının incelenmesinin, bu soru türünün niteliği ve ölçme değerlendirme süreçlerine katkısı hakkında bilgi vereceği düşünülmektedir. Ayrıca böyle bir araştırmadan elde edilecek bulguların soru tiplerinin öğretiminde ve sınıf içi etkinliklerinin planlamasında öğretmenlere rehber olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin yeni aşına olduğu bu soru türüne karşı oluşturduğu algıların incelenmesi bu tür soruların programın bilişsel kazanımları yanında duyuşsal kazanımları üzerindeki etkilerini de anlamak açısından önemlidir. Örneğin Bayburtlu (2021), öğrencilerin beceri temelli sorularla ilk kez LGS sınavına hazırlık sürecinde karşılaşmasının onlarda ciddi kaygılar yarattığını aktarmıştır. Bu kaygıların en aza indirilmesi ve bu kaygılarla baş edilebilmesi amacıyla öğrencilerin bu tür sorulara ilişkin yaşantılarının ve algılarının bilinmesi gerekmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yeni nesil sorulara yönelik algılarının metafor aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın bu temel amacı doğrultusunda aşağıdaki iki soruya cevap aranmıştır:

- 1- Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin yeni nesil soru kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar nelerdir?
- 2- Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin yeni nesil sorulara ilişkin oluşturdukları metaforların gerekçeleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin “yeni nesil sorular” a ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla incelendiği bu araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim desenine göre tasarlanmıştır. “Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.69). Bu araştırmada da öğrencilerin bir olgu olarak “yeni nesil sorulara” dair yaşantılarından hareketle oluşan algılarının derinlemesine incelenmesi amaçlandığından olgubilim deseni seçilmiştir. Araştırma için gerekli etik kurul onayı İnönü Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 07/06/2021-E.50054 tarih ve sayılı karar ile alınmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Malatya iline bağlı Yeşilyurt ilçesinde bulunan üç ortaokulun ve Battalgazi ilçesinde bulunan bir ortaokulun 8. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerden seçilmiştir. Etik gerekçelerden dolayı araştırmada okulların isimlerine yer verilmemiştir. Yeşilyurt ilçesinde bulunan okullar Okul 1, Okul 2 ve Okul 3 olarak, Battalgazi ilçesinde bulunan okul ise Okul 4 olarak isimlendirilmiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. “Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmada amaç, genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak değildir, çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi bir ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.119). Bu araştırmanın katılımcılarının

seçiminde de öğrencilerin sosyo-ekonomik düzey, başarı durumu ve cinsiyet açısından azami düzeyde farklılık göstermeleri hedeflenmiştir. Okulların sosyo-ekonomik düzeyleri ve başarı durumu ile araştırmaya dahil edilen öğrencilerin cinsiyet dağılımı Tablo 1’de verilmiştir. Okulların sosyo-ekonomik düzeyleri okulların rehberlik servisinden alınan bilgiler doğrultusunda ve okulların bulunduğu yerleşim yeri bölgesinin özellikleri dikkate alınarak belirlenmiştir. Okulların başarı durumları ise okul idaresi ve öğretmenlerinden alınan bilgiler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Çalışmaya ortaokul 8. sınıfa devam eden 60 öğrenci katılmıştır. Bazı katılımcıların metaforları belirtmemesi, bazı katılımcıların belirttiği metaforu gerekçelendirmemesi ve gerekçelendirilen bazı metaforların da anlamsız olması nedeniyle analize dahil edilmemiştir. Ayıklama işlemi sonrasında toplam 54 katılımcıyla analiz sürecine geçilmiştir. Araştırmaya dahil edilen 54 öğrencinin 31’i kız, 23’ü ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 1

Katılımcılara ve öğretim gördükleri okullara ilişkin bilgiler

Okullar	Sosyo-Ekonomik Düzey	Başarı Durumu	Araştırmaya dahil edilen öğrenci sayısı		
			Kız	Erkek	Toplam
Okul 1	Yüksek	Yüksek	7	7	14
Okul 2	Orta	Orta	6	3	9
Okul 3	Düşük	Düşük	9	2	11
Okul 4	Orta	Orta	9	11	20
Toplam			31	23	54

Veri Toplama Aracı

Araştırmaya katılan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yeni nesil sorulara yönelik algılarını ölçmek üzere metafor üretmeleri istenmiştir. Öğrenci algılarının anlamlandırılmasının sağlanmasında kullanılan yöntemlerden biri metaforlardır. Metaforlar, insanların “sorumluluklarını ya da rollerini anlamlandırmalarında” yardımcı olur (Çelikten, 2006, s. 277). Böylece öğrencinin bir kavram karşısında ifade ettiği metafor, öğrencilerin deneyimlerinin algılanmasına yardımcı olduğu öne sürülebilir. Veri toplama aracı olarak hazırlanan yapılandırılmış açık uçlu sorunun (“*Yeni nesil sorular benzer. Çünkü.....*”) yer aldığı anketin katılımcılar tarafından doldurulması istenmiştir. Verilerin toplanması amacıyla dağıtılan anketin katılımcıların gönüllülük esasına dayanarak kendi metaforunu oluşturması ve bu metaforu neden kullandığına yönelik gerekçesini “*çünkü*” ile başlayan kısma yazmaları istenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Malatya iline bağlı Yeşilyurt ilçesinde üç okul, Battalgazi ilçesinde bir okul olmak üzere dört farklı okulda, 60 öğrenci ile yapılmıştır. Pandemi dolayısıyla 15 Nisan 2021 tarihinden itibaren okul öncesi eğitim kurumlarıyla birlikte 8. ve 12. sınıf öğrencilerinin yüz yüze eğitime devam etmesine izin verilmesinden dolayı veriler okullarda toplanmıştır. Veriler toplanmadan önce gidilecek olan okulların idarecileriyle ve dersin öğretmeni ile görüşülüp, izin alınıp uygun gün ve ders saati

kararlaştırılmıştır. Veri toplama sürecinde öğrencilere araştırma konusuyla ilgili bilgi verilmiştir. Ardından ğrencilerin veri toplama aracını nasıl cevaplayacaklarına ilişkin bilgilendirmeye geçilmiştir. Öğrencilerin düşüncelerini etkilememek amacıyla doğrudan bu araştırmanın konusu yerine, araştırma konusundan bağımsız metafor örnekleri verilerek açıklamalar yapılmıştır. Veri toplama aracını doldurmaları için öğrencilere 30 dakika süre verilmiştir ve katılımcıların görüşlerini serbestçe dile getirmeleri istenmiştir.

Verilerin Analizi

Katılımcıların ürettikleri metaforların gerekçelerinin analizi, içerik analizi yöntemiyle yapılmıştır. Bu amaçla öğrencilerin ürettiği metaforlar ve gerekçeleri, içerdikleri kavramlar ve anlamlar üzerinden kodlanmış ve elde edilen kodlar arasındaki ilişkiler keşfedilmeye ve ortaya çıkan temalar çevresinde bir araya getirilmeye çalışılmıştır (Braun ve Clark, 2006; Yıldırım ve şimşek, 2018). Bu süreçte gerekçe belirtmeyen veya gerekçeleri herhangi bir anlam ifade etmeyen katılımcılara ait veriler analize dahil edilmeyip ayıklanmıştır. Ardından geçerli metaforlar sıralanıp numaralandırılmıştır. Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda ilk analizde metaforlar incelenerek frekanslarıyla betimlenmiştir. Analizin ikinci döngüsünde metaforların gerekçeleri incelenerek kodlanmış ve ortak ifadelere ilişkin bir kod listesi oluşturulmuştur. Oluşturulan kod listesi verilerin düzenlenmesine, temalandırmanın yapılmasına ve temalar arasında ilişkiler kurulmasına kaynaklık etmiştir. Oluşturulan kod listesinde kodların adı, açıklamaları ve ilişki yönleri belirtilmiştir. Kodlanan içeriklerin ortak özelliklerinin belirlenmesiyle birlikte temalar oluşturulmuştur. Temalar isimlendirilirken araştırmanın doğası gereği tema adları da metaforlar kullanılarak oluşturulmuştur. Bulgu sunumunda doğrudan alıntılara yer verirken Tablo 1'de verilen okullar için O1, O2, O3, O4 kısaltmaları, cinsiyet için ise E ve K kısaltmaları kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmada i geçerlik için inandırıcılık, dış geçerlik için aktarılabilirlik ölçütlerinin sağlanması gerekir (Nowell vd., 2027; Yıldırım ve şimşek, 2018). Bu kapsamda, araştırmanın inandırıcılığını sağlamak amacıyla uzman incelemesi yöntemine başvurulmuştur. Bu doğrultuda Eğitim Programları ve ğretim alanında ğretim yesi olan ve eğitim alanında nitel araştırma yöntemleri konusunda deneyimli bir alan uzmanından, araştırmanın kuramsal temeli, oluşturulan araştırma soruları ile veri toplama sürecinde toplanan veriler arasındaki tutarlılığı, verilerin analizi ve analiz sonucunda oluşan kodlar/temalar arasındaki uyumunun incelenmesine yönelik dönütler alınmıştır. Araştırma bulgularının aktarılabilirliğini artırarak benzer ortamlar ve süreçleri deneyimleyen okullar için daha anlamlı hale getirebilmek amacıyla, ayrıntılı betimleme yaklaşımı gereği katılımcıların özgün görüşlerine araştırma raporunda birebir alıntılarla doğrudan yer verilmiştir. Nitel araştırmalarda farklı bağlamlara özgü değişken durumların gözlenmesi nedeniyle güvenirlik açısından tutarlılık ön planda tutulmalıdır (Nowell vd., 2017; Yıldırım ve şimşek, 2018). Bu nedenle özellikle kodlama sürecindeki tutarlılığın sağlanması amacıyla analizin ilk aşamasında her iki araştırmacının yaptıkları bağımsız kodlamalar sonrasında bir kod listesi oluşturulmuş ve analizin ilerleyen aşamalarında araştırmacıların yaptıkları kodlamalar arasındaki uyum bu kod listesi üzerinden teyit edilmiştir. Bağımsız kodlamalar arasındaki tutarsızlıklar araştırmacılar tarafından görüşülerek müzakere edişmiş ve tüm kodlamalarda görüş birliği sağlanmıştır.

Bulgular

Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin yeni nesil soru kavramına ilişkin algılarını metaforlar yardımıyla öğrenmeyi amaçlayan bu araştırmanın bulguları aşağıda sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin ‘yeni nesil soru’ kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların yeni nesil soru kavramına ilişkin oluşturduğu metaforlar

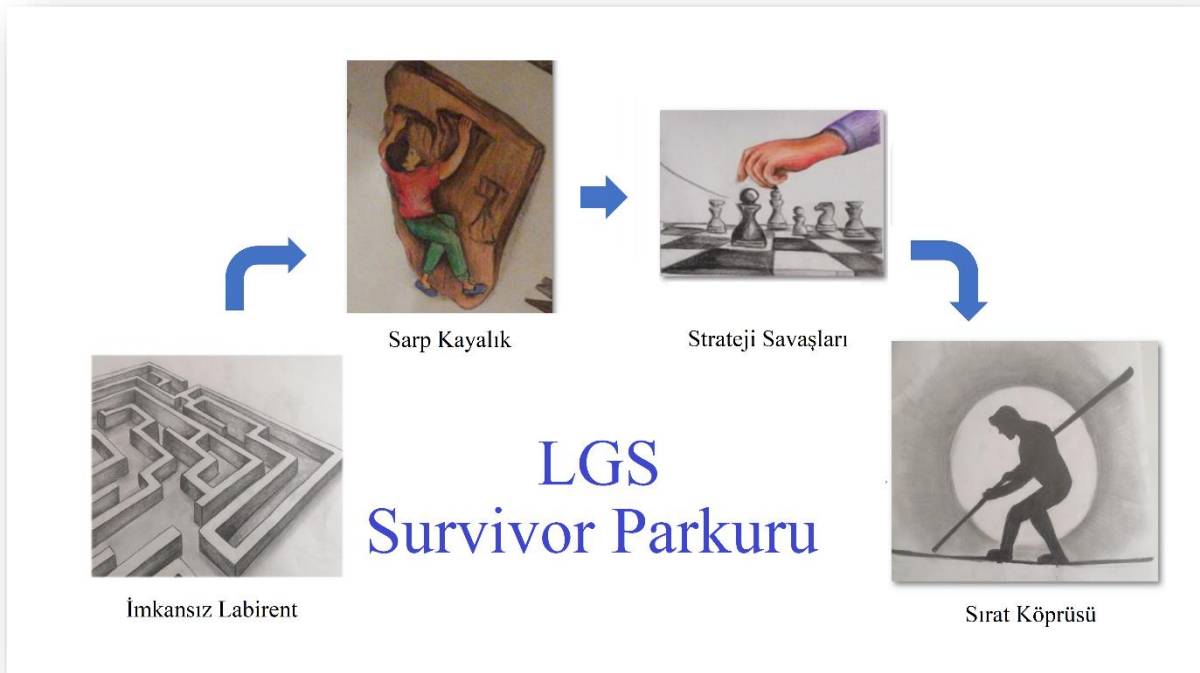
Metafor Adı	f	Metafor Adı	f
Beyin	3	Hayat	1
Dağa tırmanmak	2	Kaktüs dikenli	1
Merdiven	2	Kitap	1
Uzay	2	Kördüğüm	1
Rüya	2	Labirent	1
1000 parçalık yapboz	1	Okul dönemi	1
Acı	1	Okul hayatım	1
Acı biber	1	Olmayan bir canavar	1
Anlaması imkânsız bir masal	1	Orman	1
Anlaması zor, bilinmeyen kelimelerle yazılmış bir şiir	1	Oyun hamuru	1
Aşılması zor bir dağ	1	Öğretmen	1
Atom bombası	1	Ölü yaprak vuruşu	1
Balon	1	Ölüm	1
Başarı	1	Sabır taşı	1
Bir binayı itmek	1	Satranç	1
Bisiklet binmek	1	Tarih	1
Canavar	1	Tutuklu silah	1
Çıkılması çok zor bir dağ	1	Ulaşılması zor olan bir dağın zirvesi	1
Çıkılması çok zor olan bir yol	1	Uzun bir yolda kısaltma	1
Çıkılması zor bir ağaç	1	Video oyunu	1
Dik bir tümsek	1	Yangın	1
Dünya	1	Yokuş	1
Günlük hayatım	1	Yol	1
Hamallık yapan bir işçi	1	Zehirsiz Yılan	1

Analiz sürecine dâhil edilen 54 katılımcı tarafından üretilen metaforların analizi sonucunda en sık kullanılan metaforun “beyin” (f=3) olduğu tespit edilmiştir. İkinci sırada ise ikişer kez kullanılan “dağa tırmanmak”, “merdiven”, “rüya” ve “uzay” metaforları gelmiştir. Tablo 2’de görüldüğü gibi alfabetik sırayla verilen diğer metaforlar (f=43) öğrenciler tarafından birer kez kullanılmıştır.

İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Yapılan analizlerin sonuçlarında çalışmanın doğasına da uygun olarak tema isimleri de metaforlar kullanılarak oluşturulmuştur. Buna göre 8. sınıf öğrencilerin beceri temelli sorularla ilgili deneyimleri, dünyanın farklı ülkelerinde düzenlenen ve yarışmacıların mahrumiyet

koşulları altında ıssız bir adada hayatta kalma mücadelesini konu alan popüler bir TV programı olan “Survivor” yarışmasına (Wikipedia, 2021) benzetilmiştir. Oluşturulan temalar da yine metafor çalışmasının doğasına uygun olarak LGS Survivor parkurunda yer alan ve 8. sınıf öğrencilerinin aşmaları gereken etaplara benzetilmiştir (bkz. Şekil 1). Bu etaplar (temalar) sırasıyla “İmkânsız Labirent” “Sarp Kayalık”, “Strateji Savaşları” ve “Sırat Köprüsü” olarak tanımlanmıştır. Her bir etaba (temaya) ilişkin açıklamalar ve öğrencilerin görüşlerine ilişkin doğrudan alıntı örnekleri aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur.



Şekil 1. Öğrencilerin yeni nesil sorular için oluşturdukları metaforlarının gerekçeleriyle ilgili temalar

İmkânsız Labirent

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yeni nesil soru kavramına ilişkin ürettikleri bazı metaforların gerekçeleri incelendiğinde, bu soru tipinin karmaşık bir labirente benzetilmesinden hareketle katılımcıların yeni nesil soruların karmaşıklığına ilişkin görüşleri “İmkânsız Labirent” teması altında toplanmıştır. Bu tema altında yer verilen öğrenci görüşlerinde “uzun”, “anlaşılması zor”, “kafa karıştırıcı” ifadeleri sıklıkla kullanılmıştır. Buna göre katılımcılar yeni nesil soruların uzun metinlerden oluştuğunu ve soruları tekrar tekrar okumak zorunda kaldıklarını belirtmektedir. Yeni nesil soruların uzun metinlerden oluşmasıyla soruların okunması zorlaşmakta ve böylelikle sorular öğrenciler tarafından karmaşık ve kafa karıştırıcı olarak algılanmaktadır. Yeni nesil soruların uzun ve karmaşık olması sonucu okuma-anlama süresi artmakta ve sınavda zaman kaybı yaşanmaktadır. Dolayısıyla katılımcıların gerekçelerinden hareketle öğrencilerin yeni nesil soruları çözerken kendilerini labirente kaybetmiş gibi hissettikleri söylenebilir. Bu temaya ait bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

O4 K: “Yeni nesil sorular anlaması zor, bilinmeyen kelimeler ile yazılmış bir şiire benzer. Çünkü hem uzun hem anlaşılma emek isteyen sorular. Hem de çok zaman harcanması gereken sorular. Bize verilen sürede bu soruların çözülmesi çok zor. Süreler biracık daha arttırılırsa ve biraz daha anlaşılır olsa güzel olur.”

O4 E: “Yeni nesil sorular bir binayı itmeye benzer. Yeni nesil sorularda koca bir paragraf verdiği için bir bölümü unuttuğumda tekrar okumak zorunda kalıyorum ve bu da zaman kaybına neden oluyor.”

O2 E: “Yeni nesil sorular olmayan bir canavara benzer. Çünkü sorular çok uzun olduğu için anlaşılmasında zor oluyor çok kafa karıştırıcı ve çok karmaşık başta ne yapacağını anlamak için soruyu nerdeyse iki kez okuyorum özellikle matematik işlem zorluğu fazla oluyor ya yani biraz daha kolay olsa.”

O1 E: “Yeni nesil sorular ulaşılması zor olan bir dağın zirvesi benzer. Çünkü sorularda genelde direkt soruyu sormak yerine paragrafta uzatıp sonrada soruda kafamızı karıştırıyor. Sürekli soruyu okumamız gerekiyor. En sonunda sorunun çözümünü bulduğumuzda ise çok zaman kaybetmiş oluyoruz.”

Sarp Kayalık

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yeni nesil soru kavramına ilişkin ürettikleri bazı metaforların gerekçeleri incelendiğinde, katılımcıların yeni nesil soruları aşılması zor bir engel gibi gördükleri anlaşılma ve bu gerekçeler “Sarp Kayalık” teması altında toplanmıştır. Bu tema altında incelenen gerekçelerde yeni nesil sorular için “zor” sıfatının sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bazı öğrenciler ise soruların bu kadar zor olmasının anlamsız olduğunu dile getirmiştir. Dolayısıyla yeni nesil sorular karşısında öğrencilerin duyuşsal açıdan olumsuz etkilediği ve sınavla ilgili kaygı düzeylerinin arttığı söylenebilir. Bu temaya ait bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

O1 K: “Yeni nesil sorular dağa tırmanmaya benzer. Çünkü dağa tırmanmak da zordur yeni nesil soruları çözmekte zordur.”

O4 E: “Yeni nesil sorular çıkılması zor bir ağaca benzer. Çünkü zorlayıcı sorular var. Bence gereksiz hayatı öğrencilik hayatını çok zorluyor. Galiba hayal gücümüzü güçlendirmeye çalışıyorlar ama boş birşey gerçekten zorlayıcı. Eğer bilgileri bilirsek bize merdiven verirler ağaca çıkarız. Ama bilmesek çıkamayız.”

O4 K: “Yeni nesil sorular hamballık yapan işçiye benzer. Çünkü hamballık zor bir iş kuvvet istenen sorularda zor olduğu için ona benzettim eyer ne kadar uğraşırsam ona göre karşılığını alırsın hamballık da ne kadar uğraşırsan emeğini alırsın yeni nesil sorularda öyle ne kadar çaba gösterirsen emeğini alırsın.”

O1 E: “Yeni nesil sorular beyine benzer. Çünkü hepsi birbirinden zordur. Çok karmaşıktır, kafa yorar, bir beyin bin beyine yeter ama o beyin 1 kafaya yatmaz ve zordur.”

Ayrıca bazı öğrenciler yeni nesil soruların görünüşünün tedirginlik yarattığını da ifade etmiştir. Yeni nesil soruların hacmini artıran uzun paragraflar, grafik, tablo ve şekiller öğrencilerde kaygı yaratmaktadır. Üç nolu ortaokuldan bir kız öğrenci bu konudaki görüşlerine şöyle ifade etmiştir: “Yeni nesil sorular zehirsiz yılanı benzer. Çünkü zehri olmadığı için bize

zarar veremez ama görünüşü bizi korkutur. Soruların çözümü çok kolay olsa da görünüşü sebebiyle gözümüz korkar ve soruları çözmekte zorlanırsınız.” (O3 K)

Strateji Savaşları

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yeni nesil soru kavramına ilişkin metafor gerekçeleri incelendiğinde, katılımcıların çoğunun gerekçeleri “Strateji Savaşları” teması altında toplanmıştır. Katılımcılar yeni nesil soruların çözülebilmesi için soruda yer alan açıklayıcı bilgileri doğru bir şekilde anlamaları ve yorumlamaları gerektiğinden bahsetmişlerdir. Bu tema altında en çok “anlama”, “kavrama”, “mantık” gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır. Yeni nesil sorular içerisinde yer alan bilgileri anlamak, yorumlamak, çok yönlü düşünmek ve soru içerisindeki “püf nokta”ya ulaşmak öğrencilerin hedeflediği amaçlar arasında yer almaktadır. Öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin yeni nesil soruları çözmek için “mantığını anlamak”, “çok çalışmak”, “bilmek”, “çok soru çözmek”, “kitap okumak” gibi bireysel stratejiler önerdikleri görülmüştür. Bu da öğrencilerin yeni nesil sorular karşısında çeşitli çalışma stratejileri geliştirmeye çalıştıklarını göstermektedir. Bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

O1 K: “Yeni nesil sorular satranca benzer. Çünkü eğer oyunu iyi anlamadan, taktikleri iyi kavramadan hamle yaparsak işin içinden çıkmak dahada zorlaşır. Özellikle oyundaki her taşın önemini kavramak, öylesine hamleler yapmamak önemli”

O3 K: “Yeni nesil sorular hayata benzer. Çünkü bazen zor bazen kolay. Anlaşılması öğrenilmesi ve bazende mantığını kavramak zor oluyor. Anlaşıldı desekte mantığını tam olarak yakalayamayıp yanlış yapıyoruz”

O4 E: “Yeni nesil sorular canavara benzer. Çünkü ancak yenilmezler yener zar zor yenilmezler ancak bol soru çözersek yenebiliriz”

O4 E: “Yeni nesil sorular uzun bir yolda kısaltma benzer. Çünkü eğer bir yolda kısaltmaları bilersen o yolu kolaylıkla aşabilirsin ama bilmezsen o yol sana eziyet gibi gelir. Yeni nesil soruda bilgileri yorumlayarak o soruyu çözebilirsin ama düzmantik düşünürsen aynı yol gibi o soru sana eziyet olur. Yorumunuda katarsan o soruyu kolaylıkla çözebilirsin ve yoldaki gibi kısaltmaları kullanmış olursun.”

O2 K: “Yeni nesil sorular başarıya benzer. Çünkü başarıyı elde etmemiz için uzun bir zamana ihtiyaç vardır ama sonunda hedefimize ulaşırız. Tıpkı yeni nesil soru gibi. Yeni nesil soruyu çözmek için biraz zamana ihtiyaç vardır fakat önemli olan sonunda soruyu çözebilmek.”

O2 K: “Yeni nesil sorular 1000 parçalık yapboza benzer. Çünkü yeni nesil soruları ben yapboza benzetiyorum. Çünkü hem zor hem de mantık gerektiren bir şey 1000 parçalık yapbozun bir parçasını bulmak gibi yeni nesil sorularda da bir ipucu bulmak zor”

Veri analizinde öğrencilerin yeni nesil soruların içerisinde verilen bilgilerin doğru anlaşılması, yorumlanması ve doğru işlem adımlarının takip edilmesiyle soruların çözülebileceğinden bahsetmektedir. Yeni nesil soruların çözüm yollarını bulmaya çalışmaları öğrencilerin anlama, yorumlama, karar verme ve muhakeme gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanmaya çalıştıklarını göstermektedir. Buna dair katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

O1 K: “Yeni nesil sorular balona benzer. Çünkü balonlar bir yere kadar içine üfleriz o şişer şişer daha fazlasına geçerse patlıyor. Yani biz yaptığımız işlemler doğruysa balon patlamaz duracağımız yeri bilebiliriz. Fakat anlayıp yorumlayamazsak o balon işlemlerle şişer ve patlar, sonuca ulaşamayız.”

O4 E: “Yeni nesil sorular çıkılması çok zor bir dağa benzer. Çünkü her şey verilmiştir soruda aynı bir dağ gibi bellidir sorudaki gibi nasıl bulursak çıkmasında o kadar kolay olur soruda ise nasıl yapacağını bilersen çözersin soruyu.”

O2 K: “Yeni nesil sorular öğretmene benzer. Soruyu okuduğumuzda uzun uzun bize bilgiler verir. İşte o açıklayıcı bilgi öğretmene benzer. Eski nesil sorular kolay ama o soruların içinde bir bilgi yani bir öğretmen yoktur’dur. Yeni nesil sorular bizim için zor olabilir ama sorunun içindeki bilgiyle bize kolaylık sağlar.”

Sırat Köprüsü

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yeni nesil soru kavramına ilişkin metafor gerekçeleri incelendiğinde, bazı katılımcıların görüşleri “Sırat Köprüsü” teması altında toplanmıştır. Bu tema altında toplanan gerekçeler incelendiğinde, öğrencilerin yeni nesil sorular karşısında çaresizlik hissi yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bazı öğrenciler, yeni nesil soruları çözmekte başarılı oldukları takdirde hayatlarının kurtulacağını, başarısız oldukları takdirde ise hayatlarının sonuna geleceklerini hissetmektedir. Öğrenciler, LGS sınavında çıkacak yeni nesil soruların gelecekteki hayatları için belirleyici olduğunu düşünmektedir. Aşağıdaki örneklerden de anlaşılacağı üzere bazı öğrenciler, LGS sınavında başarısız olmanın gelecekleri açısından telafisi olmayan bir son olduğunu karamsar bir şekilde dile getirmektedir:

O4 E: “Yeni nesil sorular benim için bir ölüme benzer. Çünkü yeni nesil bir soruyu yaparsak hayatta devam edebiliriz eğer yapamazsak hayatımız biter yani mesela lgs’yi yapamazsak hayatımız biter ve güzel okul kazanamayız.”

O4 E: “Yeni nesil sorular tutuklu silaha benzer. Çünkü eğer başarısız silah bozulur hayatımız kararmaz başaramazsak silah tamir olur ve hayatımız kararır.”

O1 K: “Yeni nesil sorular labirente benzer. Tek bir çıkış yolu var. Eğer yanlış yola girersen hem zamanında gidicek hem de soruyu çözemiceksin ve labirentin sonundaki ödüle yani 4 puana ulaşamıycaksın. Bu da LGS’de puan kaybetmen demek.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yeni nesil sorulara yönelik algılarının metafor aracılığıyla incelendiği bu çalışmada öğrencilerinin yeni nesil soru kavramına ilişkin metaforlar içerisinde en sık kullanılan metaforun “beyin” olduğu belirlenmiştir. “Beyin” metaforunu ikişer kez üretilen “dağa tırmanmak”, “merdiven”, “rüya” ve “uzay” metaforlarının izlediği ve öğrenciler tarafından genellikle olumsuz çağrışımlar içeren metaforların kullanıldığı görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt probleminde katılımcıların “yeni nesil soru” kavramına ilişkin ürettikleri metaforların gerekçeleri analiz edilmiştir. Gerekçelerin analizi sonucunda ulaşılan temalar, araştırmanın doğasına uygun olarak dört tematik metafor etrafında oluşturulmuştur.

Oluşturulan temalar; imkansız labirent, sarp kayalık, strateji savaşları ve sırat köprüsüdür. Gerekçelerin en fazla yer aldığı tema, strateji savaşları teması olmuştur. Daha sonra sırayla sarp kayalık, imkansız labirent ve sırat köprüsü temaları gelmektedir.

İmkansız Labirent teması altında en sık karşılaşılan kavramlar; “uzun”, “anlaşılması zor”, “karmaşık” ifadeleri olmuştur. Yeni nesil soruların uzun metinlerden oluşması soruların anlaşılabilirliğini azaltmakta ve öğrenciler soruları anlamakta zorlanmaktadır. Böylece sorunun içerisinde yer alan açıklayıcı bilgilerin öğrenciler tarafından keşfedilemediği gözlemlenmektedir. Kablan ve Bozkuş (2021) çalışmasında, öğrencilerin soruların uzun olması nedeniyle soruyu anlamadıkları bulgusu yer almaktadır. Uzun metinler içerisinde yer alan bilgiye öğrenciler tarafından doğru şekilde ulaşılması, anlaşılması ve kullanılması gerektiği böylece sorunun karmaşıklık durumunun giderilebileceği görüşüne varılabilir. Çünkü yeni nesil sorular aracılığıyla anlama, yorumlama, muhakeme yapma ve analiz edebilme becerilerinin öğrencilere kazandırılması beklenmektedir (MEB, 2018). Akın ve İlhan (2020), beceri temelli sorulara kaynaklık eden bağlam temelli soruların kurgusunun uzun tutulması sonucunda dikkat dağınıklığının ve sonucunda karmaşıklığın oluştuğunu vurgulamıştır. Dolayısıyla seçilen bağlamın “okuma yükünü arttırmaması” (Kabuklu vd., 2019, s.232) ve öğrencinin bağlamla ilişki kurulmasını engellememesi gerekmektedir; aksi takdirde, hazırlanan soru öğrenci tarafından karmaşık olarak algılanabilir. Yılmaz ve Şad (2022) da matematik dersi için beceri temelli soru yazmaya yönelik bir kontrol listesi hazırladıkları çalışmalarında soruların öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşmaları mümkün olan bir bağlamı, olayı veya durumu içermesi gerektiği ve soru uzunluğunun ne öğrencinin soruyu çözmeye yönelik motivasyonunu azaltacak kadar uzun ne de sorunun anlaşılmasını engelleyecek kadar kısa olması gerektiğini vurgulamışlardır. Öğrencilerin yeni nesil soruları karmaşık olarak değerlendirmelerinin aksine Kızıkan ve Nacaroglu (2019) çalışmasında LGS sınavında yer alan yeni nesil soruların açık ve anlaşılır olduğu değerlendirilmiştir.

Bir diğer açıdan bakıldığında; yeni nesil sorularda okuduğunu anlama becerisinin ön plana çıktığı düşüncesi göz önüne alındığında (Batur vd., 2019; Şivkin vd., 2020), öğrencilerin okuma becerisine alt düzeyde sahip olması, soruların anlaşılabilirliğini azaltabilir. Böylece öğrencilerin okuduğunu anlama ve yorumlamada zorluk yaşadığı, soru ve kullanılacak bilgi arasındaki dengeyi kuramadığı böylece soruların anlaşılmasının zorlaştığı sonucuna ulaşılabilir. Öğrencilerin gerekçeleri incelendiğinde soru içerisinde yer alan uzun metinlerden oluşan yeni nesil soruların giriş ve sonuç kısmı arasındaki bağlantının kurulamadığı, soru bütünlüğünün sağlanamadığı gözlemlenmektedir. Yeni nesil soruların uzun metinlerden oluşması ve okuma süresinin artması; soru içerisinde yer alan bilgilerin unutulmasına yol açmaktadır. Böylece yeni nesil soruları uzun ve karışık olarak nitelendiren öğrenciler soruda verilen bilgileri hatırlamada problem yaşamaktadır. Öğrencilerin problem içeriğini anlamaması ve muhakeme yapamaması, soruların anlaşılabilirliğini azaltacaktır (Kablan ve Bozkuş, 2021). Bu da öğrencilerin soru içerisinde neden-sonuç ilişkisini kuramamasına, soru içerisinde çıkarım yapamamasına, metni bütün olarak değerlendirememesine neden olduğu ve sonuç kısmında ise soruların karmaşık olarak algılanmasına sebep olabileceği söylenebilir.

Katılımcı görüşleri incelendiğinde, yeni nesil soruların çözümlerinde katılımcıların zaman sorunu yaşadıkları gözlemlenmiştir. Soruların uzun olmasıyla okuma süresinin artması, böylece öğrencinin soru çözümü için daha fazla zamana ihtiyaç duymasına sebep olabilir. Kertil

vd., (2021) araştırmalarında soruların uzun olduğu ve okunma süresinin arttığı belirtilmektedir. Güler vd., (2019) soruların anlama, yorumlama ve muhakeme etme becerisi gerektirdiği için soruların çözümüne yönelik verilen sürenin yetersiz olduğu değerlendirilmesi araştırmanın bulgusuyla örtüşmektedir.

Sarp Kayalık teması altında incelenen gerekçelerde yeni nesil sorulara dair “zor” kavramı sıklıkla geçmektedir. Bu durumun oluşmasında öğrencilerin yeni nesil sorularla daha önce karşılaşmaması, değişen sınav sistemiyle birlikte sorulara karşı hazırlıksız olması ve öğrenci hazırbulunuşluluğu, öğrenme hızı, motivasyonu ve çevreyle etkileşiminin öğrenciden öğrenciye farklılık göstermesi neden olarak gösterilebilir. Ayrıca ortaöğretime geçiş sisteminde yaşanan değişiklik nedeniyle soru tiplerinin değişmesi ve bu soru tiplerine uyumun zaman alması, öğrenciler açısından zorluk durumunu yaratabilir. Bu süreç içerisinde sağlanacak olan uyumun sağlanması öğrenciden öğrenciye farklılık gösterecek ve öğrenciler tarafından zor algısı oluşacaktır. Kertil vd., (2021) çalışmasında yer alan öğretmen görüşlerinde; öğrencilerin, üst düzey düşünme becerilerini yeterince kazanmadıkları için çoğu öğrencinin bu tip soruları çözmeye zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Yeni nesil soru olarak adlandırılan beceri temelli sorularla benzerliği olan PISA sorularının öğrencilere uygulandığı çalışmada (Altun vd., 2018) öğrencilerin, bilginin doğrudan kullanımında başarılı olduklarını fakat yansıtıcı becerilerde zorlandıkları görülmektedir. Aynı zamanda yapılan çalışmada (Kablan ve Bozkuş, 2021) LGS’ de yer alan yeni nesil sorulara dair; öğrencilerin önceki eğitim yaşantılarıyla uyum göstermediği için öğrencilerin yaşanan değişime henüz hazır olmadıkları ve bu alışkanlıkların değiştirilmesi için zamanın gerekli olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın analizi sonucunda soruların uzun olmasının öğrenciler tarafından korkutucu ve zor olarak değerlendirildiği görüşüne varılmıştır. Kablan ve Bozkuş (2021) çalışmasında soruların uzun olması ve görseller içermesi öğrencilerde birtakım kaygılar yarattığı değerlendirilmektedir. Beceri temelli sorular olarak bilinen fakat söylemde yeni nesil sorular olarak ifade edilen soruların, sadece işlemsel becerilerin ölçüldüğu sorular olmadığı düşünöldüğünde, öğrencilerin bu soruları zor olarak algıladıkları söylenebilir. Ayrıca LGS sınavının başarı olarak belirli bir dilim içerisinde yer alan (%10) öğrencileri seçmesi; akademik anlamda orta ve düşük seviyede olan öğrencilerin sorular karşısında zorlanmış olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Kertil vd., (2018) akademik başarısı orta ve düşük seviyede olan öğrencilerin motivasyon kaybı yaşadıkları ve olumsuz etkilendikleri bulgusu yer almaktadır. Sonuç olarak, yeni nesil sorularla eğitim hayatında karşılaşmamış olması, bu sorun karşısında bir ihtiyaç halinde olması ve çözüme yönelik nasıl davranacağını bilememesiyle; öğrenci içinde bulunduğu durumu zor olarak değerlendirebilir.

Strateji Savaşları teması altında, öğrencilerin "anlama" ve "karar verme" becerilerinin önemi vurgulanmaktadır. İncelenen gerekçeler doğrultusunda; uzun ve birçok bilgi içeren yeni nesil soruların çözülebilmesi için öğrencilerin soruları iyi okuması, anlaması ve yorumlaması gerektiği belirlenmiştir. Biber vd., (2018) ve Şıvkin vd., (2020) çalışmalarında beceri temelli soruların niteliğiyle ilgili okuduğunu anlama ve yorumlamanın ön planda olduğu ve bunun da çözümü kolaylaştırdığı belirtmişlerdir. Belirtilen gerekçeler hareketle öğrencilerin soru çözümleri için gereken bilgilerin olduğunu bilmekte fakat, hangi bilgilerin kullanılması ve hangi işlemlerin yapılması gerektiğine karar vermekte zorlandıkları anlaşılmıştır. Kablan ve Bozkuş (2021) çalışmasında TEOG sınavında yer alan soruların basit işlemlerle çözülebildiğini, fakat LGS’de yer alan soruların bir kurguya sahip olduğu; uzun ve karmaşık bir yapıda olduğu ve mantık muhakeme çerçevesine sahip işlemlerin yer aldığı ifade edilmektedir. Bu durum

neticesinde birden fazla bilginin yer aldığı yeni nesil soruların çözümünde, işe yarar bilgilerin öğrenciler tarafından ayıklanması için; öğrencilerin yeni nesil sorunun çözüm yolunu oluşturmasında anlama, yorumlama, çıkarımda bulunma, analiz edebilme, karar verme gibi üst düzey düşünme becerisini kazanmış olması gerektiği söylenebilir. Yeni nesil soruların çözümünde okuduğunu anlayabilme ve yorumlamayla birlikte, çözüme yönelik analiz yapma becerisi gibi üst düzey becerilerin ön planda olması gerektiği (Erden, 2020) ve TEOG sınavında yer alan soruların nasıl bir işleme çözülebileceğinin öğrenci tarafından ilk görüşte hissedildiğini; fakat bu durumun LGS sınavında değiştiğini, soruların üst düzey düşünme becerisini ölçecek şekilde hazırlandığı görüşleri (Biber vd., 2018) bu sonucu desteklemektedir. Bir diğer açıdan katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde soruların uzun olmasıyla okuma süresinin artması sorunun çözümü için gerekli olan sürenin de artmasına neden olmakta ki bu durum öğrencinin soru çözümü için daha fazla zamana ihtiyaç duymasını beraberinde getirmektedir. Zaman kaybının nedenleri arasında soruların uzun olmasıyla soruda neden-sonuç ilişkisinin kurulamaması, soruların okuma ve anlama süresinin artması ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olmaması sayılabilir. Kablan ve Bozkuş (2021) araştırmalarında öğrencilerin beceri temelli soruların çözümü için sürenin yetersiz olduğunu, soruyu hızlı okuma zorunluluğunun soruyu tam olarak anlayamamayı beraberinde getirdiğini belirttiğini aktarmışlardır. Katılımcı görüşleri incelendiğinde öğrencilerin bu tür güçlükler karşısında çözüm yollu olarak kitap okumak, sorunun mantığını anlamak, çok soru çözmek, çok çalışmak stratejiler geliştirildiği anlaşılmıştır. Kablan ve Bozkuş (2021) da araştırmalarında öğrencilerin benzer stratejiler geliştirdikleri ve öğretmenlerin de derslerinde soru çözümüne yönelik benzer stratejiler kullandıklarını bulmuşlardır.

Sırat Köprüsü temasında yeni nesil sorularla karşılaşan öğrencilerin, yeni nesil soruları çözemediklerinde olumsuz bir deneyim yaşadıkları ve bu durumun kendileri açısından hayati bir önem taşıdığı gözlemlenmektedir. Bu durumun öğrenciler üzerinde ciddi bir kaygı yarattığı anlaşılmıştır. Ulusoy (2020) araştırmasında merkezi sınavların sınav stresi ve kaygısı oluşturduğu ifade edilmekte; bu durum ise yeni nesil sorulara dair oluşan endişe ve kaygı durumunu desteklemektedir. Biber vd., (2018) araştırmasında sınavın zor olacağı düşüncesi öğrencilerde kaygı durumu ve geleceğe dair karamsar algılar oluşturduğu bulgusu yer almaktadır. Öğrencilerin bu durumu yaşamalarına neden olarak anne-baba tutumu, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, çevre beklentisi, öğrenilmiş çaresizlik, özgüven, fizyolojik gereksinimler vb. etkili olduğu değerlendirilmektedir (Başoğlu, 2007). LGS sınavının tek aşamada uygulanması öğrencilerde sınav kaygısı ve endişe yaratabilir. Şad ve Şahiner (2016) çalışmasında, uygulanan TEOG sınavının tek aşamada gerçekleştirilmediği, bu kapsamda öğrencinin duyduğu sınav stresi ve kaygının azaldığı ifade edilmektedir. Karakaya vd. (2020) çalışmalarında, LGS sınavıyla fen lisesine yerleşen öğrencilerin, akademik başarılarının iyi olması öğrenciler özgüvenini geliştirmiş böylece öğrencilerde sınav kaygısının azaldığı (%80) belirtilmektedir. Tüm değerlendirmeler ışığında, LGS sınavının yeni soru tiplerinden oluşması; sınava ve sınavda yer alan sorulara dair öğrencilerde kaygı oluşturduğu görüşüne ulaşılmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle eğitim paydaşlarına yönelik aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Öğrencilerin yeni nesil soruların çözümün için gerekli üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla ders kitaplarının ölçme değerlendirme kısmında

daha fazla yeni nesil soru örneğine yer verilmelidir.

2. Öğretmenlerin yeni nesil soruların öğretilmesi ve soru yazma becerilerinin gelişmesi için merkezi ya da okul bazlı hizmet içi eğitim faaliyetleri gerçekleştirilebilir.
3. Öğretmenler derslerinde anlama, yorumlama, çıkarımda bulunma, analiz yapma ve karar verme becerilerini geliştirecek tarzda etkinliklere daha fazla yer vermelidir.
4. Derslerde yeni nesil soruların çözümüne ilişkin strateji, yöntem ve tekniklerin öğretimine de yer verilmelidir.
5. Okul rehberlik servisleri tarafından sınav ve gelecek kaygısının azaltılması ve sınav sürecinde kaygıyla baş edebilme konusunda öğrencilere ve velilere eğitimler planlanmalıdır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle gelecekte konuyla ilgili araştırma yapmayı planlayan araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Yeni nesil soruların çözümüne dair kazandırılması gereken becerilerin öğretim programı çerçevesinde nasıl kazandırılacağına dair araştırmalar yapılabilir.
2. Yeni nesil sorulara ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinin karşılaştırmalı olarak incelendiği çalışmalar yapılabilir.
3. Öğretmenler tarafından yapılan yazılı sınavların LGS başarısını yordama gücünün ölçülmesine dair çalışmalar yapılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Etik Kurulundan (07/06/2021-E.5005) etik izin alınmıştır.

Teşekkür Yazısı

Şekil 1'de sunulan temalara ait görselleri resmederek çalışmamıza katkı sağlayan resim öğretmeni Sayın Kübra Demirkaya'ya teşekkür ederiz.

Kaynakça/References

- Acar, B., & Yaman, M. (2011). Bağlam Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin İlgi Ve Bilgi Düzeylerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 01-10.
- Akın, M. F., ve İlhan, A. (2020). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının bağlam temelli problemi Benckert kriterlerine göre değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 739-753.
- Aksoy, B. (2003). Problem çözme yönteminin çevre eğitiminde uygulanması. *Pamukkele Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 83-97.
- Atasoy, D. (2020). Sözel Soruların Matematik Diline Dönüştürülmesi Becerisinde İki Öğrenci Grubunun Karşılaştırılması. *Iğdır Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 547-555.
- Altun, M., & Aslan, Ç. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Stratejilerini Öğrenmeleri Üzerine Bir Çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1-21.
- Altun, M., Gümüş, N. A., Akkaya, R., Bozkurt, I., ve Ülger, T. K. (2018). Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı beceri düzeylerinin incelenmesi. *Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, (1), 66-88.
- Başoğlu, S. T. (2007). Sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelenmesi (Tez no. 217683) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Batur, Z., Ulutaş, M., ve Beyret, T. N. (2019). 2018 LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri hedefleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 595-615.
- Bayburtlu, Y. S. (2021). Views of Turkish teachers on skills-based Turkish questions. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 325-337.
- Biber, A. Ç., Tuna, A., Uysal, R., ve Kabuklu, Ü. N. (2018). Liselere geçiş sınavının örnek matematik sorularına ve yeni sınav sistemine dair destekleme ve yetiştirme kursu matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Asya Eğitim Dergisi*, 6(2), 63-80.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101
- Çakır, Z. (2019). TEOG, LGS ve PISA fen bilimleri sorularının analizi ve karşılaştırılması (Tez no. 589346) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 269-283.
- Çepni, S. (2019). *PISA ve TIMSS mantığını ve sorularını anlama*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Çepni, S., Ormanlı, Ü., ve Ülger, B. B. (2020). Examination of context based question writing skills of science. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 1249-1270.
- Elmas, R., ve Eryılmaz, A. (2015). Bağlam temelli fen soru yazımı: kriterler ve efsaneler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(4), 564-580.
- Erden, B. (2020). Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 270-292.
- Gökbulut, B. (2020). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies - Educational Sciences*, 15(1), 127-141.
- Güler, M., Aslan, Z., ve Çelik, D. (2019). 2018 liselere giriş sınavına ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 337-363.
- Hutchison, G., & Schagen, I. (2007). Comparisons between PISA and TIMSS—Are we the man with two watches? In T. Loveless (Ed.), *Lessons learned—What international assessments tell us about math achievement*. Washington, DC: The Brookings Institution.
- Kablan, Z., ve Bozkuş, F. (2021). Liselere giriş sınavı matematik problemlerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 211-231.
- Kabuklu, Ü. N., Yüzbaşıoğlu, M. K., ve Kurnaz, M. A. (2019, Nisan). Fen eğitimiyle alakalı araştırmalarda bağlam temelli soru yazma ölçütlerinin belirlenmesi. *International*

- Conference on Science, Mathematics, Entrepreneurship and Technology Education*, Tam metin bildiri kitapçığı ss. 227-232.
- Karakaya, F., Bulut, A. E., ve Yılmaz, M. (2020). Fen lisesi öğretmenlerinin TEOG ve LGS sistemlerine yönelik görüşleri. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 116-126.
- Kazak, E. (2021). Farklı sosyo ekonomik çevrelerde bulunan okulların etkililiğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 139-161.
- Kertil, M., Dede, H. G., ve Ulusoy, E. G. (2021). Skill-based mathematics questions: what do middle school mathematics teachers think about and how do they implement them? *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(1), 151-186.
- Kızıkan, O., ve Nacaroglu, O. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara (lgs) ilişkin görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 701-719.
- Korkmaz, E., Tutak, T., ve İlhan, A. (2020). Ortaokul matematik ders kitaplarının matematik öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi. *Avrupa Bilim ve Teknolojisi Dergisi*, (18), 118-128.
- Kutu, H., & Sözbilir, M. (2011). Yaşam temelli ARCS öğretim modeliyle 9. sınıf kimya dersi "hayatımızda kimya" ünitesinin öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 29-62.
- Kuzu, Y., Kuzu, O ve Gelbal, S. (2019). TEOG ve LGS sistemlerinin öğrenci, öğretmen, veli ve öğretmen velilerin görüşleri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 112-130.
- MEB (2018). *Milli eğitim bakanlığı ortaöğretime geçiş yönergesi*. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/26191912_yonerge.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB (2019a). *Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav*. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/02125953_2019_SOZEL_BOLUM.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB (2020). *TIMSS 2019 Türkiye ön raporu*. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10175514_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu_.pdf adresinden alınmıştır.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International journal of qualitative methods*, 16(1), 1-13.
- Obay, M., & Çelik, H. C. (2019). İlköğretim matematik öğretmen adayları bağlam temelli öğrenme hakkında ne düşünüyor? nitel bir araştırma. *Journal of Computer and Education Research*, 7 (14), 284-313.
- Sak, M., ve Gürel, D. K. (2018). Öğrencilerin ışık konusundaki bağlam temelli sorular ile geleneksel soruları cevaplama düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 672-697.
- Sanca, M., Artun, H., Bakırcı, H., & Okur, M. (2021). ortaokul beceri temelli soruların yeniden yapılandırılmış bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *YTÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 219-248.
- Subaşı, M. (2020). Üstün yetenekli öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik görüşleri: Hatay bilim ve sanat merkezi örneği. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 67-81.
- Şad, S. N., ve Şahiner, Y. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *Elementary Education Online*, 15(1), 53-76.

- Şivkin, S., Aksoy, V. C., ve Erdoğan, D. G. (2020). LGS'de sorulan PISA tarzı matematik sorularını doğru cevaplama ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 148-159.
- Tekbıyık, A., ve Akdeniz, A. R. (2010). Bağlam temelli ve geleneksel fizik problemlerinin karşılaştırılması üzerine bir inceleme. *Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(1), 123-140.
- Uçak, S., & Erdem, H. H. (2020). Eğitimde bir yön arayışı bağlamında "21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi". *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 76-93.
- Ulusoy, B. (2020). 8. Sınıf öğrencilerinin liselere geçiş sınavına (LGS) ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 186-202.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, F. & Şad, S. N. (2022). Matematik dersi için beceri temelli soru yazmaya yönelik bir kontrol listesi geliştirme çalışması. *İnönü Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, (INIJOSS)*, 11(2), 363-395.
- Wikipedia (2021) [https://en.wikipedia.org/wiki/Survivor_\(American_TV_series\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Survivor_(American_TV_series))

İletişim/Correspondence

Prof.Dr. Süleyman Nihat ŞAD
nihat.sad@inonu.edu.tr

İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, MALATYA

Öğretmen Yeter Şeyda AYDIN
yetercikank@gmail.com
 Milli Egemenlik Ortaokulu, Malatya

Conceptual and Methodical Analysis of Scientific Studies in School Management

Serdar BOZAN, Mardin Artuklu University, ORCID ID: 0000-0002-1677-4727
Sevim ÖZTÜRK, İnönü University, ORCID ID: 0000-0002-1436-103X

Abstract

In this research, it is aimed to analyze the scientific studies in the field of selecting, training, and developing school administrators in Turkey between the years 1999-2020 from a conceptual and methodological point of view. This research is a descriptive research and was carried out using the document-document analysis technique, one of the qualitative research methods. Within the scope of the research, a total of 127 studies, including 29 theses, 77 articles, 19 papers, and 2 reports, published between 1999 and 2020, were analyzed. Studies were accessed using the Google search engine, Google Scholar search engine, YÖK National Thesis Center, Dergipark, Researchgate, and EBSCOhost databases. The scientific researches reached were examined in terms of conceptual and methodological aspects. The data obtained were interpreted by presenting them in tables based on percentages and frequencies. According to the findings of the research; It has been seen that studies on selecting, training, and developing school administrators have been the subject of more research in recent years. It has been determined that the subject of the research is mostly selection and breeding. It has been seen that the aim of evaluating the views on selecting, training, and assigning school administrators among the aims of the study has come to the fore. It has been determined that different journals are preferred in publishing the articles. It has been observed that theses have been studied in different universities. It was observed that the majority of the researchers were male. Qualitative methods are used more in scientific studies; document analysis as a data collection tool; It was seen that purposive sampling method was used more in the selection of the sample/study group. It was observed that school administrators and teachers were preferred more as the sample/study group. When the studies carried out in the last 21 years in the field of selection, training and development of school administrators are examined, it can be said that there is no change in this issue and that the problems related to selecting, training and developing school administrators repeat as a vicious circle.

Keywords: analysis, method, school administrator



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 1, 2023
pp. 400-419
DOI
10.17679/inuefd.1145596

Article Type
Review Article

Received
19.07.2022

Accepted
19.04.2023

Suggested Citation

Bozan, S. & Öztürk, S. (2023). Conceptual and methodical analysis of scientific studies in school management. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(1), 400-419. DOI: 10.17679/inuefd.1145596

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The problems experienced in the selection, training, and development of school administrators in the Turkish education system make this subject a preferred research topic and cause many studies on this subject. While the contribution of many studies to the field and researchers is of great importance, it is equally important to classify these studies within certain periods and to make comparative evaluations on the results of the research (Selçuk et al., 2014). Examining and organizing the studies carried out in a field at regular intervals not only contributes to the determination of the trends in this field but also guides the researchers who will work in this field (Cohen et al., 2007). In this context, it is thought that examining the opinions put forward as a result of scientific researches on selecting, training and developing school administrators is important in terms of determining the trends regarding the opinions presented, as well as being a guide for scientists who will carry out studies in this field.

Purpose

In this research, it is aimed to descriptively examine the scientific studies in the field of selecting, training, and developing school administrators in Turkey between the years 1999-2020 in terms of subject and method. In this context, school administration; It has been examined in the context of the following questions within the framework of the main themes of recruitment, training, development, and school management;

Scientific studies on selection, training and development in school management;

1. What is the year, purpose, subject, place of publication or presentation, university or institute where theses are published?

2. What are the method, sample, and data collection techniques of the study and the reason for being the subject of the research??

Method

This research, which aims to analyze the changes in the selection, training, and development of school administrators in Turkey between the years 1999-2020, is descriptive. Document analysis technique, one of the qualitative research methods, was used in the research.

The data of the research were obtained from the scientific studies conducted between 1999-2020 with the document analysis technique. The obtained data were subjected to content analysis and descriptive analysis. Studies; Thesis was categorized as article, paper, and research report.

Findings

In the analyzes made according to the results obtained from the research findings, it was determined that the researches on the field of school administration increased from 1999 to 2020. It has been observed that the studies generally intensified in 2015, 2018 and 2019.

Considering the results regarding the purpose of the studies; It has been concluded that the researches are mostly aimed at evaluating the views on selecting, training and appointing school administrators, determining national standards in selecting and appointing

school administrators, examining the duties, authorities and responsibilities of school principals, and evaluating the regulations regarding school administration. In the results of the studies on the subject distribution, it was seen that the studies on selecting school administrators and training school administrators were carried out at similar rates, and the studies on developing school administrators were much less in the general rate.

Among the examined studies, theses were generally prepared in social sciences and educational sciences institutes, and the articles were published in 41 different journals, among which "Journal of Educational Administration in Theory and Practice", "Milli Eğitim Dergisi" and "Pamukkale University Journal of Education Faculty" stand out in terms of publication density. It has been determined that researchers mostly prefer indexed journals for publication. In the presentation of the papers, symposiums, national and international congresses and international forums were preferred, but it was determined that the intensity was realized in international symposiums.

4 of the theses examined are "doctorate" and 25 of them are "master's" theses. These theses have been prepared in 20 different universities. It was determined that they were at Okan, Firat, Marmara and Istanbul Sabahattin Zaim Universities.

According to another finding of the study, the studies were generally carried out by male researchers; in determining the sample; It was determined that the sampling method for maximum diversity was used more for qualitative studies and the random sampling method was used more for quantitative studies.

Despite the fact that different sample groups were studied in the studies, it was observed that school administrators and teachers were mostly involved as participants, and related groups such as academicians, union administrators, and education inspectors were less involved.

Discussion & Conclusion

Based on these findings and results; Considering the findings and results, which are persistently emphasized and constantly repeated in the scientific studies conducted in the last 20 years, reflecting these results to the field of practice, making school management a profession of specialization as stated in the researches, each stage from selection to training, assignment to evaluation according to certain merit criteria. realization should be provided. Again, in this context, studies that examine the relationship between the findings and results of scientific studies conducted in the specified period and legal regulations in practice can also be conducted.

Okul Yöneticiliği Alanında Yapılan Bilimsel Çalışmaların Kavramsal ve Yöntemsel Analizi

Serdar BOZAN, Mardin Artuklu Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-1677-4727
Sevim ÖZTÜRK, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-1436-103X

Öz

Bu araştırmada, 1999-2020 yılları arasında Türkiye’de okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve geliştirme alanında yapılan bilimsel çalışmaların kavramsal ve yöntemsel açıdan analizi amaçlanmaktadır. Bu araştırma betimsel bir araştırma olup, nitel araştırma yöntemlerinden belge-doküman inceleme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında 1999-2020 yılları arasında yayınlanmış olan 29 tez, 77 makale, 19 bildiri, 2 rapor olmak üzere toplam 127 çalışma analiz edilmiştir. Çalışmalara, Google arama motoru, Google Akademik arama motoru, YÖK Ulusal Tez Merkezi, Dergipark, Researchgate ve EBSCOhost veri tabanları kullanılarak ulaşılmıştır. Ulaşılan bilimsel araştırmalar kavramsal ve yöntemsel açıdan incelenmiştir. Elde edilen veriler yüzde ve frekanslara dayalı bir şekilde tablolar halinde sunularak yorumlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve geliştirmeye ilişkin çalışmaların son yıllarda daha fazla araştırma konusu olduğu görülmüştür. Araştırmanın konusu olarak daha çok seçme ve yetiştirme konularının ele alındığı tespit edilmiştir. Çalışma amaçları içerisinde okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve atamaya ilişkin görüşlerin değerlendirilmesi amacının ön plana çıktığı görülmüştür. Makalelerin yayımlanmasında farklı dergilerin tercih edildiği tespit edilmiştir. Tezlerin farklı üniversitelerde çalışıldığı görülmüştür. Araştırmacıların çoğunluğunun erkek olduğu görülmüştür. Bilimsel çalışmalarda nitel yöntemlerin daha fazla kullanıldığı; veri toplama aracı olarak belge doküman incelemesinin; örneklem/çalışma grubu seçiminde amaçlı örnekleme yönteminin daha fazla kullanıldığı görülmüştür. Örneklem/çalışma grubu olarak okul yöneticileri ve öğretmenlerin daha fazla tercih edildiği görülmüştür. Okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve geliştirme alanında son 21 yıllık süreç içerisinde gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, bu konuda oluşagelen herhangi bir değişimden bahsedilemeyeceği gibi, okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve geliştirmeye ilişkin sorunların bir kısır döngü şeklinde tekrarladığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: analiz, yöntem, okul yöneticisi



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 1, 2023
ss. 400-419

DOI
10.17679/inuefd.1145596

Makale Türü
Derleme Makalesi

Gönderim Tarihi
19.07.2022

Kabul Tarihi
19.04.2023

Önerilen Atıf

Bozan, S. & Öztürk, S. (2023). Okul yöneticiliği alanında yapılan çalışmaların kavramsal ve yöntemsel analizi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 400-419. DOI: 10.17679/inuefd.1145596

Okul Yöneticiliği Alanında Yapılan Bilimsel Çalışmaların Kavramsal ve Yöntemsel Analizi

Örgütlerde belirlenen amaçları gerçekleştirebilmek için planlama, örgütleme, yönettme ve denetim süreçleri aracılığı ile kaynakların koordineli bir şekilde kullanılmasını ifade eden yönetim, geçmişten günümüze değişimler geçirerek ulaşmıştır. Özellikle geleneksel yönetim anlayışları sanayi devrimi ve teknolojinin gelişmesi ile beraber ihtiyaçlara cevap verememesi nedeniyle önemini yitirmiş, yirminci yüzyıldan itibaren yeni yönetim anlayışları gelişmeye başlamıştır (Memduhoğlu, 2017).

Eğitim yönetimi alanında yapılan bilimsel çalışmalar, eğitim yöneticiliğine ilişkin bakış açısını değiştirerek, eğitim yöneticiliğinin bir meslek/uzmanlık alanı olarak tanınmasını sağlamıştır. Bu bağlamda, eğitim yönetiminin daha dar ve özel bir alanda uygulaması sayılan okul yöneticiliği konusunda yapılan bilimsel çalışmalar da, okul yöneticisinin okul başarısı üzerindeki etkisini ortaya çıkararak, dikkatlerin okul yöneticiliği üzerinde yoğunlaşmasına neden olmuştur (Darling-Hammond vd. 2007; Memduhoğlu, 2007; Moos vd. 2011; Şişman, 2012).

Yine yapılan bilimsel çalışma bulgularına dayalı olarak; okul yöneticisinin okul başarısı üzerindeki etkisi, bunun bir uzmanlık mesleği haline getirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda gelişmiş ülkelerin birçoğunda okul yöneticiliği bir meslek, bir uzmanlık alanı olarak kabul edilmektedir. Okul yöneticiliğini bir meslek, bir uzmanlık alanı olarak gören ülkeler; yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları, üniversiteler ve özel sektör kuruluşlarının desteği ile bu alana ciddi yatırımlar yapmaktadır. Bu ülkelerin başında ABD, İngiltere, Finlandiya ve Japonya gibi ülkelerin geldiği görülmektedir. Okul yöneticisi yetiştirmeye ilişkin çalışmalar; ABD’de Eyaletler Arası Okul Liderleri Lisans Konsorsiyumu (Interstate School Leaders Licensure Consortium-ISLLC), İngiltere’de; Birleşik Krallık Ulusal Okul Müdürleri Standartları (Interstate School Leaders Licensure Consortium -NSFH), Finlandiya’da; Öğretim Nitelikleri Yasası (Teaching Qualifications Act-TQA) standartları çerçevesinde gerçekleştirilmektedir (Huber, 2004; Ministry of Education, Finland, 2007; Värri & Alava, 2005).

Gelişmiş ülkeler okul yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin yoğun çalışmalar içerisindeyken, Türkiye’de de cumhuriyetin kuruluşundan günümüze okul yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin farklı anlayışlar (çıraklık modeli, eğitim bilimleri modeli gibi...) geliştirildiği/benimsendiği görülmektedir. Bu anlayışlardan biri olan ve 1999’da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çok kısa süre uygulanan “Yönetici Atamalarında Bazı Ek Niteliklerin Atamalarda Tercih Nedeni Olarak Kullanılması” uygulaması önemli bir çalışma olarak gösterilebilir. Bu uygulama, eleştirilebilecek yönleri olmasına rağmen okul yöneticilerinin yetiştirilmesi gerekliliğini ortaya koyması yönüyle, ciddi bir girişim sayılabilir. Bu ciddi girişimlere rağmen Türkiye’de okul yöneticisi seçme ve yetiştirmeye ilişkin süreklilik arz edecek politikalara ulaşamamış ve bu durum bilimsel çalışmalarda da bir sorun olarak ortaya konmuştur (Atalay-Mazlum, 2018; Ayrıl, 2016; Bozkurt & Bellibaş, 2016; Özmen & Kömürlü, 2010; Süngü, 2012; Taş & Önder, 2010).

Türkiye’de okul yöneticiliği, eğitim sistemi içerisinde bir görev olarak ilk defa 1926 yılında çıkarılan 789 sayılı kanunun 12. maddesinde “Maarif hizmetlerinde aslanan muallimlik” şeklinde tanımlanırken, daha sonra 1973 yılında yayımlanan 1739 Sayılı Kanunun 43. maddesinde ise “öğretmenlik devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir” şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanımların ilkinde

yöneticiliğe hiç vurgu yapılmazken, ikinci tanımda yöneticilik, diğer görevlerle birlikte yürütülen bir statü olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda okul yöneticiliğinin ayrı bir uzmanlık alanı olarak henüz kabul edilmediği görülmektedir.

Oysa günümüzde kapasitesi daha da büyüyen, karmaşıklaşan, yapılan iş ve işlemlerin çeşitlendiği okullarda artık yöneticilik yeterliliğine gereksinim duyulmaktadır. Hala bir uzmanlık mesleği haline getirilmeyen okul yöneticiliği uygulamada bir sorun olarak görülmektedir. Bu sorun alanyazında yer alan birçok bilimsel çalışmayla da (Aslanargun, 2011; Balcı, 2002; 2011; Baş, 2016; Can, 2014; Cemaloğlu, 2005; Dayıoğlu, 2015; Işık, 2013; Keman, 2019; Konan vd. 2017; Okçu, 2011; Öz, 2019; Pelit, 2013; Seçkin, 2019; Türkmenoğlu & Bülbül, 2015; Türkoğlu, 2016; Vural, 2009; Yıldız, 2020) gündeme getirilmekte ve tartışılmaktadır.

Alanyazında ve uygulamadaki bunca çalışmaya ve tartışmaya rağmen okul yöneticiliği alanında istikrarlı bir düzenleme ve uygulamanın olmadığı görülmektedir. Öyle ki eğitim kurumları yöneticiliği konusunda yapılan yasal düzenlemelerin kısa sürelerle değiştirildiği, kapsayıcı olan yönetmeliklerin daraltıldığı ve mevzuat içeriğinin liyakattan uzaklaştığı görülmektedir. Bununla birlikte süreç içerisinde okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve geliştirme konusunda farklı uygulamaların ve bu uygulamaları irdeleyen bilimsel çalışmaların yapıldığı da görülmektedir (Çelik, 2002; Korkmaz, 2005; Oyman & Turan, 2014; Özmen 2002; Reçepoğlu & Kılınç, 2014; Şişman & Turan, 2002; Yavaş vd. 2014).

Türk eğitim sistemi içerisinde okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve geliştirmeye ilişkin yaşanan sorunlar, bu konuyu tercih edilen bir araştırma konusu haline getirerek bu konuda çok sayıda çalışma yapılmasına neden olmaktadır. Yapılan bu çalışmaların alana ve araştırmacılara yapacağı katkı büyük bir öneme sahip iken, bu çalışmaların belirli periyotlar içerisinde sınıflanması ve araştırma sonuçları üzerinden karşılaştırmalı değerlendirmeler gerçekleştirmek de bir o kadar önemlidir (Selçuk vd. 2014). Bir alanda gerçekleştirilen çalışmaların belli aralıklarla incelenip düzenlenmesi bu alandaki eğilimlerin belirlenmesine katkı sağlamakla birlikte, çalışma yapacak araştırmacılara da rehberlik etmektedir (Cohen vd. 2007). Bu bağlamda okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve geliştirmeye ilişkin gerçekleştirilmiş bilimsel araştırmalar sonunda ortaya konan görüşlerin bir arada incelenmesi, ortaya konan görüşlere ilişkin eğilimleri belirlemek açısından önemli olduğu kadar, bu alanda çalışma gerçekleştirecek bilim insanlarına da yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Eğitim alanında son yıllardaki eğilimler bu yöntemlerle belirlenmektedir. Bu yöntemle gerçekleştirilen çalışmaların bir bölümü bilim alanlarıyla, bir bölümü eğitim araştırmaları ile ilişkili olduğu görülürken, bir bölümünün ise araştırma yöntemleri ile ilişkili olduğu görülmektedir (Selçuk vd. 2014).

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada, 1999-2020 yılları arasında Türkiye’de okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve geliştirme alanında yapılan bilimsel çalışmaların konu ve yöntem açısından betimsel olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda okul yöneticiliği; göreve getirilme, yetiştirme, geliştirme ve okul yöneticiliği ana temaları çerçevesinde aşağıdaki sorular bağlamında incelenmiştir;

Okul yöneticiliğinde seçilme, yetiştirilme ve geliştirme konusunda yapılan bilimsel çalışmaların;

1. Yılı, amacı, konusu, yayımlandığı veya sunulduğu yer, tezlerin yayımlandığı üniversite veya enstitü nedir?
2. Çalışmanın yöntemi, örnekleme, veri toplama teknikleri ve araştırmaya konu olma nedeni nedir?

Yöntem

1999-2020 yılları arasında Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilme, yetiştirilme ve geliştirilmesine yönelik olarak yapılan çalışmalarda meydana gelen değişimleri analiz etmeyi amaçlayan bu araştırma betimsel niteliklidir.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden belge doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Forster’a (1995) göre doküman incelemesi; dokümanlara ulaşma, orijinalliğin kontrol edilmesi, dokümanların anlaşılması, verilerin analizi ve verilerin kullanılması şeklinde beş aşamada gerçekleştirilir.

Araştırmanın çalışma evrenini, 1999-2020 yılları arasında Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilme, yetiştirilme ve geliştirilmesine ilişkin bilimsel çalışmalar oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri, 1999-2020 yılları arasında bu konuda yapılmış bilimsel çalışmalardan, doküman inceleme tekniği ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler, içerik analizi ve betimsel analize tabi tutulmuştur. Çalışmalar; tez, makale, bildiri ve araştırma raporu olarak kategorize edilerek incelenmiştir.

Tarama aşaması öncesi “okul yöneticisi atama, okul yöneticisi görevlendirme, okul yöneticisi seçme, okul yöneticisi yetiştirme, okul yöneticisi geliştirme” şeklinde belirlenen anahtar kelimeler kullanılarak tarama gerçekleştirilmiştir. Çalışmalara, Google arama motoru, Google Akademik arama motoru, YÖK Ulusal Tez Merkezi, Dergipark, Researchgate ve EBSCOhost veri tabanları kullanılarak ulaşılmıştır. Ulaşılan her çalışmanın kaynakça bölümü taranarak farklı çalışmaların olup olmadığı kontrol edilmiştir. Ayrıca aynı isimli araştırma aynı anda bildiri, makale veya tez olarak yayınlanmışsa, aynı verilerin tekrar edilmemesi için öncelikle tezler, daha sonra makaleler tercih edilmiştir. Bu eleme işlemlerinden sonra 29 tez, 77 makale, 19 bildiri, 2 rapor olmak üzere, toplam 127 çalışma üzerinde araştırma yürütülmüştür.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini test etmek amacıyla, çalışmaların orijinalliği, ulusal ve uluslararası ölçekteki veri tabanları, yayımlandığı dergi ve bildiri kitaplarından incelenerek orijinallikleri kontrol edilmiştir.

Araştırmanın iç geçerliğini artırmak amacıyla araştırma modeli, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin toplanması-analizi ve yorumlanması ayrıntılı bir şekilde belirtilirken, dış geçerliliğini arttırmak için de alan yazında gerçekleştirilen çalışmalar dikkate alınmıştır. Araştırmaya ilişkin veriler kullanılırken araştırma etiğine dikkat edilmiştir. İncelenen araştırmalardaki veriler çalışmadaki özüne uygun olarak kullanılmıştır.

Araştırmada, bilimsel çalışmalar, tez, makale, bildiri, rapor şeklinde sınıflandırılmıştır. Tezler (T1, T2...), makaleler (M1, M2...), bildiriler (B1, B2...), raporlar (R1, R2...) şeklinde kodlanmıştır. Her bir çalışma belirlenen amaç ve amaca ilişkin oluşturulan sorulara göre incelenmiştir.

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulun'dan 23.08.2021 tarih ve 2021/15-21 sayılı kararı ile etik izin alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bulgular bölümünde, 1999-2020 yılları arasında Türkiye'de okul yöneticilerinin seçimi, yetiştirilmesi ve geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen bilimsel çalışmaların farklı değişkenler açısından yapılan analizlerine ve elde edilen bulgularına yer verilmektedir. Bu bağlamda sırasıyla; çalışmaların yılı, çalışmaların amacı, çalışmaların konusu, çalışmaların yayımlandıkları/sunuldukları yer, makalelerin yayımlandıkları yer, bildirilerin sunulduğu/yayımlandığı yer, tezlerin yayımlandığı üniversite/enstitü, araştırmacıların cinsiyeti, çalışmaların yöntem ve deseni/modeli, çalışmaların veri toplama araçları, çalışmaların örneklem belirleme yöntemleri ile çalışmaların örneklem grubu açısından araştırma bulgularına yer verilmiştir. Araştırma bulguları, frekans ve yüzdeler şeklinde tablolaştırılmış ve tablo yorumları yapılmıştır.

Tablo 1

Çalışmaların Yayın Yılına İlişkin Analiz Sonuçları

N:127

Çalışma Yılı	Frekans (f)				Yüzdeler (%)			
	(Tez)	Makale	Bildiri	Rapor)	(Tez)	Makale	Bildiri	Rapor)
1999	-	1	-	-	-	100	-	-
2000	-	5	-	-	-	100	-	-
2001	1	-	-	-	100	-	-	-
2002	-	1	12	-	-	7.7	92.3	-
2003	-	1	-	-	-	100	-	-
2004	1	2	-	-	33.3	66.7	-	-
2005	-	2	-	-	-	100	-	-
2006	1	-	-	-	100	-	-	-
2007	1	1	-	-	50	50	-	-
2008	1	-	-	-	100	-	-	-
2009	4	1	-	1	66.6	16.7	-	16.7
2010	1	2	1	-	25	50	25	-
2011	1	5	2	-	12.5	62.5	25	-
2012	-	5	-	-	-	100	-	-
2013	3	3	-	-	50	50	-	-
2014	1	9	-	-	10	90	-	-
2015	5	9	1	-	33.3	60	6.7	-
2016	2	7	-	-	2.3	77.7	-	-
2017	1	3	1	1	16.6	50	16.6	16.6
2018	2	7	3	-	16.6	58.3	25	-
2019	3	9	-	-	25	75	-	-
2020	1	4	1	-	16.6	66.6	16.6	-
Toplam	29	77	19	2	-	-	-	-

Çalışmaların yayım yıllarına ilişkin veriler incelendiğinde özellikle 2002 yılı (f=13), 2014 yılı (f=10), 2015 yılı (f=15), 2018 yılı (f=12) ve 2019 yıllarında (f=12) bilimsel çalışmaların daha fazla olduğu görülmektedir. Bilimsel çalışmaların en az olduğu yıllar ise 1999 (f=1), 2001 (f=1), 2006 (f=1), 2008 (f=1)'dir. Konu tez olarak en fazla 2015 yılında (f=5), makale olarak 2014 (f=9), 2015(f=9) ve 2019 (f=9) yıllarında, bildiri olarak 2002 (f=12) yılında çalışılmıştır.

Tablo 2*Çalışmaların Amacına İlişkin Analiz Sonuçları**N:127*

Sıra No	Neden	Frekans (f)
1	Okul Yöneticisi Seçme, Yetiştirme ve Atamaya İlişkin Görüşlerin Değerlendirilmesi	35
2	Okul Yöneticisi Seçme ve Atamada Ulusal Standartlar Belirlenmesi	26
3	Okul Müdürlerinin Görev, Yetki ve Sorumluluklarının İncelenmesi	19
4	Okul Yöneticiliğine İlişkin Yönetmeliklerin Değerlendirilmesi	18
5	Okul Yöneticiliğine Atama Sistemlerinin Yönetim Süreçlerine Etkisinin Belirlenmesi	9
6	Okul Yöneticisi Görevlendirmenin Değerlendirilmesi	3
7	Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimlerinin İncelenmesi	3
8	Okul Yöneticiliğinde Meslekleşme Sorununun İncelenmesi	2
9	İnsan Kaynakları Yönetimi İlkelerine Göre Okul Yöneticiliğinin Betimlenmesi	2
10	Özel Okul Müdürü Yeterliklerine İlişkin Yetiştirme Programının Etkililiğinin Belirlenmesi	2
11	Yönetici Yeterlilikleri Değerlendirme Ölçütlerinin Belirlenmesi	2
12	Göreve Yeni Başlayan Okul Yöneticilerinin Karşılaşacakları Sorunların Belirlenmesi	2
13	Şura Kararları ile Yönetmelik Uyumunun Karşılaştırılması	1
14	Okul Yöneticisi Seçmede Meritokrasi Etkisinin İncelenmesi	1
15	2023 Vizyon Belgesinde Yer Alan Kararların Değerlendirilmesi	1
16	Eğitim Yönetiminde Uygulanan Politikaların Değerlendirilmesi	1
Toplam		127

Çalışmaların amacına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve atamaya ilişkin görüşlerin değerlendirilmesi (f=35), okul yöneticisi seçme ve atamada ulusal standartlar belirlenmesi (f=26), okul müdürlerinin görev, yetki ve sorumluluklarının incelenmesi (f=19), okul yöneticiliğine ilişkin yönetmeliklerin değerlendirilmesi (f=18) amaçlarının ön plana çıkan amaçlar olduğu görülmüştür. Şura kararları ile yönetmelik uyumunun karşılaştırılması (f=1), okul yöneticisi seçmede meritokrasi etkisinin incelenmesi (f=1), 2023 vizyon belgesinde yer alan kararların değerlendirilmesi (f=1) amaçları ise en az çalışma gerçekleştirilen amaçlar olduğu görülmüştür.

Tablo 3*Çalışmaların Konu Dağılımına İlişkin Analiz Sonuçları**N:127*

Tema	Frekans (f)	Yüzdellik (%)
Okul Yöneticisi Seçimine İlişkin	60	47.2
Okul Yöneticisi Yetiştirmeye İlişkin	57	44.9
Okul Yöneticisi Geliştirmeye İlişkin	10	7.9
Toplam	127	100

Çalışmaların okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve geliştirmeye ilişkin dağılımları incelendiğinde, okul yöneticisi seçme (%47.2) ve okul yöneticisi yetiştirme (%44.9) konularının çalışmalara daha fazla konu edildiği görülmüştür. Okul yöneticisi geliştirmeye (%7.9) ilişkin konuların genel oran içerisindeki çalışmalara çok daha az konu edildiği görülmüştür.

Tablo 4*Çalışmaların Yayımlandıkları/Sunuldukları Yer Dağılımına İlişkin Analiz Sonuçları*

N:127

Çalışmalar	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Fakülte Dergisi	Enstitü Dergisi	İndeksli Dergiler	Kongre-Forum	Sempozyum	Rapor	Toplam
Tez	16	13	-	-	-	-	-	-	29
Makale	-	-	16	8	53	-	-	-	77
Bildiri	-	-	-	-	-	5	14	-	19
Rapor	-	-	-	-	-	-	-	2	2
Toplam	16	13	16	8	53	5	14	2	127

Çalışmaların yayımlandıkları/sunuldukları yer dağılımına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, tezlerin genellikle üniversitelerin sosyal bilimler enstitüsü ile eğitim bilimleri enstitüsünde yayımlandıkları, makalelerin ise fakülte ve enstitü dergileri ile indeksli dergilerde yayımlandıkları görülmektedir. Tablo 4'deki sonuçlara göre incelenen tezlerin çoğunun sosyal bilimler enstitüsünde yayımlandığı görülürken (f=16), makalelerin ise daha çok indeksli dergilerde (f=53) yayımlandığı görülmektedir. Bildirilerin yayımlarında/sunumlarında ise sempozyumların (f=14) daha fazla tercih edildiği görülmüştür.

Tablo 5*Makalelerin Yayımlandığı Dergilere İlişkin Analiz Sonuçları*

Sıra No	Çalışmanın Yayımlandığı Yer	Frekans (f)	Yüzdellik (%)
1	Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi	6	8.21
2	Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi	2	2.73
3	Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi	1	1.36
4	Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi	3	4.08
5	Kuramsal Eğitimbilim Dergisi	3	4.08
6	Kastamonu Eğitim Dergisi	1	1.36
7	Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2	2.73
8	Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	3	4.08
9	Turkish Journal of Educational Studies	3	4.08
10	M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi	2	2.73
11	Electronic Turkish Studies	1	1.36
12	Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi	1	1.36
13	Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi	2	2.73
14	Milli Eğitim Dergisi	4	5.44
15	Turkish Studies	3	4.08
16	Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi	2	2.73
17	Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi	1	1.36
18	Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi	2	2.73
19	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2	2.73
20	Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1	1.36
21	On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2	2.73
22	Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1	1.36
23	Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	1.36
24	Education Sciences	1	1.36
25	Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi	1	1.36

26	Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	3	4.08
27	Türk Eğitim Bilimleri Dergisi	1	1.36
28	Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	1.36
29	Journal of Social Sciences and Education	1	1.36
30	Sakarya University Journal of Education	1	1.36
31	Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	4	5.44
32	Kahramanmaraş Sütçüimam Üni. Sosyal Bilimler Dergisi	1	1.36
33	Eğitim ve Bilim	2	2.73
34	E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi	1	1.36
35	Eğitim ve Teknoloji	1	1.36
36	International Journal of Social Sciences and Education Research	1	1.36
37	Black Sea Journal of Public and Social Science	1	1.36
38	Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi	1	1.36
39	Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1	1.36
40	Türk Eğitim Bilimleri Dergisi	1	1.36
41	Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry	1	1.36

Makalelerin yayımlandığı yer değişkenine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, araştırmaların 41 farklı dergide yayımlandığı, bu dergiler içinde birden fazla yayım yapan dergiler içerisinde Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi (%8.21), Milli Eğitim Dergisi (%5.44) ve Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (%5.44) ön plana çıkan dergiler olduğu görülmüştür. Dergilerin 23'ünde (%1.36) ise birer makalenin yayımlandığı görülmüştür.

Tablo 6

Bildirilerin Sunulduğu/ Yayımlandığı Yere İlişkin Analiz Sonuçları

Sıra No	Bildirilerin Yayımlandığı Yer	Frekans (f)	Yüzdeler (%)
1	Sempozyum	14	73.68
2	Ulusal Kongre	3	15.78
3	Uluslararası Kongre	1	5.26
4	Uluslararası Forum	1	5.26

Bildirilerin sunulduğu/yayımlandığı yer değişkenine ilişkin veriler incelendiğinde, bildirilerin sempozyum, ulusal kongre, uluslararası kongre ve uluslararası forumun tercih edildiği görülmüştür. Bildirilerin büyük bir çoğunluğunun sempozyumda (%73.68) sunulup-yayımlandığı görülmüştür. Bildirilerin en az sunulup-yayımlandığı yerin ise, uluslararası forum (%5.26) olduğu görülmüştür.

Tablo 7*Tezlerin Yayımlandığı Üniversite/Enstitüye İlişkin Analiz Sonuçları*

Sıra No	Tezin Yayımlandığı Üniversite/Enstitü	Frekans (f)		Yüzdellik
		Yüksek Lisans	Doktora	
1	Okan Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü	3	-	10.34
2	İnönü Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü	-	1	3.44
3	Uşak Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü	2	-	6.89
4	Siirt Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü	1	-	3.44
5	Fırat Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2	1	10.34
6	Gaziosmanpaşa Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü	1	-	3.44
7	Bahçeşehir Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü	1	-	3.44
8	Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü	2	-	6.89
9	Eskişehir Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü	-	1	3.44
10	Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü	1	1	6.89
11	Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü	1	-	3.44
12	Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü	1	-	3.44
13	Maltepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü	1	-	3.44
14	Marmara Üniv.- İst. Sabahattin Zaim Üniv. Ortak Y.L.P.	3	-	10.34
15	Gaziantep Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü	1	-	3.44
16	Beykent Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü	1	-	3.44
17	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü	1	-	3.44
18	Fatih Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü	1	-	3.44
19	Zirve Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü	1	-	3.44
20	Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü	1	-	3.44

Tezlerin yayımlandığı üniversite/enstitü değişkenine ilişkin veriler incelendiğinde, tezlerin 20 farklı üniversitede yayımlandığı, bu üniversiteler içinde Okan Üniversitesi (%10.34), Fırat Üniversitesi (%10.34) ve Marmara Üniversitesi- İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi'nde (%10.34) yayım sayısının daha fazla olduğu görülmektedir. Tezlerin dördünün doktora, 25'inin yüksek lisans tezi olarak hazırlandığı görülmüştür.

Tablo 8*Araştırma Yürütücülerinin Cinsiyetine İlişkin Analiz Sonuçları**N:127*

Cinsiyet	Tez	Makale	Bildiri	Frekans (f)	Yüzdellik (%)
Kadın	11	7	1	19	15.2
Erkek	18	46	11	77	61.6
Kadın-Erkek Birlikte	-	22	7	29	23.2

Çalışmalardaki araştırmacıların cinsiyetine ilişkin veriler incelendiğinde, çalışmaların kadın, erkek, kadın-erkek araştırmacılar tarafınca gerçekleştirildiği görülmüştür. Erkek araştırmacıların yaptığı çalışma oranının (%61.6), kadın araştırmacıların yaptığı çalışma oranından (%15.2) fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 9*Çalışmaların Yöntem ve Desenine/Modeline İlişkin Analiz Sonuçları*

N:127

Yöntem	Çalışma Deseni/Modeli	Frekans (f)				Yüzdeler				Toplam
		(Tez)	Makale	Bildiri	Rapor)	(Tez)	Makale	Bildiri	Rapor)	
Nicel	Tarama	9	5	3	0	52.9	29.5	17.6	-	17
	Olgubilim	5	22	0	0	18.5	81.5	-	-	
	Durum Çalışması	5	14	1	0	25	70	5	-	
Nitel	Belge Doküman İncelemesi	5	27	14	2	10.4	56.2	29.2	4.2	108
	Meta sentez	0	1	0	0	-	100	-	-	
	Tarama	3	8	1	0	25	66.6	8.4	-	
Karma		2	0	0	0	100	-	-	-	2
Toplam		29	77	19	2					127

Çalışmaların yöntem ve desenlerine/modellerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, bilimsel araştırmalarda nitel, nicel, karma yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. Bilimsel araştırmalarda daha çok nitel yöntemlerin (f=108) kullanıldığı; nitel yöntemlerde belge doküman incelemesi (f=48) ve olgubilim (f=27) desenlerinin daha fazla tercih edildiği görülmüştür. Nicel yöntemlerle gerçekleştirilen çalışmalarda ise tarama modelinin (f=17) kullanıldığı görülmüştür. Karma yöntem(f=2) ile gerçekleştirilen çalışmaların ise en az çalışma gerçekleştirilen yöntem olduğu görülmüştür.

Tablo 10*Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına İlişkin Analiz Sonuçları*

Veri toplama Aracı	Frekans (f)				Yüzdeler			
	(Tez)	Makale	Bildiri	Rapor)	(Tez)	Makale	Bildiri	Rapor)
Yapılandırılmış Görüşme Formu	-	1	-	-	-	100	-	-
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	6	36	1	-	14	83.6	2.4	-
Açık Uçlu Görüşme Formu	1	2	5	-	12.5	25	62.5	
Belge Doküman İncelemesi	10	32	12	2	17.9	57.1	21.5	3.5
Anket	11	6	1	-	61.2	33.3	5.5	-
Ön Test- Son Test	1	-	-	-	100	-	-	-
Toplam	29	77	19	2				

Çalışmaların veri toplama araçlarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, çalışmalarda altı farklı veri toplama aracının kullanıldığı görülmektedir. Veri toplama aracı olarak en fazla belge doküman incelemesinin (f=56) kullanıldığı görülmüştür. En az kullanılan veri toplama araçlarının ise açık uçlu görüşme formu (f=1) ve Ön Test- Son Test (f=1) olduğu görülmüştür.

Tablo 11*Çalışmaların Örneklem Belirleme Yöntemine İlişkin Analiz Sonuçları*

Örneklem Seçme Yöntemi	Frekans (f)				Yüzdelerik (%)				
	(Tez)	Makale	Bildiri	Rapor)	(Tez)	Makale	Bildiri	Rapor)	
Tesadüfi (Random) Örnekleme	10	3	3	-	62.5	18.75	18.75	-	
Nicel Uygun Örnekleme Yöntemi	1	1	-	-	50	50	-	-	
Yansız Örnekleme Yöntemi	-	1	-	-	-	100	-	-	
Amaçlı Örnekleme Yöntemi	Maksimum Çeşitlilik Örneklemesi	7	22	-	-	24.2	75.8	-	-
	Aşırı ve Aykırı Durum Örneklemesi	-	1	-	-	-	100	-	-
	Kolay Ulaşılabilir Örnekleme	4	12	-	-	25	75	-	-
	Ölçüt Örnekleme	3	6	-	-	33.3	66.7	-	-
	Tesadüfi Örnekleme	-	3	-	-	-	100	-	-
	Tipik Durum Örneklemesi	-	1	-	-	-	100	-	-
Olasılık Temelli Örnekleme Yöntemi	1	-	-	-	100	-	-	-	

Çalışmaların örneklem belirleme yöntemine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, nitel ve nicel örneklem yöntemlerinin kullanıldığı, nitel çalışmalarda amaçlı örneklem yönteminin (f=59) ön plana çıktığı, amaçlı örneklem yöntemi içerisinde ise maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin (f=29) daha fazla kullanıldığı görülmüştür. Nicel çalışmalarda ise tesadüfi örnekleme yönteminin (f=16) daha fazla kullanıldığı görülmüştür. En az kullanılan örneklem yöntemi nicel çalışmalarda yansız örneklem olurken (f=1), nitel çalışmalarda tipik durum örnekleme (f=1) ve çok aşamalı küme örnekleme (f=1) olduğu görülmüştür.

Tablo 12*Çalışmaların Örneklem/Çalışma Grubuna İlişkin Analiz Sonuçları*

Örneklem/Çalışma Grubu	Frekans (f)				Yüzdelerik (%)			
	(Tez)	Makale	Bildiri	Rapor)	(Tez)	Makale	Bildiri	Rapor)
Okul Müdürü	2	13	1	-	12.5	81.25	6.25	-
Müdür Yardımcısı ve Öğretmen	-	1	-	-	-	100	-	-
Okul Yöneticileri	7	2	4	-	53.8	15.4	30.8	-
Müdür ve Md. Yardımcısı	1	13	-	-	7.2	92.8	-	-
Müdür Yardımcısı	1	-	-	-	100	-	-	-
Öğretmen	-	2	-	-	-	100	-	-
Veli	-	1	-	-	-	100	-	-
Okul Yöneticileri ve Öğretmen	5	9	1	-	33.3	60	6.7	-
Akademisyen	-	1	-	-	-	100	-	-
Sendika Yöneticisi, Okul Yöneticileri ve Maarif Müfettişi	-	1	-	-	-	100	-	-
Doktora Öğrencileri	-	1	-	-	-	100	-	-
Uzman	-	1	-	-	-	100	-	-
Yönetici, Öğretmen ve Uzman	1	-	-	-	100	-	-	-

Öğretim Elemanı, MEB Merkez Teşkilatı Yöneticisi, MEM Yöneticisi, Okul Yöneticisi ve Eğitim Müfettişi	1	-	-	-	100	-	-	-
Akademisyen, Okul Yöneticisi ve Öğretmen	1	-	-	-	100	-	-	-

Çalışmaların örneklem/çalışma grubuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde, farklı örneklem gurupları ile çalışıldığı, bu guruplar içerisinde en fazla okul müdürleri ile çalışıldığı, okul müdürlerini ise müdür yardımcıları ve öğretmenlerin takip ettiği görülmektedir. Diğer paydaşların (akademisyen, sendika yöneticileri, maarif müfettişleri...) örneklem/çalışma grubu olarak kullanıldığı araştırmaların genel tablo içinde çok daha az olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye’de 1999-2020 yılları arasında okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve geliştirme alanında yapılan bilimsel çalışmaların kavramsal ve yöntemsel açıdan analizini gerçekleştirmek amacıyla yapılan bu araştırmada, 29 tez, 77 makale, 19 bildiri, 2 rapor olmak üzere toplam 127 çalışma incelenmiştir. İncelenen çalışmalardan elde edilen sonuçlar, benzer araştırma bulguları ile tartışılarak yorumlanmıştır.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre yapılan analizlerde, okul yöneticiliği alanına ilişkin araştırmaların 1999 yılından 2020 yılına doğru gidildikçe artış gösterdiği tespit edilmiştir. Çalışmaların genellikle 2015, 2018 ve 2019 yıllarında yoğunlaştığı görülmüştür.

Çalışmaların amacına ilişkin sonuçlara bakıldığında; araştırmaların çoğunlukla okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve atamaya ilişkin görüşlerin değerlendirilmesi, okul yöneticisi seçme ve atamada ulusal standartlar belirlenmesi, okul müdürlerinin görev, yetki ve sorumluluklarının incelenmesi, okul yöneticiliğine ilişkin yönetmeliklerin değerlendirilmesi amacına yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaların konu dağılımına ilişkin sonuçlarında da okul yöneticisi seçme ve okul yöneticisi yetiştirmeye ilişkin çalışmaların birbirine yakın oranlarda gerçekleştirildiği, okul yöneticisi geliştirmeye ilişkin çalışmaların genel oran içerisinde çok daha az olduğu görülmüştür.

İncelenen çalışmalardan tezlerin, genellikle sosyal bilimler ve eğitim bilimleri enstitülerinde hazırlandıkları, makalelerin ise 41 farklı dergide yayımlandığı, bu dergilerden “Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi”, “Milli Eğitim Dergisi” ve “Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi” nin yayın yoğunluğu açısından öne çıktığı, araştırmacıların yayın için çoğunlukla indeksli dergileri tercih ettikleri belirlenmiştir. Bildirilerin sunumunda ise sempozyum, ulusal ve uluslararası kongreler ile uluslararası forumlar tercih edilmiş, ancak yoğunluğun uluslararası sempozyumlarda gerçekleştiği tespit edilmiştir.

İncelenen tezlerden 4’ü “doktora”, 25’i ise “yüksek lisans” tezidir. Bu tezler, 20 farklı üniversitede hazırlanmış olup, yoğunluğun; Okan, Fırat, Marmara ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitelerinde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre çalışmaların, genellikle erkek araştırmacılar tarafından gerçekleştirildiği, araştırmaların; nitel, nicel ve karma yöntem ile gerçekleştirilmiş olmasıyla birlikte büyük çoğunluğunun nitel yöntemlerle gerçekleştiği, veri toplama aracı olarak daha çok belge doküman incelemesinin kullanıldığı, örneklem belirlemede; nitel çalışmalar için maksimum çeşitlilik amaçlı örnekleme yönteminin, nicel çalışmalar için ise tesadüfi örnekleme yönteminin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Araştırmalarda, farklı örneklem gurupları ile çalışılmış olmasına rağmen, daha çok okul yöneticileri ve öğretmenlerin katılımcı olarak yer aldıkları, akademisyen, sendika yöneticileri, maarif müfettişleri gibi ilgili gruplara daha az yer verildiği görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar literatürdeki benzer araştırma bulguları ile karşılaştırıldığında; Saban vd. (2010) tarafından eğitim bilimi alanında nitel araştırma metodolojisi ile gerçekleştirilen makalelerin analizini konu edinen çalışmada; erkek araştırmacıların, kadın araştırmacılardan daha fazla olduğu, Tatlı & Adıgüzel (2012) tarafından, Türkiye’de karşılaştırmalı eğitime ilişkin lisansüstü tezlerin çok boyutlu incelendiği çalışmada, bu konuda doktora düzeyinde tezlerin daha az olduğu, Saban vd. (2010) tarafından yapılan araştırmada, çalışmaların büyük çoğunluğunun nitel yöntemlerle gerçekleştirildiği, daha çok durum çalışması deseni ve kolay ulaşılabılır durum örnekleme kullanıldığı, verilerin yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplandığı bulguları, bu araştırma bulguları ile benzerlik gösterirken; Gökçek vd. (2013), Sert vd. (2012), Çiltaş (2012), Göktaş vd. (2012), Selçuk vd. (2014), Şimşek vd. (2009), Arık ve Türkmen (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda ise çalışmaların çoğunlukla nicel yöntemlerle gerçekleştirildiği bulguları farklılık göstermektedir.

Yapılan literatür taramasında, Karadağ’ın (2009), eğitim bilimleri alanında hazırlanan doktora tezlerini incelediği araştırmada, tezlerin büyük çoğunluğunun eğitim yönetimi ile eğitim programları ve öğretim alanlarında yapıldığı belirlenirken, Gökçek ve diğerlerinin (2013), 2003-2012 yılları arasında Türkiye’ de eğitim bilimleri alanında karma yöntem ile gerçekleştirilen araştırmaların, eğitim yönetimi alanında gerçekleştirildiği sonucu elde edilmiştir.

Bu bulgular dikkate alındığında; okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve geliştirme alanında yapılan bilimsel çalışmaların, genellikle uygulamadaki politik durumu eleştiren nitelikte olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Zira okul yöneticiliğinin; bilimsel çevrede uzun zamandır tartışılmasına rağmen hâlâ bir uzmanlık mesleği haline gelmemiş olması, “Meslekte asıl olan öğretmenliktir” anlayışının devam etmesi ve okul yöneticiliğinin ek bir görev olarak görülmesi, bilimsel bakış açısı ile politik bakış açısı arasında farklılık yaratmaktadır, dolayısıyla bu durum da sürekli bilimsel araştırmalara konu olmaktadır.

Bu bulgu ve sonuçlara dayalı olarak; son 21 yıllık dönemde yapılan bilimsel çalışmalarda da ısrarla vurgulanan ve sürekli tekrar edilen bulgu ve sonuçlar dikkate alınarak, bu sonuçların uygulama alanına yansıtılması, araştırmalarda belirtildiği gibi okul yöneticiliğinin artık bir uzmanlık mesleği haline getirilmesi, seçiminden yetiştirilmesine, görevlendirilmesinden değerlendirilmesine kadar her aşamasının belli liyakat ölçütlerine göre gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır. Yine bu bağlamda, belirtilen dönemde yapılan bilimsel çalışma bulgu ve sonuçları ile uygulamadaki yasal düzenlemeler arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar da yapılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulu'dan 23.08.2021 tarih ve 2021/15-21 sayılı kararı ile etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Arık, R. S. & Türkmen, M. (2009). Eğitim bilimleri alanında yayımlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Aslanargun, E. (2011). Türkiye’de okul yönetimi ve atama yönetmelikleri. *Education Sciences*, 6 (4), 2646-2659.
- Atalay-Mazlum, A. (2018). Milli Eğitim sisteminde yönetici görevlendirme sorunsalı: hukuksal açıdan değerlendirme. Y. Karaman Kepenekci & P. Taşkın (Haz/Ed.) *Prof. Dr. Emine AKYÜZ’e Armağan Akademisyenlikte 50 Yıl*. (s. 559-569). Pegem A.
- Ayral, M. (2016). Okul müdürü yetiştirmede 2015: sorunlar ve gelecek. A. Aypay (Ed.), *Türkiye’de eğitim yöneticiliği ve maarif müfettişliği* (s. 113-144). PegemA
- Balcı, A. (2002). *Türkiye’de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi*. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 16-17 Mayıs 2002, Ankara.
- Baş, E. (2016). *Okul yöneticilerinin yönetici görevlendirme yönetmeliğine ilişkin görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bozkurt, C. & Bellibaş, M. Ş. (2016). Administrators’ and teachers’ perceptions regarding the selection method and qualifications of school administrators. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 6 (1), 46-74
- Can, T. E. (2014). *Eğitim kurumları yönetici atama-yer değiştirme usul ve kriterleri ile ilgili yönetici görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı var olan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2). 249-274.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge Falmer, London.
- Çelik, V. (2002). *Eğitim yöneticisi yetiştirme politikasına yön veren temel eğilimler*. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 16-17 Mayıs 2002, Ankara.
- Çiltaş, A. (2012). 2005-2010 yılları arasında matematik eğitimi alanında Türkiye’de yapılan yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarının içerik analizi, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 211-228.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr. M. T., & Cohen, C. (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*. Stanford, CA, Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- Dayıoğlu, Ş. (2015). *Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullara yönetici atama kriterleri konusunda okul yöneticilerinin görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi, Ankara). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Forster, N. (1995). The analysis of company documentation. In C. Cassell and G. Symon (Eds.), *Qualitative methods in organizational research: A practical guide*. Sage.
- Gökçek, T., Babacan, F.Z., Kangal, E., Çakır, N. & Kül, Y. (2013). 2003-2012 yılları arasında türkiye’de karma araştırma yöntemiyle yapılan eğitim çalışmalarının analizi. *International Journal of Social Science*, Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1655>. 6(7): 435-456.

- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., & Reisoğlu, İ. (2012). Educational technology research trends in turkey: a content analysis of the 2000-2009 decade. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 191-196.
- Huber, S. G. (2004). *Preparing School Leaders for the 21st Century*. CRC Press.
- Işık, H. (2013). Okul müdürlerinin yetiştirilmelerinde yeni bir model önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 : 206-211
- Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 49-71.
- Keman, F.Y. (2019). *Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniveristesi, İstanbul). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Konan, N., Çetin, R.B. & Yılmaz, S. (2017). Okul müdürü görevlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 147-160.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: sorunlar çözümler ve öneriler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252.
- Memduhoğlu, H. B. (2007). Türk eğitim sisteminde okulların yönetimi ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesi sorunsalı, *Milli Eğitim Dergisi*, 176.
- Memduhoğlu, H.B. (2017). Yönetim düşüncesinin evrimi ve yönetişim. H.B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.). *Yönetimde yeni yaklaşımlar*. Pegem Akademi
- Ministry of Education, Finland (2007). *Improving School Leadership, Finland Country Background Report*, Department for Education and Science Policy, Publications of the Ministry of Education Finland. (www.oecd.org/edu/schoolleadership ;20 Kasım 2020 tarihinde erişilmiştir).
- Moos, L., Johansson, O. & Day, C. (Eds.). (2011). *How School Principals Sustain Success over Time: International Perspectives*, 14. Springer.
- Okçu, V. (2011). Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanmasına ilişkin mevcut durum, beklentiler ve öneriler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 244-266.
- Oyman, N. & Turan, S. (2014). Yeni atanan okul yöneticilerinin okul müdürlüğüne hazırlık ve yetiştirilme programlarına ilişkin düşünceleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1 (1).
- Öz, H. (2019). Veri temelli okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve görevlendirme modeli. *Journal of Social Sciences and Education*, 2(2), 311-334.
- Özmen, F. (2002). *Okul müdürlerinin yetiştirilmesi-gelişmiş ülkelerdeki uygulamalardan örnekler*. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 16-17 Mayıs 2002, Ankara.
- Özmen, F. & Kömürlü, F. (2010). Eğitim örgütlerine yönetici seçme ve atamada yaşanan sorunlar ve yönetici görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(1), 25-33.
- Pelit, A. (2013). *Okul yöneticilerinin yetiştirilmesine ve atanmasına ilişkin benimsenen modellerin karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Recepoglu, E. & Kılınc, A. Ç. (2014). Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 9 (2), 1817-1845.
- Saban, A.,Eid-Koçbeker, B.N., Saban, A., Alan, S., Doğru, S., Ege, İ., Arslantaş, S., Çınar, D. & Tunç, P. (2010). Eğitim bilim alanında nitel araştırma metodolojisi ile gerçekleştirilen makalelerin analiz edilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 125-142.

- Seçkin, T. (2019). *Okul müdürü görevlendirmelerinde esas alınan kriterlere ilişkin okul müdürlerinin görüşleri*.(Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul) Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Selçuk, Z., Palancı M., Kandemir, M. & DüNDAR, H. (2014). Eğitim ve Bilim Dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*. Cilt:39, Sayı:173.
- Sert, G., Kurtoglu, M., Akıncı, A. & Seferoğlu, S. S. (2012). Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: bir içerik analizi çalışması. *Akademik Bilişim*, 1-3 Şubat 2012 / Uşak Üniversitesi, UŞAK.
- Süngü, H. (2012). Türkiye, Almanya, Fransa ve İngiltere’de okul müdürlerinin atanması ve yetiştirilmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 2(1), 33-48.
- Şimşek, A., Özdamar, N., Uysal, Ö., Kobak, K., Berk, C., Kılıçer, T., & Çiğdem, H. (2009). İkiyüzyıllarda Türkiye’deki eğitim teknolojisi araştırmalarında gözlenen eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 115-120.
- Şişman, M. (2012). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar*. Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Şişman, M. & Turan, S. (2002). Dünyada eğitim ve yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 13-26.
- Taş, A. & Önder, E. (2010). 2004 yılı ve sonrasında yayınlanan eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmeliklerin karşılaştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(12), 171-185.
- Tatlı, S. & Adıgüzel, O. C. (2012). Türkiye’deki lisansüstü karşılaştırmalı eğitim tezlerinin çok boyutlu bir incelemesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (1), 143-150.
- Türkmenoğlu, G. & Bülbül, T. (2015). Okul yöneticilerinin göreve geliş biçimlerinin okul kültürüne yansımaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 526-549.
- Türkoğlu, D. (2016). *Türkiye’de eğitim sisteminin yönetsel yapısı ve eğitim yöneticisi yetiştirme sürecinin tarihsel gelişimi*. (Doktora Tezi, Malatya İnönü Üniversitesi, Malatya). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Värri, K. & Alava J. (2005) *School Management Training Country Report*, Finland HEAD Country Report.
- Vural, A. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin seçiminde kullanılan ölçütler ile ilgili yönetici ve öğretmen algıları*. (Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul) Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yavaş, T., Aküzüm, C., Tan, Ç. & Uçar, M.B.(2014). Günümüz okul müdürlerinin yeterliklerine yönelik veli görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(8), 123-137.
- Yıldız, B.(2020). *Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme atama sistemi ve uygulamalarına yönelik görüşler*.(Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi, Siirt). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yüksek Öğretim Kurulu (2021). Yüksek öğretim bilgi yönetim sistemi. <<https://istatistik.yok.gov.tr/>> adresinden 01.01.2021 tarihinde ulaşılmıştır.

İletişim/Correspondence

Öğretim Görevlisi (Doktorant) Serdar Bozan
 serdarbozan@artuklu.edu.tr
 Mardin Artuklu Üniversitesi, Mardin
Doç. Dr. Sevim ÖZTÜRK
 sevim.ozturk@inonu.edu.tr
 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya

The Role of Cyber Victimization, Peer Bullying and the Dark Triad in Predicting Cyberbully and Non-Cyberbully Adolescents

Rüstem Göktürk HAYLI, Fırat University, ORCID ID: 0000-0003-3160-6534
Yüksel ÇIRAK, İnönü University, ORCID ID: 0000-0001-8325-9680

Abstract

The aim of this study is to determine to what extent adolescents' cyber victimization, peer bullying, dark triad personality traits, risk behavior, and prosocial behaviors predict cyberbully and non-cyberbully adolescents. This research is a descriptive quantitative research conducted in cross-sectional design and exploratory correlational model. A total of 952 students studying at 9 faculties and 1 vocational school at İnönü University in the 2021-2022 academic year participated in the research. Revised Cyberbullying/Victimization Inventory 2, Peer Bullying Scale, Short Dark Triad Scale Turkish Form, and personal information form were used as data collection tools in the study. The data of the study were analyzed by percent-frequency analysis and logistic regression analysis. As a result of the research, it was determined that 47% of the adolescents in the sample were involved in the cyberbullying process as a bully, victim, or bully/victim (both bully and victim); 53% of them were not involved in cyberbullying. It was determined that 30% of the adolescents are cyberbullies, 40% are cyber victims, 7% are only cyberbullies, 17% are only cyber victims, and 23% are bullies/victims. In the logistic regression model obtained, it was determined that there was a relationship between cyberbullying and the predictive variables in the study. It was determined that the goodness of fit of the model was sufficient, and the model explained 22.5% of the variance in cyberbullying. It was determined that the model accurately classified cyberbully and non-cyberbully adolescents at the rate of 78.7%, and cyber victimization, peer bullying, Machiavellianism, and psychopathy made significant contributions to the prediction of cyberbully and non-cyberbully adolescents.

Keywords: Cyberbullying, peer bullying, dark triad.



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 1, 2023
pp. 420-448
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1224522

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
26.12.2022

[Accepted](#)
23.04.2023

Suggested Citation

Haylı, R. G. & Çırak, Y. (2023). The role of cyber victimization, peer bullying and the dark triad in predicting cyberbully and non-cyberbully adolescents. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(1), 420-448. DOI: 10.17679/inuefd.1224522

This article was produced from the doctoral thesis accepted by İnönü University Institute of Educational Sciences in December, 2022. It was presented as an oral presentation at the 5th International Ankara Multidisciplinary Scientific Studies Congress on 27-29 January 2023.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

One of the most important negative consequences of the serious increase in the rates of internet and social media usage is cyberbullying (Patton et al., 2014; Radovic et al., 2017; Whittaker & Kowalski, 2015). As a result of adolescents' high levels of internet and social media use (Berson & Berson, 2003; Subrahmanyam et al., 2009), cyberbullying is considered as a situation that negatively affects adolescents (David-Ferdon & Hertz, 2007; Hinduja & Patchin, 2013; Mishna et al., 2012). The frequent occurrence of cyberbullying behaviors among adolescents shows that cyberbullying is an important problem that needs to be examined. Findings in the literature indicate that there is a positive relationship between cyberbullying and cyber victimization (Sticca et al., 2013; Varghese & Pistole, 2017), peer bullying (Hinduja & Patchin, 2008; Kowalski et al., 2012; Raskauskas & Stoltz, 2007) and dark triad personality traits (Goodboy & Martin, 2015; Pabian et al., 2015; Van Geel et al., 2017).

Considering the studies in the literature examining the relationship between cyberbullying and cyber victimization, peer bullying and the dark triad, it was seen that the relationship between these variables and cyberbullying was generally examined separately. No research has been found that examines the relationship between all these variables and cyberbullying at the same time. These variables, which are discussed in separate studies related to cyberbullying, are discussed within the scope of a single study in this study. In addition, there is no study conducted in Turkey that simultaneously examines the relationships between cyberbullying and cyber victimization, peer bullying and the dark triad. Findings from this study may help parents, teachers, and psychological counselors at school to determine more easily what issues to focus on in order to prevent and eliminate cyberbullying behaviors of adolescents, thus enabling them to make more accurate interventions.

Purpose

The main purpose of this research is to determine the level of involvement of adolescents in the cyberbullying process and to determine to what extent cyber victimization, peer bullying, and dark triad personality traits predict cyberbully and non-cyberbully adolescents.

Method

This research is a descriptive quantitative research conducted in cross-sectional design and exploratory correlational model. The sample of the study consists of 952 adolescents studying at İnönü University in the 2021-2022 academic year and selected by convenient sampling method. The data of the study were collected using the Revised Cyberbullying/Victimization Inventory 2, Peer Bullying Scale, Short Dark Triad Scale Turkish Form, and personal information form. The data were analyzed by percent-frequency statistics and logistic regression.

Findings

Of the adolescents included in the study, 47.3% (n=451) were involved in the cyberbullying process as a cyberbully, cyber victim or cyberbully/victim, 7.1% (n=68) only bullied during the cyberbullying process, 17.1%. It was observed that (n=163) were involved in

the cyberbullying process only with the role of the victim, while 23.1% (n=220) were both the bully and the victim in the cyberbullying process. In the logistic regression model obtained, it was determined that there was a relationship between cyberbullying and the predictive variables discussed in the research, that the goodness of fit of the model was sufficient and it explained 22.5% of the variance in cyberbullying. It was found that the model obtained correctly classified cyberbully and non-cyberbully adolescents at a rate of 78.7%; It was determined that cyber victimization, peer bullying, Machiavellianism, and psychopathy contributed significantly to the prediction of cyberbully and non-cyberbully adolescents.

Discussion & Conclusion

It is stated that the high level of cyberbullying due to anonymity (Barlett & Gentile, 2012; Chadwick, 2014; Kowalski & Limber, 2007) and the inability to adequately convey social clues (Ang & Goh, 2010; Barlett & Gentile, 2012; Mishna et al., 2009a, 2009b; Slonje et al., 2012) in online environments. Taking revenge on cyber victims (Hinduja & Patchin, 2005; Kowalski et al., 2012, 2014; Livingstone et al., 2011; Mishna et al., 2012) and coping with the tension and stress caused by being a victim of bullying (Agnew, 1992; Anderson et al. Bushman, 2002) are thought to resort to cyberbullying behaviors. The findings that peer bullying predicts cyberbully and non-cyberbully adolescents can be explained by the fact that cyberbullies continue their online bullying behaviors face to face (Beran & Li, 2005), or vice versa, the continuation of face-to-face bullying behaviors online (Li, 2007; Mishna et al., 2009b).

Individuals with dominant Machiavellian personality traits use interpersonal strategies to manipulate others for personal gain, take advantage of the weaknesses of others, and have a tendency to deceive people (Ali & Chamorro-Premuzic, 2010; Barlow et al., 2010; Christie & Geis, 1970; Paulhus & Williams, 2002). Individuals with dominant psychopathy personality traits have a tendency to exhibit destructive behaviors, high impulsivity, recklessness and immoral behavior (Hare, 1999). In addition, they do not feel guilty about their behavior towards others due to their lack of empathy (Del Gaizo & Falkenbach, 2008; Mahmut et al., 2008; Williams & Paulhus, 2004). It can be stated that all these features can increase cyberbullying behaviors (Safaria et al., 2020). The findings that narcissism does not contribute significantly to the prediction of cyberbully and non-cyberbully adolescents can be explained by the fact that the items used in the research to measure narcissism only focus on self-love, arrogance and superiority, exploitation trait of narcissism focused in the sub-dimensions of Machiavellianism and psychopathy.

Based on the results of the research, it is suggested that the interventions to be carried out to cope with cyberbullying behaviors should be in a holistic structure aiming to prevent adolescents from exhibiting bullying behaviors, experiencing cyber victimization, and the dominance of dark triad personality traits, especially Machiavellianism and psychopathy.

Siber Zorba Olan ve Olmayan Ergenlerin Yordanmasında Siber Mağduriyet, Akran Zorbalığı ve Karanlık Üçlünün Rolü

Rüstem Göktürk HAYLI, Fırat Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-3160-6534

Yüksel ÇIRAK, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-8325-9680

Öz

Bu araştırmanın amacı ergenlerdeki siber mağduriyet, akran zorbalığı ve karanlık üçlü kişilik özelliklerinin ergenlerin siber zorba olup olmadığını ne düzeyde yordadığını belirlemektir. Bu araştırma kesitsel desende gerçekleştirilmiş betimsel bir nicel araştırma olup keşfedici korelasyonel modelde tasarlanmıştır. Araştırmaya 2021-2022 eğitim öğretim yılında İnönü Üniversitesindeki 9 fakülte ve 1 meslek yüksekokulunda öğrenim gören toplam 952 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Yenilenmiş Siber Zorbalık/Mağduriyet Envanteri 2, Akran Zorbalığı Ölçeği, Kısaltılmış Karanlık Üçlü Ölçeği Türkçe Formu ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın verileri yüzde-frekans analizi ve lojistik regresyon analizi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda örneklemdaki ergenlerin %47'sinin siber zorbalık sürecine zorba, mağdur veya zorba/mağdur (hem zorba hem de mağdur) olarak dahil olduğu; %53'ünün siber zorbalığa dahil olmadığı saptanmıştır. Ergenlerin %30'unun siber zorba, %40'ünün siber mağdur, %7'sinin sadece siber zorba, %17'sinin sadece siber mağdur, %23'ünün ise zorba/mağdur olduğu belirlenmiştir. Elde edilen lojistik regresyon modelinde siber zorbalık ile araştırmada ele alınan yordayıcı değişkenler arasında ilişki olduğu, modelin uyum iyiliğinin yeterli düzeyde olduğu ve siber zorbalıktaki varyansın %22.5'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Elde edilen modelin siber zorba olan ve olmayan ergenleri %78.7 oranında doğru sınıflandırdığı bulunmuş; modeldeki yordayıcı değişkenlerden siber mağduriyet, akran zorbalığı, Makyavelizm ve psikopatinin siber zorba olan ve olmayan ergenlerin yordanmasına anlamlı katkılar sağladığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Siber zorbalık, akran zorbalığı, karanlık üçlü.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 1, 2023
ss. 420-448

DOI

10.17679/inuefd.1224522

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi

26.12.2022

Kabul Tarihi

23.04.2023

Önerilen Atıf

Haylı, R. G. ve Çırak, Y. (2023). Siber zorba olan ve olmayan ergenlerin yordanmasında siber mağduriyet, akran zorbalığı ve karanlık üçlünün rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 420-448. DOI: 10.17679/inuefd.1224522

Bu makale İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Aralık, 2022 tarihinde kabul edilen doktora tezinden üretilmiştir. 27-29 Ocak 2023 tarihlerinde 5. Uluslararası Ankara Multidisipliner Bilimsel Çalışmalar Kongresi'nde özet sözel bildiri olarak sunulmuştur.

Siber Zorba Olan ve Olmayan Ergenlerin Yordanmasında Siber Mağduriyet, Akran Zorbalığı ve Karanlık Üçlünün Rolü

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde 20. yüzyılın sonundan itibaren meydana gelen gelişmeler sonucunda içinde bulunduğumuz dönem bilgi ve teknoloji çağı olarak adlandırılmaktadır. Bu çağın en önemli özelliklerinden biri, internet ve internetin hayatımıza getirdiği bir kavram olan sosyal medyanın insan hayatında vazgeçilmez bir hale gelmesidir. Bunun sonucunda internet ve sosyal medya kullanım oranlarında her geçen yıl ciddi düzeyde artış olmaktadır. İstatistiksel veriler incelendiğinde bu durum daha somut bir şekilde fark edilebilmektedir. We Are Social tarafından yayımlanan rapora göre 2022 yılının Ocak ayı itibarıyla bir önceki yılın aynı dönemine kıyasla internet kullanımı oranı %4 (yaklaşık 192 milyon kişi); sosyal medya kullanımı ise %10.1 (yaklaşık 424 milyon kişi) oranında artmıştır. Bunun sonucunda ise Dünya nüfusunun büyük bir çoğunluğu interneti (%62.5) ve sosyal medyayı (%58.4) aktif bir şekilde kullanır hale gelmiştir. Yine aynı raporda Türkiye'deki günlük ortalama internet ve sosyal medya kullanım sürelerinin dünya ortalamasından fazla olduğu görülmektedir. Günlük ortalama internet kullanım süresi dünya genelinde 6 saat 58 dakika iken Türkiye'de 8 saat; günlük ortalama sosyal medya kullanım süresi dünya genelinde 2 saat 27 dakika iken Türkiye'de 2 saat 59 dakikadır (Kemp, 2022). İnternet ve sosyal medyanın iletişim, eğitim, eğlence ve alışveriş gibi faaliyetleri kolaylaştırarak insanlara birçok fırsatlar sunması, internet ve sosyal medyanın tahmin edilen düzeylerden daha fazla yaygınlaşmasının en önemli nedenlerinden biri olarak gösterilebilir.

İnternet ve sosyal medyanın insan hayatına olumlu etkilerinin yanında birtakım olumsuz sonuçları da mevcuttur (Chisholm, 2006; Patton ve diğerleri, 2014; Radovic ve diğerleri, 2017). İnternet ve sosyal medyanın en önemli olumsuz sonuçlarından birinin siber zorbalık olduğu belirtilmektedir (Whittaker ve Kowalski, 2015). Ergenlerin internet ve sosyal medyanın olumsuz sonuçlarıyla karşılaşma olasılığının ise diğer yaş gruplarındaki bireylere kıyasla daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Aslanbay, 2006; Buckingham, 2002; Elbozan-Cumurcu ve Kaya, 2004; Facer ve Furlong, 2001; Facer ve diğerleri, 2001; Livingstone, 2003; Öztürk ve diğerleri, 2007; Sefton-Green ve Buckingham, 1998; Tarpley, 2001; Valentine ve Holloway, 2002). Bu nedenle internet ve sosyal medyanın ergenlerde hangi olumsuz etkilere neden olduğunun incelenmesine öncelik vermek yararlı olabilir. Zorbalığın internet ve sosyal medyada uygulanan biçimi olan siber zorbalık, internet ve sosyal medyanın ergenler üzerindeki olumsuz sonuçları arasındadır (David-Ferdon ve Hertz, 2007; Hinduja ve Patchin, 2013; Mishna ve diğerleri, 2012). Ergenlerdeki siber zorbalık davranışlarını anlamının önemi, ergenlerin yüksek internet ve sosyal medya kullanım oranlarına sahip olması gerçeği ile birlikte düşünülecek olursa daha belirgin hale gelecektir.

Ergenlik dönemine yaklaşık olarak 12 ile 20 yaşları arasındaki bireyler dahil edilmektedir (Csikszentmihalyi, 2022). Dünya Sağlık Örgütü (2022) 10 ile 19 yaşları arasındaki dönemi "ergenlik dönemi" olarak, 15 ile 24 yaşları arasındaki dönemi "gençlik dönemi" olarak tanımlarken ergenlik ve gençlik dönemini kapsayan 10 ile 24 yaş grubundaki bireyleri ise "genç insanlar" biçiminde adlandırmaktadır. Gençlerin sosyal medyanın tutkulu birer kullanıcısı olduğu gerçeği (Patton ve diğerleri, 2014) göz önüne alınırsa, ergenlerin dünyadaki internet ve sosyal medya kullanım ortalamalarının artmasında büyük bir yere sahip olduğu söylenebilir. Ergenlerin yaklaşık %90'ı internet kullanıcısı iken %70'i ise en az bir sosyal medya hesabına sahiptir (Subrahmanyam ve diğerleri, 2009). Chisholm'a göre (2006) 8 ile 18 yaş aralığındaki

çocuklar ve ergenlerin iletişim aygıtlarını kullanma süresi günde ortalama 8 saattir. Berson ve Berson'a göre (2003) 12-18 yaş aralığındaki kız ergenlerin %74'ü gününün büyük bir bölümünü e-posta yoluyla mesajlaşarak veya sohbet sitelerinde geçirmektedir. Bütün bu bilgiler dikkate alınır, ergenlik döneminde internet ve sosyal medya kullanım düzeyinin yüksek olması nedeniyle gençlerin başta siber zorbalık olmak üzere, internet ve sosyal medyanın olumsuz sonuçlarıyla karşılaşma olasılığının diğer gelişim dönemlerindeki bireylere göre daha fazla olduğu söylenebilir.

Siber zorbalık, "bir birey veya grup tarafından elektronik iletişim biçimleri kullanılarak kendisini kolaylıkla savunamayacak kişi veya kişilere karşı sürekli ve tekrarlayan biçimde yapılan saldırgan ve kasıtlı eylemler" şeklinde tanımlanmaktadır (Smith ve diğerleri, 2008). Günümüzde sözel ve fiziksel şiddet, sanal dünyadaki saldırgan davranışlardan hala daha fazla (Patton ve diğerleri, 2014; Smith ve diğerleri, 2008) görülmesine rağmen ergenler arasındaki şiddetin elektronik şekli, gün geçtikçe artan ve daha fazla araştırma ve önleme çalışması gerektiren dikkat çekici bir toplum sağlığı sorunudur (David-Ferdon ve Hertz, 2007). İlgili alanyazın incelendiğinde ergenler arasında siber zorbalık davranışlarının görülme sıklığının dikkat çekici boyutta olduğu görülmektedir. Ergenler arasında siber zorbalık davranışlarının görülme sıklığını Kowalski ve Limber (2007) %4, Mishna ve diğerleri (2012) %8, Ybarra ve Mitchell (2004) %12, Dehue ve diğerleri (2008) %16, Li (2006) %17, Raskauskas ve Stoltz (2007) %21, Çalışkan-Pala ve diğerleri (2021) ise %65 olarak belirlemiştir. Bu bulgular siber zorbalığın küçümsemeyecek düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Buradan hareketle siber zorbalık davranışları ile ilişkili faktörlerin incelenmesinin oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Siber zorbalıkla ilişkili olan faktörlerin başında siber mağduriyet gelmektedir. Siber mağduriyet, en basit ifadeyle, bir bireyin veya grubun, başka birey veya grup tarafından siber zorbalığa maruz bırakılması olarak ifade edilebilir. Mishna ve diğerlerine (2012) göre 10 ile 17 yaşlar arasındaki bireylerin hem siber zorba hem de siber mağdur olma oranı %25.7'dir. Sourander ve diğerleri (2010), Finlandiya'da 13 ile 16 yaşları arasındaki ergenler üzerinde yaptıkları çalışmada hem siber zorba hem de siber mağdur olma oranının %5.4 olduğunu bulmuştur. Alanyazında siber zorbalık ile siber mağduriyet arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğuna dair bulgular mevcuttur (Bingöl ve Tanrıku, 2014; Erdur-Baker, 2010; Eroğlu ve Güler, 2015; Padır ve diğerleri, 2015; Peker ve diğerleri, 2012; Sticca ve diğerleri, 2012; Şahin ve diğerleri, 2012; Taştekin ve Bayhan, 2018; Ünlü ve diğerleri, 2019; Varghese ve Pistole, 2017). Bütün bu bilgiler ışığında siber mağduriyetin ergenlerin siber zorbalık davranışları için önemli bir faktör olduğu sonucuna varılabilir.

Siber zorbalıkla ilişkisi bulunan bir diğer değişken akran zorbalığıdır. Akran zorbalığı, bir ya da birkaç kişi tarafından diğer bir kişi veya kişilere yönelik tekrarlayıcı ve sürekli biçimde yapılan olumsuz eylemler (Olweus, 1993) şeklinde tanımlanmaktadır. Alanyazında akran zorbalığı ile siber zorbalık davranışları arasında pozitif yönde ilişki olduğu vurgulanmaktadır (Erdur-Baker, 2010; Hinduja ve Patchin, 2008; Kowalski ve diğerleri, 2012). Sticca ve diğerleri (2013) ise akran zorbalığının siber zorbalık için bir risk faktörü olduğu savunmaktadır. Raskauskas ve Stoltz (2007) akran zorbalığının siber zorbalığı yordadığını saptamıştır. Bu bulgulardan hareketle akran zorbalığı davranışları gösteren ergenlerde siber zorbalık davranışlarının görülme olasılığının daha yüksek olduğu söylenebilir. Dolayısıyla akran zorbalığı, siber zorbalığı açıklamada dikkate alınması gereken bir değişken olarak ön plana çıkmaktadır.

Son yıllarda “karanlık üçlü (dark triad)” olarak adlandırılan ve kişiliğin karanlık yönü olarak nitelendirilen narsisizm, Makyavelizm ve psikopati kavramları ile siber zorbalık davranışları arasındaki ilişkiler incelenmeye başlamıştır. Narsisizm, bireyin benliğini aşırı büyütmesi, saygınlık, kontrol, başarı ve statü sahibi olma, başkalarının hayran olunma isteği, kendine duyduğu sevginin diğer bireyler tarafından pekiştirilmesi ve kendisine ayrıcalık gösterilme arzusunu içeren bir kişilik boyutudur (Morf ve Rhodewalt, 2001). Makyavelizm, kişisel çıkar elde etmek amacıyla diğer bireylere düşük düzeyde anlayış göstererek sosyal ortamlarda onları kullanma, aldatma ve manipüle etme davranışlarına neden olan kişilik boyutudur (Christie ve Geis, 1970). Psikopati ise yüksek dürtüsellik, sığ duygular, düşük empati ve vurdumduymazlık ile karakterize bir kişilik özelliği (Jonason ve diğerleri, 2013; Paulhus ve Williams, 2002; Tamborski ve Brown, 2011) olup bu kişilik yönü baskın bireyler istediklerini elde edebilmek için suç niteliğindeki ahlak dışı davranışlarda bulunabilmektedir (Hare ve Neumann, 2009). Alanyazın incelendiğinde karanlık üçlü kişilik özellikleri ve siber zorbalık arasında ilişkiler olduğu gözlenmektedir. Goodboy ve Martin (2015) karanlık üçlü kişilik özelliklerinin tamamı ile siber zorbalık arasında ilişki olduğunu belirtmiştir. Van Geel ve diğerlerine (2017) göre karanlık üçlü kişilik özelliklerinden narsisizm ve psikopati, siber zorbalık davranışlarının anlamlı yordayıcılarından bazılarıdır. Pabian ve diğerleri (2015) ise karanlık üçlü kişilik özelliklerinden biri olan psikopatinin siber zorbalığı yordadığını saptamıştır. Bu nedenle karanlık üçlü kişilik özellikleri, siber zorbalık için bir risk faktörü olarak değerlendirilebilir.

Alanyazın incelendiğinde ergenlik dönemindeki bireylerin siber zorbalık davranışları ile ilgili olarak özellikle bu davranışların ortaya çıkmasına neden olabilecek risk faktörlerini birlikte ele alan yeterince araştırma olmadığı, yapılan araştırmaların ise yeterince kapsamlı olmadığı ve risk faktörlerini açıklamada yetersiz kaldığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle ergenlerin siber zorbalık davranışları açısından risk faktörlerinin kapsamlı şekilde araştırılmasına ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Türkiye’de siber zorbalık ile siber mağduriyet, akran zorbalığı ve karanlık üçlü arasındaki ilişkileri aynı anda inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın siber zorbalığa dair bazı risk faktörlerini inceleyerek alanyazına önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir.

Gelişen teknoloji ile zorbalık davranışlarının şekil değiştirdiği ve sanal dünyaya taşındığı, bunun sonucunda ise önemli bir toplumsal sorun haline gelen siber zorbalık davranışlarının ortaya çıktığı söylenebilir. Türkiye’de internet ve sosyal medya kullanım düzeylerinin dünya ortalamalarının üzerinde olmasında ergenlerin bu araçları kullanım oranlarının önemli bir rol oynadığı düşünülmekte ve siber zorbalığın ergenlerde daha sık görüldüğü tahmin edilmektedir. Bu durumun sonucu olarak ergenlerin sanal ortamlardaki zorbalık davranışlarını anlamak, risk faktörlerini belirlemek ve bu tür davranışlara yönelik önleme ve müdahale çalışmalarına katkı sağlamak için bu konuda daha fazla araştırma yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Günümüzde ergenlik dönemindeki bireylerde sıklıkla görülen bir özellik olmaya başlayan siber zorbalık, detaylıca incelenmesi gereken oldukça hassas bir konudur. Bu bağlamda, siber zorbalık ile ilişkili yapıların incelenmesi, önlenebilen ve ortadan kaldırılabilen bir davranış olan siber zorbalıkla mücadele edilmesine katkıda bulunabilir. Örneğin akran zorbalığı davranışlarına sahip bir ergenin bu tür davranışlarını sanal ortama taşıyabilme olasılığı yüksek olduğundan ergenlerde akran zorbalığı, siber zorbalık için bir risk faktörü olarak değerlendirilmektedir (Li, 2007). Ancak siber zorbalık davranışları sadece akran zorbalığı ile açıklanamaz. Siber mağduriyet de siber zorbalık için oldukça kritik bir faktör olarak

nitelendirilmektedir (Kowalski ve diğeri, 2008; Kowalski ve Limber, 2007; Ybarra ve Mitchell, 2004). Bütün bunlara ek olarak, “Karanlık Üçlü” olarak adlandırılan narsisizm, Makyavelizm ve psikopati gibi bazı kişilik özelliklerinin de siber zorbalık davranışlarına ilişkin üzerinde dikkatlice durulması gereken faktörler olduğu ortaya çıkmıştır (Goodboy ve Martin, 2015; Pabian ve diğeri, 2015; Van Geel ve diğeri, 2017). Sonuç olarak, ergenlerdeki bu davranışların incelenmesi, ergenlerin siber zorbalık davranışlarını geniş bir bakış açısıyla açıklamaya yardımcı olacaktır.

Alanyazında siber zorbalık davranışları ile siber mağduriyet, akran zorbalığı ve karanlık üçlü arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalara bakıldığında, bu değişkenlerin siber zorbalık ile ilişkisinin genellikle ayrı ayrı incelendiği; tüm bu değişkenlerin siber zorbalık ile ilişkisini aynı anda inceleyen bir araştırmaya rastlanmadığı görülmüştür. Dolayısıyla bu araştırma, siber mağduriyet, akran zorbalığı ve karanlık üçlünün siber zorba olan/olmayan ergenleri ne kadar doğru sınıflandırabildiğini geniş bir ergen örnekleminde veri toplayarak ortaya çıkarmayı amaçlaması açısından özgündür. Böylece, söz konusu bu değişkenlerin, ergenlerde siber zorbalık davranışları için birer risk faktörü olup olmadığı ortaya çıkarılabilecektir. Alanyazında siber zorbalığa dair risk faktörlerine ilişkin ayrı ayrı araştırmalarda ele alınan bu değişkenlerin, burada tek bir araştırma kapsamında ele alınması bu çalışmayı önemli bir hale getirmektedir.

Ergenlerdeki siber zorbalık davranışlarının azaltılmasına yönelik koruyucu, engelleyici ve iyileştirici müdahalelerin verimli şekilde yürütülebilmesinin önemli koşullarından biri, siber zorbalığın risk faktörlerinin kapsamlı biçimde incelenmesidir (Perren ve diğeri, 2012). Bu araştırmadan elde edilen bulgular, psikolojik danışmanlar ve ebeveynlerin, ergenlerin siber zorbalık davranışlarını önlemek ve ortadan kaldırmak için hangi konulara odaklanacaklarını daha kolay belirlemelerini sağlayabilir. Böylece ebeveynler, öğretmenler ve psikolojik danışmanlar, siber zorbalık davranışında bulunan ve bulunmayan ergenleri ayırt eden özellikler hakkında daha net bir fikir sahibi olacakları için siber zorba olan ergenlere yönelik daha doğru müdahalelerde bulunacaklardır. Siber zorbalık davranışları ile ilgili risk faktörlerini bilerek yapılan müdahaleler ise hiç şüphesiz ki istenmeyen bu davranışı azaltmada daha etkili olacaktır. Dolayısıyla bu araştırmanın, ergenlerin siber zorbalık davranışını önlemeye ve azaltmaya yönelik müdahalelerin etkisini test edecek olan araştırmacı ve uygulayıcılara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle siber zorbalığın önlenmesinin ve bu tür davranışlara müdahale edilmesinin amaçlandığı çalışmalarda, bu araştırmanın sonuçlarının dikkate alınması beklenmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı ergenlerin siber zorbalık sürecine dahil olma düzeyini belirleyerek siber mağduriyet, akran zorbalığı ve karanlık üçlü kişilik özelliklerinin ergenlerin siber zorba olup olmadığını ne düzeyde yordadığını saptamaktır. Bu amaç kapsamında ergenlerin siber zorbalığa (zorba, mağdur veya zorba/mağdur olarak) dahil olma oranı belirlenmiş, ardından “Siber mağduriyet, akran zorbalığı ve karanlık üçlü kişilik özellikleri, siber zorba olan ve olmayan ergenleri ne düzeyde yordamaktadır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, kesitsel desende gerçekleştirilmiş betimsel bir nicel araştırma olup siber mağduriyet, akran zorbalığı ve karanlık üçlü kişilik özelliklerinin ergenleri siber zorba olan ve olmayanlar olarak hangi doğruluk düzeyinde sınıflandırdığını belirlemeye yönelik geliştirilen bir

regresyon modelinin sınanmasının amaçlandığı keşfedici korelasyonel bir araştırmadır. Keşfedici korelasyonel araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkileri çözümleyerek önemli bir olayı anlamaya çalışmak veya neden-sonuç ilişkilerini belirlemek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013). Dolayısıyla söz konusu değişkenler ile siber zorbalık arasındaki ilişkiler çözümlenerek bu değişkenlerin, siber zorba olan ve olmayan ergenleri ne düzeyde sınıflandırdığı incelendiğinden bu araştırma keşfedici korelasyonel bir araştırmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, İnönü Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 17 ile 20 yaş arasındaki öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini İnönü Üniversitesinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında dokuz fakülte ve bir meslek yüksekokulunda öğrenim görmekte olan ve uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 1214 öğrenciden oluşmaktadır. Uygun örnekleme yöntemi, araştırma için veri toplamak amacıyla kolaylıkla ulaşılabilen bireylerin örnekleme dahil edilmesidir (Fraenkel ve diğerleri, 2012). Bu kapsamda, kolay ulaşılabılır olması ve işbirliği yapmaya yatkın fakülte/bölüm yönetimi ve öğretim elemanlarının yer alması nedeniyle araştırma yapmaya uygun fakültelerde çalışmanın yapılması kararlaştırılmıştır. Uygulamanın gerçekleştirildiği dokuz fakülte ve bir meslek yüksekokulunda 2021-2022 eğitim öğretim yılında toplam 18702 öğrenci öğrenim görmektedir. Veri toplama formunun uygulanacağı her sınıfta uygulamaya başlanmadan hemen önce araştırma hakkında öğrencilere bilgi verilmiş; internet kullanan, araştırmaya katılmaya gönüllü ve 17 ile 20 yaş arasındaki öğrenciler belirlenmiş ve araştırmaya bu öğrenciler dahil edilmiştir. Araştırma kapsamında 1214 ergene uygulanan her veri toplama formu teker teker incelenerek hatalı, eksik ve özen gösterilmeden doldurulduğu tespit edilen 61 form, hiç internet kullanmadığını belirten öğrencilere ait 6 form ve 20 yaşından büyük olduğunu belirten öğrencilere ait 69 form, araştırmadan çıkarılarak geriye kalan 1078 form incelenmiştir. Kalan 1078 formun SPSS 22 programına girişi yapıldıktan sonra oluşan veri setinde hatalı veri kontrolü gerçekleştirilmiş, programa hatalı girildiği fark edilen veriler ilgili veri toplama formu dikkate alınarak düzeltilmiştir. Ardından veriler için aykırı (uç) değer analizi yapılarak aykırı (uç) değer olduğu tespit edilen 126 veri, araştırmaya dahil edilmemiştir. Sonuç olarak araştırmaya dahil edilmeyen verilerin çıkarılması sonucu geriye kalan 952 öğrenciden elde edilen veriler değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmaya dahil edilen ergenlerin %72.1'i (n=686) kadın, %27.9'u (n=266) erkek; yaş ortalamaları 19.04; %43'ü (n=409) birinci, %39.2'si (n=373) ikinci ve %17.9'u (n=170) üçüncü sınıfta; %20.9'u (n=199) Eğitim, %31.6'sı (n=301) Sağlık Bilimleri, %3'ü (n=29) Hemşirelik, %6.8'i (n=65) Mühendislik, %9'u (n=86) İktisadi ve İdari Bilimler, %11'i (n=105) Fen Edebiyat, %7'si (n=67) İletişim, %1.2'si (n=11) Hukuk, %2.1'i (n=20) Spor Bilimleri Fakültesinde; %7.2'si (n=69) ise Malatya Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim görmektedir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci başlatılmadan önce İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Etik Kurulu'ndan araştırma için etik kurul onayı (25.03.2021 tarihli 2021/7-23 sayılı karar) alınmıştır. Ardından İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ile İnönü Üniversitesi Rektörlüğü arasındaki resmi yazışmalar sonucunda İnönü Üniversitesi Rektörlüğü'nden üniversitenin fakülteleri, yüksekokulları ve meslek yüksekokullarında 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde uygulama yapabilmek amacıyla izin (13.04.2021 tarihli 36240 sayılı karar) alınmıştır. Uygulama için gerekli onay ve izin alındıktan sonra uygulama

yapmaya uygun (kolay erişilebilen, uygulamaya izin veren ve işbirliğine yatkın fakülte/bölüm yönetimleri ve öğretim elemanları) 9 fakülte ve 1 meslek yüksekokulunda uygulama yapılmasına karar verilmiştir. Ardından bu fakültelerdeki öğretim elemanlarıyla görüşülerek uygulama için gün ve saat belirlenmiştir. Araştırmanın verileri, uygulama için daha önce belirlenen gün ve saatlerde sınıflarda bulunan ve araştırmaya katılım sağlama konusunda gönüllü olan öğrencilerden toplanmıştır. Her uygulama öncesinde araştırma hakkında kısaca bilgi verilerek gerçekleştirilecek uygulamanın amacı, önemi ve sadece katılmaya gönüllü olan 20 yaş ve altındaki öğrencilerin katılması gerektiği belirtilmiştir. Uygulamanın yaklaşık 20 dakika sürdüğü gözlenmiştir. Uygulamaların tamamlanması sonucunda öğrencilere uygulanmış 1214 adet veri toplama formu elde edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda, katılımcıların fakülte/meslek yüksekokulu, cinsiyeti, yaşı ve sınıf düzeyine yönelik sorular bulunmaktadır.

Yenilenmiş Siber Zorbalık/Mağduriyet Envanteri 2

Bu araştırmada ergenlerin siber zorbalık ve siber mağduriyet düzeylerini ölçmek amacıyla Topçu ve Erdur-Baker (2018) tarafından geliştirilen Yenilenmiş Siber Zorbalık/Mağduriyet Envanteri 2 kullanılmıştır. Bu envanter Erdur-Baker ve Kavşut (2007) tarafından geliştirilen Siber Zorbalık Envanteri'nin Topçu ve Erdur-Baker (2018) tarafından ikinci kez güncellenmiş halidir. Yenilenmiş Siber Zorbalık/Mağduriyet Envanteri 2, iki paralel formdan ve 4'lü Likert (1=hiç, 2=bir kez, 3=iki veya üç kez, 4=üçten çok) puanlama ile değerlendirilen 10 maddeden oluşmaktadır. Bu formlardan biri, siber zorbalık düzeyini belirlemeye yönelik olan "ben yaptım" başlıklı; diğeri ise siber mağduriyet düzeyini belirlemeye yönelik olan "bana yapıldı" başlıklı sütundur. Envanterden alınan yüksek puanlar daha fazla siber zorbalık veya siber mağduriyet deneyimlemiş olma anlamına gelmektedir. Ayrıca envanterden alınan puanları kullanarak, siber zorba/mağdur olma durumunu belirlemeye yönelik bir sınıflama yapmak da mümkündür. Envanterden en fazla 11 puan alan bireyler siber zorbalık/mağduriyet deneyimlemeyen bireyler olarak sınıflandırılmaktadır. 11 puanın üzerinde alan bireyler ise puanı hangi boyuttan aldıklarına göre siber zorba/mağdur olarak adlandırılabilir. Bir birey aynı anda hem siber zorba hem de siber mağdur olarak adlandırılabilir (Topçu ve Erdur-Baker, 2018).

Yenilenmiş Siber Zorbalık/Mağduriyet Envanteri 2'nin Topçu ve Erdur-Baker (2018) tarafından yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda envanterin siber zorbalık ($\chi^2= 303.22$, $sd= 33$, $RMSEA= .06$, $TLI= .91$, $CFI= .93$, $SRMR= .04$) ve siber mağduriyet ($\chi^2= 405.43$, $sd= 33$, $RMSEA= .07$, $TLI= .88$, $CFI= .91$, $SRMR= .04$) boyutlarının her biri için hesaplanan uyum indeksi değerleri envanterin iyi uyum gösterdiğine işaret etmektedir. Boyutların standartlaştırılmış regresyon değerlerinin siber zorbalık bölümünün .40 ile .65 arasında; siber mağduriyet bölümünün ise .36 ile .73 arasında olduğu gözlenmiştir. Envanterin iç tutarlılık düzeyini belirlemek için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı, siber zorbalık bölümü için .79; siber mağduriyet bölümü için .80 olarak bulunmuştur (Topçu ve Erdur-Baker, 2018).

Akran Zorbalığı Ölçeği

Bu araştırmada ergenlerin akran zorbalığı düzeyini ölçmek amacıyla Shaw ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilen ve Arslan (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan Akran Zorbalığı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 5'li Likert (1=yapmadım, 2=bir ya da iki kez yaptım, 3=ayda bir kez yaptım, 4=haftada bir kez yaptım, 5=haftada birkaç kez yaptım) puanlama ile değerlendirilen 10 maddeden oluşmaktadır. Shaw ve diğerleri (2013), ölçeğin tek boyutlu bir yapıda olduğunu belirlemişler ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısını .86 olarak hesaplamışlardır. Arslan (2017) tarafından yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksi değerleri $\chi^2=198.22$, $sd=33$, $p=0.00$, $RMSEA=.11$, $NFI=.94$, $NNFI=.93$, $CFI=.95$, $IFI=.95$, $SRMR=.61$ şeklindedir. Ölçek maddelerinin standartlaştırılmış regresyon değerlerinin .49 ile .68 arasında değiştiği ve tek faktörlü yapıya sahip olduğu belirlenmiştir (Arslan, 2017).

Kısaltılmış Karanlık Üçlü Ölçeği Türkçe Formu (SD3-T)

Bu araştırmada ergenlerin karanlık üçlü kişilik özelliklerine sahip olma düzeylerini ölçmek amacıyla Kısaltılmış Karanlık Üçlü Ölçeği Türkçe Formu (SD3-T) kullanılmıştır. Jones ve Paulhus (2014) tarafından geliştirilen ve Özsoy ve diğerleri (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan Kısaltılmış Karanlık Üçlü Ölçeği Türkçe Formu, 5'li Likert puanlamayla (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3=karasızım, 4=katılıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum) değerlendirilen 27 maddeden ve Makyavelizm (1.-9. madde), narsisizm (10.-18. madde) ve psikopati (19.-27. madde) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Narsisizm boyutundaki 11., 15. ve 17. maddeler; psikopati boyutundaki 20. ve 25. maddeler tersine puanlanmaktadır. Özsoy ve diğerleri (2017) tarafından yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Kısaltılmış Karanlık Üçlü Ölçeği Türkçe Formu'nun yeterli uyuma sahip olduğu ($\chi^2= 708.38$, $p < .01$, $\chi^2/sd= 2.21$, $TLI= .79$, $CFI= .81$, $RMSEA= .06$); faktör yüklerinin ise .32 ile .69 arasında olduğu saptanmıştır. Kısaltılmış Karanlık Üçlü Ölçeği Türkçe Formu'nun güvenilirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı narsisizm ve psikopati boyutu için .79; Makyavelizm boyutu için .70 olarak hesaplanmıştır (Özsoy ve diğerleri, 2017).

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen analizler, 952 öğrenciden toplanan veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri SPSS 22 paket programı kullanılarak yüzde-frekans istatistiği ve lojistik regresyon ile analiz edilmiştir. Lojistik regresyon analizi daha çok korelasyonel araştırma desenlerinde kullanılan bir istatistik olup bireyleri, kategorik bir bağımlı değişken bazında ait oldukları gruplara en az hata ile ayırmak için kullanılan bir işlemdir (Tatlıdil, 1996). Lojistik regresyon, bağımlı (yordanan) değişkenin kategorik (sınıflamalı) olduğu durumlar için uygun bir analiz olup bu analizde bireylerin hangi kategorinin üyesi olduğunun tahmin edilmesi amacıyla kullanılacak bir regresyon denklemi oluşturularak bu gruplara ilişkin üyelik tahmini yapılması ve bağımlı (yordanan) değişken ile bağımsız (yordayıcı) değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmaktadır (Mertler ve diğerleri, 2021). Bu araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında incelenen bağımlı (yordanan) değişkenin siber zorba olan ve olmayan ergenler biçiminde kategorize edilmesi nedeniyle bu alt problemin lojistik regresyon ile test edilmesine karar verilmiştir. Bu araştırmada siber zorba olan ergenler "1", siber zorba olmayan ergenler "0" olarak kodlanmış ve lojistik regresyon analizinin standart (enter) yöntemi kullanılarak analiz gerçekleştirilmiştir. Lojistik regresyon analizinin standart (enter) yönteminde

tüm değişkenler bir blok olarak regresyon modelinde yer almakta ve her bir blok için parametre kestirimleri hesaplanmaktadır (Çokluk ve diğerleri, 2018).

Lojistik regresyon analizinde, değişkenlerin dağılımı ile ilgili herhangi bir varsayımın karşılanması gerekliliği yoktur (Tabachnick ve Fidell, 2015). Verilerin analiz edilmesine başlamadan önce lojistik regresyon analizinin ön şartları olan aykırı (uç) değerler, çoklu bağlantı problemi ve örneklem büyüklüğü incelenmiştir. Öncelikle aykırı değerler incelenmiş ve 126 veri, aykırı değer olduğunun belirlenmesi nedeniyle araştırmaya dahil edilmemiştir (aykırı değerlerin belirlenmesinde $|z| < 3$ aralığı esas alınmıştır). Dolayısıyla analizlerin gerçekleştirildiği veri setinde aykırı değerlerin yer almadığı belirlenmiştir. Ardından araştırmanın değişkenleri arasında çoklu bağlantı olup olmadığı incelenmiştir. Yordayıcılıktan sapma durumuna yol açması nedeniyle, değişkenler arasındaki korelasyonların yüksek olması durumunda ($r > .90$) çoklu bağlantı probleminden söz edilmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2018). Bu araştırmadaki değişkenler arasındaki korelasyonların tamamının .90 değerinden küçük olduğu tespit edilerek (bkz. Tablo 2) çoklu bağlantı probleminin olmadığı belirlenmiştir. Son olarak lojistik regresyon analizinin gerektirdiği örneklem hacimleri de göz önüne alınarak araştırmanın örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığı kontrol edilmiştir. Çokluk ve diğerlerine (2018) göre, lojistik regresyon analizi sonucunda ulaşılan sonuçların kararlı olabilmesi için her bağımsız (yordayıcı) değişkende en az 50 kişilik grupların olması gerekmektedir. Bu araştırmada yer alan beş bağımsız (yordayıcı) değişken (siber mağduriyet, akran zorbalığı, Makyavelizm, narsisizm ve psikopati) ortalama 190 katılımcı ile temsil edilmektedir. Dolayısıyla örneklemin yeterli büyüklükte olduğunu söylemek mümkündür.

Bulgular

Örneklem grubundaki siber zorba (en az bir kez siber zorbalık davranışı sergilemiş), siber mağdur (en az bir kez siber mağduriyet yaşamış), siber zorba/mağdur (hem siber zorba hem siber mağdur), sadece siber zorba (siber zorbalık davranışı sergilemiş fakat hiç siber mağduriyet yaşamamış), sadece siber mağdur (siber mağduriyet yaşamış fakat hiç siber zorbalık davranışı sergilememiş) olan ve siber zorbalığa dahil olmayan ergenlerin sayısı ve yüzdesi hesaplanarak Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Örneklem Grubundaki Ergenlerin Siber Zorbalığa Dahil Olma Düzeyleri

	Grup	n	%
Siber Zorbalık	Siber Zorba Olan	288	30.3
	Siber Zorba Olmayan	664	69.7
	Toplam	952	100
Siber Mağduriyet	Siber Mağdur Olan	383	40.2
	Siber Mağdur Olmayan	569	59.8
	Toplam	952	100
Siber Zorbalık Sürecine Dahil Olma	Sadece Siber Zorba	68	7.1
	Sadece Siber Mağdur	163	17.1
	Siber Zorba/Mağdur	220	23.1
	Siber Zorbalığa Dahil Olmayan	501	52.7
	Toplam	952	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi örneklem grubundaki ergenlerin %52.7’sinin (n=501) siber zorbalık sürecine dahil olmadığı, %47.3’ünün (n=451) siber zorbalık sürecine siber zorba, siber

mağdur veya siber zorba/mağdur olarak dahil olduğu belirlenmiştir. Örneklemi oluşturan ergenlerin %7.1'inin (n=68) siber zorbalık sürecinde sadece zorbalık yaptığı, siber mağduriyet yaşamadığı bulunmuştur. Ergenlerin %17.1'inin (n=163) siber zorbalık sürecine sadece mağdur rolü ile dahil olduğu, siber zorbalık yapmadığı saptanmıştır. Örneklem grubundaki ergenlerin %23.1'inin (n=220) ise siber zorbalık sürecinde hem zorba hem de mağdur olduğu gözlenmiştir. Buna ek olarak, örneklem grubunun %30.3'ünün (n=288) siber zorbalık davranışları sergilediği, %40.2'sinin (n=383) ise siber mağduriyet yaşadığı bulunmuştur.

Siber zorbalık, siber mağduriyet, akran zorbalığı ve karanlık üçlü kişilik özellikleri arasındaki korelasyon değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Değişkenlere İlişkin Korelasyon Değerleri

Değişken	1	2	3	4	5	6
1) Siber Zorbalık	1	.44*	.56*	.18*	.14*	.22*
2) Siber Mağduriyet		1	.36*	.08*	.05	.04
3) Akran Zorbalığı			1	.26*	.18*	.31*
4) Makyavelizm				1	.35*	.43*
5) Narsisizm					1	.28*
6) Psikopati						1

* $p < .01$

Tablo 2'deki korelasyon değerleri incelendiğinde siber zorbalık ile siber mağduriyet ($r = .44$ $p < .01$), akran zorbalığı ($r = .56$ $p < .01$), Makyavelizm ($r = .18$ $p < .01$), narsisizm ($r = .14$ $p < .01$) ve psikopati ($r = .22$ $p < .01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Siber mağduriyet, akran zorbalığı ve karanlık üçlü kişilik özelliklerinin siber zorba olan ve olmayan ergenleri ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla lojistik regresyon analizi yapılmıştır. Analizde öncelikle başlangıç bloğu (Blok 0) ya da başlangıç modeli için -2log olabilirlik (-2log likelihood/-2LL) incelenmiştir. Bu araştırmada başlangıç modeline ait -2LL değerinin 1167.124 olduğu belirlenmiştir.

Lojistik regresyon analizindeki başlangıç modelinde tüm katılımcılar keyfi bir biçimde tek bir kategoride düşünülerek daha çok katılımcının yer aldığı kategoride sınıflandırmaktadır (Field, 2005). Bu araştırmada ele alınan yordayıcı değişkenler açısından durum ele alındığında, başlangıç modelinde elde edilen ilk sınıflandırma sonuçları doğrultusunda örneklemde yer alan tüm ergenler %69.7'lik bir sınıflandırma yüzdesi ile "siber zorba değil" grubunda sınıflandırılmıştır. Bu oran, yordayıcı değişkenlerin modele girmesi ile tekrar hesaplanarak yordayıcı değişkenlerin yordanan değişkeni ne düzeyde sınıflandırdığına ilişkin bilgi vermektedir. Başlangıç modelinde/eşitlikte yer alan değişkenler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Başlangıç Modelinde/Eşitlikte Yer Alan Değişkenler

Adım 0	β	Standart Hata	Wald	sd	p	Exp(β)
Sabit	-.835	.071	140.162	1	.000	.434

Tablo 3'te başlangıç modelini oluşturan sabit terim, sabit terime ilişkin standart hata, değişkenin anlamlılığını test eden Wald istatistiği, Wald istatistiğinin serbestlik derecesi ve anlamlılık düzeyi ile değişken için hesaplanan odds (olasılık) oranını ifade eden Exp(β), yani üstel lojistik regresyon katsayısı (exponentiated logistic coefficients) (Mertler ve diğerleri,

2021) yer almaktadır. Tablo 4'te ise başlangıç modelinde/eşitlikte yer almayan değişkenler sunulmuştur.

Tablo 4

Başlangıç Modelinde/Eşitlikte Yer Almayan Değişkenler

	Değişkenler	Skor	sd	p
Adım 0	Siber Mağduriyet	177.079	1	.000
	Akran Zorbalığı	136.997	1	.000
	Makyavelizm	26.869	1	.000
	Narsisizm	6.650	1	.010
	Psikopati	26.542	1	.000
Hata Ki-Kare İstatistiği ($\chi^2_{\beta_0}$)		240.024	5	.000

Tablo 4'te görüldüğü üzere, bu araştırmada hata ki-kare istatistiğinin anlamlı [$\chi^2_{\beta_0}=240.024$, $p=.000$] olduğu gözlenmiştir. Bu durum, araştırmadaki bütün yordayıcı değişkenlerin modelin yordama gücünün artmasına anlamlı katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Değişkenlere ait skor değerleri, hangi değişkenlerin modele daha fazla katkıda bulunduğunu göstermektedir. Buradan hareketle modelde en büyük katkının siber mağduriyet değişkeninden geldiği; siber mağduriyeti sırasıyla akran zorbalığı, Makyavelizm, psikopati ve narsisizmin takip ettiği ifade edilebilir.

Bu noktaya kadar yalnızca sabit terimin yer aldığı başlangıç modeliyle ilgili analizlere yer verilmiştir. Sonraki analizlerde ise yordayıcı değişkenlerin modele dahil edilmesi ile oluşan amaçlanan modelin bulgularına değinilmiştir. Amaçlanan modelde öncelikle -2log olabilirlik değeri incelenmiştir. Başlangıç modelinde 1167.124 olan -2LL değeri 924.575 olarak bulunmuştur. Yalnızca sabit terimin yer aldığı başlangıç modeline yordayıcı değişkenler girdiğinde -2LL farkının 242.549 (1167.124-924.575) olduğu belirlenmiştir. Bu farkın anlamlı olması ise amaçlanan modeldeki yordayıcı değişkenlerin modelin yordama gücüne olumlu etkide bulunduğu anlamına gelmektedir.

Amaçlanan modele ilişkin -2log olabilirlik değerinin ardından Omnibus Testi sonuçları incelenmiştir. Model için hesaplanan ki-kare değeri, başlangıç ve sonuç modeli arasındaki fark hakkında bilgi verir. Bu araştırmada adım, blok ve model için ki-kare değeri 242.549 olarak bulunmuş ve bu değer anlamlı ($p=.000$) olduğu belirlenmiştir. Ki-kare değerinin anlamlı olması, sonuç modelindeki yordayıcı değişkenlerin yordanan değişkenlerin sınıflandırılmasına katkıda bulunduğu anlamına gelmektedir.

Amaçlanan lojistik regresyon modelinin yordanan değişkendeki (siber zorba olma/olmama) varyansı açıklama düzeyini belirlemek amacıyla Cox ve Snell R^2 ve Nagelkerke R^2 istatistikleri hesaplanmıştır. Analiz sonucunda Cox ve Snell R^2 değeri .223 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, yordayıcı değişkenler analize dahil edildiğinde modelin yordanan değişkendeki (siber zorba olma/olmama) varyansın %22.5'ini açıkladığı anlamına gelmektedir. Modelin yordanan değişkendeki (siber zorba olma/olmama) varyansı açıklama düzeyine ilişkin başka bir değer olan Nagelkerke R^2 ise .318 olarak belirlenmiştir. Bu bulgu ise yordayıcı değişkenler modele dahil edildiğinde yordanan değişkendeki (siber zorba olma/olmama) varyansın %31.8'ini açıkladığını göstermektedir.

Lojistik regresyon modeline dahil edilen tüm değişkenlerin ortak yordama gücü açısından modeli bir bütün halinde değerlendirmek amacıyla kullanılan Hosmer ve Lemeshow Testi sonucunun anlamsız olması ($p > .05$) modelin uyumunun kabul edilebilir olduğunu, anlamlı olması ($p < .05$) ise modelin araştırma verileri ile uyumlu olmadığını göstermektedir (Hosmer ve Lemeshow, 2000). Bu çalışmada yordayıcı değişkenler analize dahil olduğu durumda gerçekleştirilen Hosmer ve Lemeshow Testi'ne ilişkin ki-kare değerinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir [$\chi^2(8) = 34.402, p > .05$]. Bu bulguya dayanarak modelin iyi uyuma sahip olduğu söylenebilir. Lojistik regresyon modeli sonucunda elde edilen sınıflandırma sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5*Lojistik Regresyon Modeli Sonucu Elde Edilen Sınıflandırma Durumu*

Gözlenen Durum	Beklenen Durum			
	Siber Zorbalık Durumu		Doğru Sınıflandırma Yüzdesi	
	Siber Zorba	Siber Zorba Değil		
Adım 1	Siber Zorba	138	150	47.9
	Siber Zorba Değil	53	611	92.0
Toplam Doğru Sınıflandırma Yüzdesi				78.7

Tablo 5 incelendiğinde yordayıcı değişkenlere göre yapılan sınıflandırma sonucunda siber zorba olan 288 ergenden 138'inin doğru, 150'sinin yanlış sınıflandırıldığı ve doğru sınıflandırma oranının %47.9 olduğu görülmektedir. Siber zorba olmayan 664 ergenden 611'i doğru, 53'ü yanlış sınıflandırılmış olup doğru sınıflandırma oranı %92'dir. Amaçlanan modelde siber zorba olan ve olmayan ergenlerin toplam doğru sınıflandırma oranı ise %78.7 olarak saptanmıştır. Başlangıç modelinde siber zorba olan 288 ergen ve siber zorba olmayan 664 ergen %69.7'lik bir tahminle sınıflandırılmıştı.

Lojistik regresyon modellerinde her bir yordayıcı değişkenin yordanan değişken üzerindeki kendine özgü katkısını test etmek amacıyla kullanılan istatistiklerden biri, ki-kare dağılımı adındaki özel bir dağılıma sahip ve çoklu regresyondaki t Testine benzer bir istatistik olan Wald istatistiğidir (Morgan ve diğerleri, 2003). Tablo 6'da amaçlanan modelde yer alan değişkenlere ait Wald istatistiği ve amaçlanan modele ilişkin katsayı tahminlerine yer verilmiştir.

Tablo 6*Amaçlanan Modele İlişkin Değişkenlerin Katsayı Tahminleri*

Değişkenler	β	Std. Hata	Wald	sd	p	Exp(β) (%95 Güven Aralığı)	
Adım 1	Siber Mağduriyet	.221	.023	90.014	1	.000	1.248 (1.192-1.306)
	Akran Zorbalığı	.218	.036	36.358	1	.000	1.244 (1.159-1.336)
	Makyavelizm	.029	.014	4.281	1	.039	1.029 (1.002-1.057)
	Narsisizm	-.005	.016	.108	1	.743	.995 (.964-1.027)
	Psikopati	.033	.016	4.028	1	.045	1.033 (1.001-1.067)
	Sabit	-7.535	.624	145.971	1	.000	.001

Tablo 6'da görüldüğü üzere siber mağduriyet yordayıcı değişkenindeki bir (1) birimlik artış siber zorba olma (siber zorba olan ergenler "1" olarak kodlanmıştır) odds'unda %24.8'lik $[(1-1.248).100]$, akran zorbalığı yordayıcı değişkenindeki bir (1) birimlik artış siber zorba olma odds'unda %24.4'lük $[(1-1.244).100]$, Makyavelizm yordayıcı değişkenindeki bir (1) birimlik

artış siber zorba olma odds'unda %2.9'lük $[(1-1.076).100]$, psikopati yordayıcı değişkenindeki bir (1) birimlik artış siber zorba olma odds'unda %3.3'lük $[(1-1.049).100]$ bir artışa neden olmaktadır. Bu bulgular akran zorbalığı, siber mağduriyet, Makyavelizm ve psikopati değişkenlerinin siber zorba olan ve olmayan ergenlerin yordanmasına anlamlı katkılar sağladığını göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada ergenlerin siber zorbalık sürecine zorba, mağdur ya da zorba/mağdur olarak dahil olma oranları belirlenmiş; ardından siber mağduriyet, akran zorbalığı ve karanlık üçlü kişilik özellikleri olan narsisizm, Makyavelizm ve psikopatiye ilişkin puanlarla oluşturulan lojistik regresyon modelinin siber zorba olan ve olmayan ergenleri yordama düzeyi incelenmiştir. Araştırma sonucunda ergenlerin neredeyse yarısının siber zorbalık sürecine dahil olduğu, neredeyse üçte birinin ise siber zorbalık davranışları sergilediği ortaya çıkmıştır. Oluşturulan lojistik regresyon modelinin uyum iyiliğinin yeterli düzeyde olduğu, siber zorbalık ile araştırmanın yordayıcı değişkenleri olan siber mağduriyet, akran zorbalığı ve karanlık üçlü arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Modeldeki siber mağduriyet, akran zorbalığı, Makyavelizm ve psikopati değişkenlerinin siber zorba olan ve olmayan ergenleri anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi “ergenlerin siber zorbalığa (zorba, mağdur veya zorba/mağdur olarak) dahil olma oranı nedir?” biçiminde ifade edilmiştir. Araştırmanın sonucunda ergenlerin %52.7'sinin siber zorbalık sürecine dahil olmadığı, %47.3'ünün siber zorbalık sürecine siber zorba, siber mağdur veya siber zorba/mağdur olarak dahil olduğu, %7.1'inin siber zorbalık sürecine sadece zorba, %17.1'inin sadece mağdur, %23.1'inin zorba/mağdur olarak dahil olduğu bulgulanmıştır. Ergenlerdeki toplam siber zorbalık oranının %30.3, toplam siber mağduriyet oranının ise %40.2 olduğu bulunmuştur. Araştırmada siber zorbalığa dahil olma düzeylerine ilişkin elde edilen bu sonucun ciddi boyutlarda olduğu görülmektedir. Siber zorbalığa dahil olmaya ilişkin alanyazındaki diğer bazı araştırmalarda elde edilen oranlar da benzer şekildedir. Azami ve Taremian'a (2021) göre ergenlerde siber zorbalığa dahil olma oranı %50, sadece siber zorba olma oranı %8, sadece siber mağdur olma oranı %11, zorba/mağdur olma oranı ise %31; Mishna ve diğerlerine (2012) göre ergenlerde siber zorbalığa dahil olma oranı %50, sadece siber zorba olma oranı %8, sadece siber mağdur olma oranı %23, zorba/mağdur olma oranı ise %25'tir. Arıca (2009) üniversite öğrencilerinde siber zorbalık oranını %20, siber mağduriyet oranını %54, siber zorba/mağdur olma oranını %18; Dilmaç (2009) ise üniversite öğrencilerinde siber zorbalık oranını %23, siber mağduriyet oranını %55, siber zorba/mağdur olma oranını %20 olarak bildirmiştir. Burada bahsedilen araştırma bulguları, bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla benzer bir biçimde, siber zorbalığa dahil olma düzeyine ilişkin elde edilen oranların küçümsenemeyecek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ergenlerin siber zorbalığa dahil olmasında rol oynayan önemli bir etkenin “anonimlik” olduğu görülmektedir. Çevrimiçi iletişimin yapısı, bireylerin kimliğini gizleyerek diğer bireylerle iletişim kurmasını mümkün kılmaktadır. Bireylerin kimliğini gizleyebilmesi, çevrimiçi ortamdaki saldırgan davranışlarının artmasına neden olan önemli faktörlerden biridir (Kowalski ve Limber, 2007). Siber zorbalık sürecinde zorbanın kimliğinin gizli olması durumu siber zorbalığın gerçek kaynağının belirlenmesini zorlaştırarak bu davranışların açık veya gizli biçimde

sergilenmesine yol açmaktadır (Chadwick, 2014). Anonimlik ile siber zorbalığa dahil olma arasındaki ilişki, siber zorbalık kuramlarından yararlanılarak açıklanabilir. Genel Saldırganlık Kuramı'na (Anderson ve Bushman, 2002) göre bireylerin algıladığı anonimlik, kimliğinin gizli kalmasını sağlaması yönüyle zorbanın saldırganca davranışlarını teşvik eden bir durumsal özellik olması nedeniyle zorbalığın görülme düzeyini arttırmaktadır. Benzer şekilde, Runions ve diğerleri (2013) tarafından siber zorbalığa uyarlanan Sosyal Bilgi İşleme Modeli'ne (Dodge ve diğerleri, 1986; Dodge ve Coie, 1987) göre anonimlik, sosyal normların etkisini azaltarak bireylerin öz denetim düzeyini düşürdüğü için siber zorbalık davranışlarını arttıran önemli bir faktördür. Bu kurama göre saldırganca davranışlar sergilediğinde kimliğinin açığa çıkmayacağını düşünen bireyler davranışlarının sosyal normlara uygun olmasına daha az dikkat edeceği için daha fazla zorbalık yapar (Smith ve diğerleri, 2008). Barlett ve Gentile Siber Zorbalık Kuramı'nda (Barlett ve Gentile, 2012) ise zorbaların ceza almaktan kaçınmasını kolaylaştırması nedeniyle algılanan anonimliğin siber zorbalık davranışlarına neden olduğu savunulmaktadır. Siber zorbalığı açıklayan kuramlarda da görüldüğü üzere anonimlik, siber zorbalık davranışlarının ortaya çıkma olasılığını arttırmakta; çevrimiçi iletişimde kimliğinin gizli olduğunu hisseden bireyler daha fazla siber zorbalık davranışları sergilemektedirler.

Çevrimiçi iletişimin siber zorbalık davranışlarına neden olabilecek diğer bir niteliği ise sosyal davranışların anlamının yüz yüze iletişimdeki kadar anlaşılabilmesidir. Yüz yüze etkileşim olanağının sınırlı olması nedeniyle yüz ifadesi ve ses tonu gibi sosyal ipuçlarının yeterince aktarılamaması, siber zorbalık düzeyini arttırmaktadır (Ang ve Goh, 2010; Mishna ve diğerleri, 2009a). Sosyal Bilgi İşleme Modeli'ne göre (Dodge ve diğerleri, 1986; Dodge ve Coie, 1987) de çevrimiçi iletişimde ses tonu, yüz ifadesi ve tonlama gibi sosyal ipuçlarının verimli bir şekilde aktarılamaması nedeniyle mesajların yanlış yorumlanabilmesi siber zorbalık davranışlarına yol açabilir. Çevrimiçi ortamda sosyal ipuçlarının yeterince aktarılamamasının siber zorbalık üzerindeki diğer bir etkisi ise siber zorbalık sürecinin mağdurdaki olumsuz etkisinin zorba tarafından gözlenememesidir. "Barlett ve Gentile Siber Zorbalık Kuramı" (Barlett ve Gentile, 2012) zorbanın mağdurda yara veya morluk gibi gözle görülebilir bir iz bırakmaması ve mağdurda neden olduğu etkiye tanık olmak zorunda olmaması durumunun siber zorbalık davranışlarını arttırdığını belirtmektedir. Bu nedenle yüz yüze yapılan akran zorbalığıyla kıyaslandığında siber zorbalık sürecinde zorbalar daha az vicdan azabı duymakta (Slonje ve diğerleri, 2012), neredeyse hiç suçluluk hissetmemekte ve zorbalık davranışlarından vazgeçmemektedirler (Mishna ve diğerleri, 2009a, 2009b). Çevrimiçi iletişimin sosyal ipuçlarının aktarılması konusundaki bu zayıf yönü ergenlerin zorbalık yapmasını ve zorbalığa uğradığı zaman zorbalık yaparak karşılık verme olasılığını arttırmaktadır (Ang ve Goh, 2010; Mishna ve diğerleri, 2009b).

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu ise siber mağduriyet, akran zorbalığı ve karanlık üçlünün siber zorba olan ve olmayan ergenleri %78.7 oranında doğru yordadığıdır. Bu orana sırasıyla siber mağduriyet, akran zorbalığı, psikopati ve Makyavelizm değişkenleri anlamlı katkılar sağlamaktadır. Bu bağlamda siber zorba olan ve olmayan ergenlerin yordanmasında siber mağduriyetin ve yüz yüze sergilenen zorbalık davranışlarının kritik bir etkisinin olduğu söylenebilir. Siber mağduriyet, siber zorba olan ve olmayan ergenlerin yordanmasında siber zorba olan ergenlerin lehine katkı sağlamaktadır. Araştırmada elde edilen bu sonuç, alanyazında siber zorbalık ile siber mağduriyet arasında pozitif yönde ilişki olduğunu gösteren araştırma bulguları (Bingöl ve Tanrikulu, 2014; Erdur-Baker, 2010; Eroğlu ve Güler, 2015; Padır

ve diğerleri, 2015; Peker ve diğerleri, 2012; Sticca ve diğerleri, 2012; Şahin ve diğerleri, 2012; Taştekin ve Bayhan, 2018; Ünlü ve diğerleri, 2019; Varghese ve Pistole, 2017) ile tutarlılık göstermektedir. Siber zorbalığın en önemli risk faktörlerinden birinin siber mağduriyet olduğu belirtilmektedir. Çevrimiçi iletişim ortamlarında zorbalık mağduru olan aynı ergenler, zorbalık davranışları da sergileyebilmektedir (Kowalski ve Limber, 2007; Ybarra ve Mitchell, 2004). Kowalski ve diğerleri (2008) ergenlerin, kendisine kötü davranan bireylerden sanal ortamda intikam alma güdüsüyle siber zorbalık yaptığını belirtmektedir. Dolayısıyla siber mağdurlar kendilerine çevrimiçi iletişim aracılığıyla zorbalık yapan bireylerden intikam almak amacıyla siber zorbalığa başvurabilmektedir (Hinduja ve Patchin, 2005; Kowalski ve diğerleri, 2012, 2014; Livingstone ve diğerleri, 2011; Mishna ve diğerleri, 2012; Staude-Müller ve diğerleri, 2009; Ybarra ve Mitchell, 2007).

Siber zorbalığı açıklamak amacıyla kullanılan kuramlardan bazıları, siber mağdurların siber zorbalara nasıl dönüştüğünü açıklamak suretiyle siber mağduriyetin siber zorbalık üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Agnew'in (1992) Genel Gerilim Kuramı'na göre bireylerin yaşadığı birçok deneyim gerilime neden olmakta, bu gerilime karşı bir başa çıkma veya uyum sağlama mekanizması olarak intikam alma veya suça yönelme davranışları dahilinde ise zorbalık davranışları ortaya çıkmaktadır. Buradan hareketle, bireylerin siber mağduriyet yaşamaları da gerilime neden olabilecek bir deneyim olduğundan siber zorbalık davranışlarına yol açacağı söylenebilir. Genel Saldırganlık Kuramı'nda (Anderson ve Bushman, 2002) ise zorbalık mağdurlarının duygusal ve zihinsel açıdan yeterli durumdaysa davranışlarını kontrol edebildiği; fakat duygusal ve zihinsel anlamda yetersizlik duyuyorsa bu süreçte stres hissederek zorbalık davranışlarına başvurabileceği belirtilmiştir. Bu bilgilere dayanarak, birçok ergenin siber mağduriyet yaşadıkdan sonra siber zorbalık davranışları sergilediği; bu nedenle siber mağdurlara yönelik önleme ve müdahale programlarının siber zorbaların sayısını azaltabileceği savunulabilir.

Siber zorba olan ve olmayan ergenlerin öngörülmesine önemli katkılar sağlayan diğer bir değişkenin akran zorbalığı olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç, alanyazındaki bulgularla tutarlılık göstermektedir. Siber zorbalık ile akran zorbalığı arasında pozitif yönde ilişkiye işaret eden (Kocatürk ve Türk-Kurtça, 2021; Sticca ve diğerleri, 2012; Topçu ve Erdur-Baker, 2012; Wong ve diğerleri, 2014; Wright ve diğerleri, 2020; Ybarra ve Mitchell, 2007) ve akran zorbalığındaki statülerin (zorba, mağdur ve zorba/mağdur) siber zorbalıkta da aynı statüyü yordadığını bildiren (Burnukara ve Uçanok, 2012; Hinduja ve Patchin, 2008; Juvonen ve Gross, 2008; Raskauskas ve Stoltz, 2007) araştırmalar, alanyazında mevcuttur. Zorbalığın yüz yüze ve çevrimiçi hali, birbiri ile yakından ilişkili davranışlar olarak değerlendirilmektedir. Siber zorbalık sonucunda çevrimiçi ortamda istediği sonucu elde edemeyen gençler, hedef olarak seçtiği kişiyle okul gibi ortamlarda yüz yüze olduğu için daha yakından etkileşim kurarak zorbalık davranışlarına devam edebilir; üstelik siber zorbanın kimliği çevrimiçi ortamda gizli kaldıysa yüz yüze zorbalık davranışlarını daha şiddetli biçimde sergiler (Beran ve Li, 2005). Öte yandan bilgisayarlar ve cep telefonları gibi iletişim araçları, zorbalığın okul gibi ortamlarla sınırlı olan kapsamını genişleterek çevrimiçi ortamlarda tüm gün boyunca kesintisiz olarak karşılaşılabilecek bir durum haline getirmiştir (Mishna ve diğerleri, 2009b). Bu nedenle yüz yüze başlayan zorbalık davranışları, çevrimiçi ortamda da devam eder hale gelmiştir (Li, 2007). Buradan hareketle, siber zorbalığın yordanmasında akran zorbalığının rolüne dair bu araştırmada elde edilen sonuç, yüz yüze başlayan akran zorbalığının çoğu zaman çevrimiçi

ortamda da sürmesi ile açıklanabilir. Bu durum ise siber zorbalık davranışlarına yönelik gerçekleştirilecek önleme ve müdahale çalışmalarının planlanmasında dikkate değer bir husus olarak değerlendirilebilir.

Bu araştırmada siber zorba olan ve olmayan ergenlerin yordanmasına katkı sağladığı belirlenen diğer değişkenler, karanlık üçlü kişilik özelliklerinden Makyavelizm ve psikopatidir. Araştırmanın bu sonucu, alanyazında siber zorbalık ile Makyavelizm ve psikopati arasında pozitif yönde ilişki olduğunu bildiren birtakım araştırma bulgularıyla (Balakrishnan ve diğerleri, 2019; Brown ve diğerleri, 2019; Goodboy ve Martin, 2015; Hajlo ve diğerleri, 2015; Nocera ve Dahlen, 2020; Öztürk, 2020; Safaria ve diğerleri, 2020; Schade ve diğerleri, 2021; Wright ve diğerleri, 2020) benzerlik göstermektedir. Makyavelizm, suçu dışsallaştırma, duygusal soğukluk ve kişisel kazanç için başkalarını manipüle etmek amacıyla kişilerarası stratejileri kullanma ile karakterize bir kişilik özelliğidir (Paulhus ve Williams, 2002). Bu kişilik özelliğine sahip bireyler diğer insanları manipüle ederek dünyayı alaycı bir güvensizlik içerisinde görme ve başkalarının zayıflıklarından yararlanma eğiliminde olup diğer bireylerle yoğun duygusal ilişki kurmaktan rahatsızlık duyarlar (Ali ve Chamorro-Premuzic, 2010; Barlow ve diğerleri, 2010). Makyavelizme benzer şekilde psikopati kişilik özelliği baskın bireyler de kendi çıkarları için başkalarını manipüle etme amacıyla kişilerarası ilişkilerde iğneleme yapma veya samimiyet kurma, yıkıcı davranışlar, yüksek dürtüsellik, pervasızlık ve ahlak dışı davranışlar sergileme eğilimine sahiptir (Hare, 1999). Ayrıca bu bireyler empati düzeylerinin düşük olması nedeniyle başkalarına karşı sergiledikleri davranışlarından dolayı suçluluk, vicdan azabı veya pişmanlık duymazlar (Del Gaizo ve Falkenbach, 2008; Mahmut ve diğerleri, 2008; Williams ve Paulhus, 2004). Makyavelizm ve psikopati kişilik özelliklerine özgü bahsedilen tüm bu niteliklerin siber zorbalık davranışlarını arttırabileceği söylenebilir (Safaria ve diğerleri, 2020). Bunlara ek olarak, Makyavelizm özelliği baskın bireylerin aldatma eğilimine sahip olduğu bilinmektedir (Christie ve Geis, 1970). Makyavelist bireyler, çevrimiçi ortamlarda hedef olarak seçtikleri kişileri kimliğini gizleyerek aldatma yoluyla siber zorbalık davranışları sergileyebilir. Dolayısıyla Makyavelizm kişilik özelliğinin bazen kendini siber zorbalık davranışları biçiminde gösterebileceği söylenebilir. Sonuç olarak karanlık üçlü kişilik özelliklerinin siber zorbalık düzeyinin artmasında rolü olduğu, bu kişilik özelliklerinden Makyavelizm ve psikopati boyutu baskın ergenlerin siber zorbalık davranışlarına daha sık başvurabileceği ifade edilebilir.

Karanlık üçlü kişilik özelliklerinden bir diğeri olan narsisizmin siber zorba olan ve olmayan ergenlerin yordanmasına anlamlı düzeyde katkısının bulunmadığı, bu araştırmadan elde edilen diğer bir bulgudur. Alanyazında bu bulguyu destekleyen araştırma bulguları (Goodboy ve Martin, 2015; Pabian ve diğerleri, 2015; Öztürk, 2020; Van Geel ve diğerleri, 2017) mevcut olmakla beraber bu bulguyla örtüşmeyen araştırma bulgularının (Brown ve diğerleri, 2019; Nocera ve Dahlen, 2020; Safaria ve diğerleri, 2020) da mevcut olduğu görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulguların alanyazındaki bazı araştırmalarla örtüşmemesi durumu, araştırmalarda narsisizmi ölçmek amacıyla farklı ölçme araçlarının kullanılması ile açıklanabilir. Bu araştırmada Kısaltılmış Karanlık Üçlü Ölçeği Türkçe Formu'nun narsisizm alt boyutundaki maddeler daha çok kendini aşırı sevme, kendini beğenmişlik ve üstün görme özelliklerine odaklanmaktadır. Fakat narsisizmin bu özelliklerinin yanında düşük düzeyde dürüstlük (Blair ve diğerleri, 2008), eleştirildikleri veya dışlandıkları zaman saldırgan tutum benimseme (Buffardi ve Campbell, 2008), kendisine ayrıcalık gösterilme isteği, diğer insanları değersiz görme, kendi çıkarı için diğer insanları kullanma ve hatta sömürme (Morf ve

Rhodewalt, 1993, 2001) gibi özellikleri de bulunmaktadır. Örneğin Ang ve diğerleri (2010) sömürücü narsisizmin siber zorbalığın anlamlı bir yordayıcısı olduğunu belirlemiştir. Kısaltılmış Karanlık Üçlü Ölçeği Türkçe Formu'nda sömürücülük özelliği daha çok Makyavelizm ve psikopati alt boyutlarındaki maddeler ile temsil edilmektedir. Nitekim daha önce de bahsedildiği üzere, bu araştırmada Makyavelizm ve psikopatinin siber zorba olan ve olmayan ergenlerin yordanmasına anlamlı katkılar sağladığı bulunmuştur. Fakat siber zorba olan ve olmayan ergenlerin yordanmasına Kısaltılmış Karanlık Üçlü Ölçeği Türkçe Formu'nun narsisizm alt boyutunda narsisizmin odaklanılan özellikleri olan kendini aşırı sevme, kendini beğenmişlik ve üstün görme özelliklerinin anlamlı katkı sağlamadığı söylenebilir. Narsisizmin kendini aşırı sevme, kendini beğenmişlik ve üstün görme haricindeki diğer özelliklerinin siber zorba olan ve olmayan ergenlerin yordanmasına anlamlı katkı sağlayıp sağlamadığını ortaya çıkarmak amacıyla narsisizmin tüm özelliklerini değerlendirebilecek nitelikte ölçme araçlarının kullanılacağı araştırmaların yürütülmesi gerektiği söylenebilir.

Siber zorbalıkla mücadeleyle yönelik gerçekleştirilecek müdahalelerin planlanması süreçlerine bu araştırmada elde edilen sonuçlar katkıda bulunabilir. Bu kapsamda üniversite öğrencilerinin siber zorbalık ve siber mağduriyet oranlarının göz ardı edilemeyecek düzeylerde olması, gençlerin çevrimiçi ortamlarda öncelikle olumlu ve saygılı bir iletişim tarzı benimsemesi konusunda bilinçlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Dolayısıyla üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerindeki psikolojik danışmanların bu amaca yönelik yapacakları müdahale ve etkinlikler, siber zorbalık oranlarının azalmasına yardımcı olabilir. Üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerindeki psikolojik danışmanların odaklanması gereken diğer bir husus ise siber zorbalığın önlenmesi ve ortadan kaldırılmasına yönelik müdahale ve etkinliklere akran zorbalılarının da dahil edilmesidir. Nitekim yüz yüze başlayan zorbalık davranışlarının çevrimiçi ortamda da devam ettiği düşünülmektedir. Bu kapsamda duygu eğitimi, empati, bilişsel çarpıtmaların ortadan kaldırılması, çatışma çözme, sosyal beceri, karar verme becerileri ve kültürel uyum konularında görüş ve önerilerin paylaşıldığı toplantılar yapılmasının ve drama yönteminin kullanılmasının faydalı olabileceği belirtilmektedir (Beale ve Hall, 2017; Yaman ve diğerleri, 2011). Benzer şekilde, akran zorbalılarının yanında siber mağdurlar da siber zorbalığın önlenmesi ve ortadan kaldırılmasına yönelik müdahale ve etkinliklere dahil edilmelidir. Ayrıca gençlerin sosyal medya hesaplarına ait ayarların "güvenli" konumda tutulması (Baştürk, 2020), çevrimiçi ortamlarda şifreler ve kişisel bilgilerin paylaşılmaması, tanınmayan kişilerden gelen mesaj ve arkadaşlık isteklerine dikkatli yaklaşılması, zorbalık içerikli mesajların cevaplanmaması ve mesajı gönderen kişinin hesabının engellenmesi gerektiği (Hunter, 2012; Keith ve Martin, 2005; Raskauskas ve Stolz, 2007; Wolfsberg, 2006) konularında bilgilendirilmesi, siber mağduriyeti önleyebileceğinden siber zorbalık düzeyini de azaltabilir. Üniversite öğrencilerinin başta empati olmak üzere güvengenlik, iletişim becerileri ve öz kontrol gibi özelliklerini artırıcı etkinliklerin üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerindeki psikolojik danışmanlar tarafından gerçekleştirilmesi, Makyavelizm ve psikopati kişilik özelliklerinin baskın hale gelmesini önleyeceği için siber zorbalık davranışlarının kontrol altına alınmasına da yardımcı olabilir.

Bu araştırmada elde edilen veriler, İnönü Üniversitesinde öğrenim görmekte olan ve geç ergenlik dönemindeki bireylerle sınırlıdır. Farklı üniversitelerdeki veya ortaokul, lise gibi daha alt eğitim kademesindeki bireylerle benzer araştırmalar yürütülüp bu araştırmaların sonuçlarının karşılaştırılması siber zorbalık davranışlarıyla ilişkili faktörlerin belirlenmesine

yardımcı olabilir. Bu araştırmada uygun örnekleme yönteminin kullanılması diğer bir sınırlılıktır. Özellikle seçkisiz örnekleme yöntemleri kullanılarak yürütülecek benzer araştırmalardan elde edilecek sonuçlar hiç şüphesiz daha genellenebilir olacaktır. Siber zorbalık davranışlarına neden olan faktörleri daha derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırmalar yürütülebilir. Siber zorbalık ile ilişkili olduğu düşünölen değişkenler arasındaki nedenselliğe dayalı ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla boylamsal ve deneysel araştırmalar yürütülebilir. Araştırmada test edilen lojistik regresyon modeline ergenlerin iletişim teknolojilerini kullanım düzeyi de dahil edilebilir. Nitekim iletişim teknolojilerinin kullanım düzeyi siber zorbalık davranışlarının açıklanmasında kritik katkılar sağlamaktadır (Hinduja ve Patchin, 2009; Mishna ve diğerleri, 2012; Palfrey ve Gasser, 2008; Sticca ve diğerleri, 2013; Topcu ve diğerleri, 2008). Bu araştırmada narsisizmi ölçmek amacıyla kullanılan maddeler daha çok kendini aşırı sevme, kendini beğenmişlik ve üstün görme özelliklerine odaklanırken narsisizmin diğer özelliklerine ilişkin maddeler içermemektedir. Narsisizmin tüm özelliklerinin değerlendirildiği bir ölçme aracı kullanılmak suretiyle veri toplanarak lojistik regresyon modeli tekrar test edilebilir. Gelecekteki siber zorbalık davranışlarının öngörölmesine katkıda bulunabileceği için siber zorbalık davranışlarına yönelik tutumların da incelendiği araştırmalar yürütülebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Etik Kurulu'ndan (25.03.2021 tarihli 2021/7-23 sayılı karar) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Agnew, R. (1992). Foundation for a general strain theory of crime and delinquency. *Criminology*, 30(1), 47-87. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1992.tb01093.x>
- Ali, F. & Chamorro-Premuzic, T. (2010). Investigating theory of mind deficits in nonclinical psychopathy and Machiavellianism. *Personality and Individual Differences*, 49(3), 169-174. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.03.027>
- Anderson, C. A. & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 27-51. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231>
- Ang, R. P. & Goh, D. H. (2010). Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry & Human Development*, 41, 387-397. <http://doi.org/10.1007/s10578-010-0176-3>
- Ang, R. P., Tan, K. A. & Mansor, A. T. (2010). Normative beliefs about aggression as a mediator of narcissistic exploitativeness and cyberbullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 26, 2619-2634. <https://doi.org/10.1177/0886260510388286>
- Arıcak, O. T. (2009). Psychiatric symptomatology as a predictor of cyberbullying among university students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 34, 167-184.
- Arslan, N. (2017). Peer bullying among high school students: Turkish Version of Bullying Scale. *Turkish Online Journal of Educational Technology. Special Issue for INTE 2017*, 853-857.
- Aslanbay, M. (2006). *A compulsive consumption: Internet use addiction tendency. The case of Turkish high school students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Azami, M. S. & Taremiyan, F. (2021). Risk factors associated with cyberbullying, cybervictimization, and cyberbullying-victimization in Iran's high school students. *Iranian Journal of Psychiatry*, 16(3), 343-352. <https://doi.org/10.18502/ijps.v16i3.6261>
- Balakrishnan, V., Khan, S., Fernandez, T., & Arabnia, H. R. (2019). Cyberbullying detection on twitter using Big Five and Dark Triad features. *Personality and Individual Differences*, 141, 252-257. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.01.024>
- Barlett, C. P. & Gentile, D. A. (2012). Attacking others online: The formation of cyberbullying in late adolescence. *Psychology of Popular Media Culture*, 1(2), 123-135. <https://doi.org/10.1037/a0028113>
- Barlow, A., Qualter, P. & Stylianou, M. (2010). Relationships between Machiavellianism, emotional intelligence and theory of mind in children. *Personality and Individual Differences*, 48(1), 78-82. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.08.021>
- Beale, A. V. & Hall, K. R. (2007). Cyberbullying: What school administrators (and parents) can do. *The Cleaning House: A Journal of Education Strategies, Issues and Ideas*, 81(1), 8-12. <http://doi.org/10.3200/TCHS.81.1.8-12>
- Beran, T. & Li, Q. (2005). Cyber-harassment: A study of a new method for an old behaviour. *Journal of Educational Computing Research*, 32(3), 265-277. <http://doi.org/10.2190/8YQM-B04H-PG4D-BLLH>
- Berson, I. & Berson, M. (2003). Digital literacy for effective citizenship. *Social Education*, 67(3), 164-167.

- Bingöl, N. ve Tanrikulu, T. (2014). Siber zorba ve mağdur olma ile algılanan sosyal destek düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 43, 261-277.
- Blair, C. A., Hoffman, B. J. & Helland, K. R. (2008). Narcissism in organizations: A multisource appraisal reflects different perspectives. *Human Performance*, 21, 254-276. <https://doi.org/10.1080/08959280802137705>
- Brown, W. M., Hazraty, S. & Palasinski, M. (2019). Examining the Dark Tetrad and its links to cyberbullying. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 22(8), 552-557. <http://doi.org/10.1089/cyber.2019.0172>
- Buckingham, D. (2002) The Electronic Generation? Children and New Media. In L. A. Lievrouw & S. Livingstone (Eds.), *The Handbook of New Media* (pp. 77-89). London: Sage.
- Buffardi, L. E. & Campbell, W. K. (2008). Narcissism and social networking sites. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 1303-1314. <https://doi.org/10.1177/0146167208320061>
- Burnukara, P. ve Uçanok, Z. (2012). Okul ortamı ve sanal ortamda meydana gelen akran zorbalığı ne ölçüde örtüşüyor? *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(69), 81-96.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 13. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Chadwick, S. (2014). *Impacts of Cyberbullying, Building Social and Emotional Resilience in Schools*. First Edition. Springer Cham Heidelberg New York Dordrecht London. <http://doi.org/10.1007/978-3-319-04031-8>
- Chisholm, J. F. (2014). Review of the status of cyberbullying and cyberbullying prevention. *Journal of Information Systems Education*, 25(1), 77-87.
- Christie, R. & Geis, F. L. (1970). *Studies in Machiavellianism*. New York: Academic Press.
- Çalışkan-Pala, S., Ünsal, A., Öztürk-Emiral, G., Demirtaş Z., Akbulut-Zencirci, S., Tozun, M. & Arslantaş, D. (2021). Evaluation of cyberbullying and multidimensional perceived social support levels in high school students of Turkey. *Journal of Istanbul Faculty of Medicine*, 84(1), 104-112. <http://doi.org/10.26650/IUITFD.2019.0106>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. 5. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Csikszentmihalyi, M. (2022). Adolescence. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/science/adolescence> 10 Haziran 2022'de alınmıştır.
- David-Ferdon, C. & Hertz, M. F. (2007). Electronic media, violence, and adolescents: An emerging public health problem. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 1-5. <http://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.020>
- Dehue, F., Bolman, C. & Völlink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *Cyberpsychology & Behavior*, 11(2), 217-223. <http://doi.org/10.1089/cpb.2007.0008>
- Del Gaizo, A. L. & Falkenbach, D. M. (2008). Primary and secondary psychopathic-traits and their relationship to perception and experience of emotion. *Personality and Individual Differences*, 45(3), 206-212. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.03.019>
- Dilmaç, B. (2009). Sanal zorbalığı yordayan psikolojik ihtiyaçlar: Lisans öğrencileri için bir ön çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1291-1325.

- Dodge, K. A. & Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146-1158. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.53.6.1146>
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., Brown, M. M. & Gottman, J. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51(2), i-85. <https://doi.org/10.2307/1165906>
- Dünya Sağlık Örgütü (WHO). (2022). *Adolescent health in the South-East Asia Region*. <https://www.who.int/southeastasia/health-topics/adolescent-health> 10 Haziran 2022'de alınmıştır.
- Elbozan-Cumurcu, B. ve Kaya, B. (2004). Trikotilomani, cilt yolma bozukluğu ve patolojik internet kullanımı olan bir olgu. *Klinik Psikiyatri* 7, 127-131.
- Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New Media & Society*, 12(1), 109-125. <http://doi.org/10.1177/1461444809341260>
- Erdur-Baker, Ö. ve Kavşut, F. (2007). Akran zorbalığının yeni yüzü: Siber zorbalık. *Eurasian Journal of Educational Research*, 27, 31-42.
- Eroğlu, Y. ve Güler, N. (2015). Koşullu öz-değer, riskli internet davranışları ve siber zorbalık/mağduriyet arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(3), 118-129. <http://doi.org/10.19126/suje.56594>
- Facer, K. & Furlong R. (2001). Beyond the myth of the "cyberkid": young people at the margins of the information revolution. *Journal of Youth Studies* 4(4), 451-469. <https://doi.org/10.1080/13676260120101905>
- Facer, K., Sutherland, R., Furlong, R. & Furlong, J. (2001). What's the point of using computers? The development of young people's computer expertise in the home. *New Media & Society*, 3(2), 199-219. <https://doi.org/10.1177/1461444801003002004>
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. Second Edition. London, UK: Sage Publications, Inc.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. 8th Edition. New York: McGraw-Hill.
- Goodboy, A. K. & Martin, M. M. (2015). The personality profile of a cyberbully: Examining the Dark Triad. *Computers in Human Behavior*, 49, 1-4. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2015.02.052>
- Hajlo, N., Ghasem-Nejad, M. A., Jangi, S. & Ansar-Hossain, S. (2015). Relationship between the dark triad personality and cyber bullying in student internet users. *Journal of Kermanshah University of Medical Sciences*, 19(1), 24-31. <http://doi.org/10.22110/jkums.v19i1.2241>
- Hare, R. D. (1999). *Without conscience: The disturbing world of the psychopaths among us*. First Edition. New York: Guilford Press.
- Hare, R. D. & Neumann, C. S. (2009). Psychopathy: Assessment and forensic implications. *Canadian Journal of Psychiatry*, 54, 791-802. <https://doi.org/10.1177/070674370905401202>
- Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2005). Research summary: Cyberbullying victimization. Preliminary findings from an online survey of Internet-using adolescents. https://cyberbullying.org/cyberbullying_victimization.pdf 6 Ocak 2022'de alınmıştır.

- Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization, *Deviant Behavior*, 29(2), 129-156. <http://doi.org/10.1080/01639620701457816>
- Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2009). *Bullying Beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying*. California: Corwin Press.
- Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2013). Social influences on cyberbullying behaviors among middle and high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 711–722. <http://doi.org/10.1007/s10964-012-9902-4>
- Hosmer, D. W. & Lemeshow, S. (2000). *Applied logistic regression*. New York: Wiley.
- Jones, D. N. & Paulhus, D. L. (2014). Introducing the Short Dark Triad (SD3): A brief measure of dark personality traits. *Assessment*, 21, 28-41. <http://doi.org/10.1177/1073191113514105>
- Juvonen, J. & Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, 78(9), 496-505. <http://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00335.x>
- Kemp, S. (2022). Digital 2022: Another year of bumper growth. *We Are Social*. <https://wearesocial.com/uk/blog/2022/01/digital-2022-another-year-of-bumper-growth-2/> 6 Haziran 2022'de alınmıştır.
- Kocatürk, M. ve Türk-Kurtça, T. (2021). Akran zorbalığı ve mağduriyeti, siber zorbalık, ahlaki uzaklaşma ve empatik ilgi arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(79), 1123-1136. <https://doi.org/10.17755/esosder.834590>
- Kowalski, R. M. & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 22-30. <http://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.017>
- Kowalski, R. M., Limber, S. P. & Agatston, P. W. (2008) *Cyber Bullying: Bullying in The Digital Age*. First Edition. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Kowalski, R. M., Morgan, C. A. & Limber, S. P. (2012). Traditional bullying as a potential warning sign of cyberbullying. *School Psychology International*, 33(5), 505–519. <http://doi.org/10.1177/0143034312445244>
- Jonason, P. K., Lyons, M., Bethell, E. J. & Ross, R. (2013). Different routes to limited empathy in the sexes: Examining the links between the Dark Triad and empathy. *Personality and Individual Differences*, 54(5), 572-576. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2012.11.009>
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School Psychology International*, 27, 157-170. <http://doi.org/10.1177/0143034306064547>
- Li, Q. (2007). Bullying in the new playground: Research into cyberbullying and cyber victimisation. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(4), 435-454. <https://doi.org/10.14742/ajet.1245>
- Livingstone, S. (2003). Children's use of the internet: Reflections on the emerging research agenda. *New Media & Society* 5(2), 147-166. <https://doi.org/10.1177/1461444803005002001>
- Mahmut, M. K., Homewood, J. & Stevenson, R. J. (2008). The characteristics of non-criminals with high psychopathy traits: Are they similar to criminal psychopaths?. *Journal of Research in Personality*, 42(3), 679-692. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.09.002>

- Mertler, C. A., Vannatta, R. A. & LaVenía, K. N. (2021). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation*. 7th Edition. New York: Routledge.
- Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Gadalla, T. & Daciuk, J. (2012). Risk factors for involvement in cyber bullying: Victims, bullies and bully-victims. *Children and Youth Services Review*, 34(1), 63-70. <http://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2011.08.032>
- Mishna, F., McLuckie, A. & Saini, M. (2009a). Real world dangers in an online reality: A qualitative study examining online relationships and cyber abuse. *Social Work Research*, 33(2), 107–118. <https://doi.org/10.1093/swr/33.2.107>
- Mishna, F., Saini, M., & Solomon, S. (2009b). Ongoing and online: Children and youth's perceptions of cyber bullying. *Children and Youth Services Review*, 31, 1222–1228. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2009.05.004>
- Morf, C. C. & Rhodewalt, F. (1993). Narcissism and self-evaluation maintenance: Explorations in object relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19, 668–676. <https://doi.org/10.1177/0146167293196001>
- Morf, C. C. & Rhodewalt, F. (2001). Unraveling the paradoxes of narcissism: A dynamic self-regulatory processing model, *Psychological Inquiry*, 12, 177-196. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1204_1
- Morgan, G. A., Vaske, J. J., Gliner, J. A., & Harmon, R. J. (2003). Logistic regression and discriminant analysis use and interpretation. *Child and Adolescent Psychiatry*, 42, 994–997. <https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046896.27264.0F>
- Nocera, T. & Dahlen, E. (2020). Dark triad personality traits in cyber aggression among college students. *Violence and Victims*, 35(4), 524-538. <https://doi.org/10.1891/VV-D-18-00058>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We can Do*. First Edition. Oxford: Blackwell Publishing.
- Özsoy, E., Rauthmann, J. F., Jonason, P. K. & Ardiç, K. (2017). Reliability and validity of the Turkish versions of Dark Triad Dirty Dozen (DTDD-T), Short Dark Triad (SD3-T), and Single Item Narcissism Scale (SINS-T). *Personality and Individual Differences*, 117, 11-14. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2017.05.019>
- Öztürk, M. (2020). *Üniversite öğrencilerinin siber zorbalık ve mağduriyet yaşantılarında karanlık üçlü kişilik özellikleri ve dürtüsellüğün etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi. Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Öztürk, Ö., Odabaşoğlu, G., Eraslan, D., Genç, Y. ve Kalyoncu, Ö. A. (2007). İnternet bağımlılığı: Kliniği ve tedavisi. *Bağımlılık Dergisi*, 8, 36-41.
- Pabian, S., De Backer, C. J. S. & Vandebosch, H. (2015). Dark Triad personality traits and adolescent cyber-aggression. *Personality and Individual Differences*, 75, 41–46. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2014.11.015>
- Padır, M. A., Eroğlu, Y. ve Çalışkan, M. (2015). Ergenlerde öznel mutluluk ile siber zorbalık ve mağduriyet arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 2(1), 32-51.
- Palfrey, J. & Gasser, U. (2008). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic Books.
- Patton, D. U., Hong, J. S., Ranney, M., Patel, S., Kelley, C., Eschmann, R. & Washington, T. (2014). Social media as a vector for youth violence: A review of the literature. *Computers in Human Behavior*, 35, 548-553. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2014.02.043>

- Paulhus, D. L. & Williams, K. M. (2002). The Dark Triad of personality: Narcissism, Machiavellianism and psychopathy. *Journal of Research in Personality*, 36, 556–563. [http://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00505-6](http://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00505-6)
- Peker, A., Eroğlu, Y. ve Ada, Ş. (2012). Ergenlerde siber zorbalığın ve mağduriyetin yordayıcılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 185-206.
- Perren, S., Corcoran, L., McGuckin, C., Cowie, H., Dehue, F., Völlink, T., Garcia, D., Sevcikova, A. & Tsatsou, P. (2012). Tackling cyberbullying: Review of empirical evidence regarding successful responses by students, parents, and schools. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 283-293. <http://doi.org/10.4119/UNIBI/ijcv.244>
- Radovic, A., Gmelin, T., Stein, B. D. & Miller, E. (2017). Depressed adolescents' positive and negative use of social media. *Journal of Adolescence*, 55, 5-15. <http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.12.002>
- Raskauskas, J. & Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43(3), 564. <http://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.564>
- Runions, K., Shapka, J. D., Dooley, J. & Modecki, K. (2013). Cyber-aggression and victimization and social information processing: Integrating the medium and the message. *Psychology of Violence*, 3(1), 9-26. <https://doi.org/10.1037/a0034503>
- Safaria, T., Lubabin, F., Purwandari, E., Ratnaningsih, E. Z., Khairani, M., Saputra, N. E., Rahmawati, E. I., Esita, Z., Nazriani, D., Miftahuddin, M. & Mariyati, L. I. (2020). The role of dark triad personality on cyberbullying: Is it still a problem?. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 9(2), 4256-4260.
- Schade, E. C., Voracek, M. & Tran, U. S. (2021). The nexus of the dark triad personality traits with cyberbullying, empathy, and emotional intelligence: A structural-equation modeling approach. *Frontiers in Psychology*, 12(659282), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.659282>
- Sefton-Green, J. & Buckingham, D. (1998). Digital Visions: Children's "Creative" Uses of Multimedia Technologies. In J. Sefton-Green (Ed.) *Digital Diversions* (pp. 62-83). London: UCL Press.
- Shaw, T., Dooley, J. J., Cross, D., Zubrick, S. R. & Waters, S. (2013). The Forms of Bullying Scale (FBS): Validity and reliability estimates for a measure of bullying victimization and perpetration in adolescence. *Psychological Assessment*, 25(4), 1045-1057. <http://doi.org/10.1037/a0032955>
- Slonje, R., Smith, P. K. & Frisé, A. (2012). Processes of cyberbullying, and feelings of remorse by bullies: A pilot study. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 244-259. <https://doi.org/10.1080/17405629.2011.643670>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. <http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Sourander, A., Klomek, A. B., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M., Ristkari, T. & Helenius, H. (2010). Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents: A population-based study. *Archives of General Psychiatry*, 67(7), 720-728. <http://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2010.79>

- Staupe-Müller, F., Bliesener, T. & Novak, N. (2009). Cyberbullying und Opfererfahrungen von Kindern und Jugendlichen im Web 2.0. *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis*, 54(2), 42-47.
- Sticca, F., Ruggieri, S., Alsaker, F. & Perren, S. (2013). Longitudinal risk factors for cyberbullying in adolescence. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23(1), 52-67. <http://doi.org/10.1002/casp.2136>
- Subrahmanyam, K., Garcia, E. C., Harsono, L. S., Li, J. S. & Lipana, L. (2009). In their words: Connecting online weblogs to developmental processes. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 219–245. <http://doi.org/10.1348/026151008X345979>
- Şahin, M., Aydın, B. & Sarı, S. V. (2012). Cyber bullying, cyber victimization and psychological symptoms: A study in adolescents. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 41(1), 53-59.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı* (Çev. Ed. M. Baloğlu). Altıncı Basımdan Çeviri. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tamborski, M. & Brown, R. P. (2011). The measurement of trait narcissism in social-personality research. In W. K. Campbell & J. D. Miller (Eds.), *The handbook of narcissism and narcissistic personality disorder: Theoretical approaches, empirical findings, and treatments* (pp. 133–140). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Tarpley, T. (2001). Children, the Internet, and Other New Technologies. In D. G. Singer & J. L. Singer (Eds.), *Handbook of Children and the Media* (pp. 547-556). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taştekin, E. ve Bayhan, P. (2018). Ergenler arasındaki siber zorbalığın ve mağduriyetin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 5(2), 21-45.
- Tatlidil, H. (1996). Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel analiz. İkinci Baskı. Ankara: Cem Web Ofset.
- Topcu, Ç., Erdur-Baker, Ö. & Çapa-Aydın, Y. (2008). Examination of cyberbullying experiences among Turkish students from different school types. *Cyberpsychology & Behavior*, 11(6), 643-648. <http://doi.org/10.1089/cpb.2007.0161>
- Topcu, Ç. & Erdur-Baker, Ö. (2012). Affective and cognitive empathy as mediators of gender differences in cyber and traditional bullying. *School Psychology International*, 33(5), 550-561. <https://doi.org/10.1177/0143034312446882>
- Topcu, Ç. & Erdur-Baker, Ö. (2018). RCBI-II: The second revision of the Revised Cyber Bullying Inventory. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 51(1), 32-41. <https://doi.org/10.1080/07481756.2017.1395705>
- Ünlü, S., Tuna, Y., Özbaş-Anbarlı, Z. ve Tosunay, D. (2019). Ergenlerde empati ve siber zorbalık-siber mağduriyet ilişkisi: Eskişehir’de özel okul öğrencilerine yönelik bir araştırma. *Karadeniz Teknik Üniversitesi İletişim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 38-58.
- Valentine, G. & Holloway S. L. (2002). Cyberkids? Exploring children's identities and social networks in on-line and off-line worlds. *Annals of the Association of American Geographers*, 92(2), 302-319. <https://doi.org/10.1111/1467-8306.00292>
- Van Geel, M., Goemans, A., Toprak, F. & Vedder, P. (2017). Which personality traits are related to traditional bullying and cyberbullying? A study with the Big Five, Dark Triad and sadism. *Personality and Individual Differences*, 106, 231–235. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2016.10.063>

- Varghese, M. E. & Pistole, M. C. (2017). College student cyberbullying: Self-esteem, depression, loneliness, and attachment. *Journal of College Counseling, 20*, 7–21. <http://doi.org/10.1002/jocc.12055>
- Williams, K. M. & Paulhus, D. L. (2004). Factor structure of the Self-Report Psychopathy scale (SRP-II) in non-forensic samples. *Personality and Individual Differences, 37*(4), 765–778. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.11.004>
- Whittaker, E. & Kowalski, R. M. (2015). Cyberbullying via social media. *Journal of School Violence, 14*(1), 11–29. <http://doi.org/10.1080/15388220.2014.949377>
- Wong, D. S., Chan, H. C. O., & Cheng, C. H. (2014). Cyberbullying perpetration and victimization among adolescents in Hong Kong. *Children and Youth Services Review, 36*, 133–140. <http://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2013.11.006>
- Wright, M. F., Huang, Z., Wachs, S., Aoyama, I., Kamble, S., Soudi, S., Li, Z., Lei, L. & Shu, C. (2020) Associations between cyberbullying perpetration and the dark triad of personality traits: the moderating effect of country of origin and gender. *Asia Pacific Journal of Social Work and Development, 30*(3), 242–256. <http://doi.org/10.1080/02185385.2020.1788979>
- Yaman, E., Eroğlu, Y. ve Peker, A. (2011). *Başaçıkma Stratejileriyle Okul Zorbalığı ve Siber Zorbalık*. Birinci Baskı. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Ybarra, M. L. & Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(7), 1308–1316. <http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x>
- Ybarra, M. L. & Mitchell, K. J. (2007). Prevalence and frequency of internet harassment instigation: Implications for adolescent health. *Journal of Adolescent Health, 41*(2), 189–195. <http://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.03.005>

İletişim/Correspondence

Dr. Rüstem Göktürk HAYLI
Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Elazığ
rghayli@firat.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Yüksel ÇIRAK
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya
yuksel.cirak@inonu.edu.tr

Examining the Questions of the Reading Texts in the Textbooks of Teaching Turkish as a Foreign Language

Furkan SALLABAŞ, Istanbul Gelisim University, ORCID ID: 0000-0002-2648-7182

Abstract

In this study, comprehension questions of reading texts in the New Istanbul Turkish for International Students teaching set were examined. In the study, which is a qualitative research, document analysis was carried out. The study objects of the research are the New Istanbul Turkish for International Students A1-A2-B1-B2-C1 level textbooks published in 2020. Within the scope of the research, 89 reading texts and 368 questions were determined. Identified questions were examined according to question types, answer sources, and Barrett Taxonomy. Content analysis, a type of qualitative data analysis, was used to analyze the questions in the categories determined in the research. According to the findings obtained in the research, the questions related to the reading texts in the textbooks; In terms of question type, it has been determined that the questions with short answers are the most frequently answered according to the answer source, and the questions at the level of basic understanding are used the most according to the Barrett Taxonomy. Based on the findings, it is not possible to say that there is a balance in the distribution of the questions. As the levels progressed, the questions of the literal comprehension level showed the opposite, significantly more than would be expected from the garments in the longevity and upper-level average measurement stages.

Keywords: Reading, comprehension, questions, Barrett Taxonomy

Suggested Citation

Sallabas, F. (2023) Examining the questions of the reading texts in the textbooks of teaching Turkish as a foreign language, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(1), 449-469. DOI: 10.17679/inuefd.1202147



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 1, 2023
pp. 449-469
DOI
10.17679/inuefd.1202147

Article Type
Research Article

Received
10.11.2022

Accepted
26.04.2023

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The reading process is a holistic process based on the person's reading purpose and the content of the reading text. The most important goal of teaching this skill is to construct meaning from texts and to reach meaning from the text read (as cited in National Reading, 2000: Özdemir & Baş, 2020, p.47). Reading is evaluated by Günay (2001, p.9) as an intellectual activity that the reader does in front of the text. The main purpose of reading is to correctly interpret the message in the written text in the mind. As a result of this interpretation, the individual constructs his previous knowledge with new knowledge and applies it in his life. Comprehension has an important place among many elements that make up reading skills. One of the learning behaviors that Bloom created to explain the learning process is one's ability to understand. From this perspective, comprehension is stated as the most basic quality of reading (Balci, 2016, p.13).

In order to measure and evaluate the reading comprehension skill of the individual, questions about the texts are usually asked. These questions take place in the literature as meaning-making questions from texts. The questions asked of students about the texts do not only provide information about the academic status of the student; In addition, it teaches students how to make sense of the text they read (Basaran, 2020, p.294). After the reading texts, the questions asked to measure whether the students understand the text and to make the knowledge permanent are one of the basic tools to measure reading skills. In order to measure reading skills, teachers use question types prepared in the traditional approach, which mostly requires using low-level mental skills (word recognition, phonetics, spelling, recall, etc.). These types of questions generally use multiple choice and short answer questions. In contemporary approaches used to measure reading skills, the main purpose is to determine to what extent students use their reading comprehension skills in situations that they may encounter in daily life (Başaran, 2020, p.294).

Purpose

The use of this taxonomy in teaching Turkish as a foreign language contributes to teachers and students in different ways. By making use of taxonomy, teachers can develop goals and questions that can guide students' reading education process. This taxonomy can serve as a guide for educators to become aware of the questions in the books. According to Barrett's taxonomy, examining and evaluating the questions related to the reading texts in the textbooks for teaching Turkish as a foreign language is important in terms of giving information about the quality of the questions in the textbooks and making suggestions for the questions to be prepared later. In this respect, it was deemed necessary to conduct such a study in the field of teaching Turkish as a foreign language.

Method

In the research, the comprehension questions of the reading text in the New Istanbul Turkish for International Students textbooks used in YTÖ were examined. The research was designed according to the qualitative research approach. In this context, the document review method was used. This method covers the examination of written sources containing information about the investigated cases (Yıldırım & Şimşek, 2018, p.189). The document

analysis method was deemed appropriate in this research because the objects of the study were the textbooks and the questions in the books.

Findings

It was determined that short answer questions were used the most (f=222) with a rate of 59.66% in the textbooks. It was determined that following this type (f=73), matching question type was used with 20.16%, and the least frequently used question type was ranking questions with a rate of 1.68% (f=6). In addition to these question types, it is seen that 7.06% (f=26) true-false, 6.24% (f=22) multiple choice and 5.26% (f=19) yes or no questions are also used. Of the comprehension questions of reading texts at all levels, 67.6% (f=250) of them were in-text questions and 32.4% of them (f=118) were non-textual questions. Among the questions examined, the intertextual question was not determined according to the answer source. It was determined that 65.7% (f=243) of the comprehension questions based on the reading text in the new Istanbul textbooks were at the literal comprehension level. Considering the data obtained, 16.96% (f=62) of the questions were reorganized, 8.46% (f=31) in-depth understanding, 7.48% (f=27) evaluation and 1%, It is seen that 38 of them (f=5) were satisfaction type questions.

Discussion & Conclusion

Based on the findings, it is possible to say that the questions that require high-level thinking skills are not used in the textbooks. When all levels are examined, it is noteworthy that the rate of use of literal comprehension questions is high. Since most of the questions are at a literal comprehension level and do not require students' high-level cognitive thinking skills, it can be said that such questions cause students to be passive in the course process. When the literature is examined, it is seen that similar findings were found in other studies examining reading comprehension questions for Turkish lessons.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerine Ait Soruların İncelenmesi

Furkan SALLABAŞ, İstanbul Gelişim Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-2648-7182

Öz

Bu çalışmada Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe öğretim setindeki okuma metinlerine ait anlama soruları incelenmiştir. Nitel bir araştırma olan çalışmada, doküman incelemesi yapılmıştır. Araştırmanın inceleme nesnelerini 2020 yılında yayımlanan Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe A1-A2-B1-B2-C1 seviye ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında 89 okuma metni ve 368 soru tespit edilmiştir. Tespit edilen sorular; soru türlerine, cevap kaynaklarına ve Barrett Taksonomisi'ne göre incelenmiştir. Araştırmada belirlenen kategorilerdeki soruların analizi için nitel veri analiz türü olan içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda okuma metinlerine ait soruların soru türü bakımından en fazla kısa cevaplı sorulardan oluştuğu görülmektedir. Ayrıca sorular cevap kaynağına göre incelendiğinde en fazla sorunun cevabı metin içinde yer alan sorulardan oluştuğu belirlenmiştir. Son olarak ders kitaplarındaki sorular Barrett Taksonomisi'ne göre incelendiğinde en fazla sorunun basit anlama düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen bulgulardan hareketle soruların dağılımında bir denge olduğunu söylemek mümkün değildir. Seviyeler ilerledikçe basit anlama düzeyinde yer alan soruların azalması ve üst düzey becerileri ölçen soruların artması beklenirken elde edilen bulgulara göre basit anlama düzeyindeki sorular artmış ve üst düzey becerileri ölçen sorular azalmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma, anlama, sorular, Barrett Taksonomisi

Önerilen Atıf

Sallabaş, F. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki okuma metinlerine ait soruların incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 449-469. DOI: 10.17679/inuefd.1202147



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 1, 2023
ss. 449-469
DOI
10.17679/inuefd.1202147

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
10.11.2022

Kabul Tarihi
26.04.2023

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerine Ait Soruların İncelenmesi

Bireyin gündelik hayatta çevresinden bilgi edinmesini sağlayan en önemli becerilerden birisi okuma becerisidir. Eğitim sürecinde de bilgiye ulaşmanın neredeyse tamamında okuma becerisi aktif bir rol oynamaktadır. Okuma, ilk olarak sembollerin tanındığı bir algılama ve anlamlandırma sürecidir. Okuma süreci ve gelişimi ilerledikçe bu semboller zamanla zihinsel kavramlara ve anlamlara dönüşmektedir (Balci, 2016, s.4). Alan yazına bakıldığında okuma kavramı hakkında birçok tanım bulunmaktadır. Okuma, bir yazının seslerini, kelimelerini tanıma (Göğüş, 1978, s.60), yazılı bir iletiden anlam üretme (Day ve Bamford, 1998, s.11), iletideki duygu ve düşüncelerin kavranması ve zihinde yapılandırılmasını içeren karmaşık bir süreç (Sever, 2000, s.11), bireyin metinlerle etkileşimde bulunduğu anda bilgi edinmesini sağlayan bir yetenek (Urguhart ve Weir, 1998, s.88) olarak tanımlanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre ise okuma, zihin gelişimini sağlayan en önemli öğrenme alanlarından biri olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşıma göre okuma becerisi, kişinin daha önceki öğrenmeleri ile yazılı metinlerde yer alan bilgileri bir araya getirerek yeni öğrenmeler meydana getirmektedir. Okuma esnasında kişi yazılı iletilerin anlamlarını zihninde yorumlar ve yeniden anlamlandırır. Bu açıdan bakıldığında okuma aktif bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Okuma becerisini yaşamın her alanında kullanılan bir beceri olarak tanımlamak mümkündür. Ayrıca okuma; görme, algılama, sesletim, anlamlandırma gibi beynin farklı işlemlerinden meydana gelen karmaşık bir süreçtir.

Ana dilde okuma becerisinin öğretimi ile yabancı dil öğretiminde okuma becerisinin öğretimi süreçleri birbiriyle benzer süreçler olmasına rağmen aynı zamanda birbirinden farklı süreçleri de kapsamaktadır. Ana dili konuşucusu o dildeki kelimelerin anlamlarını zihninde kolayca kavramsallaştırdığı için okuma süreci yabancı dil öğrenen bireyden farklı gerçekleşmektedir. Okumanın temelinde yazılı bir metnin harflerini, sözcüklerini ve cümlelerini okuyup anlamlandırma yer almaktadır. Bu kapsamda yabancı dil öğrenenlerin öncelikle harfleri ve sözcükleri tanıyıp ardından sözcüklerin anlamlarını zihninde kavramsallaştırması gerekmektedir. Daha sonra okuduğu metni bağlamdan hareketle vermek istediği mesajı zihninde yapılandırması gerekmektedir. Ana dili konuşucusu dilin edinciyle doğmaktadır. Bu durum sonucunda ise doğuştan dilin yapısına hâkim olur ve belirli bir söz varlığı zenginliğine sahiptir. Fakat yabancı dil öğrenen birey dilin yapısını öğrenmek ve söz varlığını geliştirmek için ayrı bir çaba göstermesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra içinde bulunulan kültürel kavramlar da bireyin okuduğunu anlamlandırmasında önemli bir faktördür. Aebersold ve Field (1997'den aktaran Ak Başoğul ve Aksu, 2016, s.79) yaptığı çalışmalarda yabancı dil öğrenen bireylerin okuma sürecinde; öğrenmedeki bilişsel düzeyin, ana dilindeki ve hedef dildeki yeterliğin, ana dildeki üstbilişsel farkındalığın, her iki dil arasındaki yapısal benzerlik ve farklılıklar ile kültürün etkin olduğunu öne sürmüştür. Bu bağlamda ana dili ve yabancı dil öğretiminde okuma becerisinin öğretilip geliştirilmesi arasındaki farklar göz önüne serilmektedir.

Okumanın tanımında da yer aldığı gibi okuma öncelikle sembollerin göz ile algılanıp tanındığı bir süreçtir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyler farklı ülkelerden gelmekte ve farklı dilleri konuşmaktadırlar. Kendi ana dilleri ile Türkçe alfabe arasında belirli farklılıklar vardır. Örneğin Arap öğrencilerin kendi ana dilleri Arapçada olmayan ç, ğ, p, y vb. harflerin sözcük içerisinde geçmesi harfi ve kelimeyi tanımalarının önüne geçmektedir (Çiftçi ve Demirci, 2019, s.117) Bunun sonucunda ise yanlış telaffuz ve yanlış anlamlandırmalar meydana

gelmektedir. Yukarıda bahsedilen farklılıklar öğrenilen dildeki anlamlandırmayı etkileyen faktörlerdendir.

Ana dili ve yabancı dil öğretiminde okuma becerisinin geliştirilmesi için kullanılan önemli araçlardan birisi metinlerdir. Genel olarak yabancı dil öğretiminde okutulacak olan kitap ve metinlerin seçimi dil öğretim sürecinin önemli bir parçasıdır. Metinler dil öğretiminde teori olarak anlatılan dil bilgisi ve diğer dil yapılarının pratikte görülmesine ve kullanılmasına yardımcı olmaktadır. Okuma metinlerinin okuma söz varlığı, dil bilgisi, yazım ve noktalama, metinlerin oluşturulma biçimleri vb. yönleriyle dili tanıtmak açısından birçok faydası vardır. Bu nedenle okuma diğer dil becerilerinin de öğrenilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Harmer, 1998, s.99). Kişi okuyarak edindiği bilgileri konuşarak ve yazarak karşı tarafa iletir. Bunun sonucunda ise karşılıklı diyalogdan doğan bir iletişim ortamı meydana gelerek tüm dil becerilerini aktif bir şekilde kullanır.

Okuma eğitiminin amacı bireyin okuduğu metni doğru anlamlandırabilmesini, metnin vermek istediği ana düşüncüyü, yazarın vermek istediği mesajı algılayabilmesini ve metinde bulunan dil ve anlatıma ilişkin özellikleri görebilmelerini sağlamaktır. Bu açıdan yukarıdaki becerilere sahip olan hem ana dili öğrencisi hem de yabancı bir dil öğrenen birey okuma sürecinde okuduklarını anlamlandırabilecek kapasiteye ulaşmış olacaktır. Okuma süreci kişinin okuma amacına ve okuma metninin içeriğine dayanan bütünsel bir süreçtir. Bu beceriyi öğretmenin en önemli hedefi metinlerden anlam kurma ve okunan metinden anlama ulaşmaktır (National Reading, 2000'den aktaran Özdemir ve Baş, 2020, s.47). Okuduğunu anlama, bireyin önceki bilgileri ile metinler aracılığıyla öğrendiklerini karşılaştırıp, yapılandırarak yeni bir düşünceye ulaşmasıdır (Akyol, 2020, s.2). Günay (2001, s.9) tarafından okuma, okuyucunun metin karşısında yaptığı düşünsel bir etkinlik olarak değerlendirilmektedir. Okumanın asıl amacı yazılı metindeki iletiyi doğru bir şekilde zihinde anlamlandırmaktır. Bu anlamlandırma sonucunda ise birey önceki bilgilerini yeni bilgiler ile yapılandırarak hayatına uygulamaktadır. Okuma becerisini oluşturan birçok unsurun içinde anlamamanın önemli bir yeri vardır. Bloom'un öğrenme sürecini açıklamak için oluşturduğu öğrenme davranışlarından birisi de kişinin anlama yeteneğidir. Bu açıdan bakıldığında anlama, okumanın en temel niteliği olarak belirtilmektedir (Balci, 2016, s.13).

Yabancı dil öğretiminde okuma becerisi öğrencilerin diğer becerileri edinmelerinde önemli bir rol üstlenmektedir. Öğrenciler temel seviyede karşılaştığı basit diyalogları okuyup anlamaları sonucunda dilin temel yapılarını öğrenmeye başlamaktadırlar. Dil eğitiminin ilerleyen süreçlerinde ise metinlerden hareketle dil bilgisi kuralları, dilin yapısı, dilin ait olduğu kültürün özellikleri gibi bilgileri de edinmektedirler. Brunfaut, vd. (Enright, vd. 2000; Khalifa & Weir, 2009) öğrencilerin yabancı bir dilde okuduğunu anlama becerisini, bireylerin bilişsel özelliklerinin ve becerilerinin, bilgilerinin ve üstbilişsel becerilerinin metinle ve okuma sürecinin amaçlarıyla iç içe olduğu karmaşık bir süreç olarak tanımlamaktadır. Öğrencinin okuma becerisi ile beklenen hedeflerden birisi metinleri okuyup anlamlandırmaktır. Öğrencinin okuduğu metinleri anlayıp anlamadığını tespit edebilmek için de okuma metninin ardından çeşitli sorular sorulmaktadır. Bu sorular metinlerden anlam kurma soruları olarak literatürde yer almaktadır. Metinlerle ilgili öğrencilere sorulan sorular, sadece öğrencinin akademik durumu hakkında bilgi sağlamaz; bunun yanı sıra öğrencilere okuduğu metinden nasıl anlam kuracağını öğretir (Başaran, 2020, s.294). Okuma metinlerinin ardından öğrencilerin metni anlayıp anlamadıklarını ölçmek ve edindikleri bilgileri kalıcı hâle getirmek için sorulan sorular okuma

becerisini ölçmek için temel araçlardan biridir. Hâlihazırda kullanılan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanan ders kitapları da bu şekilde tasarlanmaktadır. Ders kitaplarında öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlamalarıyla ilgili çeşitli etkinlikler ve sorular yer almaktadır. Bu kapsamda genellikle çoktan seçmeli, doğru yanlış soruları, eşleştirme soruları, kısa cevaplı sorular, var/yok soruları, eşleştirme soruları ve sıralama soruları en çok tercih edilen soru türlerindedir (Boylu, 2021, s.63).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki metin altı soruları, öğrencilerin metni anlamlandırması açısından önemli olduğu kadar öğretim programlarındaki ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) çerçevesinde yer alan hedeflerin kazandırılması açısından da önemlidir. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde temel dil becerilerinin seviyelere göre kazanımları yer almaktadır. Başvuru Metni'nin 2020 yılında güncellenen baskısında "alımlama" kavramı yer almaktadır. Alımlama, girdiyi alma ve işlemeyi içermektedir. Alımlama işlemi temel amaç "ifade edilen anlamın bir temsilini ve bu anlamın ardında yatan iletişimsel niyetle ilgili bir varsayım oluşturma amacıyla uygun olduğu düşünülen şemaları etkinleştirmek ve gelen ortak metinsel ve bağlamsal ipuçları, etkinleştirilen şemaya "uyup uymadıklarını" görmek için veya alternatif bir varsayımın gerekli olduğunu önermek için kontrol etmek" olarak ifade edilmektedir (D-AOBM, 2020, s.51). Okuma becerisine ait hedef davranışlar alımlama etkinlikleri başlığı altında toplanmıştır. Bu başlık altında "okuduğunu kavrama" olarak ele alınmaktadır. "Okuduğunu kavrama hem yazılı hem de işaret dilindeki metinleri içerecek şekilde ele alınmaktadır. Okuma kategorileri, okuma amacı ve özel işlevleri olan belirli metin türlerini okumanın bir karışımıdır" (D-AOBM, 2020, s.58). D-AOBM'nde okuduğunu kavrama; genel okuduğunu kavrama, yazışmaları okuma, fikir sahibi olmak için okuma, bilgi ve sav için okuma, yönergeleri okuma ve serbest zaman etkinliği okuma olarak alt başlıklara ayrılmaktadır. D-AOBM'nde yer alan "genel okuduğunu kavrama" başlığı altında seviyelere göre dil öğrencilerinin yeterlikleri yer almaktadır.

Genel Okuduğunu Kavrama	
C2	Soyut, yapısal olarak karmaşık veya son derece gündelik anlatıma özgü edebî ve edebî olmayan yazılar dâhil olmak üzere neredeyse tüm metin tiplerini anlayabilir. İnce tarz farklılıklarını ve hem örtük hem açık anlamı fark edip takdir ederek çok çeşitli uzun ve karmaşık metinleri anlayabilir.
C1	Zor bölümleri tekrar okuyabilmesi koşuluyla kendi uzmanlık alanıyla ilgili veya uzmanlık alanı dışında uzun ve karmaşık metinleri ayrıntılı bir şekilde anlayabilir. Tekrar okuma fırsatı olması ve kaynak araçlara erişebilmesi koşuluyla edebî yazılar, gazete veya dergi makaleleri ve uzmanlık alanına ait akademik ve mesleki yayımları da kapsayan çok çeşitli metinleri anlayabilir.
B2	Okuma tarzını ve hızını farklı metin ve amaçlara uyarlayarak ve uygun başvuru kaynaklarını titizlikle seçip kullanarak büyük ölçüde bağımsız bir şekilde okuyabilir. Geniş bir aktif okuma sözcük birikimine sahiptir fakat düşük kullanım sıklığına sahip deyimlerde biraz zorluk yaşayabilir.
B1	İlgi alanlarıyla ilgili konularda karmaşık olmayan olgusal metinleri tatmin edici ölçüde kavrayarak okuyabilir.
A2	Somut türde aşına olduğu meselelerle ilgili, yüksek kullanım sıklığına sahip günlük veya işle ilgili dilden oluşan kısa ve basit metinleri anlayabilir. Bir kısmı ortak uluslararası kelime öğeleri olan yüksek kullanım sıklığına sahip kelimeleri içeren kısa ve basit metinleri anlayabilir.
A1	Aşına olduğu isimleri, kelimeleri ve temel öbekleri seçerek ve gerektiğinde yeniden okuyarak her seferde tek bir öbek olmak üzere çok kısa ve basit metinleri anlayabilir.
A1 öncesi	Resimli hazır yemek restoran menüsü veya aşına olduğu kelimeleri içeren resimli kitap gibi resimler eşliğindeki kelimeleri/işaretleri tanıyabilir.

Şekil 1. Genel Okuduğunu Kavrama Kazanımları (D-AOBM, 2020, s.58)

Okuma becerisinde anlam kurmak için başvurulan en önemli araçlardan birisi metin altında yer alan sorulardır. Amaca uygun ve iyi hazırlanmış anlama soruları okurun metinle etkileşime girmesinde ve anlamın zihinde yapılandırılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013, s.42). Soruların zorluk düzeyini belirlemede hangi tür kategorilerin kullanılabileceğine dair çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu kategorilerin oluşmasında ise birçok taksonomi (Akyol, 1996; Bloom, 1956, Barrett, 1968; Day ve Park, 2005; Hyman, 1979; Nicholas ve Tarabasso, 1979; Pearson ve Johnson, 1978; Sanders, 1966; Wallen, 1972) kullanılmaktadır. Anlamada çeşitli taksonomilerin kullanımı, soruların belirli bir sisteme dayalı olarak farklı türde sorulmasına dayanan ihtiyaçtan ötürü ortaya çıkmıştır (Çeliktürk Sezgin ve Gediklioğlu Özilhan, 2019, s.355).

Barrett, öğrencilerin okuduğunu anlama öğretimi sürecinde yer alan iki kavram yanılığında bahsetmektedir. Bu yanılıklar; anlama becerisini tek bir beceri olarak algılamak ve anlamının yönetilemez ve değiştirilemez olduğunu varsaymaktır. Barrett bu karışıklığı gidermek ve verimli bir anlama öğretimi süreci ortaya koymak amacıyla “Okuduğunu Anlamanın Bilişsel ve Duyuşsal Taksonomisi”ni geliştirmiştir (Yıldırım, 2012, s.46). Geliştirilen bu taksonomi “basit anlama”, “yeniden organize etme”, “derinlemesine anlama”, “değerlendirme” ve “memnuniyet” olmak üzere beş kategoriden oluşmaktadır. Kategoriler içeriğine ve temsil ettiği yeterliğe göre kolaydan zora göre sıralanmıştır.

Barrett Taksonomisi	
Kategoriler	Açıklamalar ve Görevler
Basit Anlama	Metinde cevabı açıkça belirtilmiş olan fikir ve bilgilere odaklanır. Okuyucudan beklenen, tek bir olgu veya olayın tanınması veya hatırlanmasıdır. Ya da daha karmaşık görevlerde bir olgu ya da olayın tanınması, hatırlanması veya sıralanması olabilir. Bu basamakta sorulan soruların güçlük düzeyi okuma amaçları ve öğretmenin amaçları doğrultusunda değişebilir. Basit anlamanın görevleri şunlardır: <ul style="list-style-type: none"> • Detayları fark etme ve hatırlama • Ana fikri fark etme ve hatırlama • Sırasını fark etme ve hatırlama • Neden ve sonuç ilişkilerini fark etme ve hatırlama • Karşılaştırmaları fark etme • Karakter davranışlarını fark etme ve hatırlama
Yeniden Organize Etme	Metinde açıkça belirtilen fikirleri veya bilgileri analiz etmesini, sentezlemesini ve düzenlemesini gerektirir. Okuyucu istenilen düşüncüyü üretebilmek için yazarın ifadesini kullanabilir ya da yazarın ifadesini kendine göre değiştirebilir, yorumlayabilir. Yeniden organize etmenin görevleri şunlardır: <ul style="list-style-type: none"> • Sınıflama • Ana hat belirleme • Özetleme • Sentezleme

Derinlemesine Anlama	<p>Metindeki bilgilerden hareketle, okuyucunun kendi fikirlerini, sezgilerini ve kişisel deneyimlerini kullanmasını gerektirir. Çıkarımsal anlama; basılı sayfanın ötesine geçen düşünce ve hayal gücü gerektiren soruları kapsamaktadır. Öğrencilerin yaptığı çıkarımlar birbirinden farklı olabilir, öğrencilerin çıkarımlarının altında yatan nedenler araştırılabilir. Kişisel deneyimlerin yanında okulda öğrenilen bilgilerin de yorumlanmasıdır. Çıkarımsal anlamanın görevleri şunlardır:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Destekleyici detayları çıkarma • Ana fikri çıkarma • Sırasını çıkarma • Karşılaştırmaları çıkarma • Neden ve sonuç ilişkilerini çıkarma • Karakter davranışlarını çıkarma • Sonucu tahmin etme • Mecazi dili çıkarma
Değerlendirme	<p>Metinde verilen fikirleri; öğretmen ve diğer kaynaklar tarafından sağlanan dış ölçütlerle ya da okuyucunun deneyimleri, bilgileri ve değerleri gibi iç ölçütlerle karşılaştırarak değerlendirmesidir. Değerlendirmenin özünde yargı, doğruluk ve kabul edilebilirlik, arzu edilebilirlik ve olma olasılığı vardır. Değerlendirmenin görevleri şunlardır:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hayali veya gerçeği değerlendirme • Gerçekleri veya fikirleri değerlendirme • Yeterliliğini ve geçerliliğini değerlendirme • Uygunluğunu değerlendirme • Değer, arzu ve kabul edilebilirliğini değerlendirme
Memnuniyet	<p>Okuyucunun duygusal ve estetik tepkisini ele aldığı için okumanın bütün bilişsel boyutlarını kapsamaktadır. Okuyucuda duygusal ve estetik değerlere çağrışımında bulunduğu için sanatsal unsurları ele alır. Bu yüzden; edebi tekniklere, biçim ve üsluba ilişkin hem bilgi hem de duygusal tepkiyi içerir. Takdirin görevleri şunlardır:</p> <ul style="list-style-type: none"> • İçeriğe duygusal tepki • Karakterlere veya olaylara tepki • Yazarın dil kullanımına tepki • İmgeleme

Şekil 2. Barrett Taksonomisi (Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan, 2019, s.358)

Alan yazın incelendiğinde okuduğunu anlamayı değerlendirmede kullanılan metin altı soruların ele alındığı birçok çalışmaya rastlanmıştır (Göçer, 2007; Duru, 2014; Arap, 2015; Özaslan, 2019; Göksun ve Kocaarslan, 2021; Yüceer, 2022; Polat, 2022). Yapılan araştırmalara bakıldığında okuduğunu anlama sorularının incelendiği çalışmalar (Saray Kuzu, 2013; Ulutaş ve Kara, 2019; Aydoğan ve Aytekin, 2019; Kana ve Güney, 2020; Sallabaş ve Yılmaz, 2020; Kurt, 2020; Sur, 2022) genellikle Bloom taksonomisinin kategorilerine göre incelenmiştir. Alan yazında Barrett Taksonomisine göre incelenen çalışmalar da (Yıldırım, 2012; Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013; Göçer, 2014; Çelik, Demirgüneş ve Fidan, 2015; Ateş, Güray, Döğmeci ve Gürsoy, 2016; Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan, 2019; Polat ve Dedeoğlu, 2020) mevcuttur fakat bu çalışmalar genellikle ana dili olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmalardır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında okuduğunu anlama sorularıyla ilgili Barrett Taksonomisi kullanılarak yapılan bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bu taksonominin kullanımı öğrencilere ve öğrencilere farklı yönlerden katkılar sunmaktadır. Öğreticiler taksonomiden faydalanarak öğrencilerin okuma eğitimi sürecinde rehberlik edebilecek hedefler ve sorular geliştirebilirler. Bunların yanı sıra bu taksonomi kullanılarak ders ve çalışma kitabındaki sorular sınıflandırılabilir ve bu kategorilere göre sorular hazırlanabilir. Barrett'in ifade ettiği gibi öğrencilerin okuma materyallerinin hangi amaçlar ve soru türleri üzerine yapılandırılabilmesinin farkında olmaları gerekmektedir. Bu farkındalık öğrencilerin ders materyallerindeki karmaşıklığı fark etmelerinde yardımcı olabilir (Yıldırım, 2012, s.46). Bu taksonomi, öğrencilerin kitaplardaki sorular hakkında farkındalık kazanmalarında bir rehber rolünde olabilir. Barrett taksonomisine göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki okuma metinlerine ait soruların incelenerek değerlendirilmesi ders kitaplarında yer alan soruların niteliği hakkında bilgi vermesi ve daha sonra hazırlanacak sorulara dair öneriler getirmesi açısından önemlidir. Bu açıdan bu alanda böyle bir araştırmanın yapılması gerekli görülmüştür.

Yukarıda bahsedilen gerekçeler doğrultusunda yapılan çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe A1-A2-B1-B2-C1 seviye ders kitaplarında okuma metnine dayalı anlama sorularının soru türüne göre dağılımı nasıldır?
2. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe A1-A2-B1-B2-C1 seviye ders kitaplarında okuma metnine dayalı anlama sorularının cevap kaynağına göre dağılımı nasıldır?
3. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe A1-A2-B1-B2-C1 seviye ders kitaplarında okuma metnine dayalı anlama sorularının Barrett Taksonomisine göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metnine ait anlama soruları incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yaklaşımına göre desenlenmiştir. Bu kapsamda doküman incelemesi yapılmıştır. Bu yöntem araştırılan olgular hakkında bilgileri içeren yazılı kaynakların incelenmesini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.189). Araştırmanın inceleme nesnelerini ders kitapları ve kitaplarda yer alan sorular oluşturduğu için bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi uygun görülmüştür.

Araştırmanın İnceleme Nesneleri

Araştırmanın inceleme nesnelerini 2020 yılında yayımlanan Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe A1-A2-B1-B2-C1 seviye ders kitapları oluşturmaktadır. Ders kitaplarında yer alan 89 okuma metni ve metin sonunda yer alan 368 okuduğunu anlama sorusu incelenmiştir.

Tablo 1.
Araştırmanın İnceleme Nesnelere Ait Bilgiler

Seviye	Okuma Metni Sayısı	Soru Sayısı	Yayınevi
A1 Ders Kitabı	17	68	Kültür Sanat Basımevi
A2 Ders Kitabı	18	82	Kültür Sanat Basımevi
B1 Ders Kitabı	18	79	Kültür Sanat Basımevi
B2 Ders Kitabı	18	72	Kültür Sanat Basımevi
C1 Ders Kitabı	18	67	Kültür Sanat Basımevi
Toplam	89	368	

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaların verilerini Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe A1-A2-B1-B2-C1 seviye ders kitaplarında yer alan okuma metinlerine ait anlama soruları oluşturmaktadır. Seviye ders kitaplarında okuma metinlerinden sonra yer alan “Ya siz?” başlıklı bölümdeki sorular da okuma metni sonrası sorular olduğu için araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Araştırma kapsamında 89 okuma metni ve 368 soru tespit edilmiştir. Tespit edilen sorular; soru türlerine, cevap kaynaklarına ve Barrett Taksonomisi’ne göre incelenmiştir. Sorular soru türlerine göre çoktan seçmeli, doğru-yanlış, var-yok, eşleştirme, kısa cevap ve sıralama şeklinde kategorize edilmiştir. Kısa cevap kategorisinde incelenen sorular “Kim?”, “Nerede?”, “Niçin?”, “Nasıl?” vb. soru ifadelerini içeren sorulardan ve boşluk doldurma sorularından oluşmaktadır. Soruların cevap kaynaklarına göre analizinde Akyol’un (1997) cevabı metin içi, metin dışı ve metinler arasında olan sorular şeklindeki sınıflaması kullanılmıştır. Son olarak sorular Barrett Taksonomisi’ne göre basit anlama, yeniden organize etme, çıkarımsal anlama, değerlendirme ve memnuniyet olarak beş kategoride analiz edilmiştir.

Araştırmada belirlenen kategorilerdeki soruların analizi için nitel veri analiz türü olan içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin güvenilirliği için 3 ayrı alan uzmanı tarafından sorular birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmiştir. İlgili alan uzmanlarına soruların analiz edildiği cevap kaynakları ve Barrett taksonomisi açıklanmıştır. Ardından örneklerle gösterilmiştir. Uzmanların sorular hakkındaki görüşleri alınarak farklı değerlendirme sonucu olan sorular tekrar birlikte değerlendirilerek ulaşılan ortak sonuç kabul edilmiştir.

Bulgular

Araştırmada Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metnine ait anlama soruları incelenmiştir. İncelenen ders kitaplarında toplam 89 metin ve bu metinlere dayalı 368 okuduğunu anlama sorusu tespit edilmiştir. Aşağıda araştırmanın sorularına ilişkin olarak bulgular yer almaktadır.

Ders Kitaplarında Yer Alan Okuma Metnine Dayalı Anlama Sorularının Soru Türüne Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe A1-A2-B1-B2-C1 seviye ders kitaplarında okuma metnine dayalı anlama sorularının soru türüne göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2**Okuma Metnine Dayalı Anlama Sorularının Soru Türüne Göre Dağılımı**

Seviye	Çoktan Seçmeli		Doğru-Yanlış		Var-Yok		Eşleştirme		Kısa Cevap		Sıralama	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A1	0	0	5	%7,4	2	%2,9	12	%17,6	48	%70,6	1	%1,5
A2	0	0	7	%8,5	0	0	9	%11	65	%79,3	1	%1,2
B1	0	0	6	%7,6	6	%7,6	16	%20,3	50	%63,3	1	%1,3
B2	16	%22,2	2	%2,8	6	%8,3	18	%25	29	%40,3	1	%1,4
C1	6	%9	6	%9	5	%7,5	18	%26,9	30	%44,8	2	%3
Toplam	22	%6,24	26	%7,06	19	%5,26	73	%20,16	222	%59,66	6	%1,68

Tablo 2'ye bakıldığında Yeni İstanbul ders kitaplarında yer alan okuma metinlerine ait anlama sorularının soru türlerine göre dağılımları görülmektedir. Dağılım incelendiğinde ders kitaplarında en fazla ($f=222$) %59,66 oranla kısa cevaplı soruların kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu türü takiben ($f=73$) %20,16'yla eşleştirme soru türünün kullanıldığı ve en az yer verilen soru türünün ise %1,68 ($f=6$) oranla sıralama sorularının yer aldığı belirlenmiştir. Bu soru türlerinin yanında %7,06 ($f=26$) doğru yanlış, %6,24 ($f=22$) çoktan seçmeli ve %5,26 ($f=19$) var-yok sorularının da kullanıldığı görülmektedir.

Aşağıda ders kitaplarında yer alan soru türlerinden örnekler yer almaktadır:

Çoktan Seçmeli**4** Metne göre aşağıdaki seçeneklerden uygun olanı işaretleyelim.

- Hangi ulaşım aracını kullanmak için eğitim almak gerekiyor?
 - Uçan Taksi
 - Jet Motorlu Kişisel Hava Aracı
- Hangi araç hem denizde hem de havada kullanılabilir?
 - Otonom Uçan Araba
 - Uçan Taksi
- Hangi ulaşım aracının başka alanlarda da kullanılması planlanmaktadır?
 - Uçan Taksi
 - Otonom Uçan Araba
- Hangisi hem elektrikle hem de pille çalışmaktadır?
 - Uçan Bisiklet
 - Jet Motorlu Kişisel Hava Aracı
- Hangi araç daha ağırdır?
 - Otonom Uçan Araba
 - Uçan Bisiklet

B2 Ders Kitabı s.43

Doğru Yanlış**5** Aşağıdaki cümleler doğru ise "D" yanlış ise "Y" yazalım.

- Aslı çok yoğun. ()
- Ali hasta. ()
- Ayşe okulda değil. ()
- Mehmet ve Aslı işte. ()
- Ali ve Mine Taksim'deler. ()

A1 Ders Kitabı s.39

Var-Yok**3** Metinlerde hangi soruların cevapları var? İşaretleyim

- | | VAR | YOK |
|---|-----|-----|
| 1. Anneler günü ne zaman? | () | () |
| 2. Ahmet ile eşi ne zaman evlendi? | () | () |
| 3. Öğrenciler öğretmenlerini neden seviyor? | () | () |
| 4. Gözde doğum gününü nerede kutluyor? | () | () |
| 5. Gözde kaç yaşında? | () | () |
| 6. Öğrenciler kaçınıcı sınıfta? | () | () |
| 7. Ahmet ile eşi bu sene evlilik yıldönümlerini nerede kutladı? | () | () |

A1 Ders Kitabı s.97

Eşleştirme**3** Aşağıdaki boşlukları metindeki kişilere göre dolduralım.

- Tıp fakültesinden mezun oldu. (.....)
- Lokantanın geliri ile kimsesiz çocuklara yardım etti. (.....)
- İlk kitabını beş yaşında annesinin yardımıyla okudu. (.....)
- Farklı köy okullarında öğretmenlik yaptı. (.....)
- Şimdi Yemen'de bir hastanede doktorluk yapıyor. (.....)

A2 Ders Kitabı s.29

Kısa Cevap**Kısa Cevap (Boşluk Doldurma)**

4 Soruları metne göre cevaplayalım.

1. Sağlıklı insanlar kahvaltıda neler yiyorlar?
2. Sağlıklı insanlar hangi baharatları tüketiyorlar?
3. Hangi besin kolesterolü düşürüyor?
4. Sağlıklı insanlar neden düzenli besleniyor, diyet yapmıyorlar?
5. Uzun yaşamın sırrı nedir?

A2 Ders Kitabı s.37

4 Aşağıdaki cümleleri okuyalım. Hangi doğa olayı olduğunu yazalım.

1. Çok yağmur yağar ve olur.
2. Ay'ın hareketi sırasında meydana gelir.
3. Havadaki her cisim yere düşer. Buna denir.
4. Yer sallanır ve meydana gelir.
5. Hava hareket eder ve oluşur.

A2 Ders Kitabı s.82

Sıralama

1 Aşağıdaki diyalogu sıralayalım.

- () **Ümit:** Görüşürüz. Güle güle.
 () **Aslı:** Merhaba! Benim adım Aslı.
 () **Ümit:** Memnun oldum.
 () **Aslı:** Görüşmek üzere. Hoşça kal.
 () **Ümit:** Nasılsın Aslı?
 () **Aslı:** Teşekkürler, iyiyim sen nasılsın?
 (1) **Ümit:** Merhaba! Benim adım Ümit,
 senin adın ne?
 () **Aslı:** Ben de memnun oldum.
 () **Ümit:** Sağ ol, ben de iyiyim.

A1 Ders Kitabı s.13

Ders Kitaplarında Yer Alan Okuma Metnine Dayalı Anlama Sorularının Cevap Kaynağına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe A1-A2-B1-B2-C1 seviye ders kitaplarında okuma metnine dayalı anlama sorularının cevap kaynağına göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Seviye	Metin İçi		Metin Dışı		Metinler Arası	
	f	%	f	%	f	%
A1	41	%60,3	27	%39,7	0	0
A2	65	%79,3	17	%20,7	0	0
B1	50	%63,3	29	%36,7	0	0
B2	50	%69,4	22	%30,6	0	0
C1	44	%65,7	23	%34,3	0	0
Toplam	250	%67,6	118	%32,4	0	0

Tablo 3'e bakıldığında, Yeni İstanbul ders kitabında tüm seviyelerdeki okuma metinlerine ait anlama sorularının cevap kaynaklarına göre dağılımları yer almaktadır. Bu dağılıma göre tüm seviyelerdeki okuma metinlerine ait anlama sorularından %67,6'sını ($f=250$) metin içi, %32,4'ünü ($f=118$) ise metin dışı sorular oluşturmaktadır. İncelenen sorular arasında ise cevap kaynağına göre metinler arası olan soru tespit edilmemiştir.

Aşağıda ders kitaplarında yer alan sorulardan örnekler yer almaktadır:

Metin İçi

5 Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayalım.

1. Gamze Hanım nasıl bir ev arıyor?
2. Emlakçı hangi evleri öneriyor? Evler arasındaki farklar neler?
3. Gamze Hanım hangi evi görmek istiyor? Neden?
4. Sizce Gamze Hanım evi beğenecek mi?

B1 Ders Kitabı s.9

Metin Dışı

YA SİZ?

1. Nasıl bir evde oturuyorsunuz?
2. Yeni bir eve taşınırken nelere dikkat ediyorsunuz?

B1 Ders Kitabı s.9

Ders Kitaplarında Yer Alan Okuma Metnine Dayalı Anlama Sorularının Barrett Taksonomisine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe A1-A2-B1-B2-C1 seviye ders kitaplarında okuma metnine dayalı anlama sorularının Barrett Taksonomisine göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Okuma Metnine Dayalı Anlama Sorularının Barrett Taksonomisine Göre Dağılımı

Seviye	Basit Anlama		Yeniden Organize Etme		Derinlemesine Anlama		Değerlendirme		Memnuniyet	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A1	49	%72,1	16	%23,5	2	%2,9	1	%1,5	0	0
A2	64	%78	11	%13,4	1	%1,2	5	%6,1	1	%1,2
B1	48	%60,8	14	%17,7	13	%16,5	3	%3,8	1	%1,3
B2	46	%63,9	11	%15,3	6	%8,3	8	%11,1	1	%1,4
C1	36	%53,7	10	%14,9	9	%13,4	10	%14,9	2	%3
Toplam	243	%65,7	62	%16,96	31	%8,46	27	%7,48	5	%1,38

Tablo 4'te görüldüğü üzere, Yeni İstanbul ders kitaplarında yer alan okuma metnine dayalı anlama sorularının %65,7'yle büyük bir oranı ($f=243$) basit anlama düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen verilere bakıldığında soruların %16,96'sının ($f=62$) yeniden organize etme, %8,46'sının ($f=31$) derinlemesine anlama, %7,48'sinin ($f=27$) değerlendirme ve %1,38'inin ($f=5$) memnuniyet türünde sorular olduğu görülmektedir. Seviyelere göre taksonominin boyutlarına bakıldığında memnuniyet türünde soruların A1 seviyesinde hiç yer verilmediği ve diğer seviyelerde de çok az sayıda yer verildiği tespit edilmiştir. Tabloya bakıldığında tüm sınıf seviyelerinde en fazla basit anlama türünde soruların yer aldığı göze çarpmaktadır. Ayrıca tabloda taksonomi düzeylerine bakıldığında kısmen de olsa seviyeler arttıkça üst bilişsel düzeyde düşünmeyi gerektiren soruların da arttığı görülmektedir. Ders kitaplarından beklenen basit anlama düzeyindeki soruların giderek azalıp üst bilişsel düşünme gerektiren soruların artmasıdır.

Aşağıda ders kitaplarında yer alan sorulardan örnekler yer almaktadır:

Basit Anlama

3 Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayalım.

1. Okul nerede?
2. Okulda kimler var?
3. Ofiste neler var?
4. Okulda kaç sınıf var?
5. Öğrenciler nerede?

A1 Ders Kitabı s.30

Yeniden Organize Etme

3 Aşağıdaki boşlukları metindeki kişilere göre dolduralım.

1. Tıp fakültesinden mezun oldu. (.....)
2. Lokantanın geliri ile kimsesiz çocuklara yardım etti. (.....)
3. İlk kitabını beş yaşında annesinin yardımıyla okudu. (.....)
4. Farklı köy okullarında öğretmenlik yaptı. (.....)
5. Şimdi Yemen’de bir hastanede doktorluk yapıyor. (.....)

A2 Ders Kitabı s.29

Derinlemesine Anlama

5. Sizce Sohaib Türkiye için neden “ikinci vatanım” diyor?

B1 Ders Kitabı s.18

Değerlendirme

4 Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayalım.

1. 1940’lı ve 1970’li yılların modaları arasındaki önemli fark nedir?
2. 2000’li yıllarda ortaya çıkan modayı kısaca anlatınız.
3. Modanın bugünkü tanımı nedir?

B2 Ders Kitabı s.56

Memnuniyet

4 Metindeki aşk hikâyelerinden en çok hangisi sizi etkiledi? Neden?

.....

C1 Ders Kitabı s.37

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Dil eğitiminde temel dil becerilerinin öğretimi oldukça önemlidir. Özellikle okuma becerisinin öğretimi diğer becerileri öğrenmede bir basamak rolü üstlenmektedir. Dil eğitiminde öğretilmesi hedeflenen dil yapılarının öğrenciye aktarılmasında genellikle metinler kullanılmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan temel araçların başında Türkçe öğretim setleri gelmektedir. Kullanılan setlerin merkezini metinler oluşturmaktadır. Metinlerde ise okuduğunu anlamayı sağlayan metin altı sorular yer almaktadır. Okuma metinlerini anlamlandırmak için kullanılan metin altı sorular, öğrencilerde anlamının gerçekleşmesi ve bilginin yapılandırılması için vazgeçilmez bir unsurdur. Okuduğunu anlamaya yönelik sorular, öğrencilerin anlama becerisini ölçmesinin yanında öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmede etkilidir.

Yapılan bu araştırmada Yeni İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim setindeki tüm seviyelerin ders kitaplarında yer alan okuma metinlerine ait sorular incelenmiştir. İnceleme sonucunda elde edilen verilere ait sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

Çalışmada elde edilen sonuçlardan ilki ders kitaplarında yer alan okuma metinlerine ait soru türlerinin dağılımıdır. İncelenen ders kitaplarında %59,66 ($f=222$) oranla kısa cevaplı sorular en fazla kullanılan sorular olarak karşımıza çıkmaktadır. Kısa cevaplı sorularda eksik bırakılmış bir cümlelerin uygun ifadelerle tamamlanması veya sorulan soruların bir iki cümle ile cevaplanması istenir. Ders kitaplarında tüm seviyelerde bu soru türüne sıkça yer verilmiştir. Bu tür sorular basit anlama türünden sorulardan oluşmaktadır. Ders kitaplarında kullanılan metinlerde genellikle metinde verilen bilgiyi anlama ön plana çıkmaktadır. Bu açıdan bakıldığında tüm seviyelerde bu tür soruların kullanılması beklenen bir sonuçtur. Ders kitaplarında bu tür sorulara sıkça yer verilmesinde soruların hazırlanışındaki kolaylığın da etkili olduğu düşünölmektedir. Kısa cevaplı sorular yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde her düzeyde uygulanabilmektedir. Özellikle A1 seviyesinde bu tür soruların kullanımı öğrencilerin dinleme ve okuma metinlerinde başarılarını ölçmede kullanılmaktadır (Boylu, 2021, s.44). Alan yazındaki ana dili olarak Türkçe öğretilimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretilimi üzerine yapılan diğer araştırmalara (Aydoğan ve Aytekin, 2019; Polat ve Dedeoğlu, 2020; Maden ve Durukan, 2009; Kocaarslan ve Yamaç 2018; Akyol, 2001) bakıldığında kısa cevaplı soru türlerinin sıkça kullanıldığı tespit edilmiştir. Kısa cevaplı soru türünden sonra ders kitaplarında eşleştirme sorularının %20,16 oranla ($f=73$) sıkça kullanıldığı belirlenmiştir. Eşleştirme soru türünün sıkça kullanılmasındaki temel sebeplerinden birisi bu soru türünde şans faktörünün az olmasıdır. Ayrıca öğretmene objektif ve kolayca puanlama şansı sunması bakımından etkili olmasından dolayı dil öğretiminde her düzeyde kullanılabilir (Arslan ve Batur, 2022, s.345).

Araştırmada elde edilen bulgulardan ikincisi kullanılan ders kitaplarındaki okuma metinlerine ait soruların cevap kaynağına göre dağılımıyla ilgilidir. Elde edilen verilere göre okuma metinlerine ait soruların cevap kaynaklarını %67,6 ($f=250$) oranla cevabı metin içinde olan sorular oluşturmaktadır. Cevabı metin içinde olan sorular genellikle basit anlama sorularıdır. Öğrenci soruyu cevaplama noktasında metni yeniden hatırlar ya da göz atarak tekrar okur. Bu tür sorular üst düzey anlama becerisi gerektirmeyen sorulardır. Dikkat ve hatırlama ile öğrenciler bu tür soruların cevabına kolayca erişebilmektedir (Polat, 2022, s.34). Benzer alışmalar (Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan, 2019; Polat ve Dedeoğlu, 2020; Yekeler Gökmen ve Aktaş, 2021, Polat, 2022) incelendiğinde genellikle okuduğunu anlamaya ait soruların cevaplarının metin içinde yer aldığı tespit edilmiştir. Cevapları metin dışında yer alan soruların ise %32,4'lük ($f=118$) oranla ders kitaplarında kullanıldığı görölmektedir. İncelenen okuma metinlerine ait sorularda cevabı metinler arasında olan sorulara rastlanmamıştır. Fakat öğrencilerin metinler arası cevap gerektiren sorularla karşılaşması önemlidir. Çünkü öğrenci metin ile ilgili soruları cevaplarırken daha önce karşılaştığı metinden hareketle geçmiş bilgilerini harekete geçirebilir. Bu durum öğrencinin bilgiyi yapılandırmasına olanak sağlar. Öğrencilerin bilgiyi yapılandırabilmesi ve geçmiş metinleri kullanabilmesi için metinler arası soruların ders kitaplarında yer alması gerektiği düşünölmektedir.

Araştırmada elde edilen son bulgu ise ders kitaplarındaki okuma metinlerine ait soruların Barrett Taksonomisine göre dağılımları ile ilgilidir. Elde edilen verilere göre ders kitaplarının tüm seviyelerinde en fazla %65,7 oranıyla ($f=243$) basit anlama sorularının kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu sorulardan sonra %16,96 oranla ($f=62$) yeniden organize etme

türünde soruların kullanıldığı belirlenmiştir. Derinlemesine anlama (%8,46 $f=31$), değerlendirme (%7,48 ($f=27$)) ve memnuniyet (%1,38 $f=5$) türünde soruların ders kitaplarında çok fazla kullanılmadığı tespit edilen diğer bulgular arasında yer almaktadır. Bu bulgulardan hareketle ders kitaplarında üst düzey düşünme becerisini gerektiren soruların kullanılmadığını söylemek mümkündür. Tüm seviyeler incelendiğinde basit anlama türünde soruların kullanım oranının fazla olması dikkat çekmektedir. Sorular büyük oranda basit anlama düzeyinde ve üst düzey bilişsel düşünme becerisi gerektirmeyen sorulardan oluşmaktadır. Alan yazın incelendiğinde Türkçe dersine yönelik okuduğunu anlama sorularını inceleyen diğer araştırmalarda da benzer bulguların tespit edildiği görülmektedir. Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya'nın (2013) öğretmenlerin soru sormaya yönelik tercihlerini incelediği çalışmada öğretmenlerin soru sormada daha çok basit anlama ve düşük düzey zihinsel süreçleri içeren soruları kullandıkları tespit edilmiştir. Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özlhan'ın (2019) 1.-8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki soruları incelediği çalışmada soruların büyük bir kısmının basit anlama türünde sorular olduğu tespit edilmiştir.

Akyol'a (1997) göre üst düzey bilişsel süreç gerektiren sorular öğrencileri bağımsız düşünmeye yönlendirmektedir. Basit anlama düzeyindeki sorular ise genellikle bilginin hatırlanmasına dayanmaktadır. Bu durumdan hareketle ders kitaplarında öğrencilerin bağımsız düşünme yerine metindeki bilgilerin hatırlanmasına yönelik soruların yer aldığı söylenebilir (İlhan ve Dedeoğlu, 2020, s.1477). Bu tür soruların kullanılmasındaki sebeplere bakıldığında genel olarak basit anlama sorularının ekonomik olmasıdır. Sorular hazırlanırken ve değerlendirilirken zaman açısından tasarruf edilmesi bu tür soruların tercih edilmesine neden olmaktadır. Ayrıca ders kitaplarındaki soruların hazırlanma aşamasında üst düzey düşünme becerisine yönelik örnek soruların olmaması da bu tür soruların tercih edilmesindeki diğer bir sebep olduğu söylenebilir.

Barrett Taksonomisine benzer, soruların bilişsel boyutlarını inceleyen bir taksonomi olan Bloom'un taksonomisi ile yapılan çalışmalar da (Güfta ve Zorbaz, 2008; Durukan, 2009; Kuzu, 2013; Kavruk ve Çeçen, 2013; Eroğlu ve Kuzu, 2014; Çeçen ve Kurnaz, 2015; Kocaarslan ve Yamaç, 2018; Kana ve Güney, 2020; Kurt, 2020; Sallabaş ve Yılmaz, 2020; Sur, 2022; Polat, 2022) mevcuttur. Bu çalışmalarda soruların çoğunlukla hatırlama ve anlama düzeyinde üst düzey düşünmeyi gerektirmeyen sorulardan oluştuğu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak araştırmadan elde edilen bulgulara göre soruların dağılımında bir denge olduğunu söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin öğrendiği dil yapıların sonucunda basit anlama düzeyine ait soruların seviyeler ilerledikçe önemli bir ölçüde azalması ve üst düzey becerileri ölçen basamaklardaki soruların artması gerektiği düşünülmektedir fakat bulgulara göre bu tür sorulara seviyeler ilerledikçe rastlanmamıştır. Öğrencilerin edindikleri dil becerilerini kalıcı hâle getirebilmek için üst düzey zihinsel becerileri ön plana çıkarmak gerekmektedir. Üst düzey zihinsel becerileri gelişen öğrencilerin dil öğrenimine olan farkındalığı da gelişecektir. Dolayısıyla hazırlanan ders kitaplarında soruların bilgiyi hatırlamaktan ziyade öğrenilen bilginin uygulamaya ve aktarıma geçirilebilmesi gerekmektedir. Bu açıdan ders kitabında yer alan sorular üst düzey zihinsel becerilerini harekete geçirecek nitelikte olmalıdır (Kurt 2020, s.46).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki soruların bilişsel boyutları dikkate alınarak hazırlanması dil öğretiminin daha verimli gerçekleşmesine yardımcı

olacağı düşünülmektedir. Bu açıdan ders kitaplarında yer alacak soruların hazırlanmasına dair bir ihtiyaç analizinin yapılmasının önemli olduğu söylenebilir. Tatham (1978), kullanılan taksonomilerin anlama becerilerinin ölçülüp değerlendirilmesinde ve öğrenciye kazandırılmasında önemli bir rolü üstlendiklerini belirtmektedir. Özellikle öğretmenlerin ve ders kitabı yazarlarının soruları yapılandırırken bu taksonomileri kullanması anlama öğretimine katkı sağlayacağı ve anlamayı değerlendirmeyi kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Çünkü anlamaya yönelik becerileri kategorilere ayırmak bilişsel süreçleri içeren anlama becerisini somut hâle getirmesi bakımından dil öğretimi için önemlidir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Kaynakça/References

- Aebersold, J. A., & Field, M. L. (1997). From reader to reading teacher: Issues and strategies for second language classrooms. Cambridge University Press.
- Altunkaya, H. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik okuduğunu anlama başarı testinin geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3). 113-138
- Ak Başoğlu, D. & Aksu, C. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe okuma öğretimi ve örnek ders malzemeleri. Yıldırım, F. & Tüfekçioğlu, B. (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar, yöntemler, beceriler, uygulamalar (ss. 79-114)* Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (1996). Metinler arası (Intertextuality) okuma ve sorular. *Bilgi Çağında Eğitim*, 7, 8-11.
- Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26, 169-178.
- Akyol, H. (2020). Türkçe ilkokuma yazma öğretimi. (18. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. , Yıldırım, K. , Ateş, S. & Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz? . *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1) , 41-56
- Arslan, G., & Batur, Z. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bir soru türü önerisi: kültürel soru. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (124), 339-360.
- Ateş, S., Güray, E., Döğmeci, Y. & Gürsoy, F. F. (2016). Öğretmen ve öğrenci sorularının gerektirdikleri zihinsel süreçler açısından karşılaştırılması/Comparison of questions of teachers and students in terms of level. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4(1), 1-13.
- Balci, A. (2016). Okuma ve anlama eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Barrett, T. C. (1968). Taxonomy of cognitive and affective dimensions of reading comprehension. Discussed by Clymer, T. in "What is reading?": some current concepts. Helen M. Robinson (Ed.). *Innovation and change in reading instruction. Sixty-seventh yearbook: National Society for Study in Education, University of Chicago Press*, 1-30.
- Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of education objectives. The Classification of Educational Goals. *Handbook I: Cognitive Domain*. New York, NY: McKay.
- Boylu, E. (2021). Kuramdan uygulamaya yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Brunfaut, T., Kormos, J., Michel, M., & Ratajczak, M. (2021). Testing young foreign language learners' reading comprehension: Exploring the effects of working memory, grade level, and reading task. *Language testing*, 38(3), 356-377.
- Clymer, T. (1968). "What is "reading"? some current concepts." In H. Richie, & H. Robinson (Eds.), *Innovations and change in reading instruction* (pp. 7-29). Chicago: National Society for the Study of Education.
- Çeçen, M. A. & Kurnaz, H. (2015). Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(02).
- Çeliktürk Sezgin, Z. & Gedikoğlu Özilhan, Y. G. (2019). 1.-8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 353-367.
- Çiftçi, Ö., & Demirci, R. (2019). Alfabe farklılıklarının yabancılara Türkçe öğretimindeki etkisi. *Türük Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, (19), 96.
- D-AOBM (2020). Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme. tamamlayıcı cilt. MEB. 04144518_CEFR_TR.pdf (meb.gov.tr)

- Day, R. R. & Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17(1), 60-73.
- Day, R. R. & Bamford, L. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge Üniversitesi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2021). *Yabancı dil öğretimi dil pasaportu dil biyografisi dil dosyası* (12. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- Durukan, E. (2009). 7. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri anlamaya yönelik sorular üzerine taksonomik bir inceleme. *Milli Eğitim*, 181, 84-93.
- Enright, M. K., Grabe, W., Koda, K., Mosenthal, P., Mulcahy-Ernt, P., & Schedle, M. (2000). TOEFL 2000 reading framework: A working paper (TOEFL Monograph No. MS-17). ETS
- Eroğlu, D., & Kuzu, T. S. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 72-80.
- Göğüş, Beşir. (1978). *Türkçe ve yazın eğitimi*. Gül Yayınevi, Ankara.
- Güfta, H. & Zorbaz, K. Z. (2008). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi yazılı sınav sorularının düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 17, 205-218.
- Günay, D. (2001). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Güzel A. & Barın, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Harmer, J. (1998). *How to teach English language*. İngiltere: Longman Yayınları.
- Kavruk, H. & Çeçen, M.A. (2013). Türkçe dersi yazılı sınav sorularının bilişsel alan basamakları açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 1-9.
- Khalifa, H., & Weir, C. J. (2009). *Examining reading: Research and practice in assessing second language reading*. Cambridge University Press.
- Kocaarslan, M. & Yamaç, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi sınavlarında sordukları metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 431-448.
- Kurt, O. (2020). Kuzey Makedonya'da Türk Öğrencilere Yönelik Hazırlanmış Olan İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan Okuma Metinlerindeki Metin Altı Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre İncelenmesi. *Balkanlarda Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları*, 2 (2), 31-48.
- Kuzu, T. S. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 58- 76.
- Nicholas, D. W. & Trabasso, T. (1980). Toward a taxonomy of inferences for story comprehension. *Information integration by children*, 243-265.
- Özdemir, O. & Baş, Ö. (2020). Okuma Eğitimi. Aktol H. & Şahin, A. (Ed.) *Türkçe Öğretimi (ss.29-53)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds), *Handbook of Research on Reading Comprehension*, (pp. 3-31) New York, NY: Routhledge.
- Sanders, N. M. (1966). *Classroom questions: What kinds?* New York, N.Y.: Harper & Row.

- Sandy Urganhart & Cyril Weir. (1998). Reading in a second language: Process, Product and practice. Addison Wesley Longman: New York.
- Sever, S. (2000). Türkçe öğretimi ve tam öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sur, E. (2022). Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı soruların yenilenmiş bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi , 11 (1) , 430-451 .
- Tatham, S. M. (1978). Comprehension taxonomies: Their uses and abuses. The Reading Teacher, 32(2), 190-194.
- Wallen, C. (1972). Comprehension skills. Competency in teaching reading. Chicago, Ill.: Science Research Associates, Inc.
- Yekeler Gökmen, A. D. & Aktaş, N. (2021). İlkokul öğrencilerinin farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerileri. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9(3), 726-739.
- Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede kullanabilecekleri bir sistem: Barrett taksonomisi. Mustafa Kemal Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. c.9 s.18 s: 45-58.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İletişim/Correspondence
Öğr. Gör. Furkan SALLABAŞ
fsallabas@gelisim.edu.tr

A Critical Review to Gifted Education in Early Childhood in Türkiye

Şule DEMİREL DİNGEÇ, Anadolu University, ORCID ID: 0000-0002-6709-7690

Nilgün KİRİŞÇİ, Aydın Adnan Menderes University, ORCID ID: 0000-0003-0925-7331

Abstract

Gifted education in early childhood involves a combination of two important areas: Gifted education and early childhood education. In this respect, it can be said that the education of gifted children in early childhood has a special scope that requires expertise in both fields. In this study, the characteristics of the individuals in this period, what kind of practices in this field in Turkey, and the strengths and weaknesses in this area are discussed controversially. The most frequently used educational strategies in gifted education are grouping, acceleration, and enrichment. The role of educators is inevitable in preparing such environments. Educators who take on a role in the preschool period should have knowledge and experience about when and what kind of differentiation practices they can make, and what new and effective practices are. Within the framework of all these important factors, in this study, what kind of educational differentiations gifted children in early childhood in Turkey receive and the strengths and weaknesses in this regard are discussed controversially. In addition, researches on the subject were examined and gaps in the literature were tried to be determined. In this context, the purpose of this study is to review researches in the field of gifted children in early childhood period between 2017-2022 in Türkiye. The systematic review method was used in this research and 24 articles were included in the review. The studies were reviewed and suggestions were presented for the missing points as a result of the examinations. As a result, more research with mixed methods and experimental methods is required. In addition, the study of families about gifted children in early childhood will contribute to the literature.

Keywords: early childhood, gifted children, early childhood gifted education



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 1, 2023
pp. 470-488
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1201131

[Article Type](#)
Review Article

[Received](#)
08.11.2022

[Accepted](#)
26.04.2023

Suggested Citation

Demirel Dengeç, Ş., & Kirişçi N. (2023). A critical review to gifted education in early childhood in Türkiye, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(1), 470-488. DOI: 10.17679/inuefd.1201131

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

After the concept of giftedness is defined, the characteristics of gifted children are determined and these children are reached, it is extremely important to bring them together with different educational applications that they need. It is seen that the educational practices in the field of education of the gifted are generally grouped under three main headings: grouping, enrichment and acceleration (Clark, 2013). In addition to these, mentoring practice is also evaluated within the scope of the education strategies of the gifted (Sak, 2011).

One of the three main applications used in the education of gifted students is acceleration. Acceleration can be defined simply as the completion of a training program earlier than its normal duration. This application offers the gifted child the opportunity to learn content appropriate for his level. When it comes to acceleration, the first thing that comes to mind for most people is skipping class, whereas there are many different types and applications of acceleration. However, whatever type will be applied, the important thing is that the gifted student is ready for this application in several ways. A gifted child should also be interested in the area in which she/he is talented and develops early. The fact that the child is only a little ahead of his or her peers for a short time in the field in question is also not sufficient for acceleration. It should be ensured that the child is really advanced in acceleration.

Enrichment is the second main topic in the applications used in the education of the gifted. As the name suggests, enrichment includes diversity and richness in educational opportunities and curriculum. Saranlı (2017) defines enrichment as deepening the educational content to include higher-level and complex subjects and expanding it to cover different subjects. Although enrichment is a differentiation strategy used in the education of gifted students, it is actually an application that can be beneficial for all students. It can even be used in the middle of education where gifted students and students with normal development are together.

The grouping strategy is the third main application used in the education of the gifted. This practice takes place by bringing the gifted students together in groups from time to time or all the time, according to their ability levels or interests. Sak (2011) classified the grouping types according to time as full-time and part-time; divided into homogeneous and heterogeneous according to ability level. While gifted students always study together in full-time groups, students in part-time groups sometimes attend classes together with their peers at a normal developmental level from time to time. Homogeneous groupings are groups where only gifted students are trained together. In heterogeneous groups, gifted students and students at a normal developmental level are together.

Strategic goals, objectives and education models created for the education of gifted children in the preschool period are included in the Special Talented Individuals Strategy and Implementation Plan covering the years 2013-2017 (MEB, 2013). This plan also includes the weaknesses of the practices in our country. The fact that most of the gifted students are not diagnosed, the inadequacy of the quality and quantity of the educators to work with the gifted students, and the lack of a structured program for the family education of the gifted children are some of the weaknesses that are considered important and need improvement.

From the first years of the Republic to the present day, various laws and regulations and practices have been tried to be made so that gifted children can receive education. Laws are generally arranged for gifted children in the field of art, and some of them are generally expressed under special education. In this context, it can be said that more inclusive, stable, and systematic legal regulations and practices are needed in order to support the development of gifted children specific to their talent areas.

Some of the enrichment, acceleration, and grouping practices used in the education of the gifted are also suitable for the preschool period. It is seen that only some of these can be done in Turkey. Skipping grades and early school starting practices are among the types of acceleration that can be used in the preschool period in Turkey, even though they are not common. BİLSEM draws attention to grouping studies for special talents in Turkey. Although preschool children are included in the BİLSEM directive, its applications are aimed at primary, secondary, and high schools (Keskin, et al., 2013). Therefore, children in early childhood cannot benefit from BİLSEM.

Purpose

The purpose of this study is to determine the current research trends in the field of gifted children in early childhood period between 2017-2022 in Turkey. In this study, what kind of differentiations gifted children in early childhood in Turkey receive, and the strengths and weaknesses in this regard are discussed controversially. In addition, by examining the studies on the subject, gaps in the literature will be determined.

Method

In this study, it is in question to examine the studies on special talents in early childhood in the last 5 years with a systematic review method (Zawacki-Richter, et al., 2020). In this study, studies on the field of special abilities in early childhood in Turkey were selected and examined within the framework of some criteria. The examination criteria used in the study are: "The studies were published between the years 2017-2022, whether the studies are published as articles or full-text papers, studies covering the subject of special abilities in early childhood, the fact that the studies were carried out in Turkey". Searching has been made "special talent/giftedness/giftedness/gifted" and "early childhood" keywords in "WOS", "Scopus", "Eric", "Journal Park" and "Google Scholar" databases. Totally 24 studies were included in the review.

Discussion & Conclusion

As a result, in terms of publication year, it has been observed that the studies in the last 5 years have mostly spread to 2017, 2018 and 2021. However, no increasing or decreasing change was detected. In terms of research methods, mostly qualitative researches, survey studies, and review studies have been done. In terms of research topic, most of the studies are on features in early childhood. This subject is followed by educational practices, identification and academic studies in the field. Social perception, teacher needs and family problems are among the least studied subjects. More experimental and mixed-method studies are needed. In these studies, especially family issues can be studied.

Türkiye’de Erken Çocukluk Dönemindeki Özel Yeteneklilerin Eğitimine Eleştirel Bir Bakış

Şule DEMİREL DİNGEÇ, Anadolu Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-6709-7690

Nilgün KİRİŞÇİ, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-0925-7331

Öz

Erken çocukluk döneminde özel yeteneklilerin eğitimi, iki önemli alanın birleşimini içermektedir: Özel yeteneklilerin eğitimi ve erken çocukluk eğitimi. Bu açıdan erken çocuklukta özel yeteneklilerin eğitiminin her iki alanda da uzmanlık gerektiren özel bir kapsama sahip olduğu söylenebilir. Küçük yaştaki özel yetenekli bireylerin iyi bir eğitim ortamı ile karşılaşmaları, gelecek okul hayatları ve yetişkinlik dönemlerinde akademik başarıları için kaynak oluştururken; duyuşsal, davranışsal ve sosyal açıdan sağlıklı bireyler olabilmelerini sağlayacaktır. Okul öncesinde potansiyel üstün yetenekliliği geliştirirken öğrenme deneyimlerinin farklılaştırılması önemlidir. Farklılaştırma, bireyselleştirilmiş, hızlandırılmış öğretimi ve karmaşık, yaratıcı ve zorlu etkinliklere sahip gelişmiş bir öğretim programını içerir. Özel yetenekliler eğitiminde en sık kullanılan eğitsel stratejiler ise gruplama, hızlandırma ve zenginleştirmedir. Bu tür ortamların hazırlanabilmesinde eğitimcilerin rolü kaçınılmazdır. Okulöncesi dönemde rol üstlenen eğitimciler ne zaman ne tür farklılaştırma uygulamaları yapabilecekleri, yeni ve etkili uygulamaların neler oldukları konusunda bilgi ve deneyim sahibi olmadırlar. Bütün bu önemli unsurlar çerçevesinde bu çalışmada, Türkiye’de erken çocukluk dönemindeki özel yetenekli çocukların ne tür eğitsel farklılaştırmalar aldıkları, bu konudaki güçlü ve zayıf yönler tartışmalı olarak ele alınmıştır. Ayrıca konuyla ilgili araştırmalar incelenerek, alan yazındaki boşluklar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, Türkiye’de 2017-2022 yılları arasında erken çocukluk döneminde özel yetenekli çocuklar alanında yapılan araştırmaları incelemektir. Araştırmada sistematik derleme yöntemi kullanılmış ve incelemeye 24 makale dâhil edilmiştir. Çalışmalar incelenmiş ve incelemeler sonucunda eksik görülen noktalar için öneriler sunulmuştur. Sonuç olarak, karma yöntemler ve deneysel yöntemlerle daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocuk aileleriyle ilgili çalışmaların alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: erken çocukluk, özel yetenekli çocuklar, erken çocuklukta özel yeteneklilerin eğitimi



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 1, 2023
ss. 470-488

DOI

10.17679/inuefd.1201131

Makale Türü
Derleme Makalesi

Gönderim Tarihi
08.11.2022

Kabul Tarihi
26.04.2023

Önerilen Atıf

Demirel Dingec, Ş., & Kirişçi N. (2023). Türkiye’de erken çocukluk dönemindeki özel yeteneklilerin eğitimine eleştirel bir bakış. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 470-488. DOI: 10.17679/inuefd.1201131

Türkiye’de Erken Çocukluk Dönemindeki Özel Yetenekli Eğitime Eleştirel Bir Bakış

Bu çalışmada Türkiye’de erken çocukluk dönemindeki özel yetenekli çocukların ne tür eğitsel farklılaştırmalar aldıkları, bu konudaki güçlü ve zayıf yönler tartışmalı olarak ele alınmıştır. Ayrıca konuyla ilgili yapılmış çalışmalar incelenerek, alan yazındaki boşluklar belirlenebilecektir. Bu kapsam çerçevesinde çalışmada kısaca özel yeteneğin tanımına ve özel yeteneklilerin özelliklerine değinilmiştir. Ardından Türkiye’deki erken çocukluk dönemindeki özel yetenekli çocuklara yönelik yapılan eğitsel uygulamalar tartışmalı şekilde ele alınmış ve konuyla ilgili araştırmalar gözden geçirilmiştir.

Özel Yetenek Kavramı

Zekâyı, yeteneği ve bunlarla ilgili kavramları doğaları gereği tanımlamak çok kolay olmayabilir. Özel yetenek kavramı da farklı kaynaklarda farklı bakış açılarıyla tanımlanmış olabilir. Kavrama ilişkin öne çıkan temel tanımlara değinmek gerekirse Terman zekâ testlerinde en üst %1’lik dilimde yer alanları üstün zekâlı olarak kabul etmiştir (Terman & Merrill, 1937). Sternberg (1985) ise üstün zekâyı tanımlarken zekâ puanının yeterli olmadığını öne sürmüş, zekânın boyutlarına dikkat çekmiştir. Hatta Başarılı Zekâ Kuramı’nda analitik zekâ, yaratıcı zekâ ve pratik zekâ türleri arasında denge sağlayan veya bunlardan birinde çok üst düzeye sahip olan kişinin üstün yetenekli olacağı belirtilmiştir. Sternberg (2003) sözünü ettiği zekâ türlerine bilgelik özelliğini de ekleyerek üstün veya özel yetenekli kişilerin erdem sahibi, bilge kişiler olması gerektiğini de öne sürmüştür. Benzer şekilde Renzulli’nin (1978, 2003) Üçlü Halka Kuramı’nda zekâ puanı dışında yaratıcılık, motivasyon ve normalin üzerinde yetenek boyutlarının hepsine sahip olan kişilerin özel yetenekli olacağı belirtilmiştir. Gagné (2013) ise potansiyele üstün zekâ, bu potansiyelin pek çok değişkenle etkileşimden sonra daha dar bir alanda performans dönüşmüş haline ise üstün yetenek adını vermiştir.

Ulusal ve uluslararası alan yazında aynı kavram için üstün zekâ, üstün yetenek, üstün beyin gücü, süper zekâ, özel yetenek gibi çeşitli sıfatların farklı dönemlerde kullanıldığı görülmektedir. Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı (2013) tarafından yayınlanan özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planında “Özel yetenekli birey zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi, motivasyon veya özel akademik alanlarda yaşlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren bireydir.” ifadesi yer almakta ve hali hazırda “özel yetenek” sıfatı kullanılmaktadır. Bu bağlamdaki özel yetenek kavramının Türkiye’deki kullanımında akranlara göre yüksek düzeyde performans beklendiği, akademik bir alandan sanat alalından kadar çeşitli disiplinlerde özel yeteneğin görülebileceği anlaşılmaktadır.

Erken Çocukluk Döneminde Özel Yetenekli Çocukların Özellikleri

İnsanlar çocukluğundan yaşlılığına kadar birbirinden farklı dönemlerden geçerler ve bu dönemlerin her birinin kendine özgü özellikleri vardır (Koç, 2004). 0-8 yaş aralığını kapsayan erken çocukluk dönemi de bu gelişim dönemlerinden biridir (UNICEF, 2001). Erken çocukluk döneminde özel yetenekli çocukların özellikleri, tıpkı diğer gelişim dönemlerindeki özellikleri gibi çok boyutlu şekilde ele alınmaktadır. Bu dönemde bilişsel, sosyal-duygusal ve hatta fiziksel özelliklerden bahseden kaynaklar vardır. Bu özelliklerden bir kaynakta bazen bir kategori, başka bir kaynakta diğer kategori altında yer alabilmektedir. Örneğin erken okumayı dil gelişimi kapsamına olduğu gibi bilişsel gelişim kapsamında ele alan kaynaklar da görülebilir.

Aslında her ne kadar karakteristik özelliklerden söz edilse de özel yetenekli çocuklar da kendi içerisinde farklı farklı özellikler taşımaktadır. Ayrıca her karakteristik özellik tüm özel yetenekli çocuklarda ve aynı düzeyde görülmeyebilir (Clark, 2013). Bu nedenle bu çalışmada özel yetenekli çocuklarda en çok görülen ortak özelliklerin ve en az görülen ortak özelliklerin verildiği Miller'ın (2009) çalışması incelenmiştir. Yazara göre özel yetenekli çocuklara ilişkin en çok kullanılan ortak özellikler; kavramlar arasındaki ilişkileri kolayca kurma, özgün fikir üretme, çok soru sorma, meraklı olma, mantık-muhakeme seviyesinin yüksek olması, keşfetmekten zevk alması, bilgi düzeyinin yüksek olması, yeniliklere ilgili olması, kapsamlı ve sofistike bir kelime dağarcığına sahip olması, kolay öğrenme, bilgileri kolayca karşılaştırma, güçlü hafıza, denemekten çekinmeme, problemlere yeni çözümler bulmaktan ve var olan çözümlere yeni kullanım alanları bulmaktan hoşlanma, öğrenmede karmaşıklaktan keyif alma olarak sıralanabilir. Aynı çalışmada özel yeteneklilerin en az kullanılan ortak özelliklerine de yer verilmiştir: Fiziksel koordinasyonda iyi olma, düzenlilik, yaşça büyüklerle arkadaşlık kurma, el becerilerinde iyi olma, akademik ve sosyal faaliyetler arasında bir dengeye kurma, sakin mizaç, kolayca sosyalleşme, geleneklere bağlılık, bulunduğu topluma katkı sağlama, okul başarısı ve ödev sorumluluğu yüksek, büyüklerine saygılı olma, kendinden az yetenekli olanları kabul etmekte güçlük çekme, yardımsever olma, maceracı olma, yeni ortamlara kolayca uyum sağlama ve zorluklarla kolay baş etme gibi özellikler bunlar arasındadır.

Ruf'a (2005) göre bir çocuğu özel yetenekli çocuk olarak nitelendirirken pek çok sınırlama yapılmakta ama aslında temelde iki ana kategori kullanılmaktadır. Bunlardan biri çocuğun aileler veya öğretmenler tarafından belirtilen özellikleri ne kadar gösterdiği; diğeri ise zekâ ve başarı testlerinde genelde %95'lik-%98'lik dilimde olup olmamasıdır. Bu kategorilerde yer alıp almama durumunu pratikte kolayca anlamak için bazı listeler yararlı olabilir. Rivero (2002) erken çocukluk döneminde özel yetenekli çocuklarda yaygın olarak görülen tipik özellikleri şöyle sıralamıştır:

- Özellikler erken dil gelişimi olmak üzere erken gelişim
- Asenkronize bir gelişim
- Yaratıcılık potansiyeli
- Karmaşık düşünce yapısı
- Hassas kişilik yapısı
- Yüksek düzeyde beklentilere sahip olmak ve mükemmeliyetçilik eğilimi
- Gelişmiş bir mizah anlayışı
- Yüksek adalet bilinci
- Gelişmiş bellek
- İlgili olduğu alanlarda yüksek konsantrasyon
- Yüksek öz düzenleme becerileri
- Engellenemez merak
- Yüksek enerji düzeyi

Sıralanan özelliklerin hepsi her özel yetenekli çocukta görülmeyebilir ancak bu özelliklerin bir kısmı çocukta varsa, onun yaşlarına göre farklı olduğunu anlamada yardımcı olabilir. Zekâ puanlarına veya başarı testi puanlarına göre üst yüzdeler dilimlerde yer almanın da özel yetenek için bir kategori oluşturduğunu öne süren Ruf (2005) bu çocukları kendi içerisinde beş düzeye ayırmıştır. Bu düzeyler oluşturulurken puan kriteri tek ölçüt olarak alınmamış, özel

yetenekli çocuk grubunun kendi içerisindeki çeşitliliklerini anlamak amaçlanmıştır. Söz konusu sınıflamalar Tablo 1’de görülebilir.

Tablo 1

Ruf’un Özel Yeteneklilere İlişkin Sınıflaması (Ruf (2005) sayfa 50-51’den uyarlanmıştır.)

Düzyey	Zekâ ve Başarı Testlerindeki Dilimi
1. Düzyey	Üst %90’lık-98’lik dilim
2. Düzyey	Üst %98’lik-98,5’lik dilim
3. Düzyey	Üst %98,5’luk-99’luk dilim
4. Düzyey	Üst %99’luk dilim
5. Düzyey	En üst %99’luk dilim

Bu sınıflamaya birinci düzeyden beşinci düzyeye kadar özel yetenekli çocuklarda görülen özellikler değışebilir. Özellikle dil alanındaki erken gelişim özellikleri düzey farklılıklarını anlamada önemli ipuçları verebilir. Birinci düzyeyle kast edilen standart ölçeklerin üst % 90-98’lik diliminde yer alanlardır. Normal gelişim gösteren akranlarına göre biraz daha ileri gelişim gösteren bu çocuklar 0-6 yaş aralığında okumaya ilgili olabilir, basit aritmetik işlemleri yapmaya başlayabilir, sayıları, renkleri erkenden öğrenebilir. İkinci düzyeyde yer alanlar standart ölçeklerde üst % 98-99’luk dilimde performans gösterirler. Bu çocuklar ilk düzyedeki çocuklara göre sayıları, renkleri, bilgisayar kullanmayı daha erken öğrenebilir ve çoğu 5 yaş civarında okumayı başarır. Üçüncü düzyedeki çocuklarsa okul öncesi dönemde edinilen becerilerin büyük kısmını 3-4 yaşına kadar edinebilirler. Örneğin 3 yaşına gelmeden kendi adını yazabilirler. Dördüncü düzyedekilerin çoğu 2 yaşından önce 10’dan büyük sayıları sayabilir ve alfabeyi öğrenirler. Son düzyedeki çocuklara ise oldukça az rastlanır. İlk dört düzyedeki çocuklara belki her okulda rastlamak mümkünken beşinci düzyedeki öğrencilere, büyük şehirlerde 1/250.000 oranında bu çocuklara rastlanabilir. Bu düzyedekiler, 2 gibi daha çok küçük yaşta yetişkin düzyesinde konuşabilir, yine bu yaşlarda kitap okuyabilirler (Demirel & Ayas, 2013; Ruf, 2005).

Özel yeteneğin işaretleri bazı çocuklarda erken çocukluk döneminde net şekilde görülür. Bazı çocuklarda ise karakteristik özel yetenek özellikleri ilerleyen yaşlarda aktive olabilir. Ancak çocukların erken çocukluk döneminde akranlarına karşı önemli derecede dikkat çeken gelişim özellikleri olduğunda özel yetenek potansiyeli konusunda şüphe oluşmalıdır (Erdem vd., 2014). Bununla birlikte karakteristik özellikler konusundaki çeşitlikler her çocukta her özelliğin görülmeyeceğini ve görülenlerin de farklı düzyelerde olabileceğini işaret etmektedir.

Türkiye’de Erken Çocukluk Döneminde Özel Yetenekli Çocuklarla Yapılan Eğitsel Uygulamalar

Özel yeteneklilerin eğitimi alanındaki eğitsel uygulamaların genellikle gruplama, zenginleştirme ve hızlandırma olmak üzere üç ana başlıkta toplandığı görülmektedir (Clark, 2013). Hızlandırma en basit haliyle bir eğitim programının normal süresinden daha erken tamamlanması şeklinde tanımlanabilir. Bu uygulama özel yetenekli çocuğa kendi düzyeyine uygun içeriği öğrenme fırsatı sunar (Sak, 2011). Zenginleştirme adından da anlaşıldığı gibi eğitim olanaklarında ve öğretim programında çeşitlilik, farklılık, zenginlik içermektedir. Saranlı (2017) zenginleştirmeyi eğitim içeriğinin daha üst düzey ve karmaşık konuları içerecek şekilde derinleştirilmesi ve değışik konuları kapsayacak şekilde genişletilmesi olarak tanımlamıştır. Gruplama stratejisi ise özel özel yetenekli öğrencilerin yetenek düzyelerine veya ilgilerine göre zaman zaman veya her zaman gruplar halinde bir araya getirilmeleriyle gerçekleşmektedir (Sak,

2011). Özel yeteneklilerin eğitiminde yararlanılan zenginleştirme, hızlandırma, gruplama uygulamalarının bazıları okul öncesi döneme uygundur. Örneğin bir hızlandırma türü olan onur sınıfları uygulaması lise düzeyindeki özel yetenekli öğrencilere yöneliktir (Collangelo & Assouline, 2009). Okul öncesi döneme uygun farklılaştırma uygulamalarınınsa sadece bir kısmının Türkiye’de yapılabildiği görülmektedir.

Sınıf atlama ve okula erken başlama uygulamaları Türkiye’de okul öncesi dönemde yaygın olmasa bile kullanılabilir hızlandırma türlerindedir. Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Strateji ve Uygulama Kılavuzu’nda özel yetenekli öğrencilerin bir kez sınıf atlayabileceği belirtilmiştir (MEB, 2007). Ayrıca 21.7.2012’de MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’ne göre gelişim yönünden ilkokula hazır olduğu anlaşılan 60-66 ay arası çocuklardan, velisinin yazılı isteği bulunanlar ilkokul birinci sınıfa kaydedilmektedir. Böylece 5 yaşındaki çocuklar okula erken başlayabilmektedir. Benzer şekilde hazır olan bir çocuk bir üst yaş grubuyla kreşe devam ederek, yine hızlandırmadan yararlanabilmektedir.

Türkiye’de özel yeteneklilere yönelik gruplama çalışmalarında ise BİLSEM’ler dikkat çekmektedir. BİLSEM yönergesinde okul öncesi çocuklara yer vermekle birlikte, uygulamaları ilkokul, ortaokul ve liselere yöneliktir (Keskin vd., 2013). Dolayısıyla erken çocukluk dönemindeki çocuklar, çok fazla BİLSEM’lerden yararlanamamaktadır. Bu yetersizlikten de kaynaklı olarak sözel veya performans alanlarından birinde 130 zekâ puanı üzerinde olan çocukların buldukları kurumda destek eğitim almaları kararı alınmıştır (Bedur vd., 2015). Milli Eğitim Bakanlığı’na yayınlanan 2013- 2017 Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı’nda (MEB, 2013) destek eğitim odaları okulöncesi dönemdeki ve ilkokul dönemindeki özel yetenekliler için de planlanan uygulamalar arasında gösterilmektedir. Bu odalar devlet okullarında kolaylıkla açılabilir. Yönetmeliklere göre destek eğitim odasında verilecek eğitimin okul ders saatleri içerisinde olmalı ve bir öğrencinin haftalık ders saatinin %40’ını geçmemelidir (MEB, 2015). Türkiye’de hali hazırda özel yetenekli çocuklara yönelik destek eğitim uygulamaları ise genellikle uzmana, kuruma bağlı olup fazla yaygınlaşmamıştır (Öpengin, 2018; Yavuz & Yavuz, 2016). Bu uygulamalar da ilkokul düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca Pemik (2017) Türkiye’deki destek eğitim odası uygulamalarında genellikle öğrencilerin zekâ oyunları oynadıklarını belirtmiştir. Oysa destek eğitim odaları eğitim sisteminden ve gerçek hayattan kopuk olmamalıdır.

Özel yetenekli çocuklara yönelik zenginleştirme çalışmaları ise sınırlı görünmekle birlikte bilindiğinden fazla olabilir. Çünkü bazı kurumlarda yapılan zenginleştirme uygulamalarının ismi özel yetenek, üstün yetenek veya üstün zekâ çerçevesinde sunulmamakla birlikte aslında özel yetenekli çocuklara yönelik nitelikli uygulamalar yapılabilmektedir. Örneğin küçük bir okuldaki bir okul öncesi öğretmeni, bazen kendi çabasıyla uzmanlardan destek alarak sınıfındaki özel yetenek potansiyeli taşıyan çocuklar için zenginleştirme uygulamaları yapmaktadır. Ancak bu tür uygulamalar uygulayıcıya bağlı kalmamalıdır. İyi uygulamalar paylaşılmalı, çeşitlendirilmeli, sistematik ve her özel yetenekli çocuğun yararlanabileceği hale getirilmelidir. Zenginleştirmeye ilişkin Türkiye’de yapılmış bir çalışma Saranlı (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmada sınıfta okul öncesi dönemde özel yetenekli çocuk bulunan öğretmenlere zenginleştirme konusunda uygulamalı eğitimler verilmiştir. Öğretmenler bir eğitim-öğretim dönemi boyunca sınıflarında uyguladıkları fen etkinliklerini Renzulli’nin birinci tip zenginleştirme yöntemine göre zenginleştirmişler ve uygulamayı yararlı bulmuşlardır.

Türkiye’de erken çocukluk döneminde gerçekleştirilen sınırlı etkinliklere ek olarak Anadolu Üniversitesi bünyesindeki ÜYEP Uygulama ve Araştırma Merkezi’nde de bazı hizmetler verilmektedir. Merkezde ortaokul düzeyindeki öğrencilere grup eğitimi verilmektedir. 4-12 yaş arasındaki çocuklara ise tanılama hizmeti yapılmaktadır. Buna ek olarak tanı alan özel yetenekli çocuklara danışmanlık ve gerektiğinde mentörlük uygulamaları gerçekleştirilmektedir (ÜYEP, 2021).

Özel Yetenekli Çocukların Eğitimine İlişkin Güncel Araştırma Eğilimleri

Erken çocukluk döneminde özel yetenek çalışmaları özel yetenek alanında nispeten ihmal edilen bir alan olmuştur (Grant & Morrissey, 2021). Son yıllarda ise araştırmacılar alana daha fazla ilgi göstermeye başlamışlar hem ulusal hem de uluslararası alanda araştırmalar yaygınlaşmaya başlamıştır. Özel yetenekli bireylerin erken çocukluk döneminde tanınması, ihtiyaçlarının belirlenmesi ve karşılanması gibi konular öncelikle onların kendilerini gerçekleştiren mutlu birer birey olmaları için önemlidir. Buna ek olarak bu çocukların içinde buldukları toplumlara da katkıları olmaktadır. Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda alanda ne tür araştırmaların yapıldığının ve ne tür eksiklerin olduğunun bilinmesi, özel yetenekli çocuklar için daha sağlıklı uygulamalar yapılmasına yardımcı olabilir.

Özel yetenekliler alanında saygın dergiler içerisinde değerlendirilen Gifted Child Today, Gifted Child Quartely, Journal for the Education of the Gifted, Gifted Education International gibi dergiler incelendiğinde uluslararası alan yazında erken çocukluk dönemine ait çalışmaların özel yeteneğin erken tanınması ve özel yetenekli çocuklar için okul öncesi eğitim programları konularına odaklandıkları görülmektedir. Tanılama konusunu inceleyen araştırmaların günümüzde güncelliğini koruyor olmasının temel gerekçeleri: (1) Özel yetenekli çocukların eğitimlerinde ilk ve en önemli adımın doğru tanılama olması (Horowitz, 2009), (2) Erken çocukluk döneminde tanılamanın güç olması (Pfeiffer & Petscher, 2008), (3) Erken çocukluk döneminde tanılama süreci konusunda tartışmaların devam ediyor olması şeklinde sıralanabilir. Son yıllarda yapılan tanılama konulu araştırmalarda genellikle aile ve öğretmen dereceleme ölçeklerini geliştirme ve psikometrik özelliklerin değerlendirilmesi çalışmaları ön plana çıkmaktadır. Bu ölçeklerden bazıları; GRS-S (Jabûrek vd., 2021), HOPE (Gentry vd., 2015), GATES-2 (Gilliam & Jerman, 2015) ölçekleridir. Bu yönelim erken çocukluk döneminde tanılama sürecinde öğretmen ve aile değerlendirmesinin önemli olması ve onların görüşlerinin zekâ testleriyle birlikte kullanılması gerekliliğine dayanıyor olabilir. Ulusal alan yazında ise tanılama konusunun ön plana çıkmasıyla birlikte yaygın olarak ölçek uyarlama çalışmalarına yönelim olduğu görülmektedir. TONI-3 Sözel Olmayan Zekâ Testi (Korkmaz vd., 2018), Raven Renkli Progresif Matrisler Testi (Bildiren vd., 2017; Karateke, 2019) ve Özel Yetenek Dereceleme Ölçeği Okul Öncesi Formu (Karadağ vd., 2016) gerçekleştirilen bazı ölçek uyarlama çalışmalarındandır. Ölçek uyarlama çalışmalarına göre daha sınırlı sayıda özgün tanılama araçları geliştirme çalışmaları da gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Bu çalışmalar; ASIS Zekâ Testi (2016), Okul Öncesi Dönem Üstün Yetenekli Çocuklar İçin Aday Bildirim Ölçeği (Bildiren & Bıkmaz Bilgen, 2019), Erken Çocuklukta Öğretmen Aday Gösterme Formu (Karabulut & Ömeroğlu, 2021) ve Çocuklar için Bilimsel Yaratıcılık Testi (Ateşgöz & Sak, 2021) olarak sıralanabilir.

Uluslararası alan yazında erken çocukluk döneminde özel yetenekli çocukları konu edinen çalışmaların bir diğer odak noktası okul öncesi eğitim programları ve uygulamalarıdır. Eğitim uygulamalarına yönelik son yıllarda yapılan araştırmalardan bazıları şu konulara

odaklanmıştır: Program geliştirme çalışmalarında yaşanan güçlükler (Kettler vd., 2017; Kettler vd., 2017), okulöncesi dönemde özel yetenekli öğrenciler için STEM temelli zenginleştirme programı ve aile görüşleri (Tay vd., 2018), kitap okuma etkinliklerinde üst düzey sorgulama (Walsh vd., 2017), okula erken başlama ve ebeveynlerin karşılaştıkları sorunlar (Wellisch, 2020), yetenek gelişiminde ailenin rolü (Luo & Kiewra, 2020), ailelerin gözünden özel yetenekli çocuklarının eğitimsel ihtiyaçları (Manasawala & Desai, 2019). Eğitim programları ve uygulamaları ana teması altında genel olarak zenginleştirme, okula erken başlama ve ailelerin bu süreçteki rolü üzerine araştırmaların yoğunlaştığı görülmektedir. Türkiye’de ise eğitim faaliyetleri kapsamında özellikle paydaş görüşlerinin belirlendiği birkaç çalışma (Bildiren vd., 2020; Özdiyar vd., 2022) bulunmaktadır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de 2017-2022 yılları arasında erken çocukluk döneminde özel yetenekliler alanındaki araştırmaların incelenmesidir. Türkiye’de erken çocukluk döneminde özel yetenek konusunda yapılmış güncel çalışmaların belirlenmesi, hali hazırdaki durumu değerlendirme ve ihtiyaçları belirleme açısından yararlı olabilir. Yapılan inceleme sırasında aşağıda sıralanan araştırma soruları cevaplanmaya çalışılmıştır:

1. Erken çocukluk döneminde özel yetenek konusunda yapılan çalışmalar yayın yılı açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Erken çocukluk döneminde özel yetenek konusunda yapılan çalışmalar araştırma yöntemi açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Erken çocukluk döneminde özel yetenek konusunda yapılan çalışmalar araştırma konuları açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?

Yöntem

Bu çalışmada son 5 yılda erken çocukluk döneminde özel yetenek konusunda yapılmış çalışmalar sistematik derleme yöntemiyle incelenmiştir. Sistematik derleme çalışmalarında, belli ölçütlere göre belirlenmiş çalışmaların çeşitli değişkenler ya da araştırma soruları bağlamında detaylı olarak incelenmesi ve elde edilen bulguların anlamlı bir bütün haline dönüştürülmesi söz konusudur (Zawacki-Richter vd., 2020). Bu çalışmada da Türkiye’de erken çocukluk döneminde özel yetenek alanıyla ilgili yapılmış çalışmalar belli ölçütler çerçevesinde seçilmiş ve incelenmiştir.

Çalışmada kullanılan inceleme ölçütleri şunlardır:

- Çalışmaların 2017-2022 yılları arasında yayınlanmış olması,
- Çalışmaların makale veya tam metin bildiri yayını olması,
- Çalışmaların erken çocukluk döneminde özel yetenek konusunu kapsamaması,
- Çalışmaların Türkiye’de gerçekleştirilmiş olması.

Çalışma kapsamında belirlenen ölçütlere göre “WOS”, “Scopus”, “Eric”, “Dergi Park” ve “Google Akademik” veri tabanlarında “özel yetenek/üstün yetenek/giftedness/gifted” ve “erken çocukluk/early childhood” anahtar sözcükleriyle tarama yapılmıştır. Ancak WOS veri tabanında son 5 yılda Türkiye’de konuyla ilgili çalışmaya ulaşamadığı için diğer veri tabanlarındaki kaynaklarla çalışmaya devam edilmiştir. Ulaşılan çalışmalar belirlenen ölçütler bağlamında iki araştırmacı tarafından incelenmiştir. Toplam 24 çalışma derleme kapsamında kabul edilmiştir. Çalışma künyeleri Ek’ te görülmektedir.

Bulgular

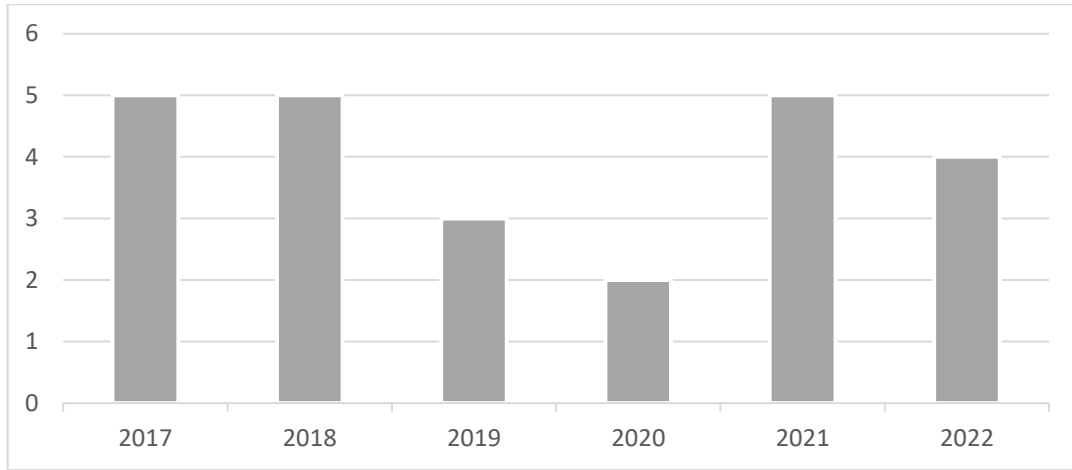
Araştırma kapsamındaki 24 çalışma çalışmalar yıllarına, yöntemlerine ve konularına göre incelenmiştir. Bu bölümde yapılan inceleme sonuçları paylaşılmıştır.

Türkiye’de Erken Çocukluk Döneminde Özel Yetenek Alanında Yapılan Çalışmaların Yayın Yılı Açısından İncelenmesi

Araştırmada son 5 yılda yapılan çalışmalar incelenmiş ve 24 çalışmanın yayın yılına göre dağılımı Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1

Çalışmaların Yayın Yılına Göre Dağılımı



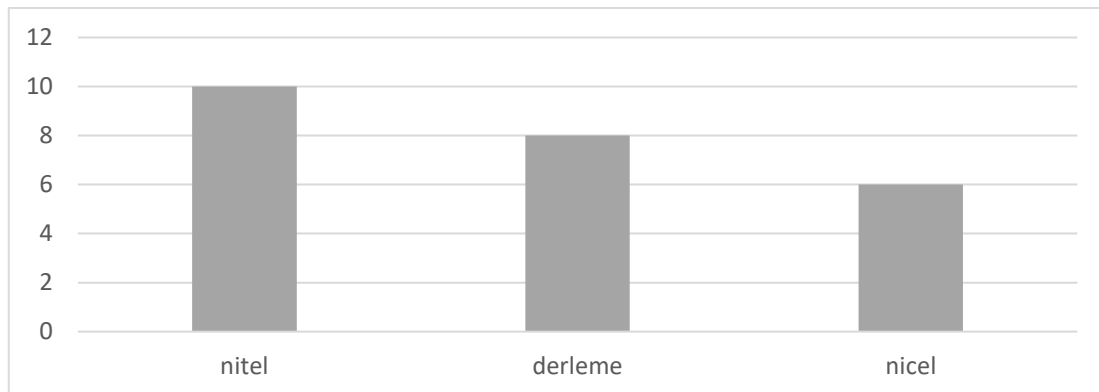
Şekil 1’de görüldüğü gibi 2017-2022 yılları arasında yapılmış çalışmaların 5’i 2017, 5’i 2018, 3’ü 2019, 2’si 2020, 5’i 2021 ve 4’ü de 2022 yılından yayınlanmıştır. Genel olarak dengeli bir dağılım görülmeyle birlikte en fazla yayın 2017 ve 2018 yıllarında en az yayınsa 2020 yılında görülmüştür.

Türkiye’de Erken Çocukluk Döneminde Özel Yetenek Alanında Yapılan Çalışmaların Araştırma Yöntemi Açısından İncelenmesi

Araştırmada ulaşılan 24 çalışma kullanılan araştırma yöntemi açısından da incelenmiştir. İnceleme sonuçları Şekil 2’de görülmektedir.

Şekil 2

Çalışmaların Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı



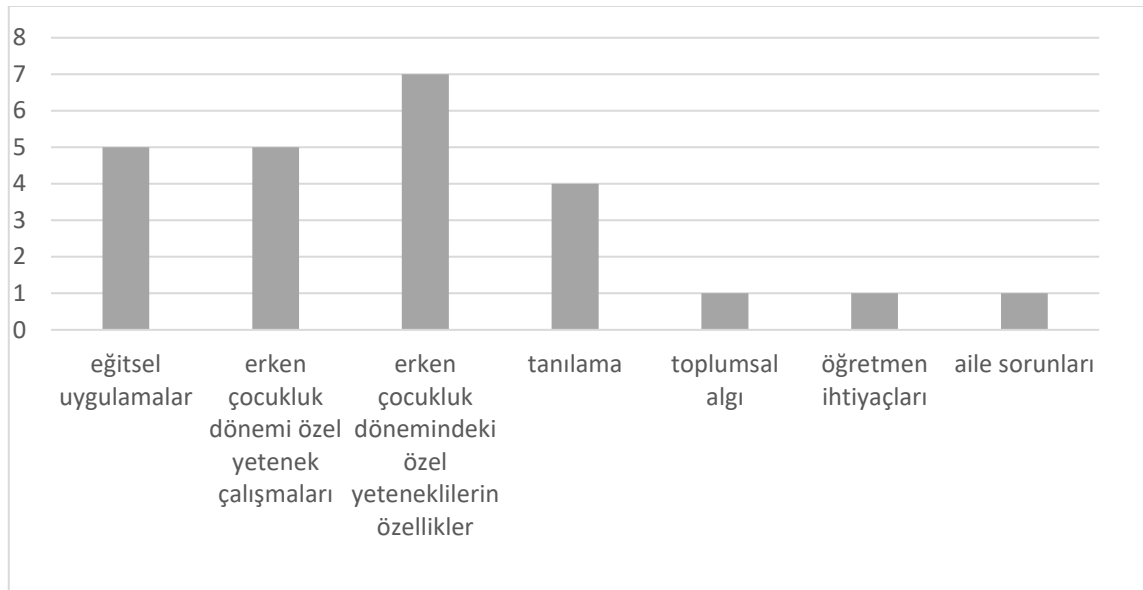
Şekil 2’de görüldüğü gibi çalışmaların 10’u nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bunların 6’sı görüşme, 2’si olgu bilim 2’si ise durum çalışmasıdır. 8 çalışma derleme çalışması olup, kalan 6 çalışma ise nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Nicel çalışmaların 4’ü betimsel tarama, 1’i ilişkisel tarama, 1’i ise deneyseldir. Son 5 yıl içerisindeki çalışmalar arasında karma yöntemle yapılan bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Türkiye’de Erken Çocukluk Döneminde Özel Yetenek Alanında Yapılan Çalışmaların Konu Açısından İncelenmesi

24 çalışma kapsadıkları konular açısından incelenmiştir. İnceleme sonuçları Şekil 3’te görülmektedir.

Şekil 3

Çalışmaların Araştırma Konularına Göre Dağılımı



Şekil 3’te görüldüğü gibi erken çocukluk döneminde özel yeteneklilerle ilgili yapılan çalışmaların 7 tanesi bu dönem çocuklarının özelliklerini konu almıştır. Diğer çalışmaların 5’i eğitsel uygulamaları, 5’i erken çocukluk döneminde özel yeteneklilerle ilgili yapılmış çalışmaların kendisini, 4’ü ise tanılamayı kapsamaktadır. 1’er çalışma ise toplumsal algı, öğretmen ihtiyaçları ve aile sorunları konularını ele almıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Özel yetenekli çocuklar normal gelişim gösteren çocuklara göre farklı özellikler taşımaktadırlar. Erken çocukluk dönemi de bu nedenle onlar için daha önemli ve kritik bir hale gelmektedir. Bu çalışmada söz konusu kritik dönem ve konuya ilişkin Türkiye’deki güncel çalışmalar, yayın yılına, araştırma yöntemine ve araştırma konusuna göre incelenmiştir. Yayın yılı açısından son 5 yıldaki çalışmaların en çok 2017, 2018 ve 2021 yıllarında yer almaktadır. Ancak giderek artan veya azalan bir değişim belirlenmemiştir. Genel olarak yayın yıllarına göre yapılan incelemeye göre araştırma sayılarının sınırlı sayıda olduğu söylenebilir. Bu bulgu Yılmaz’ın (2018) 1988-2016 yılları ve İnci’nin (2021) 2002-2017 yılları arasında erken çocukluk döneminde özel yetenekli öğrenciler ile ilgili yapılan araştırmaları inceledikleri çalışmalarıyla örtüşmektedir. Son 5 yılda gerçekleştirilen araştırma yoğunluğu ile daha önceki yıllarda gerçekleştirilen araştırma

yoğunluğu benzerlik göstermektedir. Bu durum erken çocukluk dönemindeki özel yetenekli çocukları konu edinen araştırma sınırlılığının devam ettiği yönünde yorumlanabilir.

Araştırma yöntemi açısından genellikle görüşmeler aracılığıyla yapılan nitel araştırmalarda, tarama çalışmalarında ve derleme çalışmalarında yoğunluk belirlenmiştir. Çalışmada deneysel araştırma deseni ile gerçekleştirilen yalnızca bir araştırmaya ulaşılrken karma yöntem ile gerçekleştirilen araştırma yer almamaktadır. Bu sayılar alanda deneysel desen ve karma yöntemle yapılan çalışmaların yetersizliğini göstermektedir. Özel yetenekliler alanında deneysel çalışmaların yürütülmesinin birçok zorluğu söz konusudur. Örneklem büyüklüğü ile ilgili sorunlar, üstün zekâ tanımındaki güçlükler, üstün yetenekli çocuklar için uygun bağımlı değişkenin belirlenmesi ve özel yetenekli çocuklara yönelik programlarda değişkenlerin ölçümünde yaşanan zorluklar bu sorunlar içerisinde yer almaktadır (Walsh vd., 2012). Bunun yanı sıra 2019-2020 yıllarında Covid19 nedeniyle uzaktan eğitime geçilmesi de deneysel çalışmaların gerçekleştirilememesine yol açmış olabilir. Bütün bu zorluklar deneysel çalışma sayısındaki azlığı açıklayabilir. Öte yandan hem ulusal hem de uluslararası alan yazında yer alan araştırmaların incelendiği derleme çalışmalarında da özellikle erken çocukluk dönemi özel yetenek eğitimi için deneysel araştırmaların eksikliği belirtilmektedir (örn. İnci, 2021; Jolly & Kettler, 2008; Walsh vd., 2012; White vd., 2003). Özel yetenekli çocukların eğitimlerinde güvenilir ve nitelikli uygulamaların yapılabilmesinde deneysel çalışmaların sonuçlarına gereksinim vardır (Plucker & Callahan, 2014). Nitelikli okul öncesi deneyimi bilişsel gelişim ve akademik başarıyla ilişkili olmasıyla birlikte uzun vadede sosyal ve kariyer gelişimini de etkilemektedir (Barnett, 1995; Zigler vd., 1992). Deneysel çalışmalar uygulanacak eğitimin etkisini belirlemek, yeterli görülen noktaların geliştirilmesine ve yetersiz olduğu belirlenen aşamaların revize edilmesine imkân sağlamaktadır. Dolayısıyla okul öncesi dönemde özel yetenekli çocuklar için eğitim programı ve uygulamalarına yönelik çalışmalarda deneysel çalışmalara daha fazla yer verilmesi önem taşımaktadır. Bu bağlamda ileriki çalışmalarda deneysel çalışmalara yoğunluk verilmesi önerilebilir. Bu çalışmadaki incelemede hiç rastlanmayan karma yöntemle gerçekleştirilecek çalışmalar da güçlü bulgulara ulaşmaya destek olabilir.

Araştırma konusu açısından çalışmaların çoğu erken çocukluk dönemindeki özellikler üzerinedir. Bu konuyu eğitsel uygulamalar, tanılama ve alandaki akademik çalışmalar konuları takip etmektedir. Toplumsal algı, öğretmen ihtiyaçları ve aile sorunları ise en az çalışılan konular arasındadır. Çalışmaların bazılarında öğretmen görüşlerine başvurulmuştur ancak konu olarak çocukların özellikleri veya tanılama ele alınmıştır. 2013-2017 yıllarını kapsayan Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı'nda (MEB, 2013) ülkemizdeki uygulamaların zayıf yönlerinden biri özel yetenekli öğrencilerle çalışacak eğitimcilerin nitelik ve niceliğindeki yetersizliktir. Dereli ve Deli'nin (2022) araştırmalarına göre okul öncesi öğretmenleri özel yetenekli öğrencilerin eğitimleri konusunda yeterli donanıma ve bilgiye sahip değildiler. Ayrıca araştırmada öğretmenler özel yetenekli öğrencileri için eğitim programı geliştirme, materyal tasarlama ve onları çeşitli açılardan destekleme noktasında yetersizliklerini belirtmişlerdir. Benzer olarak Özcan ve Gülkaya (2019) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerin eğitimleri konusunda yetersiz bilgiye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Tüm bu çalışma sonuçları öğretmen niteliğinde yetersizliğin devam ettiğini göstermektedir. Bu açıdan gerçekleştirilen çalışmanın bulguları değerlendirildiğinde önemli bir araştırma konusu olan öğretmen niteliği ve ihtiyaçlarına yönelik araştırmalara gereksinim olduğu ancak bu konuları inceleyen çalışmaların oldukça az sayıda olduğu söylenebilir. Dolayısıyla öğretmen niteliklerini

konu alan ve çeşitli araştırma yöntemlerine dayanan çalışmaların gerçekleştirilmesi gereklidir. Bu doğrultuda nitelikli araştırma sayılarının artmasıyla elde edilecek bilimsel bulgulara dayanarak erken çocuklukta özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin niteliklerinin desteklenmesi sağlanabilir. Bunun yanı sıra aileyi konu edinen çalışmalar da oldukça sınırlı sayıdadır. Ebeveynlerin özel yetenekli çocukların ilk öğretmenleri, hak savunucuları, rehberleri olmaları gibi rollere sahip olmaları nedeniyle aileleri konu edinen çalışmaların oldukça önemli olduğu söylenebilir. İleriki çalışmalarda ailelerin özellikleri, yaşayabilecekleri problemler ve çözüm önerileri, okul-aile iş birliği, aile eğitim programları gibi birçok farklı konuda çalışmaya yer verilmesi önerilebilir. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalardaki bu konuların yanı sıra erken çocukluk döneminde tanılamaya ilişkin yeni paradigmalardan incelenmesi, yetenek gelişimi, eğitim modelleri, teknoloji ve erken çocuklukta özel yeteneklilerin eğitimi gibi önemli çalışma alanlarında da araştırmaların gerçekleştirilmesi önerilebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için etik kurul kararı gerekmemektedir.

Kaynakça/References

- Ateşgöz, N. N., & Sak, U. (2021). Test of scientific creativity animations for children: Development and validity study. *Thinking Skills and Creativity*, 40(2021), 100818.
- Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *Future Child*, 5(3), 25–50.
- Bedur, S., Bilgiç, N., & Taşlıdere, E. (2015). Özel (üstün) yetenekli öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesi. *HAYEF Journal of Education*, 12(1), 159-175.
- Bildiren, A. & Kargın, T. (2019). Proje temelli yaklaşıma dayalı erken müdahale programının üstün yetenekli çocukların problem çözme becerisine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 343-360. <http://dx.doi.org/Doi: 10.15390/EB.2019.7360>
- Bildiren, A., & Bıkmaz Bilgen, Ö. (2019). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocuklar için aday bildirim ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 269-285.
- Bildiren, A., Gür, G., Sağkal, A. S. & Özdemir, Y. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların tanınması ve eğitimlerine ilişkin algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(2), 329-356. <http://dx.doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.572326>
- Bildiren, A., Kargın, T., & Korkmaz, M. (2017). Renkli Progresif Matrisleri Testi'nin 4-6 yaş aralığında güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, 7(1), 19-38.
- Clark, B. (2013). *Growing up gifted: Developing the potential of children at school and at home* (8th ed.). Pearson.
- Collangelo, N., & Assouline, S. (2009). Acceleration: Meeting the academic and social needs of students. In L. Shavinina, & L. Shavinina (Eds.), *International handbook on giftedness* (pp. 1085-1099). Springer.
- Dereli, E., & Deli, H. (2022). Pre-school teachers' knowledge and needs related to noticing gifted children and the enrichment model. *Participatory Educational Research*, 9(2), 219-239.
- Demirel, Ş. & Ayas, B. (2013). Üstün zekâlılar ve eğitimleri. S. Vuran (Ed.) içinde Özel eğitim. (s. 365-395.), Maya Akademi.
- Erdem, Y., Akoğlu, G., Sarıca A., Geçmiş H., Demirel, Ş., & Öpengin, E. (2014). *Özel gereksinimli olan bireyler ve eğitimi*. Vize Yayıncılık.
- Gagné, F. (2013). The DMGT: changes within, beneath, and beyond. *Talent Development & Excellence*, 5(1), 5-19.
- Gentry, M. L., Pereira, N., Peters, S. J., McIntosh, J. S., & Fugate, C. M. (2015). *HOPE Teacher Rating Scale (manual): Involving teachers in equitable identification of gifted and talented students in K-12*. Prufrock.
- Gilliam, J. E., & Jerman, O. (2015). *Gifted and Talented Evaluation Scales: A norm-referenced procedure for identifying gifted and talented students* [Assessment Instrument] (2nd ed.). Pro-Ed.
- Grant A., & Morrissey, A. M. (2021). The young gifted learner: What we know and implications for early educational practice. In Smith S.R. (Eds.), *Handbook of giftedness and talent development in the Asia-Pacific*. Springer.
- Horowitz, F. D. (2009). Introduction: A developmental understanding of giftedness and talent. In F. D. Horowitz, R. F. Subotnik, & D. J. Matthews (Eds.), *The development of giftedness and talent across the lifespan* (pp. 3-19). American Psychological Association.
- İnci, G. (2021). The analysis of research about gifted and talented children at early childhood in Turkey: A study of meta-synthesis. *Journal for The Education of Gifted Young Scientists*, 9(2), 107-121.
- Jabůrek, M., Āpal, A., Porteřova, ř., & Pfeiffer, S. I. (2021). Validity and reliability of gifted rating scales-school form in sample of teachers and parents—a czech contribution. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 39(3), 361-371.

- Jolly, J. L., & Kettler, T. (2008). Gifted education research 1994-2003: A disconnect between priorities and practice. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 427-446.
- Karabulut, R., & Ömeroğlu, E. (2021). A validity and reliability study of a nomination scale for identifying gifted children in early childhood: A validity and reliability study of a nomination scale. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 1756-1777.
- Karadağ, F., Karabey, B., & Pfeiffer, S. (2016). Identifying Gifted Preschoolers in Turkey: The Reliability and Validity of the Turkish-Translated Version of the GRS-Preschool/Kindergarten Form. *Journal of Education and Training Studies*, 4(10), 8-16.
- Karateke, B. (2019). Okul öncesi dönemde özel yeteneğin değerlendirilmesinde nöropsikolojik bir yaklaşım: Renkli progresif matrisler testi güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 2(4), 12-25.
- Keskin, M. Ö., Samancı, N. K., & Aydın, S. (2013). Science and art centers: current status, problems, and solution proposals. *Journal of Gifted Education Research*, 1(2), 78-96.
- Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 231-238.
- Kettler, T., Oveross, M. E., & Bishop, J. C. (2017). Gifted education in preschool: Perceived barriers and benefits of program development. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 342-359.
- Kettler, T., Oveross, M. E., & Salman, R. C. (2017). Preschool gifted education: Perceived challenges associated with program development. *Gifted Child Quarterly*, 61(2), 117-132.
- Korkmaz, M., Bildiren, A., Demiral, N., & Çulha, D. G. (2018). TONI-3 Sözel Olmayan Zekâ Testinin 6-11 yaş örnekleme norm ve standardizasyon çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(Özel sayı 1), 76-83.
- Luo, L., & Kiewra, K. A. (2020). Parents' roles in talent development. *Gifted Education International*, 37(1), 30-40.
- Manasawala, S. A., & Desai, D. N. (2019). Meeting the educational needs of a gifted child: A parent's narrative. *Gifted Education International*, 35(3), 189-200.
- MEB (2007). *Bilim ve sanat merkezi yönergesi*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf adresinden 09.03.2021 tarihinde alınmıştır.
- MEB (2013). *2007-2013 Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı*. <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/005.pdf> adresinden 09.03.2021 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2015). *Destek eğitim odası klavuzu*. Ankara: MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Miller, E. M. (2009). The effect of training in gifted education on elementary classroom teachers' theory-based reasoning about the concept of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(1), 65-105.
- Öpengin, E. (2018). *İlkokul düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odasının yürütülmesinde karşılaşılan sorunlar ve sorunlara yönelik çözüm müdahaleleri* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Özdiyar-Gedik, Ö., Demirkaya, A. S., & Gürten, E. (2022). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin konu alanı uzmanlarının görüş ve önerilerinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 23(4), 831-852.
- Özcan, D., & Gülkaya, Ş. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara yönelik algı ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 2355-2368.
- Pemik, K. (2017). *Üstün yetenekli öğrencilere destek odasında verilen eğitime ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Pfeiffer, S. I., & Petscher, Y. (2008). Identifying young gifted children using the gifted rating scales—Preschool/kindergarten form. *Gifted Child Quarterly*, 52(1), 19-29.

- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180–184.
- Renzulli, J. S. (2003). The three-ring conception of giftedness: Its implications for understanding the nature of innovation. In L. V. Shavinina (Ed.), *The International Handbook on Innovation* (pp. 79-96). Elsevier Science.
- Rivero, L. (2002). *Creative home schooling for gifted children: a resource guide*. Great Potential Press.
- Plucker, J. A., & Callahan, C. M. (2014). Research on giftedness and gifted education: Status of the field and considerations for the future. *Exceptional Children*, 80(4), 390-406.
- Ruf, D. L. (2005). *Losing our minds: Gifted children left behind*. Great Potential Press.
- Sak, U. (2011). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılmaları, eğitimleri*. Vize Yayıncılık.
- Saranlı, A. G. (2017). Okul öncesi dönemdeki erken müdahale uygulamalarına farklı bir bakış: Üstün yetenekli çocuklar için erken zenginleştirme. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 343-351.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2003). *WICS: A theory of wisdom, intelligence, and creativity, synthesized*. Cambridge University Press.
- Tay, J., Salazar, A., & Lee, H. (2018). Parental perceptions of STEM enrichment for young children. *Journal for the Education of the Gifted*, 41(1), 5-23.
- Terman, L. M., & Merrill, M. A. (1937). *Measuring intelligence: A guide to the administration of the new revised Stanford-Binet tests of intelligence*. Houghton Mifflin.
- UNICEF (2001). *The State of the world's children 2001*. UNICEF.
- ÜYEP (2021). *ÜYEP programı*. <https://uyep.anadolu.edu.tr/hakimizda> adresinden 21.04.2021 tarihinde alınmıştır.
- Walsh, R., Bowes, J., & Sweller, N. (2017). Why would you say goodnight to the moon? Response of young intellectually gifted children to lower and higher order questions during storybook reading. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(3), 220-246.
- Walsh, R. L., Kemp, C. R., Hodge, K. A., & Bowes, J. M. (2012). Searching for evidence-based practice: A review of the research on educational interventions for intellectually gifted children in the early childhood years. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(2), 103-128.
- Wellisch, M. (2020). Parenting with eyes wide open: Young gifted children, early entry and social isolation. *Gifted Education International*, 37(1), 3-21.
- White, K., Fletcher-Campbell, F., & Ridley, K. (2003). *What works for gifted and talented pupils: A review of recent research*. Slough, National Foundation for Educational Research.
- Yavuz, O., & Yavuz, Y. (2016). Destek eğitim odasında uygulanan etkinliklerin ilkokul düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılık becerilerine etkisi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-13.
- Yılmaz, E. (2018). Erken çocukluk döneminde üstün yetenekliler ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaların incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 1-16.
- Zawacki-Richter, O., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M. & Buntins, K. (2020). *Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7>
- Zigler, E., Taussig, C., & Black, K. (1992). Early childhood intervention: A promising preventative for juvenile delinquency. *American Psychologist*, 47(8), 997-1006.

EK

2017-2022 Yılları Arasında Erken Çocukluk döneminde Özel Yetenek Konusuyla İlgili Ulaşılan Çalışmaların Bilgileri

Çalışmanın Adı	Yazarları	Yılı
1. Okul Öncesi Dönemdeki Erken Müdahale Uygulamalarına Farklı Bir Bakış: Üstün Yetenekli Çocuklar İçin Erken Zenginleştirme	A.G. Saranlı	2017
2. Okul Öncesi Dönemdeki Üstün Yetenekli Çocukların Dil Gelişimlerinin Analizi	A.G Saranlı, S. Er, K.Z. Deniz	2017
3. Özel Yetenekli Çocukların Belirlenmesinde Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri	E.M. Akdoğan, G. Koçak, M.Subaşı	2017
4. Erken Çocukluk Dönemindeki Üstün Yetenekli Çocuklara İlişkin Türkiye’de Gerçekleştirilen Lisansüstü Çalışmaların Çok Boyutlu Analizi	Fatma Koç, Adile Gülşah Saranlı	2017
5. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Çocuklara İlişkin Metaforik Algıları	A. Duran, H.E. Dağlıoğlu	2017
6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Çocuklar Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi	S.Yoleri, G.Tetik, H. Ş. Çetken	2018
7. Üstün Yetenekli Çocuklar Ve Erken Müdahale	E.Taştekin, N. Metin	2018
8. Erken Çocukluk Döneminde Üstün Yetenekliler İle İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmaların İncelenmesi	E.Yılmaz	2018
9. Erken Çocukluk Döneminde Üstün Yetenekli Çocuklar Ve Oyun	H. Genç, H.E. Dağlıoğlu	2018
10. Analyse of the Relation between the Coloured Progressive Matrices Test and the Cognitive Abilities Test Form-6 in the Preschool Period of Gifted Children.	A. Bildiren, G.İ. Kılıztepe	2018
11. Okul Öncesi Dönemde Özel Yetenekli Çocukların Ailelerinin Gözlemleri Ve Karşılaştıkları Sorunlar	Y. İpek	2019
12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Çocuklara Yönelik Algı Ve Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi	D. Özcan, Ş. Gülkaya	2019
13. Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Çocukların Erken Çocukluk Döneminde Tanılanmasında Öğretmenlerin Düşünceleri	Ç. Çetinkaya, G. İnci	2019
14. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Çocukların Tanılanması Ve Eğitimlerine İlişkin Algıları	A. Bildiren, A. Gür, A.S. Sağkal, Y. Özdemir	2020
15. Üniversitelere Yerleşen Üstün Başarılı Öğrencilerin Erken Çocukluk Yaşantılarının İncelenmesi	D. Akkuş, B. Tuğrul	2020
16. Okul Öncesi Çağındaki Üstün Yetenekli Çocuklar: Neredeyiz? Nereye Gitmeliyiz?	A.P. Rakap	2021
17. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Konu Alanı Uzmanlarının Görüş Ve Önerilerinin İncelenmesi	Ö. Özdiyar, A.S. Demirkaya, E. Gürten	2021
18. A Validity And Reliability Study Of A Nomination Scale For Identifying Gifted Children In Early Childhood	R. Karabulut	2021
19. The Effect of Class-Wide Enrichment Applied to Gifted and Normal Children in Early Childhood.	H. Darga, A. Ataman	2021

20. The analysis of research about gifted and talented children at early childhood in Turkey: a study of meta– synthesis	G. İnci	2021
21. Okul Öncesi Dönemde Üstün Yetenekli Çocuklar	N.T. Önal	2022
22. Okul Öncesi Dönemde Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri, Tanılanması Ve Eğitimleri	S.Z. Kavruk, M.N. Seyitoğlu	2022
23. Üstün Yetenekli Çocuk Algı Ölçeği'nin Geliştirilmesi	F. Dereli, A. Yılmaz	2022
24. Pre-School Teachers' Knowledge and Needs Related to Noticing Gifted Children and the Enrichment Mode	E. Dereli, H. Deli	2022

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi Şule DEMİREL DİNGEÇ
suledemirel@anadolu.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Nilgün KİRİŞÇİ
nilgun.kirisci@adu.edu.tr

The Prediction of Physical Education Teachers' Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusion by Their Efficacy for Inclusive Practices

Ahmet Enes SAĞIN, Ministry of National Education, 0000-0002-4243-8276
Cebrail KARADAŞ, Adiyaman University, 0000-0002-1889-4853

Abstract

This study was carried out to examine whether the efficacy for inclusive practices of physical education (PE) teachers working with children with special needs in inclusive settings predicted their sentiments, attitudes, and concerns about inclusion, and if so, to what extent. The study participants consisted of 183 PE teachers who were working in Istanbul. The Teacher Efficacy for Inclusion Scale was used to determine the inclusion efficacies, one of the main study variables. The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Scale was used to determine the sentiment, attitude, and concern levels, which are the other primary study variables. Multiple regression was utilized to analyze the data received from the participants. The study findings revealed positive moderate significant relationships varying from .28 to .40 between the inclusive education efficacies (teaching, collaboration, and classroom management) and the dimension of sentiment about inclusion, negative moderate significant relationships varying from .41 to .49 between the efficacies and the dimension of concern about inclusion, and a .28 positive moderate significant relationship between the collaboration efficacy and the dimension of concern about inclusion. The findings showed that the efficacy for inclusive practices significantly predicted sentiments about inclusion ($F_{(3,96)} = 6.423, p < 0.5$), attitudes about inclusion ($F_{(3,96)} = 3.070, p < 0.5$), and concerns about inclusion ($F_{(3,96)} = 12.78, p < .05$). The low level of inclusion application competencies of PE and sports teachers affect their feelings, attitudes, and concerns towards inclusion negatively. High competencies indicate the opposite of this situation. Supporting teachers' practical competencies regarding inclusion will contribute to a positive change in their feelings, attitudes, and concerns toward inclusion. Based on the research findings, especially supporting the cooperation competencies of teachers can be very useful in making important progress in turning sentiments, attitudes, and concerns into positive ones.

Keywords: Inclusion, physical education teacher, efficacy for inclusive practices, sentiments about inclusion, attitudes about inclusion, concerns about inclusion.

Suggested Citation

Sağın, A. E., & Karadaş, C. (2023). The prediction of physical education teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusion by their efficacy for inclusive practices, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(1), 489-507. DOI: 10.17679/inuefd.1242586



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 1, 2023
pp. 489-507
DOI
10.17679/inuefd.1242586

Article Type
Research Article

Received
26.01.2023

Accepted
26.04.2023

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It is a matter of debate in the literature in which environments children with special needs (SN) should receive educational services. However, in addition to inclusion environments, providing support services in line with the needs of children is a practice that is generally accepted beyond arguments, and children with SN benefit significantly from quality inclusion (Allen & Cowdery, 2009; Strain et al., 2001; Sucuoğlu et al., 2020). Teachers' feelings, attitudes, and concerns toward inclusion are important factors for a qualified inclusion practice. Teachers' positive feelings, attitudes, and concerns toward students with SN in PE and sports lessons are critical in providing meaningful learning experiences for students (Doulkeridou et al., 2011; Haegele & Sutherland, 2015; Smith & Tyler, 2011). Another critical element for qualified inclusion is the teachers' inclusion practice competencies. Sharma et al. (2011) consider inclusive practice competencies as classroom management, cooperation, and teaching competencies. Studies conducted on PE and sports teachers show that teachers feel inadequate toward students with SN (Hersman & Hodge, 2010; Sato et al., 2007; Uğraş, 2019).

Purpose

Research on the competencies and sentimental attitudes, and concerns of teachers who play a critical role in inclusive practice is a guide for both students with SN and those who develop typically. In addition, considering the importance of PE and sports lessons and, therefore, PE teachers for individuals with special needs (Kış, 2016), studies on this field are essential. Considering the inclusion application competencies (Sharma et al., 2011) and feelings, attitudes, and concerns (Haegele & Sutherland, 2015) of the PE and sports teachers, who have an important position in the inclusion practice, will contribute to increasing the quality of the output to be obtained from the inclusion practice. In this context, an answer to the question "Do the PE and sports teachers' inclusive practice competencies predict their feelings, attitudes, and concern levels towards inclusive education?" was sought in the current study.

Method

The study group of the research consists of 183 PE and sports teachers aged between 24 and 55 ($\bar{X} = 36.79$) who worked in schools affiliated with the Ministry of National Education (MoNE) in Istanbul Province and Districts.

In this study, three data collection tools were used, one for demographic characteristics and the other two for determining the basic variables of the study. The tool developed by the researcher, Demographic Information Form, which is the first of these, consists of items that are thought to provide information about the study group, such as gender, age, professional seniority, time spent in the profession, the school they work at, and the grade they work. The second tool is *the Scale of the Teacher Efficiency in Inclusion Practices (STEIP)*, which was developed by Sharma et al. (2011) and adapted into Turkish by Tanrıverdi and Özokçu (2018) in order to measure the proficiency levels of PE and sports teachers in inclusive education. There are 18 items on the scale, which consists of 3 sub-dimensions (*teaching competence, cooperation competence, and classroom management competence*), and the items are graded between 1-6. The third measurement tool is *the Scale of the Sentiments, Attitudes, and Anxieties Regarding Inclusion Education*, originally developed by Forlin et al. (2011) and adapted into

Turkish by Kiş (2016) in order to measure the sentiments, attitudes, and concerns levels of PE and sports teachers regarding inclusive education (SEAARIE). The scale consists of 3 sub-dimensions and 15 items rated between 1-4.

Before the analysis of the data collected in the research, extreme values were determined and excluded from the study, and analyses were carried out with the data collected from 183 participants. In the context of the research question, normality assumptions were examined through graphical analyses and descriptive statistics. In the examination, it was concluded that the data met the normality assumptions (See Table 2). Pearson Product Moments Correlation was applied to determine the relationship between PE and sports teachers' inclusion competencies and their feelings, attitudes, and concern levels towards inclusion. Before the regression analysis, VIF values were checked to see if there was a multicollinearity problem, and it was determined that there was no value greater than 0.3. In this direction, multiple regression analysis was carried out. The variables were included in the analysis with the enter method to examine the predictiveness of PE teachers' proficiency in inclusive practices on their sentiments, attitudes, and concern levels related to inclusive education.

Findings

Positive, low, and medium-level significant relationships were observed between PE and sports teachers' STEIP sub-dimensions and SEAARIE's sentiment and attitude sub-dimensions. On the other hand, negative and moderately significant relationships were found between the sub-dimensions of STEIP and the concern sub-dimension of SEAARIE (See Table 3). In the context of the main question of the research, the teaching efficacy, cooperation efficacy, and classroom management efficacy variables of STEIP significantly predicted the sentiment dimension of SEAARIE ($F(3.96) = 6.423$, Adjusted $R^2 = .14$, $p < .05$). While teaching and classroom management proficiency of STEIP did not contribute significantly to its predictiveness, cooperation efficacy ($\beta = .34$, $p < .05$) dimension predicts sentiments positively and significantly. Collaborative efficacy of STEIP predicts the attitude dimension of SEAARIE at a significant level ($F(1.98) = 4.835$, $\beta = .15$, Adjusted $R^2 = .04$, $p < .05$). Teaching efficacy, cooperation efficacy, and classroom management efficacy variables of STEIP significantly predicted the concern dimension of SEAARIE ($F(3.96) = 12.78$, Adjusted $R^2 = .263$, $p < .05$). While teaching and classroom management proficiency of STEIP did not contribute significantly to its predictiveness, cooperation efficacy ($\beta = -.30$, $p < .05$) dimension predicts concern positively and significantly.

Discussion & Conclusion

In the study, it was determined that PE and sports teacher competencies in inclusive practices predicted feelings toward inclusive education at the level of 14%, attitudes at the level of 4%, and concerns at the level of 26%. Teachers' feelings, attitudes, and concerns towards students with SN can play an important role in students' academic and general development (social-sentimental, motor, cognitive) in schools where inclusive practices are carried out (Aiello et al., 2019; Merz-Atalik & Beuse, 2016). PE lessons offer unique opportunities for inclusive students to realize their potential, but the classroom climate provided by PE teachers is essential in this situation (Morley et al., 2005). Therefore, teacher competencies are critical in inclusive education (Costello & Boyle, 2013; Florian & Rouse, 2009; Jordan et al., 2009; Morley et al., 2005). From this point of view, it is possible to say that the increase in inclusive education

competencies (especially cooperation competency) of PE teachers will contribute to their development of positive feelings and attitudes towards inclusive education and a decrease in their concern levels.

There are some limitations in the current research. Inclusion application competencies and feelings, attitudes, and concerns data towards inclusion were obtained by the self-assessment method. Therefore, data were not obtained through observation. This may cause bias in the data. Thus, in further research, the research can be repeated with the development of rubrics for the variables discussed in the research and expert observations. Another limitation is that only inclusive education competencies were considered the predictor variable in the study. However, different variables can affect teachers' feelings, attitudes, and concerns toward inclusion (Parasuram, 2006). The current study can be repeated by considering different variables in further studies. Teacher training can be planned with in-service trainings (Kosko & Wilkins, 2009; Wight & Buston, 2003), which significantly contributes to teachers' development, especially for teachers with low proficiency in inclusive education to develop themselves. In addition, special education and inclusion courses can be added to PE programs before service, or the intensity of these courses in the program can be increased.

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Yeterliklerinin Kaynaştırmaya Yönelik Duygu, Tutum ve Kaygılarını Yordayıcılığı

Ahmet Enes SAĞIN, Milli Eğitim Bakanlığı, 0000-0002-4243-8276
Cebrail KARADAŞ, Adıyaman Üniversitesi, 0000-0002-1889-4853

Öz

Bu çalışma kaynaştırma ortamlarındaki özel gereksinimli çocuklarla çalışan beden eğitimi ve spor (BES) öğretmenlerinin kaynaştırma uygulama yeterliklerinin kaynaştırmaya yönelik duygu, tutum ve kaygılarını yordayıp yordamadığı ve yorduyorsa ne düzeyde yordadığı problemine yanıt bulmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcılarını İstanbul ilinde görev yapan 183 BES öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın temel değişkenlerinden kaynaştırma yeterliklerini belirlemek amacıyla Kaynaştırma Öğretmen Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bir diğer temel değişkeni olan duygu tutum ve kaygı düzeylerinin belirlenmesinde ise Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği kullanılmıştır. Katılımcılardan elde edilen verilerin analizinde çoklu regresyon yöntemi kullanılmıştır. Gerçekleştirilen analizlerden elde edilen bulgulara göre kaynaştırma eğitim yeterlikleri (öğretim, iş birliği ve sınıf yönetimi) ile kaynaştırmaya yönelik duygu boyutu arasında .28 ile .40 arasında değişen pozitif yönlü orta düzey manidar ilişkiler, yeterlikler ile kaygı boyutu arasında .41 ile .49 arasında negatif yönlü orta düzey manidar ilişkiler ve tutum boyutuyla iş birliği yeterliği arasında .28 pozitif yönlü orta düzey manidar ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Çalışmanın temel amacına yönelik bulgulara bakıldığında kaynaştırma uygulama yeterliklerinin kaynaştırmaya yönelik hem duygu ($F_{(3,96)} = 6.423$, $p < 0.5$) hem tutum ($F_{(3,96)} = 3.070$, $p < 0.5$) hem de kaygıyı ($F_{(3,96)} = 12.78$, $p < .05$) manidar bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. BES öğretmenlerinin kaynaştırma uygulama yeterliklerinin düşük düzeyde olması kaynaştırmaya yönelik duygu tutum ve kaygılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Yeterliklerin yüksek olması ise bu durumun tam aksine işaret etmektedir. Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin uygulama yeterliklerinin desteklenmesi, kaynaştırmaya yönelik duygu, tutum ve kaygılarının olumlu yönde değişimine katkı sağlayacaktır. Araştırma bulgularından hareketle özellikle öğretmenlerin iş birliği yeterliklerinin desteklenmesi duygu, tutum ve kaygıların olumluya çevrilmesinde önemli bir aşama kaydedilmesinde oldukça kullanışlı olabilir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma, beden eğitimi ve spor öğretmeni, kaynaştırma uygulama yeterliği, kaynaştırmaya yönelik duygular, kaynaştırmaya yönelik tutumlar, kaynaştırmaya yönelik kaygılar.



İnönü Üniversitesi
 Eğitim Fakültesi Dergisi
 Cilt 24, Sayı 1, 2023
 ss. 489-507
 DOI
 10.17679/inuefd.1242586

Makale Türü
 Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
 26.01.2023

Kabul Tarihi
 26.04.2023

Önerilen Atf

Sağın, A. E., & Karadaş, C. (2023). Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterliklerinin kaynaştırmaya yönelik duygu, tutum ve kaygılarını yordayıcılığı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 489-507. DOI: 10.17679/inuefd.1242586

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Yeterliklerinin Kaynaştırmaya Yönelik Duygu, Tutum ve Kaygılarını Yordayıcılığı

Özel gereksinimli (ÖG) öğrencilerin hangi ortamlarda eğitim hizmetlerini alması gerektiği alanyazında bir tartışma konusudur. Ancak genel çerçevede bu tartışma üç farklı görüş çevresinde toplanmaktadır. Görüşlerden ilki ÖG öğrencilere ayrılaştırılmış ortamlarda eğitim hizmetlerinin sunulmasıdır. İkinci görüş, yalnızca kaynaştırma veya bütünleştirme ortamlarında eğitim hizmetlerinin sunulmasıdır. Son görüş ise kaynaştırma ortamlarının yanı sıra çocukların gereksinimleri doğrultusunda destek hizmetlerin sunulmasıdır (Strain vd., 2001). Her görüşün kendi içerisinde makul gerekçelendirmesi bulunmasına rağmen üçüncü görüş en genel kabulü görendir. Bu görüşte hem öğrencinin destek hizmetler ile gereksinimleri karşılanmakta hem de tipik gelişen akranlarından ayrı ortamlarda bulunmadığından bir hak teslimi yapılmaktadır (Allen ve Cowdery, 2009).

Destek hizmetlerin sağlandığı kaynaştırma uygulamasından ÖG öğrencilere fazlasıyla fayda sağlamaktadır. Boylamsal bir çalışmada öğretmenlere veya öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunulmadığı durumlarda bile ÖG çocukların kaynaştırma uygulamasından fayda sağladıkları belirtilmektedir. Bunun yanı sıra aynı çalışmada kaynaştırma uygulamasından ÖG çocukların yanı sıra tipik gelişenlerinde fayda sağladığına işaret edilmektedir (Sucuoğlu vd., 2020). Ancak kaynaştırma uygulamalarından maksimum fayda sağlayabilmek adına değişiklik, uyarılma ve düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (Odom vd., 2011). Bunun yanında kaynaştırma uygulamasında paydaşların duygu, tutum ve kaygı düzeyleri de uygulamadan üst düzey fayda sağlanması bakımından önemlidir. Kaynaştırma uygulamalarında yer alan paydaşlara bakıldığında çıktılarının kalitesini etkileyen en önemli paydaşın ve temel yapıtaşının öğretmen olduğunu söylemek mümkündür (Vaillant, 2011). Bu doğrultuda öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına yönelik duygu, tutum ve kaygıları ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik duygu, tutum ve kaygıları kaynaştırma uygulamasının etkili bir şekilde sürdürülebilmesinde etkin rol oynamaktadır (Bayar vd., 2015; Kış, 2016). Özellikle BES derslerinde öğretmenlerin ÖG öğrencilere yönelik olumlu yöndeki duygu, tutum ve kaygıları öğrenciler için anlamlı öğrenme deneyimleri sağlamada kritik bir yere sahiptir (Doulkeridou, vd., 2011; Haegele ve Sutherland, 2015; Jerlinder vd.,2010; Rimm-Kaufman ve Sawyer, 2004; Smith ve Tyler, 2011).

Sınıfta tüm öğrencilerin katılabilecekleri sosyal ortamlar oluşturularak her öğrencinin sahip olduğu gelişim özellikleri desteklenmelidir (Salend, 2008). Kaynaştırma ortamlarındaki ÖG çocukların gelişim alanlarının özellikle de sosyal-duygusal ve motor gelişimlerinin desteklenmesi bakımından Beden Eğitimi (BE) ve sportif faaliyetler eşsiz olanaklar sağlamaktadır. Uygulama ağırlıklı bir ders olan BE ve sportif etkinlikler çocuğun bir bütün olarak gelişmesini desteklerken (Bailey vd., 2009; Hand, 2016; Sağın ve Akbuğa, 2019) ÖG öğrencilere istenilen becerileri kazandırmada ve geliştirmede yardımcı olabilir ve öncülük edebilir. Ayrıca ÖG öğrencilerin akran kabullerinde önemli bir faktör olan problem veya istenmeyen davranışların (Guralnick, 1999) azaltılmasına ya da bunlarla baş edilmesine çocukların gelişim alanlarındaki yeterliklerinin artırılması katkı sağlamaktadır (Kupersmidt ve DeRosier, 2004). BE ve sportif faaliyetler tipik gelişen ve ÖG öğrencilerin birbirleri ile etkileşimlerinin ve iş birliğinin artmasına da katkı sağlamaktadır (Lieberman, 2007; Seymour vd., 2009; Simpson ve Mandich, 2012). Bunlara ek olarak bazı araştırmacılar BES derslerinin, kaynaştırma uygulamalarının etkili gelişimi için gerekli

değerleri geliştirebilen ve koruyabilen en etkili disiplinlerden biri olduğunu belirtmektedir (André vd., 2011; Haegele ve Sutherland, 2015; Hutzler, 2003; Morley vd., 2005). Ancak ÖG öğrenciler BES derslerinde olumsuz deneyimler yaşamaları halinde bu durum yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde fiziksel aktivitelerden kaçınmalarına neden olabilmektedir (Brittain, 2004; Fitzgerald ve Stride, 2012). Dolayısıyla bu durumun, ÖG öğrencilerin kaynaştırma uygulamasından elde edeceği faydayı olumsuz yönde etkilemesi kaçınılmazdır.

Kaynaştırma uygulamalarında ÖG öğrencilerin sağlayacağı faydayı etkileyen bir diğer unsur öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin yeterlikleridir. Sharma vd. (2011) kaynaştırma uygulama yeterliklerini sınıf yönetimi, iş birliği ve öğretim yeterliği olarak ele almaktadır. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulama ile ilgili belirtilen yeterliklere sahip olup olmadığına yönelik farklı bulguların varlığından söz etmek mümkündür (Başkonuş ve Çiriş, 2021; Florian ve Linklater, 2010; Smith ve Tyler, 2011). Ancak BES öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmalar ÖG öğrencilere karşı öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissettiğini göstermektedir (Hersman ve Hodge, 2010; Sato vd., 2007; Uğraş, 2019). Hersman ve Hodge (2010) çalışmada BES öğretmenlerinin pedagojik açıdan yetersiz olduğu belirtilmiştir. Ayrıca çalışmada, BES öğretmenlerinin mesleki gelişimleri ile yüksek nitelikli kaynaştırma eğitiminin paralel olduğu belirtilmektedir.

Tüm bunlardan hareketle kaynaştırma uygulamasında kritik role sahip öğretmenlerin yeterlikleri ve duygu tutum ve kaygılarına yönelik yapılacak araştırmalar hem ÖG öğrenciler hem de tipik gelişenler için rehber niteliğindedir. Ayrıca BES derslerinin ve dolayısıyla BES öğretmenlerinin ÖG öğrenciler açısından katkısı düşünüldüğünde bu alana yönelik yapılacak çalışmalar önem arz etmektedir. Dolayısıyla mevcut çalışmada da BES öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliklerinin kaynaştırmaya yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeyleri araştırılmaktadır. Bu genel amaç çerçevesinde çalışmada “BES öğretmenlerinin kaynaştırma uygulama yeterlikleri, kaynaştırma uygulamalarına yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeylerini yordamakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, BES öğretmenlerinin kaynaştırma uygulama yeterliklerinin kaynaştırmaya yönelik duygu, tutum ve kaygılarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirildiğinden nicel araştırma türünde ilişkisel tarama modeli ile modellenmiştir. İlişkisel tarama modelinde derinlemesine yapılan analizler ile araştırmada ele alınan değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik fikir elde etmek ve zayıf neden sonuç ilişkisi ortaya koymak amaçlanmaktadır (Fraenkel vd., 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul İl ve İlçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı okullarda görev yapmakta olan 183 BES öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmaya dahil edilen BES öğretmenlerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de ele alınmıştır.

Tablo 1*Çalışma Grubu Demografik Özellikleri (N = 183)*

	Cinsiyet		Yaş					Hizmet yılı				Okul türü		
	Kadın	Erkek	24-28	29-33	34-38	39-43	44+	1-5	6-10	11-15	16-20	21+	Orta okul	Lise
<i>f</i>	41	142	48	30	38	39	28	61	64	15	17	26	120	63
<i>%</i>	22.4	77.6	26.2	16.4	20.8	21.3	15.3	33.3	35.0	8.2	9.3	14.2	65.6	34.4

Tablo 1’de erkek BES öğretmenlerinin sayısının kadınlara göre çok daha fazla olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaşlarına bakıldığında 24 ile 55 arasında ($\bar{X} = 36.79$) değişmektedir. Hizmet yılları ise 1 ile 28 yıl arasındadır ($\bar{X} = 8.65$). Okul türü olarak ortaokulda görev yapan BES öğretmenlerinin sayısı lisede görev yapanların yaklaşık iki katıdır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada biri demografik özellikleri diğer ikisi ise araştırmanın temel değişkenlerini belirleyebilmek için üç tane veri toplama aracı kullanılmıştır. Takip eden başlıklarda Demografik Bilgi Formu, Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) ve Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği’ne (KEİDTKÖ) yönelik ayrıntılı bilgiler ele alınmaktadır.

Demografik Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından geliştirilen araç, BES öğretmenlerine ait cinsiyet, yaş, meslekte geçirilen süre, çalıştığı okul türü, hangi kademedeymiş çalıştığı gibi çalışma grubu hakkında bilgi vereceği düşünülen demografik bilgilerin yer aldığı maddelerden oluşmaktadır.

Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği

BES öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlik düzeylerini ölçmek amacıyla Sharma ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen ve Tanrıverdi ve Özokçu (2018) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan *Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçekte 18 madde yer almakta ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar: *Kaynaştırma eğitiminde öğretim yeterliği*, *Kaynaştırma eğitiminde iş birliği yeterliği* ve *Kaynaştırma eğitiminde sınıf yönetimi yeterliğidir*. Ölçek maddeleri Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kısmen katılmıyorum (3), Kısmen katılıyorum (4), Katılıyorum (5), Kesinlikle katılıyorum (6) şeklinde 6’lı derecelemenin olduğu Likert bir ölçme aracıdır. Ölçekten alınabilecek puan aralığı 18-108 arasındadır. Puanların yükselmesi katılımcıların kaynaştırma eğitimi uygulamalarındaki yeterlik algısının yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Bu çalışmada ölçeğin üç faktörlü yapısını oluşturmuş olan boyutların Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla; Öğretim yeterliği .82, İş birliği yeterliği .77, Sınıf yönetimi yeterliği .82 çıkmıştır. Bu katsayılardan hareketle ölçme aracının güvenirliğinin oldukça ve yüksek güvenirliğe sahip olduğu belirtilebilir.

Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği

BES öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum, kaygı düzeyini ölçmek amacıyla orijinalini Forlin ve diğerlerinin (2011) geliştirdiği ve Kış’ın (2016) Türkçe’ye uyarladığı *Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçekte 15 madde yer almakta ve 3 alt boyuttan meydana gelmiştir. Bunlar: Kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumlar ve kaynaştırma eğitiminde kaygıdır. Ölçek

maddeleri Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Katılıyorum (3), Kesinlikle katılıyorum (4) şeklinde 4'lü likert tipindedir. Ölçekten alınabilecek puan aralığı 15-60 arasındadır. Puanların yükselmesi katılımcıların kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada ölçeğin 3 faktörlü yapısını oluşturmuş olan boyutların cronbach alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla duygu boyutu .70, tutum boyutu .73, kaygı boyutu .71 çıkmıştır. Elde edilen iç tutarlık katsayıları ölçme aracının oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

Veri Analizi/Uygulama

Araştırma kapsamında BES öğretmenlerine uygulanan ölçek verileri incelenerek yanlış veya eksik yanıtlanmış 12 katılımcıdan elde edilen veriler araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Ardından uç değerler incelenmesi amacıyla yapılan z testi sonucunda 10 veri tek tek çıkarılarak incelemeler yapılmıştır. Sonuç itibariyle toplamda 183 katılımcıdan oluşan veri setiyle analizlere devam edilmiştir. Ardından normallik varsayımları grafiksel incelemeler ve betimsel istatistikler (Bkz. Tablo 2) aracılığıyla incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonrasında veriler, normallik varsayımlarını karşıladığından parametrik testler tercih edilmiştir (Tabachnick vd., 2013; Hair vd., 2013). BES öğretmenlerinin kaynaştırma yeterlikleri ile kaynaştırmaya yönelik duygu, tutum, kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu uygulanmıştır. Regresyon analizi öncesinde çoklu bağlantılılık problemi (multicollinearity) olmadığı ve VIF değerlerinde 0.3'ten büyük değer gözlenmemiştir. Bu doğrultuda BES öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliklerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu tutum ve kaygı düzeyleri üzerindeki yordayıcılığı inceleyebilmek için değişkenlerin analize enter yöntemiyle dâhil edildiği çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 2

Betimsel İstatistikler

Ölçek	Alt ölçek	N	\bar{x}	SS	Çarpıklık	Basıklık
KUÖYÖ	Öğretim yeterliği	183	30.20	3.75	-.21	-.61
	İş birliği yeterliği	183	29.63	3.68	-.01	-.41
	Sınıf yönetimi yeterliği	183	31.99	3.14	-.36	-.81
	Duygu	183	10.00	2.43	.28	-.03
KEİDTKÖ	Tutum	183	12.62	2.75	-.22	.50
	Kaygı	183	10.45	2.69	-.32	-.54

Bulgular

Bu bölümde yapılan istatistiksel analizlerin sonucunda ulaşılan bulgular; BES öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimiyle ilgili duygu, tutum, kaygı düzeylerinin ilişkisine yönelik bulgular ve BES öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliklerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu tutum ve kaygı düzeyleri üzerindeki yordayıcılığına yönelik bulgular olmak üzere 2 kategoride sunulmuştur.

Tablo 3*Değişkenler Arası Korelasyonlar*

Ölçek/Alt Boyut	Öğretim Yeterliği	İş birliği Yeterliği	Sınıf Yönetimi Yeterliği	Duygu	Tutum	Kaygı
Öğretim Yeterliği	1	.69*	.56*	.31*	.13	-.45*
İş birliği Yeterliği		1	.49*	.40*	.28*	-.49*
Sınıf Yönetimi Yeterliği			1	.28*	.12	-.41*
Duygu				1	.73	-.32*
Tutum					1	-.19
Kaygı						1

* $p < .01$

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlikleri ile kaynaştırma uygulamalarındaki duygu, tutum, kaygı düzeyleri arasındaki korelasyon katsayıları görülmektedir. BES öğretmenlerinin öğretim yeterlikleri ile duygu boyutunda anlamlı pozitif yönde düşük düzeyde ilişki görülürken, kaygı boyutu ($r = -.45, p = .001$) arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı negatif yönlü orta düzey bir ilişkinin varlığı gözlenmektedir. BES öğretmenlerinin iş birliği yeterliği ile kaygı boyutunda ($r = -.49, p = .001$) istatistiksel açıdan anlamlı negatif yönde orta düzey bir ilişki olduğu görülürken, tutum boyutu düşük düzey ($r = .28, p = .001$) ve duygu boyutunda orta düzey ($r = .40, p = .009$) anlamlı pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. BES öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile duygu boyutu ($r = .28, p = .001$) ile anlamlı pozitif yönlü düşük düzey ilişki görülürken, kaygı boyutunda ise ($r = -.41, p = .001$) istatistiksel açıdan anlamlı negatif yönde orta düzey bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 4*Kaynaştırma Uygulamalarındaki Öğretmen Yeterliklerinin Kaynaştırma ile İlgili Duygu Değişkenini Yordamasına Yönelik Regresyon Analizi Çıktıları*

Yordanan değişken	Yordayan değişken	B	Standart hata	β	t	p
Duygu	Sabit	3.92	2.59	-	1.51	.13
	Öğretim Yeterliği	.01	.10	.01	.04	.96
	İş birliği Yeterliği	.24	.09	.34	2.59	.01*
	Sınıf Yönetimi Yeterliği	.09	.09	.11	.97	.33

R = .409, R² = .167, F_(3,96) = 6.423, Adjusted R² = .14, p = .001

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğretim yeterliği, iş birliği yeterliği, sınıf yönetim yeterliği değişkenleri katılımcıların duygu düzeylerini anlamlı düzeyde yordamaktadır ($F_{(3,96)} = 6.423, p < .05$). Kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterliği ölçeğinin üç boyutu birlikte, araştırmaya katılan öğretmenlerin KEİDTKÖ'nün duygu boyutuna yönelik algılarındaki toplam varyansın yaklaşık %14'ünü açıklamaktadır. KUÖYÖ'nün iş birliği yeterliği ($\beta = .34, p < .05$) boyutu öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik duygularını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. KEİDTKÖ'nün, öğretim yeterliği ($\beta = .01, p > .05$) boyutu ve sınıf yönetimi yeterliği ($\beta = .11, p > .05$) boyutu duygu boyutunun tek başına anlamlı yordayıcısı değildir.

Tablo 5

Kaynaştırma Uygulamalarındaki Öğretmenlerin İş Birliği Yeterliğinin Kaynaştırma ile İlgili Tutum Değişkenini Yordamasına Yönelik Regresyon Analizi Çıktıları

Yordanan değişken	Yordayan değişken	B	Standart hata	β	t	P
Tutum	Sabit	8.61	2.05	-	4.19	.00
	İş birliği Yeterliği	.15	.06	.22	2.20	.03*

R = .22, R² = .05, F_(1,98) = 4.835, Adjusted R² = .04, p = .03

Tablo 5'te görüldüğü üzere iş birliği yeterliği değişkeni katılımcıların tutum düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamaktadır ($F_{(1,98)} = 4.835, p < .05$). Kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterliği ölçeğinin iş birliği yeterliği, araştırmaya katılan öğretmenlerin *KEİDTKÖ*'nün tutum boyutuna yönelik algılarındaki toplam varyansın %4'ünü açıklamaktadır. İşbirliği yeterliği ($\beta = .15, p < .05$) boyutu öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Tablo 6

Kaynaştırma Uygulamalarındaki Öğretmen Yeterliklerinin Kaynaştırma ile İlgili Kaygı Değişkenini Yordamasına Yönelik Regresyon Analizi Çıktıları

Yordanan değişken	Yordayan değişken	B	Standart hata	β	t	P
Kaygı	Sabit	25.01	2.53	-	9.91	.00
	Öğretim Yeterliği	-.11	.09	-.15	-1.13	.26
	İş birliği Yeterliği	-.22	.09	-.30	-2.51	.01*
	Sınıf Yönetimi Yeterliği	-.15	-.09	-.18	-1.67	.09

R = .534, R² = .286, F_(3,96) = 12.78, Adjusted R² = .263 p = .00

Öğretim yeterliği, iş birliği yeterliği, sınıf yönetim yeterliği değişkenleri katılımcıların kaygı düzeylerini anlamlı düzeyde ($F_{(3,96)} = 12.78, p < .05$) yordamaktadır (Tablo 6). Kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterliği ölçeğinin tüm boyutları birlikte, araştırmaya katılan öğretmenlerin *KEİDTKÖ* ölçeğinin kaygı boyutuna yönelik algılarındaki toplam varyansın yaklaşık %26'sını açıklamaktadır. Öğretmen yeterliği ölçeğinin iş birliği yeterliği ($\beta = -.30, p < .05$) boyutu öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik kaygılarını negatif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamaktadır. Öğretmen yeterliği ölçeğinin, öğretim yeterliği ($\beta = -.15, p > .05$) boyutu ve sınıf yönetim yeterliği ($\beta = .18, p > .05$) boyutu kaygı boyutunun tek başına anlamlı yordayıcısı değildir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, BES öğretmenlerinin kaynaştırma uygulama yeterliklerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygılarının anlamlı yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada kaynaştırma uygulamalarındaki BES öğretmeni yeterliklerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duygu değişkenini %14 düzeyinde yordadığı bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle öğretmen yeterliklerindeki bir birimlik bir değişimin kaynaştırmaya yönelik duygularında .14'lük bir değişim sağlamaktadır. Alt boyutlara bakıldığında en fazla iş birliği yeterliğinin katkı sağladığı saptanmıştır. Kaynaştırma uygulamalarının okullarda etkili bir şekilde uygulanabilmesinin temel yapı taşlarından biri iş birliğidir. İş birliği ortamının oluşturulmasında da kritik ve zorlu görev öğretmenlere düşerken (Smith ve Leonard, 2005) aynı zamanda aile okul ve öğrenci arasındaki iş birliği de önemlidir (Futernick, 2007; Loreman, 2007). Dahası öğretmen diğer paydaşlar arasında da köprü rolü üstlenmektedir. Montgomery'nin (2013) Kanada'da 100 öğretmenle yaptığı çalışmada öğretmenlerin iş birliği yeterliklerinin artması kaynaştırma

öğrencilerine yönelik olumlu duygularını da arttırdığını belirtmiştir. Golmic ve Hansen de (2012) benzer bir şekilde öğretmen yeterlikleri arttıkça kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu duyguların da arttığını ifade etmiştir. Diğer taraftan BES öğretmenleri özellikle mesleğinde yeni olanlar okullarda kaynaştırma öğrencileriyle çalışma konusunda kendilerini yeterli hissetmemektedir (Vickerman, 2007; Vickerman ve Coates, 2009). Bu noktada öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce aldıkları eğitimin yetersiz olması, kalabalık sınıf ortamı, materyal eksiklikleri, müfredattan kaynaklı problemler, kaynaştırma öğrencisinin yetersizlikten etkilenme düzeyi veya öğretmenlerin ilk defa tamamen kendi sorumluluğunda olan bir eğitim ortamına dahil olmasının oluşturduğu baskı ve stres de bu durumun ortaya çıkmasında etkili olabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu olan kaynaştırma uygulamalarındaki BES öğretmeni yeterliklerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutum değişkenini yordayıcılığı incelendiğinde; BES öğretmeni kaynaştırma eğitim yeterliklerinin tutum değişkenini yaklaşık %4 düzeyinde yordadığı bulunmuştur. Diğer bir ifade ile öğretmen yeterliklerinden iş birliği yeterliğindeki bir birimlik değişimin tutum üzerinde .04'lük bir değişim sağladığı söylenebilir. Kaynaştırma programlarında istenilen sonuçların elde edilmesi için tutum ve iş birliği olmak üzere 2 faktörün önemine vurgu yapılmaktadır (Butler ve Shevlin, 2001; Forlin vd., 1996). Yapılan çalışmalar öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının eğitim sürecini kolaylaştırdığını göstermektedir (Yeo vd., 2016). Futernick (2007) öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde okul içerisinde iş birliği ortamının oluşturulmasına işaret etmektedir. Çünkü iş birliği yeterliği kaynaştırmaya yönelik tutumu olumlu yönde etkilemektedir (Montgomery 2013; Savolainen vd., 2012). Yapılan birçok çalışma bu durumu destekler niteliktedir; çalışmalarda öğretmenlerin yeterlik duyguları arttıkça kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumları da olumlu yönde arttığı görülmektedir (Golmic ve Hansen, 2012; Hofman vd., 2013; Sharma ve Nuttal, 2016). Bu durumun tam tersi olarak ise öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin azalması onların kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde bir engel niteliğindedir (Doğaroğlu ve Dümenci, 2015). Öğretmenlerin olumlu bir tutuma sahip olmaları kaynaştırma uygulama sürecini kolaylaştırırken olumsuz tutuma sahip öğretmenin varlığı öğretmenlerin iş birliği içerisinde çalışmalarını engelleyebileceği (Futernick, 2007) gibi öğrencilerin sosyal veya akademik potansiyellerini gerçekleştirmelerinde de güçlüğü neden olması kuvvetle muhtemeldir (Smith ve Tyler, 2011). Rakap ve Kaczmarek'in (2010) çalışmasında öğretmenler, aileler ile iş birliği yapma konusunda istekli olsalar da öğretmenlerin çoğu ÖG öğrencilerin sınıf ortamlarına dahil edilmesine yönelik olumlu bir tutuma sahip olmadığı görülmektedir. BES öğretmenleri ile yapılan çalışmalara bakıldığında ise kaynaştırma uygulamalarına karşı olumsuz bir tutuma sahip olduğunu gösteren çalışmalar olduğu gibi (Doulkeridou vd., 2011) yetersizlikten hafif düzeyde etkilenmiş zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumlu tutuma sahip olduğunu gösteren çalışmalarda mevcuttur (Casebolt ve Hodge, 2010; Rizzo, 1984; Rizzo ve Wright 1988; Obrusnikova, 2008). BES öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik olumlu ya da olumsuz bir tutuma sahip olmasında okul desteğine sahip olmak yeterli malzeme veya materyal durumu önemli bir etken olabilmektedir (Jerlinder vd., 2010). Haegele ve Sutherland (2015), BES öğretmenlerinin olumlu bir tutuma sahip olması ÖG öğrencilerin için anlamlı öğrenme deneyimleri sağlamada kritik bir özellik taşıdığını belirtmektedir. Dolayısıyla BES öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik iş birliği yeterlikleri artırılarak kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu tutum geliştirmeleri ve dolayısıyla ÖG öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarından üst düzey fayda sağlamaları oldukça muhtemeledir.

Son olarak kaynaştırma uygulamalarındaki BES öğretmenleri yeterliklerinin kaygı değişkenini yaklaşık %26 düzeyinde yordadığı bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle BES öğretmenleri kaynaştırma uygulama yeterliklerindeki bir birimlik değişim kaygı düzeyinde % 26'lık bir değişim sağlamaktadır. Alt boyutlara bakıldığında ise en fazla BES öğretmenlerinin iş birliği yeterliğinin katkı sağladığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar öğretmen yeterlikleri ile kaynaştırma uygulamalarına yönelik kaygı düzeyleri arasında negatif yönlü korelasyon olduğunu göstermektedir (Golmic ve Hansen, 2012; Montgomery 2013). Neden sonuç ilişkisini daha güçlü göstermek adına deneysel bir çalışmada 30 öğretmen adayının 9 hafta boyunca aldıkları kaynaştırma eğitimi kursu, adayların yeterlilik duygularının artmasını sağlarken kaygı düzeylerini de düşürmüştür (Sharma ve Nuttal, 2016). Benzer şekilde Ahsan ve diğerleri (2012) tarafından 16 öğretmen yetiştiren kurumda 1.623 öğretmen adayı ile yapılan çalışmanın sonunda kaynaştırma uygulamalarına yönelik adayların yetkinlik algıları arttıkça kaynaştırma uygulamalarına yönelik kaygılarının azaldığı tespit edilmiştir. Bu durum kaynaştırma uygulamalarında BES öğretmen yeterliklerinin gerek kaygı düzeylerinin düşmesi gerekse kaynaştırma uygulamalarında yer alan öğrencilerin gelişimlerinin desteklenmesi ve uygun kaynaştırma ikliminin oluşturulması bakımından elzemdir. Bu bağlamda BES öğretmenlerinin yeterlikleri gerek kaygı düzeylerinin düşmesi gerekse kaynaştırma uygulamalarında yer alan öğrencilerinin gelişimleri açısından elzemdir.

Genel çerçevede ÖG öğrencilerin okul içerisinde hem akademik gelişimleri hem de genel gelişimlerinde (sosyal-duygusal, motor, bilişsel) öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik duygu, tutum, kaygıları önemli bir rol oynayabilmektedir (Aiello vd., 2019; Merz-Atalik ve Beuse, 2016). BES dersleri, kaynaştırma uygulamalarında yer alan öğrencilerinin potansiyellerini gerçekleştirme noktasında eşsiz fırsatlar sunmaktadır ancak bu durum üzerinde BES öğretmenlerinin sağlayacakları sınıf iklimi oldukça önemlidir (Morley vd., 2005). Bu yüzden öğretmen yeterlikleri kaynaştırma uygulamalarında kritik bir role sahiptir (Costello ve Boyle, 2013; Florian ve Rouse, 2009; Jordan vd., 2009; Morley vd., 2005). Buradan hareketle BES öğretmenlerinin kaynaştırma uygulama yeterliklerindeki (özellikle iş birliği yeterliği) artış, kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu duygu, tutum geliştirmelerine ve kaygı düzeylerinin düşmesine katkı sağlayacağını söylemek mümkündür.

Kaynaştırma uygulamalarına önemli katkı sağlayacağı düşünülen bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak kaynaştırma uygulama yeterlikleri ve kaynaştırmaya yönelik duygu, tutum ve kaygı verileri öz değerlendirme yöntemiyle elde edilmiştir. Dolayısıyla gözlem yoluyla veri elde edilmemiştir. Bu durum elde edilen verilerde yanlılığa sebep olabilir. Dolayısıyla ileri araştırmalarda araştırmada ele alınan değişkenlere yönelik rubriklerin geliştirilmesi ve uzman gözlemleri ile araştırma tekrarlanabilir. Bir diğer sınırlılık yordayan değişken olarak yalnızca kaynaştırma eğitim yeterlikleri çalışmada ele alınmıştır. Oysaki öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik duygu, tutum ve kaygıları üzerinde etkili olabilecek farklı değişkenlerde bulunmaktadır (Parasuram, 2006). İleri araştırmalarda farklı değişkenlerde ele alınarak mevcut çalışma yinelenabilir. Uygulamaya ilişkin kaynaştırma uygulamalarında yeterlik seviyesi düşük olan öğretmenlerin gelişimleri için özellikle öğretmenlerin gelişimine önemli bir katkı sağlayan hizmet içi eğitimlerle (Kosko ve Wilkins, 2009; Wight ve Buston, 2003) öğretmen eğitimleri planlanabilir. Ayrıca hizmet öncesinde BES programlarına özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik dersler eklenebilir veya programdaki ağırlıkları artırılabilir. Son olarak BES öğretmenlerinin olumlu duygu, tutum ve düşük kaygı düzeyleri için okul temelli iş birliği becerilerinin ön plana

ıkarılacağı ortamların oluşturulması kaynaştırma uygulamalarının kalitesi bağlamında önemli olabilir.

ıkar atışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar atışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Adıyaman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan (tarih-sayı no) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2012). Exploring pre-service teachers' perceived teaching-efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 8(2), 1-20.
- Aiello, P., Sharma, U., Di Gennaro, D., Dimitrov, D., Pace, E. M., Zollo, I., & Sibilio, M. (2019). A study on Italian teachers' sentiments, attitudes and concerns towards inclusive education. *Formazione, Lavoro, Persona*, 7(20), 10-24.
- Allen, K. E., & Cowdery, G. E. (2009). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education* (9th ed.). Nelson Education.
- André, A., Deneuve, P., & Louvet, B. (2011). Cooperative learning in physical education and acceptance of students with learning disabilities. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23(4), 474-485.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & Education, B. P. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27.
- Başkonuş, T., & Çiriş, V. (2021). Describing the competence perception levels of physical education and sports teachers in integrative practices: Kirşehir province example. *International Education Studies*, 14(2), 21-32.
- Brittain, I. (2004). The role of schools in constructing self-perceptions of sport and physical education in relation to people with disabilities. *Sport, Education and Society*, 9(1), 75-94.
- Butler, S., & Shevlin, M. (2001). Creating an inclusive school: The influence of teacher attitudes. *Irish Educational Studies*, 20(1), 125-138.
- Casebolt, K. M., & Hodge, S. R. (2010). High school physical education teachers' beliefs about teaching students with mild to severe disabilities. *Physical Educator*, 67(3), 140.
- Costello, S., & Boyle, C. (2013). Pre-service secondary teachers' attitudes towards inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 8.
- Doğaroğlu, T., & Dümenci, S. B. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 1(2), 460-473.
- Doulkeridou, A., Evaggelinou, C., Mouratidou, K., Koidou, E., Panagiotou, A., & Kudlacek, M. (2011). Attitudes of Greek physical education teachers towards inclusion of students with disabilities in physical education classes. *International Journal of Special Education*, 26(1), 1-11.
- Fitzgerald, H., & Stride, A. (2012). Stories about physical education from young people with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), 283-293.
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge journal of Education*, 40(4), 369-386.
- Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594-601.
- Forlin, C., Douglas, G., & Hattie, J. (1996). Inclusive practices: How accepting are teachers?. *International Journal of Disability, Development and Education*, 43(2), 119-133.

- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Futernick, K. (2007). *A possible dream: Retaining California teachers so all students learn* (Vol. 2, No. 10). Sacramento: California State University.
- Golmic, B. A., & Hansen, M. A. (2012). Attitudes, sentiments, and concerns of pre-service teachers after their included experience. *International Journal of Special Education*, 27(1), 27-36.
- Guralnick, M. J. (1999). Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 5(1), 21-29.
- Haegele, J. A., & Sutherland, S. (2015). Perspectives of students with disabilities toward physical education: A qualitative inquiry review. *Quest*, 67(3), 255-273.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Pearson Education Limited.
- Hand, K. E. (2016). Creating a bully-free environment in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(7), 55-57.
- Hersman, B. L., & Hodge, S. R. (2010). High school physical educators' beliefs about teaching differently abled students in an urban public school district. *Education and Urban Society*, 42(6), 730-757.
- Hodge, S., Ammah, J. O., Casebolt, K. M., LaMaster, K., Hersman, B., Samalot-Rivera, A., & Sato, T. (2009). A diversity of voices: Physical education teachers' beliefs about inclusion and teaching students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56(4), 401-419.
- Hofman, R. H., & Kilimo, J. S. (2014). Teachers' attitudes and self-efficacy towards inclusion of pupils with disabilities in Tanzanian schools. *Journal of Education and Training*, 1(2), 177-198.
- Hutzler, Y. (2003). Attitudes toward the participation of individuals with disabilities in physical activity: A review. *Quest*, 55(4), 347-373.
- Jerlinder, K., Danermark, B., & Gill, P. (2010). Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion—the case of PE and pupils with physical disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 45-57.
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542.
- Kis, A. (2016). Adaptation of the sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (sacie-r) scale on a Turkish population. *Academic Research International*, 7(1), 123-134.
- Kosko, K. W., & Wilkins, J. L. (2009). General Educators' In-Service Training and Their Self-Perceived Ability to Adapt Instruction for Students with IEPs. *Professional Educator*, 33(2), 1-10.

- Kupersmidt, J. B., & DeRosier, M. E. (2004). How peer problems lead to negative outcomes: An integrative mediational model. In J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (Eds.), *Decade of behavior. Children's peer relations: From development to intervention* (p. 119–138). American Psychological Association.
- Lieberman, L. J. (2007). *Paraeducators in physical education: A training guide to roles and responsibilities*. Human Kinetics.
- Lieberman, L. J., James, A. R., & Ludwa, N. (2004). The impact of inclusion in general physical education for all students. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(5), 37-41.
- Loreman, T. (2007). Seven Pillars of Support for Inclusive Education: Moving from. *International Journal of Whole Schooling*, 3(2), 22-38.
- Merz-Atalik, K., & Beuse, K. (2016). *Sentiments, concerns and attitudes towards inclusive education—A comparison between teacher education students at the University of North Carolina (Charlotte, USA) and the University of Education (Ludwigsburg, Germany)*. Zeitschrift für Inklusion.
- Montgomery, A. (2013). *Teachers' self-efficacy, sentiments, attitudes, and concerns about inclusion of students with developmental disabilities*. Doctoral dissertation, University of British Columbia.
- Morley, D., Bailey, R., Tan, J., & Cooke, B. (2005). Inclusive physical education: Teachers' views of including pupils with special educational needs and/or disabilities in physical education. *European Physical Education Review*, 11(1), 84-107.
- Obrusnikova, I. (2008). Physical educators' beliefs about teaching children with disabilities. *Perceptual and Motor skills*, 106(2), 637-644.
- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356.
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, 21(3), 231-242.
- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Sawyer, B. E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the "responsive classroom" approach. *The Elementary School Journal*, 104(4), 321-341.
- Rizzo, T. L. (1984). Attitudes of physical educators toward teaching handicapped pupils. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1(4), 267-274.
- Rizzo, T. L., & Wright, R. G. (1988). Physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps. *Mental Retardation*, 26(5), 307–309.
- Sağın, A. E., & Akbuğa, T. Lisanslı spor yapan öğrencilerle yapmayan öğrencilerin bazı değişkenler açısından sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim düzeyleri. *Journal of Global Sport and Education Research*, 2(1), 35-44.
- Salend, S. J. (2008). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices*. Prentice Hall.

- Sato, T., Hodge, S. R., Murata, N. M., & Maeda, J. K. (2007). Japanese physical education teachers' beliefs about teaching students with disabilities. *Sport, Education and Society, 12*(2), 211-230.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education, 27*(1), 51-68.
- Seymour, H., Reid, G., & Bloom, G. A. (2009). Friendship in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly, 26*(3), 201-219.
- Sharma, U., & Nuttal, A. (2016). The impact of training on pre-service teacher attitudes, concerns, and efficacy towards inclusion. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 44*(2), 142-155.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring Teacher Efficacy to Implement Inclusive Practices. *Journal of Research in Special Educational Needs, 12*(1), 12-21.
- Simpson, K., & Mandich, A. (2012). Creating inclusive physical education opportunities in elementary physical education. *Physical & Health Education Journal, 77*(4), 18.
- Smith, D. D., & Tyler, N. C. (2011). Effective inclusive education: Equipping education professionals with necessary skills and knowledge. *Prospects, 41*(3), 323.
- Smith, R., & Leonard, P. (2005). Collaboration for inclusion: Practitioner perspectives. *Equity & Excellence in Education, 38*(4), 269-279.
- Strain, P. S., McGee, G. G., & Kohler, F.W. (2001). Inclusion of children with autism in early intervention settings: An examination of rationale, myths, and procedures. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 337-364). Baltimore: Brookes.
- Sucuoğlu, N. B., Bakkaloğlu, H., & Demir, E. (2020). The effects of inclusive preschools on the development of children with disabilities: A longitudinal study. *International Journal of Early Childhood Special Education, 12*(1), 215-231.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (Vol. 6). Pearson.
- Tanriverdi, A., & Özokcu, O. (2018). The psychometric properties of the Turkish version of the teacher efficacy for Inclusive practices (TEIP) scale. *Educational Research and Reviews, 13*(18), 654-663.
- Uğraş, (2019). Beden eğitimi öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrenciler hakkındaki düşünceleri. S. Düz, K. Kurak, O. Kızar (Ed.), *Spor Bilimleri Alanında Yeni Ufuklar* içinde(367-382. ss.). Ankara; Gece Akademi.
- Vaillant, D. (2011). Preparing teachers for inclusive education in Latin America. *Prospects, 41*(3), 385.
- Vickerman, P. (2007). Training physical education teachers to include children with special educational needs: Perspectives from physical education initial teacher training providers. *European Physical Education Review, 13*(3), 385-402.
- Vickerman, P., & Coates, J. K. (2009). Trainee and recently qualified physical education teachers' perspectives on including children with special educational needs. *Physical Education and Sport Pedagogy, 14*(2), 137-153.

- Wight, D., & Buston, K. (2003). Meeting needs but not changing goals: evaluation of in-service teacher training for sex education. *Oxford Review of Education*, 29(4), 521-543.
- Yeo, L. S., Chong, W. H., Neihart, M. F., & Huan, V. S. (2016). Teachers' experience with inclusive education in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(1), 69-83.

İletişim/Correspondence

Dr. Ahmet Enes SAĞIN
a.enesagin@outlook.com
Milli Eğitim Bakanlığı, Gaziantep

Arş. Gör. Cebtrail KARADAŞ
ckaradas@adiyaman.edu.tr
Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

Examination of Justice, Responsibility, and Friendship Values of Primary School 3rd Grade Students Within The Scope of Life Studies

Gamze CEBECİ, Ministry of Education, ORCID ID: 0000-0003-2225-2543

Bilal YORULMAZ, Marmara University, ORCID ID: 0000-0003-3456-0797

Abstract

Adapting to the social environment is regarded as necessary and crucial for an individual to develop some personal qualities and values throughout his or her life. One of the most important tasks of primary schools is to cultivate personal qualities and values. The life studies curriculum emerges as a course in which students gain personal characteristics or values to fulfill the twin aim of developing productive citizens and preparing the individual for life. The major objective of this study is to ascertain how third-grade primary school students convey the value of justice, responsibility, and friendship, which is one of the root values, through written statements and visual depictions. The data for the study that utilized the case study was gathered using a data collecting form that included three open-ended questions and three picture drawings linked to these topics. The study group consisted of 64 third-grade students from a primary school using the typical situation sampling methodology, one of the deliberate sampling methods. The open-ended questions were analyzed using content analysis, while the pictures were analyzed using a visual analysis approach. Some of the results obtained in the research are as follows: Primary school 3rd-grade students shared the value of justice as follows: those who provide justice, equality, sharing, punishment, democracy, being right, being fair, happiness, honesty, respect, being helpful, acting rationally, republic, love, and future in writing. And they depicted it as those who provide justice, punishment, equality, and fairness in pictures. The value of responsibility is defined in writing as the behaviors necessary for responsibility, the things for which we are accountable, honesty, and self-awareness. It is visually depicted as follows: the work for which we are accountable, our responsibility to school, our responsibility to family, our responsibility to nature, our responsibility to friends, and our responsibility to animals. Students in the third grade of primary school defined friendship as the following in writing: friendship, love, helping, happiness, respect, sharing, acting well, trusting, solidarity, playing games, collaboration, unity, and solidarity, honesty, peace, and tolerance, avoiding lying, family, instructor, empathy, and achievement. And they illustrated them as love, nature love, playing games, friendship, family, helping one another, sharing, animal love, happiness, collaboration, compassion, being alike, empathy, school, keeping secrets, and spending time together.

Keywords: Life studies, values, responsibility, justice, friendship



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 1, 2023
pp. 508-536
DOI
10.17679/inuefd.1139903

Article Type
Research Article

Received
03.07.2022

Accepted
27.04.2023

Suggested Citation

Cebeci, G. & Yorulmaz, B. (2023). Examination of Justice, Responsibility, and Friendship Values of Primary School 3rd Grade Students Within The Scope of Life Studies. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 24(1), 508-536. DOI: 10.17679/inuefd.1139903

EXTENDED ABSTRACT**Introduction**

It is deemed crucial and necessary for an individual to have certain values and personal characteristics to function well in a social setting. One of the essential responsibilities of primary schools is development of personal traits and values. Individuals learn personal attributes or values in life studies lessons curriculum designed to prepare them for life and create influential citizens. The major objective of this study was to ascertain how third-grade primary school students convey the value of justice, responsibility, and friendship, which are among the root values, through written statements and visual depictions. This objective is seen as significant in showing students' acquisition of friendship, responsibility, and justice values, which are among the values intended to be gained in the life studies course and is connected with everyday life and hence deemed significant. The study aimed to determine how primary school third-grade students conveyed their values of justice, responsibility, and friendship through written statements and visual descriptions, as well as how much they learned about these values as a result of participating in a life studies curriculum in this context. For this purpose, answers to the following questions were sought in this research:

1. What are the expressions that come to mind of primary school third-grade students regarding justice?
2. What do third-grade primary school students draw about justice?
3. What are the statements that come to mind of third-grade students regarding responsibility?
4. What do primary school third-grade students draw when depicting responsibility?
5. What are the statements that come to mind of third-grade students regarding friendship?
6. What do primary school third-grade students draw regarding friendship?

Purpose

It was the goal of the study to determine how primary school third-grade students conveyed their values of justice, responsibility, and friendship through written statements and visual descriptions, as well as how much they learned about these values as a result of participating

Method

A qualitative research design, case study, was used in this study. Specifically, the purpose of this study is to thoroughly and carefully explain the situation under consideration to reveal how primary school third-grade students describe the values of friendship, justice, and responsibility that they have acquired as part of a life studies course, both in writing and through visual representation. The information was gathered using a data collection tool that consisted of three open-ended questions, one open-ended question for each value, and one

picture drawing for each value. In the research, the open-ended questions were analyzed using content analysis, while the pictures were analyzed using a visual analysis approach. The study group consisted of 64 third-grade students from a primary school in Istanbul's Ümraniye neighborhood during the academic year 2021-2022. In the study, researchers employed the "typical case sampling" method, which is one of the purposeful sampling methods used to determine the sample group in qualitative research. The research included document analysis as one of the data collection methods. The data acquired using the data collecting tool was transferred to the MAXQDA 12 software for content and visual analysis, and the analyses were conducted using MAXQDA 12. The process of classifying the data for content analysis and visual analysis commenced. Direct quotes concerning the data obtained were used in this research to ensure internal validity. The researcher's categories were assessed and the consensus was reached by the second researcher. It was calculated as 0.96 using Miles and Huberman's (1994) formula ($\text{Reliability} = \frac{\text{consensus}}{\text{consensus} + \text{disagreement}}$).

Findings

The significance of justice was investigated via the use of written and visual depictions by third-grade students in primary schools. Students shared the value of justice as those who provide justice (prosecutor, judge, lawyer, mother, father, president, police, teacher), equality, sharing, punishment, democracy, being right, being fair, happiness, honesty, respect, being helpful, acting rationally, republic, love, and future in writing. And they depicted the concept as those who provide justice, punishment, equality, and fairness in pictures. It was discovered that all of the students' visual descriptions were likewise written down. As a result, it can be observed that the students' written and visual descriptions are similar.

Primary school 3rd-grade students define the value of responsibility as follows: behaviors required for responsibility, what we are responsible for (responsibility toward the environment, responsibility toward family, responsibility toward the state, responsibility toward animals, responsibility toward teachers, responsibility toward friends), honesty and being conscious in writing. They depicted it visually as the tasks we are responsible for, responsibility toward school, responsibility toward family, responsibility toward nature, responsibility toward friends, and responsibility toward animals.

When the written and visual descriptions of friendship value of 3rd-grade primary school students were analyzed, it was discovered that the students expressed friendship value in 20 categories. Friendship, love, helping, happiness, respect, sharing, acting well, trusting, solidarity, playing games, collaboration, unity, and solidarity, honesty, peace, tolerance, not lying, family, teacher, empathy, and success are some of these qualities. It is evident from their visual explanations that they explain using terms classified into sixteen groups. These include love, a love for nature, playing games, friendship, family, helping others, sharing, a love for animals, happiness, collaborating, kindness, being the same, empathy, school, keeping secrets, and spending time together.

Discussion & Conclusion

In this study, which assessed students' written and visual descriptions of the values of justice, responsibility, and friendship as part of the fundamental values of life studies course, it

was determined that the students possessed the cognitive structures anticipated for the three values in general. Furthermore, it was discovered that the students' written and visual descriptions were overlapping. There are descriptions of people who bring justice (prosecutor, judge, lawyer, mother, father, president, police, teacher) for the justice value, as well as equality and sharing. The things we are responsible for (doing what needs to be done, using things carefully, obeying classroom and school rules, being clean, taking care of the trust, doing homework, tidying our room...), and those we are responsible for (to the environment, family, state, animals, teachers, and friends) were noted for the value of responsibility. Friendship, love, helping, happiness, respect, sharing, acting properly, and trusting are all descriptions that come to the fore when considering the value of friendship.

The findings on the justice value of primary school third-grade students are consistent with those of Çakmak (2016), İnel, Urhan, and Ünal (2018), Çelik (2021), the findings on the responsibility value are consistent with those of Yaşaroğlu and Biçer (2020), and the findings on the friendship value are largely consistent with those of Kara (2020), Duran and Bitir (2021), and Çelik (2021).

Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında 3. Sınıf Öğrencilerinin Adalet, Sorumluluk ve Dostluk Değerlerinin İncelenmesi

Gamze CEBECİ, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0003-2225-2543

Bilal YORULMAZ, Marmara Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-3456-0797

Öz

Bireyin sosyal çevreye uyum sağlayabilmesi için bazı değerleri ve kişisel nitelikleri edinmesi önemli ve gerekli görülmektedir. İlkokulların önemli görevlerinden biri de kişisel niteliklerin ve değerlerin kazandırılmasıdır. Hayat bilgisi dersi öğretim programı bireyi hayata hazırlama ve etkili vatandaş yetiştirme amacına uygun şekilde kişisel niteliklerin ya da değerlerin kazandırıldığı bir ders olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmanın temel amacı, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılı ifadeler ve görsel betimlemeler ile kök değerlerden olan adalet, sorumluluk ve dostluk değerini nasıl ifade ettiklerinin tespit edilmesidir. Durum çalışmasının kullanıldığı çalışmada veriler üç adet açık uçlu soru ve bu sorular ile ilgili üç adet resim çiziminden oluşan veri toplama formu ile toplanmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme tekniği ile oluşturulan çalışma grubunu 64 ilkokul 3. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Açık uçlu soruların analizinde içerik analizi ve yapılan resimlerin analizinde de görsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlardan bazıları şu şekildedir: İlkokul 3. sınıf öğrencileri adalet değerini; adaleti sağlayan kişiler, eşitlik, paylaşmak, ceza, demokrasi, haklı olmak, adil olmak, mutluluk, dürüstlük, saygı, yardımsever olmak, mantıklı davranmak, cumhuriyet, sevgi ve gelecek şeklinde yazılı olarak, adaleti sağlayan kişiler, ceza, eşitlik ve adil olmak şeklinde de görsel olarak betimlemişlerdir. Sorumluluk değeri; sorumluluk için gereken davranışlar, sorumlu olduklarımız, dürüstlük ve bilinçli olmak şeklinde yazılı olarak betimlenirken, sorumlu olduğumuz işler, okula karşı sorumluluk, aileye karşı sorumluluk, doğaya karşı sorumluluk, arkadaşlara karşı sorumluluk, hayvanlara karşı sorumluluk şeklinde de görsel olarak betimlenmiştir. İlkokul 3. sınıf öğrencileri dostluk değerini arkadaşlık, sevgi, yardım etmek, mutluluk, saygı, paylaşmak, iyi davranmak, güvenmek, dayanışma, oyun oynamak, iş birliği, birlik ve beraberlik, dürüstlük, barış, hoşgörü, yalan söylememe, aile, öğretmen, empati ve başarı şeklinde yazılı, sevgi, doğa sevgisi, oyun oynamak, arkadaşlık, aile, yardımlaşmak, paylaşmak, hayvan sevgisi, mutluluk, iş birliği yapmak, nezaket, aynı olmak, empati, okul, sır tutmak-sırdaş olmak, birlikte vakit geçirmek şeklinde görsel olarak betimlemişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Hayat bilgisi, değerler, sorumluluk, adalet, dostluk



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 1, 2023
ss. 508-536

DOI
10.17679/inuefd.1139903

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
03.07.2022

Kabul Tarihi
27.04.2023

Önerilen Atf

Cebeci, G.ve Yorulmaz, B. (2023). Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında 3. Sınıf Öğrencilerinin Adalet, Sorumluluk ve Dostluk Değerlerinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 508-536. DOI: 10.17679/inuefd.1139903

Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında 3. Sınıf Öğrencilerinin Adalet, Sorumluluk ve Dostluk Değerlerinin İncelenmesi

Hayat bilgisi, çocuğun kendini bilmesi amacıyla; sosyal bilimler, fen bilimleri, düşünce, değerler ve sanat ile içeriği oluşturulan, değişen dünyada iyi bir birey ve dünya vatandaşı olma özellikleri kazandıran, toplu öğretim yaklaşımı doğrultusunda çocuklara hayatın bilgisini kazandırmaya çalışan ilk derstir (Tay, 2017). Tanımdan hareketle hayat bilgisi dersinin ana amacının her şeyden önce iyi bir insan yetiştirmek olduğu söylenebilir. İyi insanı yetiştirmede dikkate alınması gereken birçok unsurdan söz edilebilir. Bu unsurlardan birinin, bireye bilim alanlarının ürettiği bilgilerle donanık hale getirmek olduğu söylenebilir. Bilim alanları genel olarak iki ana kategori oluşturularak ifade edildiği bilinmektedir. Bunlar sosyal bilimler ve doğa bilimleri şeklindedir. Bu bilim alanlarının üretmiş olduğu bilgilerin yanında bireye içinde yaşadığı toplumun düşüncesi, değerleri ve sanatıyla ilgili bilgilerin de verilmesi önemli olabilir. Doğa bilimleri, doğal çevreyi incelemeye yönelik organize edilmiş bilgilerden oluşan bilgiler bütünü veya bireylerin maddesel çevresini değiştirmek amacıyla geliştirdiği teknolojik bilgileri kapsayan deney ve gözleme dayalı bilgiler olarak tanımlanmaktadır (Kıldan ve Pektaş, 2009, s.115). Toplumsal bilimler, insan tarafından üretilen gerçeklerle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bu süreç sonunda elde edilen dirik bilgiler bütünüdür (Sönmez, 2008, s.6). Sanat, bireyin yaşamının tüm alanlarında yer almaktadır. Ulutaş ve Ersoy (2004, s.2) sanatın amacını, oluşan ürünlerin özündeki güzelliği ortaya çıkarmak olarak tanımlamaktadır. Düşünce kavramı; MEB'e göre (2015, s.4) bir konuyla ilgili bilgileri karşılaştırarak, problem çözme ve akıl yürütme süreçleri vasıtasıyla bir karara varma etkinliğidir. Hayat bilgisi dersinde kazandırılacak düşüncenin de içinde yaşanan toplumun değerleriyle beslenmesi gerektiği söylenebilir.

Hayat bilgisi dersinin söz konusu içeriği öğrencilere kazandırılarak iyi insan, ulusal vatandaş ve en nihayetinde dünya vatandaşı olma özelliği kazandırılması amaçlanmaktadır. Kabapınar (2007, s.5) hayat bilgisi dersini “çocuğun doğumundan itibaren geçen 6–7 yıldan bu yana dünyayı nasıl anlamlandırdığına ilişkin deneyimleri merkeze alarak bundan sonraki yaşamına ilişkin bilgi, beceri ve değerleri kazandırmaya, çevresini sosyal ve fiziki boyutta anlamasına katkıda bulunmaya çalışan bir derstir” şeklinde tanımlamıştır. Tüm bu tanımlardan hareketle hayat bilgisi dersinin çocuklara yaşamları boyunca gerekli olacak öz yaşam becerilerini ve bilgilerini öğrenmelerine ve bunlarla birlikte olumlu kişisel nitelikleri geliştirmelerine yardımcı olma amacı taşıdığı söylenebilir. Yukarıda da belirtildiği gibi eğitim programları zamanla güncellenmektedir. Ülkemizde bu güncellemelerden sonuncusu 2018 yılında yapılmıştır. Güncellenen programlardan biri de hayat bilgisi dersi öğretim programıdır. Güncellenen bu programda, diğer derslerin programlarıyla ortak bir şekilde kök değerlere yer verildiği görülmektedir. Bu değerler: adalet, yardımseverlik, dürüstlük, dostluk, sevgi, saygı, sabır, vatanseverlik, sorumluluk, özdenetim olarak sunulmuştur. Bu bağlamda hayat bilgisi dersinde değerlerin öğretimi kaçınılmaz bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Değerler insanları diğer varlıklardan farklı kılan yaşamda önem verilen arzu edilebilir veya edilemez davranışlar için ölçüt olarak kullanılabilen davranış, düşünüş, duyuş, kural ya da kıymetler olarak ifade edilebilir (Çelikkaya, 1996, s.70; Güngör, 2000, s.33; Şentürk, 2010, s.51; Doğanay, 2012, s.259; Tezcan, 2012, s.9; Topal, 2019, s.248; Kapkın, Çalışkan ve Sağlam, 2018,

s.185).Alan yazın incelendiğinde yukarıda da betimlenen değer kavramının birbirinden oldukça farklı şekillerde tanımlandığı anlaşılmaktadır. Çünkü değerlerin toplumdan topluma ve kişiden kişiye değişiklik gösteren unsurlar olduğu söylenebilir. Her toplumda kabul gören ve insanlar tarafından benimsenen değerler farklıdır. Bununla birlikte değer tanımlarına bakıldığında değerle ilgili ifade edilen ortak noktanın insan ve toplumla iç içe olduğu, geçmişten günümüze gelen yapıda olduğu, maddi ve manevi birçok unsuru içinde barındıran kurallar ve inançlardan oluştuğu sonucuna varılabilir. Söz konusu değerlerin öğrencilere planlı ve kontrollü bir şekilde eğitim yoluyla kazandırılabilmesi söylenebilir (Yeşilyurt ve Kurt 2012, s.3255). Bir başka ifade ile eğitim bireylere kazandırılması beklenen değerlerin planlandığı bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Gereken'e (2018, s.42) göre değerler, eğitim aracılığıyla öğrenilebilir ve öğretilir bir alandır. Benzer şekilde Doğanay da (2012, s.265) değerlerin eğitim yoluyla olgunlaştırılması ve geliştirilmesi gereken değerli bir alan olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda değerlerin eğitim öğretim etkinlikleri içinde yer alması bir başka ifade ile değerler eğitiminin yapılması gerektiği söylenebilir. Bununla birlikte değer eğitimine olan ihtiyacın son zamanlarda artmış olduğu ifade edilebilir. Bu doğrultuda 2023 Eğitim Vizyonu'na bakıldığında eğitim önerisi şu şekildedir: "21. Yüzyıl Talim ve Terbiye Modeli şeklindeki çift kanatlı bir okumadır. Sadece beceri kazandırmak hayatı göğüslemeye yetmemektedir. Gerekli olan insana ait evrensel, yerel, maddi, manevi, mesleki, ahlaki ve millî tüm değerleri kapsayan ve kuşatan bir olgunlaşma, gelişme, ilerleme, değişim ve ahlak güzelliğidir" (2023 Eğitim Vizyonu, 2018, s. 15). Dolayısıyla 2023 Eğitim Vizyonunun değerler eğitiminin ne denli gerekli olduğunu gözler önüne serdiği görülmektedir.

"Değer eğitimi; daha fazla kişisel memnuniyet elde etmek için olumlu sosyal yaşantılara katkı sağlayan bilgi, beceri, davranış ve değerleri elde etmede insanlara yardımcı olmayı amaçlayan bilinçli teşebbüstür" (Kirschenbaum, 1995, s.14). Değerler eğitimiyle ilgili olarak bireylerin değerleri kazanması, karakterinin bir unsuru haline getirmesi, benimseyerek davranışa dönüştürmesi ve bireylerin kişiliğini, bakış açısını, davranışlarını, özellikle de hayatını belirleyecek olan değerlerin kazanılmasında hayat boyu devam eden bir süreç olduğu söylenebilir (Kapkın, Çalışkan ve Sağlam, 2018, s.183; Yaman, 2014, s.18). Değerler eğitimi en genel anlamda değerlerin kazanılması ve kazandırılması süreci olarak ifade edilebilir. Değer eğitimi, eğitim kurumlarında örtük programın ve farklı disiplinlerin içerisinde verilmektedir. Etkili bir değerler eğitimi sürecinin resmi program ile örtük program arasındaki tutarlılığa bağlı olduğu ifade edilmektedir. (Naylor ve Diem, 1987'den Akt. Barcın, 2018, s.378). Resmi program ile örtük program arasında çatışma çıktığında program etkisini yitirmektedir (Yorulmaz, 2017, s. 102). Değerler eğitiminin, bireylere belirli bir program içerisinde planlanmış, yaşantı süreçlerine aktarılacak öğrenme süreçleri ile sunulması gerekmektedir (Doğanay, 2012, s.271). Gerek resmi gerek örtük programlarla değerlerin kazandırılması ve öğrencilerin bu kazanımlarını hayatlarına yansıtılmaları beklenmektedir. Özellikle hayat bilgisi, sosyal bilgiler, Türkçe, din kültürü ve ahlak bilgisi ve düşünme eğitimi dersleri ile değerlerin öğrencilere kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda hayat bilgisi dersinde kazandırılması planlanan kök değerlerin önemi daha da artmaktadır. Bu çalışmanın kapsamında kök değerlerden dostluk, adalet ve sorumluluk değerleri ele alınmıştır.

Dostluk değeri için iki insan arasındaki, karşılıklı sevgi ve saygıyı temeline alan çikarsız ve güvene dayalı bir ilişki oluşu ve bireylerin zor zamanlarında destek alabileceği, güvenilebileceği, birlikte zaman geçirebileceği yakın arkadaşlıklar olduğu söylenebilir. Bu bağlamda dostluk

değerine bakıldığında paylaşmak kelimesiyle yakın bir ilişkisi olduğu da söylenebilir. Aristoteles'e göre dostluk, yaşam için son derece zorunludur. Dostluk, iki insan arasında olan, karşılıklı sevgi ve saygıya dayanan çıkarsız ve sağlam bir ilişkidir (Cevizci, 2019, s.201). Dost kelimesinin Türk Dil Kurumu (2021) sözlüklerinde "Sevilen, güvenilen, yakın arkadaş, gönüldaş, iyi anlaşılabilir kimse, düşman karşıtı" şeklinde yer aldığı, dostluğun ise "Dost olma durumu, dostça davranış" şeklinde tanımlandığı görülmektedir.

Cevizci (2019, s.11) adaleti, hak edenin hak ettiğini alması, şeklinde tanımlamıştır. Usul adaleti, kuralların ve yasaların, kendi içlerinde adil olup olmadığına bakılmaksızın, tarafsız ve tutarlı bir şekilde uygulanmasıyla etik ve hukuk felsefesinde adalet, hakkaniyet ile eş anlamlı biçimde kullanılmaktadır. Adalet ile ilgili haklı ve haksızın ayırt edilmesi, haklı olana hak ettiğinin verilmesi, kendine ait olanın kendinde kalması, şeylerin yerli yerine konulması, yaşamı etkileyen ve yaşamda etkili olan düşünceler, kendi amacını taşıyan erdemler bütünü, hak ve hukuka uygunluk unsurlarının ön plana çıkarıldığı görülmektedir (Demir ve Acar 1992, s.16; Çınar, 2015, s.108; TDK, 2021).

Balcı (2014, s.166)'ya göre sorumluluk, bireyin üzerine düşen görevleri yerine getirmesi, bulunduğu ortama uyum sağlaması, başka bireylere saygı göstermesi, kendi yaptığı seçimler üzerinden başka insanların etkilenme sonucuna sahip çıkması ve davranışlarının sonuçlarını üstlenmesidir. Sorumluluk ile ilgili öne çıkan özelliklerden en çok, görevlerini yerine getirme, kişilerin davranışlarının sonuçlarını kabullenme, bireylerin yapacaklarını ifade ettikleri şeyleri yerine getirmeleri, gerekli durumlarda doğruyu savunmak ve yanlış olanı düzeltmek için uğraşmak sonuçları çıkarılabilir. Yaşamın erken dönemlerinden başlayarak, bireyin tüm davranışlarına yansıdığı belirtilen sorumluluk değerinin paylaşılacağı vurgulanmaktadır (Uyanık Balat ve Balaban Dağal, 2006, s.14; Alpöge, 2011, s.95; Apaçık, 2018, s.13). Sorumluluk değerinin en önemli olduğu zamanlardan birinin de ilkökul dönemi olduğu söylenebilir. İlkökul döneminde daha fazla unsurla etkileşim halinde olan, kendine verilen görevi yapan, hatalarından kendini sorumlu tutan, hatalarının sonuçlarını düşünen, kendi duygu düşüncelerinin yanında başkalarının duygu ve düşüncelerine de saygılı olan, haklarını bildikten sonra buna uygun davranışlar sergileyen çocuklar sorumluluk sahibi olarak nitelendirilir. Dolayısıyla okul hayatında daha başarılı ve sorumluluk sahibi bireyler haline gelirler. Tepecik (2008, s.15) sorumluluk değeriyle ilgili olarak bireylerin güvenilirlik ve dürüstlüğü ortaya koyarak yaşam alanlarında sahip oldukları görev ve yükümlülükleri yerine getirme becerilerini ifade ettiğini belirtmiştir. Bu sebeple bir kişiye, içinde bulunduğu grup, üzerine düşen görevi yerine getireceği konusunda güveniyorsa o kişi, sorumluluk alabilen kişi olarak kabul edilmektedir.

Literatür incelendiğinde hayat bilgisi dersi ve değerler ile ilgili vatanseverlik (Ak Tefek ve Tay, 2017), aile birliğine önem verme (Bayırlı, 2018), doğruluk eğitimi (Gül, 2013), değer öğretimi yaklaşımlarına göre değer eğitimi (Demir, 2018), hayat bilgisi dersinde değerler ve değerler eğitimi (Demir ve İşcan, 2007), hayat bilgisi öğretim programında değerler (Yaşaroğlu, 2015), hayat bilgisi ders kitaplarındaki metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi (Öztürk ve Özkan 2018), hayat bilgisi dersinde değer eğitimi ve uygulama örnekleri (Aktepe ve Yalçınkaya, 2016), hayat bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi (Güzel, 2013) konularının çalışıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca sorumluluk, dostluk ve adalet değeriyle ilgili farklı derslere ilişkin olarak, sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri (Tepecik, 2009), okul öncesi dönem çocuklarının

değer algılarının çizdikleri resimler ve sözlü anlatımlarına göre incelenmesi (Sapsağlam, 2017), 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluk değerinin geliştirilmesine yönelik performans görevi uygulaması (Aktepe, 2015), ortaokul öğrencilerinin adalet kavramına ilişkin metaforik algıları (Inel, Urhan ve Ünal 2018), sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin değer ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri (Tay, Durmaz ve Şanal, 2013) konularının çalışıldığı fakat ilkokul 3. sınıf öğrencileriyle hem yazılı hem görsel olarak sorumluluk, dostluk ve adalet değerlerinin çalışılmadığı görülmüştür. Bu çalışmada 3. sınıf öğrencilerinin sorumluluk, dostluk ve adalet değerlerine yönelik hem yazılı hem de görsel betimlemeleri çalışıldığından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Gündelik yaşamla iç içe olan hayat bilgisi dersinde kazandırılması öngörülen değerlerden dostluk, sorumluluk, adalet değerlerinin öğrenciler tarafından edinilme durumlarını ortaya çıkarması bakımından önemli görülmektedir. Bu bağlamda çalışmada, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılı ifadeler ve görsel betimlemeleri ile adalet, sorumluluk ve dostluk değerlerini nasıl ifade ettiklerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin adalet değerini nasıl ifade etmektedirler?
2. İlkokul 3. Sınıf öğrencileri adalet değeri ile ilgili neleri resmetmektedirler?
3. İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin sorumluluk değerini nasıl ifade etmektedirler?
4. İlkokul 3. Sınıf öğrencileri sorumluluk değeri ile ilgili neleri resmetmektedirler?
5. İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin dostluk değerini nasıl ifade etmektedirler?
6. İlkokul 3. Sınıf öğrencileri dostluk değeri ile ilgili neleri resmetmektedirler?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik desen, günlük hayatta farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanarak (Yıldırım ve Şimşek, 2013:78), tecrübelerimizi ve kendi dünyamızdaki bu tecrübelere yüklediğimiz anlamı ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Titchen ve Hobson, 2005: 123). Araştırmada ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında edindikleri dostluk, adalet ve sorumluluk değerlerinin hem yazılı hem de görsel olarak nasıl betimlendikleri ortaya çıkarılacağından ele alınan olgunun tam ve dikkatli bir şekilde açıklanması amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak çalışmada toplanan veriler içerik analizine ve görsel analize tabi tutulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılı İstanbul ili Ümraniye ilçesindeki bir ilkokulun 3. sınıf öğrencilerinden 64'ü oluşturmaktadır. Araştırmada, nitel araştırmalarda örneklem grubunu belirlemek için kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan "tipik durum örnekleme" tekniğinden faydalanılmıştır. Tipik durum örneklemesinde, ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.138). Çalışmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1*Öğrencilerin demografik özellikleri*

Şube Kodu	Cinsiyet		TOPLAM
	E	K	
A	18	13	31
B	17	16	33
Toplam	35	29	64

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Veri toplama aracı oluşturulurken öncelikle ilgili alan yazın taranmış, benzer çalışmaların veri toplama araçları incelenmiş ve sorular oluşturulmuştur. Veri toplama aracındaki sorular Marmara Üniversitesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nden üç akademisyene (uygun), (düzeltip kullanılabilir), (uygun değil) şeklinde değerlendirmeleri istenmiştir. Akademisyenlerin yaptığı değerlendirmeler kendi kategorileriyle karşılaştırılmış ve karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek soruların güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994) formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}}$) kullanılarak 0,96 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu uyum katsayısı soruların değerlendirmeciler tarafından yüksek güvenilirlikte kullanılabileceğini belirttikleri anlamına gelmektedir. Veri toplama aracındaki sorular aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:

1. Dostluk denilince aklınıza neler gelmektedir?
2. Dostluk denilince aklınıza gelenlerin resmini çiziniz.
3. Adalet denilince aklınıza neler gelmektedir?
4. Adalet denilince aklınıza gelenlerin resmini çiziniz.
5. Sorumluluk denilince aklınıza neler gelmektedir?
6. Sorumluluk denilince aklınıza gelenlerin resmini çiziniz.

Verilerin Toplanması

Hazırlanan veri toplama aracı, gerekli izinler (veli onam formu, gönüllü katılım formu, MEB izni ve etik kurul izni) alındıktan sonra örneklem grubuna uygulanmıştır. Uygulamayı araştırmacılarından biri gerçekleştirmiş ve uygulama yaptığı öğrencilere yapılan çalışmanın amacı ve kapsamını anlatmıştır. Çalışmada toplanacak verilerle ilgili olarak öğrencilere değerlendirme amaçlı olunmadığı belirtilerek öğrencilerin güdülenmesine çalışılmış ve böylece veri toplama aracına samimi cevaplar vermeleri sağlanmıştır. Verilerin toplanmasında her bir soru için haftada bir ders saati uygulama yapılmış ve verilerin toplanması üç haftada gerçekleştirilmiştir. Çalışma 14/12/2021 tarihli ve E-59090411-44-39002175 sayılı İstanbul Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü izni ve 29/03/2022 tarihli 254383 sayılı Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü etik kurul izni ile yürütülmüştür.

Veri Analizi

Veri toplama aracı ile toplanan veriler hem içerik hem de görsel analiz için MAXQDA 12 programına aktarılmış ve analizler MAXQDA 12 yardımı ile gerçekleştirilmiştir. MAXQDA 12

programına veri toplama araçlarının yüklenmesi için her bir veri toplama aracına öğrencilerin çalışmaya başlamadan önce kendi kağıtlarına verdikleri isimler (öğrencilerin kendi isimlerini yazmamaları kendilerine yeni bir isim seçmeleri istenmiştir) kod olarak kullanılmıştır. Bu adımı içerik analizi ve görsel analiz için kategorilerin belirlenmesi aşaması izlemiştir. Kategoriler veri analizi öncesinde belirlenmemiş, veriler incelendikçe kategoriler oluşturulmuştur. Çalışmada içerik analizi yapılırken veriler incelenerek gözden geçirildikçe kategoriler oluşturulduğundan içerik analizi sürecinde açık yaklaşım (Bilgin, 2014) tercih edilmiştir. Bu bağlamda öğrencin verdikleri cevaplar ve çizdikleri resimler tekrar tekrar incelenmiştir.

Nitel araştırmalarda sıklıkla yararlanılan içerik analizi, belirlenen kurallara dayalı şekilde bir metnin veya metin içinde sözcüklerin kodlama yapılarak kategorilere ayrıldığı ve özetlendiği tekrarlanabilir bir tekniktir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2014 s.240). “İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.259). İçerik analizi yapılan ifade sorularında öğrencilerin ifadelerinin dostluk, adalet ve sorumluluk değerlerinde hangi kategoriye ifade ettiği belirlenmiştir.

Öğrencilerin resimlerinin analizinde ise görsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Bu analiz tekniğinde, görsel veriler, simgeler, semboller ve işaretler açıklanır ve yorumlanır (Sönmez ve Alacapınar, 2015, s.200). Görsel analiz tekniğinde elde alınan simgenin analizinde sözlük anlamı ve o kültürdeki çağrıştırdığı anlamlara bakılmaktadır (VanLeeuwen, 2001’den akt. Sönmez ve Alacapınar, 2015, s.200). Araştırmada öğrencilerin dostluk, adalet ve sorumluluk ile ilgili çizdikleri resimler analiz edilirken öncelikli olarak öğrencilerin kullandıkları semboller belirlenmiş ardından da kullanılan sembollerin bizim kültürümüzdeki anlamları betimlenmeye çalışılmıştır. Görsel analiz yapılan resimlerde ise öğrencilerin çizdikleri resimlerin hangi kategoriye ifade ettiği belirlenmiş ve tablolar oluşturulmuştur. İlk sütunda kullanılan simge ikinci sütunda ise çıkarılan anlam verilmiştir. Veriler MAXQDA 12 programı ile tablolar ve grafikler ile gösterilmiş ve araştırmacı tarafından öğrencilerin ifadelerinden örnek alıntılara yer vermeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada inandırıcılığı sağlamak amacıyla elde edilen veriler ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Veri toplama sürecinde ilgili alan yazın sürekli olarak incelenmiştir.

Veri toplama araçları geliştirilirken incelenen alan yazına bağlı kalınmış ve gerekli uzman görüşleri alınmıştır. Veri toplama aracındaki sorular Marmara Üniversitesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi’nden üç akademisyene (uygun), (düzeltip kullanılabilir), (uygun değil) şeklinde değerlendirmeleri istenmiştir. Akademisyenlerin yaptığı değerlendirmeler kendi kategorileriyle karşılaştırılmış ve karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek soruların güvenilirliği Miles ve Huberman’ın (1994) formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}}$) kullanılarak 0,96 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu uyum katsayısı soruların değerlendirmeciler tarafından yüksek güvenilirlikte kullanılabileceğini belirttikleri anlamına gelmektedir.

Çalışmada araştırma soruları açık bir biçimde ifade edilmiştir. Araştırmada oluşturulan kategorilerin uygunluğu test edilmiştir. Bunun için bir alan uzmanından verilerin bir kısmını analiz etmesi istenmiştir. Alan uzmanının oluşturduğu kategoriler ile araştırmacının oluşturduğu kategoriler karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı

sayıları tespit edilmiş ve kategorilerin güvenilirliği 0.94 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, ortaya konulan verilerle açık bir şekilde ilişkilendirilmiştir ve araştırmanın ham verileri başkaları tarafından incelenebilecek biçimde saklanmıştır.

Bulgular

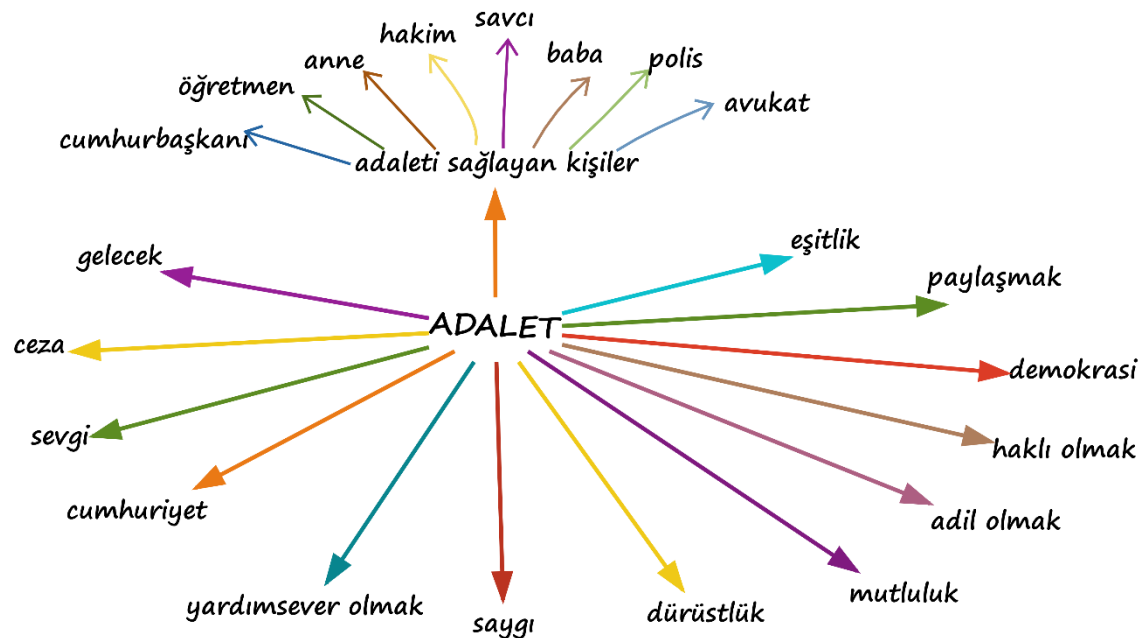
Bu bölümde ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde yer alan kök değerlerden adalet, sorumluluk ve dostluk değerleriyle ilgili olarak yazılı ifadelerine ve görsel betimlemelerine yer verilecektir.

1. “Adalet denilince aklınıza neler gelmektedir?” Sorusuna İlişkin Öğrencilerin Yazılı İfadeleri le İlgili Bulgular

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin verdikleri cevaplara ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

İlkokul 3.Sınıf öğrencilerinin adalet sorusuna verdikleri cevaplar



Tablo 1’e göre öğrencilerin “Adalet denilince aklınıza neler gelmektedir?” sorusuna verdikleri cevapların 17 kategoride toplandığı görülmektedir. Bunlar; adaleti sağlayan kişiler (savcı, hâkim, avukat, anne, baba, cumhurbaşkanı, polis, öğretmen) (60), eşitlik (32), paylaşmak (14), ceza (8), demokrasi (7), haklı olmak (5), adil olmak (4), mutluluk (4), dürüstlük (3), saygı (3), yardımsever olmak (2), mantıklı davranmak (2), cumhuriyet (2), sevgi (2) ve gelecek(1) şeklindedir. İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin betimlemelerinde adalet değerinin öğrencilerde öncelikle “adaleti sağlayan kişileri” anımsattığı anlaşılmaktadır. Bu ifadeyi eşitlik kavramının takip ettiği, ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin adalet değerini eşitlik ile açıkladıkları görülmektedir. Çalışma grubunun “Adalet denilince aklınıza neler gelmektedir?” sorusuna verdikleri cevaplardan bazıları şöyledir:

Adaleti sağlayan kişiler (savcı, hâkim, avukat, anne, baba, cumhurbaşkanı, polis, öğretmen) kategorisine ait örnekler:

Ardahan kodlu öğrenci: “*Hakim, savcı, suçluların hakim kararıyla hapse atılması*”, **Duru** kodlu öğrenci: “*Avukat, polis, savcı, hakim*”, **Diren** kodlu öğrenci: “*Bir suçluyu yakalamak*”

Eşitlik kategorisine ait örnekler:

Kaan kodlu öğrenci: “*Herkese eşit davranıp, hak ettiğini yapmak*”, **Öznur** kodlu öğrenci: “*Bir şeyin eşit verilmesi*”, **Selim** kodlu öğrenci: “*İnsanlara eşit davranmak*”

Haklı olmak kategorisine ait örnekler:

Ömer kodlu öğrenci: “*Bir olay hakkında kim haklıysa o kişiyi haklı görmek*”, **Hayat** kodlu öğrenci: “*Adalet denilince aklıma haklı olmak geliyor*”

Adil olmak kategorisine ait örnekler:

Hafsa kodlu öğrenci: “*Ayrımcılık yapmamak*”

Gelecek kategorisine ait örnekler:

Uzay kodlu öğrenci : “*Gelecek için adalet gerekir*”

2. “Adalet denilince aklınıza gelenlerin resmini çiziniz.” İfadesine İlişkin Bulgular

Yönerge doğrultusunda ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin çizdikleri resimlere ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

İlkokul 3.Sınıf öğrencilerinin “adalet denilince aklınıza gelenlerin resmini çiziniz.” Yönergesi doğrultusunda çizdikleri resimlere ilişkin bulgular

Kullanılan Sembol	Çıkarılan Anlam	Frekans
Hakim, savcı, avukat, anne, baba, öğretmen, cumhurbaşkanı	Adaleti sağlayan kişiler	42
Hapisteki suçlular, suçlu figürü, kelepçe, hapisane, hırsız yakalama sahnesi, hayvanlara kötü davranan birinin tutuklanması, polis, mahkeme, şahit, suçlu yakalama sahnesi, adliye, polis arabası, cezaevi	Ceza	33
6 elmayı paylaşan 6 çocuk, 2 kediye 2 mama, elma paylaşan çocuklar, çikolata paylaşan çocuklar, Engelli bir çocuk - ona yardım eden çocuklar, kardeş figürü, annenin çocuklarına eşit elma paylaşması	Eşitlik	30
Birlikte dans eden çocuklar, çocuklara eşit söz hakkı veren öğretmen, farklı özellikte çizilmiş çocukların bir arada oynaması	Adil olmak	16

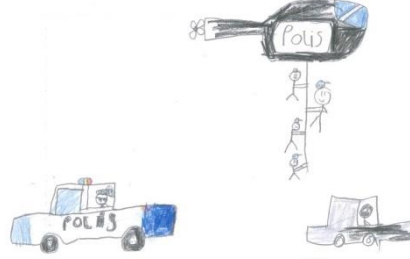
Tablo 2’ye göre öğrencilerin “Adalet denilince aklınıza gelenlerin resmini çiziniz” yönergesi doğrultusunda çizdikleri resimlerin 4 kategoride toplandığı görülmektedir. Bunlar; adaleti sağlayan kişiler (42), ceza (33), eşitlik (30), adil olmak (16) şeklindedir. Çalışma grubunun “Adalet denilince aklınıza gelenlerin resmini çiziniz” yönergesi doğrultusunda çizdikleri resimlere yönelik örneklerden bazıları şunlardır:

Adaleti sağlayan kişiler kategorisine ait görsel örnekler:

Duru kodlu öğrenci



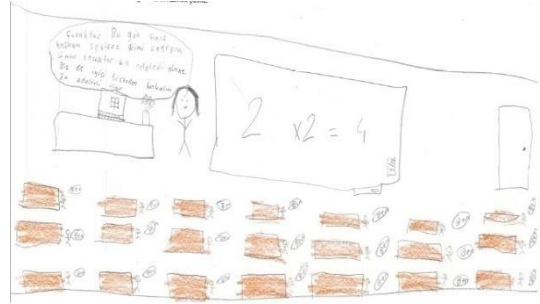
Alper kodlu öğrenci



Sinem kodlu öğrenci



Can kodlu öğrenci

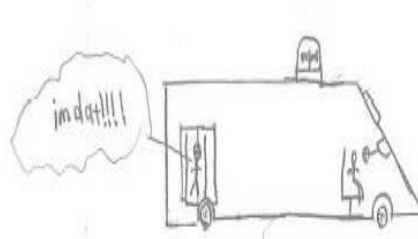


Ceza kategorisine ait görsel örnekler:

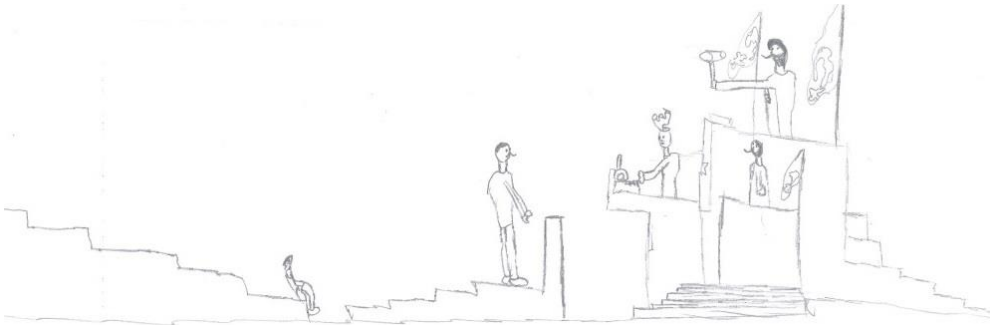
Erdem kodlu öğrenci



Uzay kodlu öğrenci



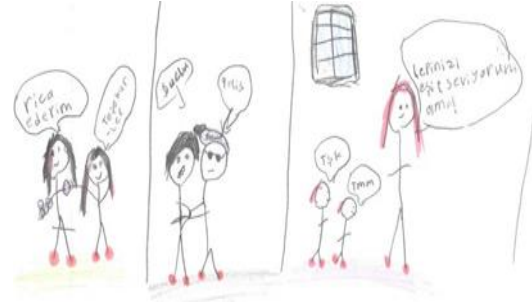
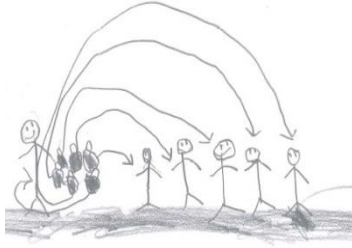
Berra kodlu öğrenci



Eşitlik kategorisine ait görsel örnekler:

Diren kodlu öğrenci

Eylül kodlu öğrenci



Adil olmak kategorisine ait görsel örnekler:

Hafsa kodlu öğrenci

Yağız kodlu öğrenci



3. "Sorumluluk denilince aklınıza neler gelmektedir?" sorusuna ilişkin öğrencilerin yazılı ifadeleri ile ilgili bulgular

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin verdikleri cevaplara ilişkin bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3

İlkokul 3.Sınıf öğrencilerinin sorumluluk sorusuna verdikleri cevaplar



Araştırmanın “Sorumluluk denilince aklınıza neler gelmektedir?” sorusuna öğrenciler 4 farklı kategoride cevap vermişlerdir. Sorumluluk için gereken davranışlar (yapılması gerekenleri yapmak, eşyaları özenli kullanmak, sınıf ve okul kurallarına uymak, temiz olmak, emanete sahip çıkmak, ödev yapmak, odamızı toplamak...) (98), sorumlu olduklarımız (çevreye karşı sorumluluk, aileye karşı sorumluluk, devlete karşı sorumluluk, hayvanlara karşı sorumluluk, öğretmene karşı sorumluluk, arkadaşlara karşı sorumluluk) (21) en çok kullanılan ifadeler olurken, dürüstlük (4) ve bilinçli olmak (1) ifadeleri sorumluluk değerini tanımlamada en az kullanılan ifadeler olmuştur. Bu ifadelerin bazıları aşağıda yazılı olan öğrenci görüş örnekleri ile belirtilmiştir.

Sorumluluk için gereken davranışlar kategorisine ait örnekler:

Esra kodlu öğrenci: “Bizim yapmamız gereken şeylerdir”, **Emirhan** kodlu öğrenci: “Görevlerimiz”, **Alper** kodlu öğrenci: “Odamızı toplamak”, **Boran** kodlu öğrenci: “Tek başına ödevlerini yapmak”, **Berra** kodlu öğrenci: “Kardeşime bakmak aklıma geliyor”, **Yekta** kodlu öğrenci: “Okula gitmek”, **Neva** kodlu öğrenci: “Birşeyi zamanında yapmak”

Sorumlu olduklarımız kategorisine ait örnekler:

Ahmet kodlu öğrenci: “Çevreye karşı sorumluluklarımız vardır”, **Eren** kodlu öğrenci: “Aileme saygılı olmak”, **Duru** kodlu öğrenci: “Aile”, **Boran** kodlu öğrenci: “İnsanların bir sürü sorumlulukları vardır köpeğiniz varsa sabah dışarı çıkarmalısınız”

Dürüstlük kategorisine ait örnekler:

Yusuf kodlu öğrenci: “Sözümüzü tutmalıyız”, **Aras** kodlu öğrenci: “Söz vermek”

Bilinçli olmak kategorisine ait örnekler:

Mert kodlu öğrenci: “Bilinçli olmak”

4. “Sorumluluk denilince aklınıza gelenlerin resmini çiziniz.” ifadesine ilişkin bulgular

Yönerge doğrultusunda ilkököl 3. sınıf öğrencilerinin çizdikleri resimlere ilişkin bulgular Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

İlköğretim 3.Sınıf öğrencilerinin “Sorumluluk denilince aklınıza gelenlerin resmini çiziniz” yönergesi doğrultusunda çizdikleri resimlere ilişkin bulgular

Kullanılan Sembol	Çıkarılan Anlam	Frekans
İşe giden baba, bulaşıkları yıkayan anne, hasta yatan çocuğun başında bekleyen anne, kitaplığı yerleştiren öğrenci, öğretmenin verdiği görevi yerine getiren çocuklar, sınavdan 100 alan çocuk, tek başına işlerini yapan çocuk, yatağını toplayan çocuk	Sorumlu olduğumuz işler	49
Öğretmen, sınıf, ders çalışan çocuklar, kütüphane, bilgisayar oynamayı bırakıp ders çalışmaya başlayan çocuk, okula giden çocuklar, çantasını	Okula karşı sorumluluk	26

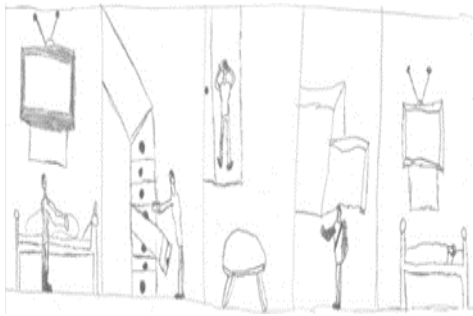
hazırlayan çocuk

Annesinin sözünü dinleyen çocuk, kardeşine bakan çocuk, ailenin bütün üyeleri iş yapıyor, odasını temizleyen/toplayan çocuk	Aileye karşı sorumluluk	25
Güneş, çiçek	Doğaya karşı sorumluluk	12
Arkadaşına emanet kitap veren çocuk	Arkadaşlara karşı sorumluluk	10
Köpeğini gezdiren çocuk	Hayvanlara karşı sorumluluk	4

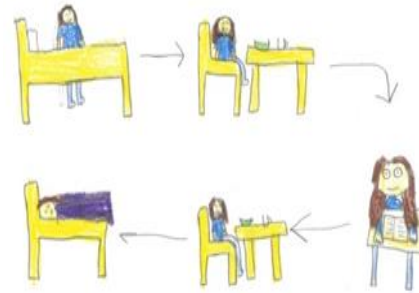
Tablo 4'e göre öğrencilerin "Sorumluluk denilince aklınıza gelenlerin resmini çizin" yönergesi doğrultusunda çizdikleri resimlerin 6 kategoride toplandığı görülmektedir. Bunlar; sorumlu olduğumuz işler (49), okula karşı sorumluluk (26), aileye karşı sorumluluk (25), doğaya karşı sorumluluk (12), arkadaşlara karşı sorumluluk (10), hayvanlara karşı sorumluluk (4) şeklindedir. Çalışma grubunun "Sorumluluk denilince aklınıza gelenlerin resmini çizin" yönergesi doğrultusunda çizdikleri resimlerin bazıları şöyledir:

Sorumlu olduğumuz işler kategorisine ait görsel örnekler:

Boran kodlu öğrenci



Damla kodlu öğrenci



Buğlem kodlu öğrenci



Okula karşı sorumluluk kategorisine ait görsel örnekler:

Ardahan kodlu öğrenci



Aileye karşı sorumluluk kategorisine ait görsel örnekler:

İzgi kodlu öğrenci



Yekta kodlu öğrenci



Doğaya karşı sorumluluk kategorisine ait görsel örnekler:

Yağmur kodlu öğrenci



Arkadaşlara karşı sorumluluk kategorisine ait görsel örnekler:

Şevval kodlu öğrenci

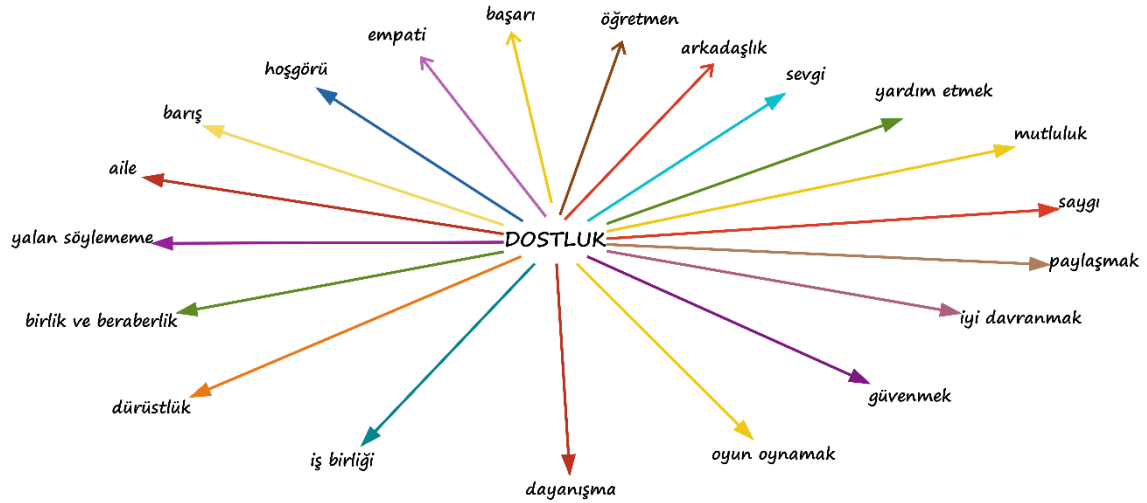


5. “Dostluk denilince aklınıza neler gelmektedir?” sorusuna ilişkin öğrencilerin yazılı ifadeleri ile ilgili bulgular

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin verdikleri cevaplara ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

İlkokul 3.sınıf öğrencilerinin dostluk sorusuna verdikleri cevaplar



Tablo 5’e göre öğrencilerin “Dostluk denilince aklınıza gelenleri yazınız” sorusuna verdikleri cevapların 20 kategoride toplandığı görülmektedir. Bunlar; arkadaşlık (42), sevgi (33), yardım etmek (32), mutluluk (23), saygı (15), paylaşmak (13), iyi davranmak (10), güvenmek (7), dayanışma (7), oyun oynamak (7), iş birliği (6), birlik ve beraberlik (5), dürüstlük (5), barış (2), hoşgörü (2), yalan söylememe (2), aile (2), öğretmen (1), empati (1), başarı (1) şeklindedir. İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin betimlemelerinde dostluk değerinin öğrencilerde öncelikle “arkadaşlık” ile çok yakın anlama geldiği anlaşılmaktadır. Bu ifadeyi “sevgi” kavramının takip ettiği görülmektedir. Çalışma grubunun “Dostluk denilince aklınıza neler gelmektedir?” sorusuna verdikleri cevaplardan bazıları şöyledir:

Arkadaşlık kategorisine ait örnekler:

Ada kodlu öğrenci: “Aklıma arkadaşlık geliyor”, **Buğlem** kodlu öğrenci: “Arkadaşlığın hiç bitmeyeceği” **Uğur** kodlu öğrenci: “Arkadaşlık sevgisi”, **Uygar** kodlu öğrenci: “Kardeşlik”, **Eymen** kodlu öğrenci: “Arkadaşlarımla iyi anlaşmak”, **İnanç** kodlu öğrenci: “Kanka”

Sevgi kategorisine ait örnekler:

Diren kodlu öğrenci: “Doğayı sevmek”, **Cem** kodlu öğrenci: “Sevmek”, **Boran** kodlu öğrenci: “Hayvanlara su ve mama verirdim”

Mutluluk kategorisine ait örnekler:

Damla kodlu öğrenci: “iyi hissetme”, **Duru** kodlu öğrenci: “Neşe”, **Esra** kodlu öğrenci: “Kötü olduğumuzda bizi mutlu etmeye gelendir”

Birlik ve Beraberlik kategorisine ait örnekler:

Eymen kodlu öğrenci: “Hiç yalnız kalmamak”, **Neva** kodlu öğrenci: “Birbirimizi bırakmamak”

6. "Dostluk Denilince Aklınıza Gelenlerin Resmini Çiziniz." İfadesine İlişkin Bulgular

Yönerge doğrultusunda ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin çizdikleri resimlere ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

İlkokul 3.Sınıf öğrencilerinin "Dostluk denilince aklınıza gelenlerin resmini çiziniz" yönergesi doğrultusunda çizdikleri resimlere ilişkin bulgular

Kullanılan Sembol	Çıkarılan Anlam	Frekans
Çiçek, ağaç, kalp, Atatürk ve çocuk figürleri, sevgi yazısı,	Sevgi	31
Güneş, bulutlar, gökkuşağı, meyvesi kalp olan ağaç	Doğa sevgisi	26
Merhaba diyerek tanışma, el ele tutuşan çocuklar, kalp içinde çocuklar, sinemaya giden çocuklar	Arkadaşlık	25
Oyun oynayan çocuklar, top oynayan çocuklar, futbol sahası, parkta oyun oynayan çocuklar, oyuna yeni katılan bir çocuk	Oyun oynamak	24
Ev, abi, kardeş	Aile	12
Birbirine yardım eden çocuklar, masayı beraber toplayan iki kişi, denizde boğulan çocuk, yere düşen arkadaşını kaldıran çocuklar	Yardımlaşma	11
Arkadaşına hediye veren çocuklar, elma ve kalp paylaşan çocuklar, Bayramda birbirine hediye veren çocuklar, Oyuncaklarını birbirleriyle paylaşan çocuklar, yemek paylaşan çocuklar, Arkadaşına dondurma alan çocuk, üzüntüsünü paylaşan çocuklar	Paylaşmak	11
Hayvanlar ve çocuklar, hayvanlara yardım eden çocuklar, Köpek ve kulübe	Hayvan sevgisi	8
Birlikte pano yapan çocuklar, Kalp içinde birlik beraberlik yazısı	İş birliği yapmak	5
Birbirine sürpriz yapan çocuklar	Mutluluk	5
Kolları olmayan kızla arkadaşlık eden çocuklar, farklılıkları olan iki arkadaş	Empati	4
Birbirine teşekkür eden çocuklar	Nezaket	4
Aynı renk giyinen çocuklar	Aynı olmak	4
Okul resmi	Okul	3
Sır paylaşan çocuklar	Sır tutmak, sırdaş olmak	3
Otobüsle yolculuk yapan çocuklar	Birlikte vakit geçirmek	2

Tablo 6'ya göre öğrencilerin "Dostluk denilince aklınıza gelenlerin resmini çiziniz" yönergesi doğrultusunda çizdikleri resimlerin 16 kategoride toplandığı görülmektedir. Bunlar; sevgi (31), doğa sevgisi (26), oyun oynamak (24), arkadaşlık (25), aile (12), yardımlaşma (11), paylaşmak (11), hayvan sevgisi (8), mutluluk (5), iş birliği yapmak (5), nezaket (4), aynı olmak (4), empati (4), okul (3), sır tutmak, sırdaş olmak (3), birlikte vakit geçirmek (2) şeklindedir. Çalışma

grubunun “Dostluk denilince aklınıza gelenlerin resmini çiziniz” yönergesi doğrultusunda çizdikleri resimlerin bazıları şöyledir:

Sevgi kategorisine ait görsel örnekler:

Berkay kodlu öğrenci



Doğa sevgisi kategorisine ait görsel örnekler:

İnanç kodlu öğrenci



Oyun oynamak kategorisine ait görsel örnekler:

Faruk kodlu öğrenci



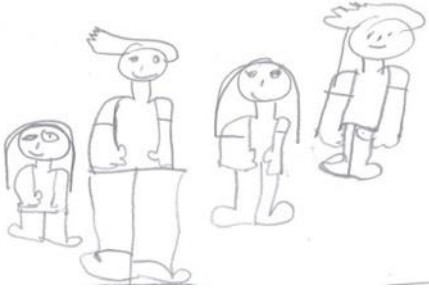
Arkadaşlık kategorisine ait görsel örnekler:

Nisa kodlu öğrenci

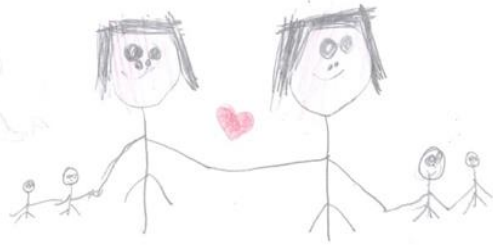


Aile kategorisine ait görsel örnekler:

Uygar kodlu öğrenci



Mira kodlu öğrenci

**Yardımlaşmak kategorisine ait görsel örnekler:**

Linda kodlu öğrenci



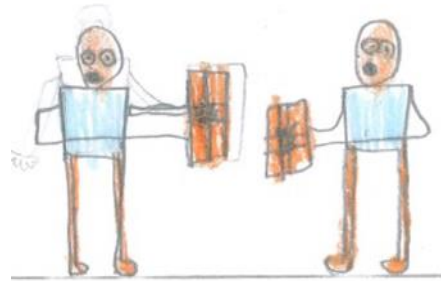
Ömer kodlu öğrenci

**Paylaşmak kategorisine ait görsel örnekler:**

Sude kodlu öğrenci



Cem kodlu öğrenci



Mete kodlu öğrenci

**Hayvan sevgisi kategorisine ait görsel örnekler:**

Damla kodlu öğrenci

Eren kodlu öğrenci



Birlikte vakit geçirmek kategorisine ait görsel örnekler:

Eylül kodlu öğrenci



Tartışma ve Sonuç

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kök değerlerinden biri olan adalet değeri ile ilgili olarak öğrencilerin hem yazılı hem de görsel betimlemeleri incelenmiştir. Öğrenciler adalet değerini; adaleti sağlayan kişiler (savcı, hâkim, avukat, anne, baba, cumhurbaşkanı, polis, öğretmen), eşitlik, paylaşmak, ceza, demokrasi, haklı olmak, adil olmak, mutluluk, dürüstlük, saygı, yardımsever olmak, mantıklı davranmak, cumhuriyet, sevgi ve gelecek şeklinde yazılı olarak; adaleti sağlayan kişiler, ceza, eşitlik ve adil olmak şeklinde de görsel olarak betimlemişlerdir. Öğrencilerin görsel betimlemelerinin tamamının yazılı olarak da betimlendiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin yazılı ve görsel betimlemelerinin birbiriyle örtüştüğü görülmektedir. Adalet değeri ile ilgili olarak yapılan diğer çalışmalarda adalet değerinin; adaleti sağlayan kişiler (anne, hakim, avukat, öğretmen), eşitlik, paylaşmak, ceza, demokrasi, haklı olmak, adil olmak, dürüstlük, saygı, sevgi (Çakmak, 2016; İnel, Urhan ve Ünal, 2018; Çelik, 2021) şeklinde betimlendiği ve bu betimlemelerin tamamının bu çalışmada da yer aldığı anlaşılmaktadır. Özellikle bu çalışmada ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerin adalet değerini; adaleti sağlayan kişiler, ceza, eşitlik ve adil olmak şeklinde görselleştirmeleri ile literatürdeki çalışmaların (Çakmak, 2016; İnel, Urhan ve Ünal, 2018; Çelik, 2021) sonuçlarının birebir örtüştüğü görülmektedir.

Literatürde adalet; herkesin hak ettiğini alması, kuralların ve yasaların tarafsız ve tutarlı bir şekilde uygulanması, hakkaniyet, uyum, denge ve hak kavramları ile açıklanmaktadır (Demir ve Acar 1992; Doğanay, 2012; Çınar, 2015; Cevizci, 2019; TDK, 2021). İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin adalet değerini hem yazılı hem de görsel betimlemelerinde ortaya çıkan "haklı olmak, eşitlik, ceza, demokrasi, adil olmak, saygı, mantıklı davranmak" kategorilerinin adalet kavramının açıklanmasında kullanılan kavramlarla örtüştüğü görülmektedir. Bu bağlamda

ilkokul öğrencilerinin adalet değerini betimlemelerinde doğru zihinsel haritalara sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmada ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kök değerlerinden biri olan sorumluluk değerini; sorumluluk için gereken davranışlar, sorumlu olduklarımız (çevreye karşı sorumluluk, aileye karşı sorumluluk, devlete karşı sorumluluk, hayvanlara karşı sorumluluk, öğretmene karşı sorumluluk, arkadaşlara karşı sorumluluk), dürüstlük ve bilinçli olmak şeklinde yazılı olarak; sorumlu olduğumuz işler, okula karşı sorumluluk, aileye karşı sorumluluk, doğaya karşı sorumluluk, arkadaşlara karşı sorumluluk, hayvanlara karşı sorumluluk şeklinde de görsel olarak betimledikleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerin hem yazılı hem görsel ifadelerine bakıldığında resimlerinden ortaya çıkan betimlemelerinden sorumlu olduğumuz işler, okula karşı sorumluluk, aileye karşı sorumluluk, doğaya karşı sorumluluk, arkadaşlara karşı sorumluluk, hayvanlara karşı sorumluluk kategorilerinin yazılı olarak da ifade edildiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazılı ifadelerindeki öğretmene karşı sorumluluk, dürüstlük ve bilinç olmak kategorilerinden görsel betimlemelerine rastlanmadığı görülmüştür. Öğrencilerin yaş özellikleri bakımından resimli ifadelerinin çok detaylı olmaması bu durumun bir nedeni olabilir.

Duran ve Bitir (2021), öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin olarak görev ve vazifeleri yapmak, yapılması gereken işleri yapmak, ödev yapmak, çok çalışmak, emanete sahip çıkmak şeklinde algılarının olduğunu tespit etmiştir. Yapılan bu çalışmada da öğrencilerin sorumluluk değerini; sorumlu olduğumuz işler (yapılması gerekenleri yapmak, eşyaları özenli kullanmak, sınıf ve okul kurallarına uymak, temiz olmak, emanete sahip çıkmak, ödev yapmak, odamızı toplamak...),sorumluluk için gereken davranışlar, sorumlu olduklarımız (çevreye karşı sorumluluk, doğaya karşı sorumluluk, aileye karşı sorumluluk, devlete karşı sorumluluk, hayvanlara karşı sorumluluk, öğretmene karşı sorumluluk, okula karşı sorumluluk, arkadaşlara karşı sorumluluk) şeklindeki betimlemeleriyle benzer şeyleri ifade ettikleri, dolayısıyla çalışma bulgularının desteklediği görülmektedir. Benzer şekilde bu çalışmada öğrencilerin sorumluluk değerine yönelik; sorumluluk için gereken davranışlar (yapılması gerekenleri yapmak, eşyaları özenli kullanmak, sınıf ve okul kurallarına uymak, temiz olmak, emanete sahip çıkmak, ödev yapmak, odamızı toplamak...), sorumlu olduklarımız (çevreye karşı sorumluluk, aileye karşı sorumluluk, devlete karşı sorumluluk, hayvanlara karşı sorumluluk, öğretmene karşı sorumluluk, arkadaşlara karşı sorumluluk) ve bilinçli olmak şeklindeki betimlemelerinin Yaşaroğlu ve Biçer'in (2020) ilkokul öğrencilerinin sorumluluk kök değerine ilişkin algıları çalışmasında görev, bilinçli olmak, ders çalışmak, odayı toplamak, ödev yapmak bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir. Bir başka benzer sonucun Çakmak'ın (2016) çalışmasında olduğu, söz konusu araştırmada öğrencilerin sorumluluk algılarının ödev ve yükümlülük, işini zamanında yapmak, yapmak zorunda olduklarımız, üzerine düşen görevi yapmak, emaneti korumak, görev bilinci/vazife şeklinde olduğu ve bu bağlamda bu araştırmanın sonuçları ile literatürdeki çalışmaların sonuçlarının benzer olduğu görülmektedir.

Alan yazında sorumluluk, üzerine düşen görevleri yerine getirme, başkalarının haklarına saygı gösterme, bireylerin yapacaklarını ifade ettikleri şeyleri yerine getirmesi (Apaçık, 2018; Uyanık Balat ve Balaban Dağal 2006; Alpöge 2011; Balcı, 2014) olarak ifade edilmekte ve sorumluluk değerinin bireylerin güvenilirlik ve dürüstlüğünü ortaya koyarak yaşam alanlarında sahip oldukları görev ve yükümlülükleri yerine getirme becerilerini ifade ettiği belirtilmiştir

(Tepecik, 2018). Bu çalışmada da öğrencilerin sorumluluk değerinden benzer şeyleri anladıkları ve bu bağlamda da ilkokul öğrencilerinin sorumluluk değerini betimlemede doğru bilişsel örüntülere sahip oldukları söylenebilir.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin dostluk değeri ile ilgili olarak hem yazılı hem de görsel betimlemelerine bakıldığında öğrencilerin yazılı ifadelerinden dostluk değerini 20 kategoride oluşan ifadelerle açıkladıkları tespit edilmiştir. Bunlar; arkadaşlık, sevgi, yardım etmek, mutluluk, saygı, paylaşmak, iyi davranmak, güvenmek, dayanışma, oyun oynamak, iş birliği, birlik ve beraberlik, dürüstlük, barış, hoşgörü, yalan söylememe, aile, öğretmen, empati ve başarı şeklindedir. Görsel betimlemelerinde ise 16 kategoride toplanan ifadeler ile açıkladıkları görülmektedir. Bunlar; sevgi, doğa sevgisi, oyun oynamak, arkadaşlık, aile, yardımlaşmak, paylaşmak, hayvan sevgisi, mutluluk, iş birliği yapmak, nezaket, aynı olmak, empati, okul, sır tutmak-sırdaş olmak, birlikte vakit geçirmek şeklindedir.

Öğrencilerin hem yazılı hem görsel ifadelerine bakıldığında resimlerinden ortaya çıkan betimlemelerinden arkadaşlık, sevgi, oyun oynamak, aile, yardımlaşmak, paylaşmak, mutluluk, iş birliği yapmak, empati betimlemelerinin yazılı olarak da ifade edildiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin yazılı ve görsel betimlemelerinin 9 kategoride birbiriyle örtüştüğü görülmektedir. Yazılı ifadelerden saygı, iyi davranmak, güvenmek, dayanışma, birlik ve beraberlik, dürüstlük, barış, hoşgörü, yalan söylememe, öğretmen, empati kategorilerinin görsel betimlemelerde bulunmadığı tespit edilmiştir. Yazılı ifadelerde görülmeyen fakat resimli betimlemelerde karşımıza çıkan kategorilerin doğa sevgisi, hayvan sevgisi, nezaket, aynı olmak, okul, sır tutmak-sırdaş olmak, birlikte vakit geçirmek şeklinde olduğu görülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin dostluk değerini; arkadaşlık, paylaşmayı bilmek, sevgi, birbirinin sırrını paylaşmak, yardımlaşmak, iyi arkadaş olmak, mutluluk ve saygı kelimeleri ile ilişkilendirdikleri (Kara, 2020; Duran ve Bitir, 2021; Çelik, 2021) görülmektedir. Bu çalışmada da öğrencilerin benzer betimlemelerde buldukları dolayısıyla alan yazındaki çalışma sonuçları ile bu çalışmanın sonuçlarının benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte dostluk, iki insan arasında olan, karşılıklı sevgi ve saygıya dayanan çıkarsız ve sağlam bir ilişki (Cevizci, 2019) şeklinde betimlenmektedir. Bu çalışmada da öğrencilerin dostluk değerinden benzer şeyleri anladıkları ve bu bağlamda da ilkokul öğrencilerinin dostluk değerini betimlemede doğru bilişsel örüntülere sahip oldukları söylenebilir.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kök değerlerinden adalet, sorumluluk ve dostluk değerleri ile ilgili olarak yazılı ve görsel betimlemelerinin incelendiği bu çalışmada öğrencilerin üç değer için sahip olunması beklenen bilişsel yapılara genel hatları ile sahip oldukları anlaşılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin yazılı ve görsel betimlemelerinin birbiriyle örtüştüğü görülmüştür. Adalet değeri için adaleti sağlayan kişiler (savcı, hâkim, avukat, anne, baba, cumhurbaşkanı, polis, öğretmen), eşitlik, paylaşmak; sorumluluk değeri için sorumlu olduğumuz işler (yapılması gerekenleri yapmak, eşyaları özenli kullanmak, sınıf ve okul kurallarına uymak, temiz olmak, emanete sahip çıkmak, ödev yapmak, odamızı toplamak...), sorumlu olduğlarımız (çevreye, aileye, devlete, hayvanlara, öğretmene ve arkadaşlara karşı sorumluluk); dostluk değeri için ise arkadaşlık, sevgi, yardım etmek, mutluluk, saygı, paylaşmak, iyi davranmak ve güvenmek betimlemelerinin ön plana çıktığı anlaşılmaktadır.

Araştırma sonuçlarına bağlı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Bu çalışmada 6 adet açık uçlu soru kullanılmıştır. Bu sorular tekrar düzenlenip uygulayıcılar tarafından geliştirilebilir. Yapılacak olan diğer çalışmalarda bu değerler “odak grup görüşmesi” yoluyla tekrar çalışılabilir ya da toplanan veriler çerçevesinde anketler geliştirilerek nicel bir çalışma yapılabilir.
- Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nda bulunan diğer değerler üzerinde öğrenci görüşleri alınabilir.
- Yapılacak başka çalışmalar köy okullarında veya il merkezlerindeki okullarda gerçekleştirilebilir ve bu şekilde örneklem geliştirilebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Etik Kurulu’ndan (29/03/2022- 254383) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Ak Tefek, F. ve Tay, B. (2017). Opinions of third-grade primary school students on the value of patriotism. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 1(1), 55-75.
- Alpöge, G. (2011). *Okul öncesinde değer eğitimi*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Apaçık, G. (2018). *İlkokul 4. sınıflarda adil olma ve sorumluluk değerlerinin oyun ve fiziki etkinliklerle kazandırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Balcı, M. (2014). *Değerleri yaşa(t)mak ve değerler sözlüğü*. İstanbul: Ensar Yayıncılık.
- Barcın, F. (2018). *İlkokul 4. Sınıf değerler eğitiminde yaratıcı drama yönteminin etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi/teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E, Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cevizci, A. (2019). *Felsefe sözlüğü*. Ankara: Say Yayınları.
- Çakmak, M. M. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin adalet, dürüstlük, saygı, sorumluluk ve barış değerleri hakkındaki algıları (Diyarbakır ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Çelik, Ş. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin kök değerler hakkındaki metaforik algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Çelikkaya, H. (1996). Eğitim ve yönetimde sevgi faktörü. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(8), 67-72.
- Çınar, F. (2015). Din öğretiminde değerler eğitimi. M. Gündüz (Ed.), *Değerler eğitimi içinde* (s. 87-123). Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Demir, Ö. ve Acar, M. (1992). *Sosyal bilimler sözlüğü*. İstanbul: Ağaç Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2012). Değerler Eğitimi. Cemil Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 256-287). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Duran, E. ve Bitir, T. (2021). İlkokul öğretmenleri, öğrencileri ve velilerin değer algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 252-269.
- Erkuş, S. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Gereken, H. (2018). *5. sınıf Türkçe ders kitabındaki atasözlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Güngör, E. (2000). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları
- Güzel, D. (2013). *3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- İnel, Y., Urhan, E. ve Ünal, A. İ. (2018). Ortaokul öğrencilerinin adalet kavramına ilişkin metaforik algıları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 379-402.
- Kabapınar, Y. (2007). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler eğitimi*. Ankara: Maya Akademi Yayınları
- Kapkın, B., Çalışkan, Z. ve Sağlam, M. (2018). Türkiye’de 1999-2017 yılları arasında değerler eğitimi alanında yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(35), 183-207.
- Kara, E. (2020). *Birleştirilmiş ve müstakil sınıflarda öğrenim gören ilkökul öğrencilerinin kök değerlere yönelik algılarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Kıldan, O. ve Pektaş, M. (2009). Erken çocukluk döneminde fen ve doğa ile ilgili konuların öğretilmesinde okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 113-127.
- Kirschenbaum, H. (1995). *Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings*. Massachusetts: Allyn ve Bacon Company.
- MEB, (2005). *İlköğretim hayat bilgisi dersi (1, 2 ve 3. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB, (2015). *İlköğretim düşünme eğitimi dersi (6.7.8.sınıf) dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB, (2018). *2023 eğitim vizyonu*. Milli Eğitim Bakanlığı. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> (erişim tarihi: 05.11.2021).
- Sönmez, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2015). *Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şentürk, H. (2010). Kişilik gelişiminde eğitim, din ve değerlerin rolü. *Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırmaları Dergisi*, 6 (18), 50-55.
- Şimşek, N. (2014). 2005 Hayat bilgisi öğretim programına önceki programlarla karşılaştırmalı bir bakış. Baysal, Z.N. (Ed), *Hayat Bilgisi Öğretimi* içinde (s. 51-68). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Tay, B., Durmaz, F. Z. ve Şanal, M. (2013). Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin değer ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 67-93.
- Tay, B. (2017). Yapılandırmacılık ve Hayat Bilgisi. Tay, B. (Ed.), etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi içinde (s. 1-39). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- TDK (2021). *Güncel türkçe sözlük*. 09.12.2021 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden ulaşılmıştır.
- Tepecik, B. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tezcan, M. (2018). *Değerler eğitimi sosyolojik yaklaşım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Titchen, A. and Hobson, D. (2005). *Phenomenology*. B. Somekh, C. Lewin (Edit.), Research methods in the social sciences (121-130). İngiltere: SAGE Publications.
- Topal, Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. *Mavi Atlas*, 7(1), 245-254.

- Ulutaş, İ. ve Ersoy, Ö. (2004). Okul öncesi dönemde sanat eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*,12(1), 1-12.
- Uyanık Balat, G. ve Dağal, A. B. (2006). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Yaman, E. (2014). *Değerler eğitimi*. Ankara: Akçay Yayıncılık.
- Yaşaroğlu, C. ve Biçer, R. (2020). İlkokul öğrencilerinin kök değerlere ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 7 (52), 996-1005.
- Yeşilyurt, E. ve Kurt, İ. (2012). Değerleri kazandırmasındaki etkililik açısından resmi ve örtük program ile okul dışı etmenlerin öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*,7(4), 3253-3272.
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yorulmaz, B. (2017). *Ailede değerler eğitimi*. İstanbul: Erkam Yayınları.

İletişim/Correspondence

Öğretmen Gamze CEBECİ
gmscebeci@gmail.com
Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul

Doç. Dr. Bilal YORULMAZ
bilalyorulmaz@marmara.edu.tr
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul

Trends of Research on Measurement and Evaluation in Teaching Turkish as a Foreign Language

Serpil ÖZDEMİR, Bartın University, ORCID ID: 0000-0002-8063-8690

Abstract

In this study, it is aimed to find out the trends of studies on measurement and evaluation in teaching Turkish as a foreign language. The research was carried out in the document analysis method, which is one of the qualitative research models. 58 studies on the subject were identified. Content analysis was applied to the data set. As a result of the analyzes made, it was determined that 31 of the studies were postgraduate thesis, 27 of them were articles, and 91% of the studies on measurement and evaluation in teaching Turkish as a foreign language were conducted between 2015-2021. The subjects focus on alternative measurement and evaluation (f=20), developing measurement tool (f=15), and proficiency exams (f=12) themes. Research questions are mostly between 1 and 5 (f=31), the number of sub-problems is 33 at most. Document analysis (f=19) from qualitative research methods and descriptive statistics (f=8) from quantitative methods are frequently used. Students (f=25), instructors (f=12), textbooks (f=10) and student compositions (f=10) stand out in the sample of the studies. The most used data collection tool is interview form (f=17), data analysis method is document analysis (f=16). The most frequently used theoretical basis in research is the Common European Framework of Reference. It is recommended that future research should deal with exam development, examining general-purpose exams, such as proficiency exams, improving the assessment and evaluation competencies of instructors in terms of topic and, experimental researches and action research studies in terms of method.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language , Measurement and evaluation, research trends 3



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 1, 2023
pp. 537-559
DOI
10.17679/inuefd.1071671

Article Type
Research Article

Received
11.02.2022

Accepted
27.04.2023

Suggested Citation

Özdemir, S. (2023). Trends of research on measurement and evaluation in teaching Turkish as a foreign language, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(1), 537-559. DOI: 10.17679/inuefd.1071671

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It is very important to take valid and reliable exams in foreign language teaching. A mistake to be made in the language level determination exam of the student will cause the student to be placed in a lower or higher rate than it should be. A mistake to be made in the course exam may result in the student repeating the course unjustly or moving to the higher course. A mistake in the proficiency exam may result in the student with insufficient language level appearing to be successful (Özdemir, 2021). It is very important that the test preparers have the necessary knowledge and experience in terms of measurement and evaluation in order to carry out the required measurement and evaluation. Studies have shown that students take proficiency exams with low reliability and validity (Işıkoğlu, 2015), instructors' perception of measurement and evaluation proficiency is moderate (Boylu, 2019), and comprehension questions contain errors in terms of item writing principles (Boylu, 2019; Işıkoğlu, 2015; Özdemir et al. Annex, 2021). These results show that instructors' assessment and evaluation competencies need to be developed. In addition, problems draw attention in terms of success criteria determined by institutions. Studies have shown that there is no standard in course success scores (Boylu, 2019; Çavuşoğlu & Işık, 2021; Özdemir, 2020), question types, text numbers and word counts in reading texts are inconsistent in the language exams held by Turkish teaching centers. It has been determined that the European Language Criteria Framework Text is not taken into account in measurement tools (Karagöl, 2020). These results show that we are not at the desired level in measurement and evaluation in the field of teaching Turkish as a foreign language (TFL). Instructors need to develop individually and institutions need to agree on certain criteria.

Purpose

The aim of this study is to determine the trends of research on measurement and evaluation in teaching TFL. It is important to determine the subjects, methods, samples, study objects, measurement tools and theoretical bases of the related studies in terms of predicting which deficiencies can be eliminated in subsequent studies.

Method

The research was carried out by document analysis method. The study object of the research is the studies carried out for measurement and evaluation in teaching TFL. In the teaching TFL, articles or thesis studies that are intended for measurement and evaluation, which are of a research nature, and which can be accessed via the internet, have been examined. A total of 58 studies were reviewed. Content analysis was applied to the data. For the reliability of the research, analyzes were made by two experts separately. The consensus among experts was found to be 92%. A consensus was reached by discussing the different codes seen among the experts.

Findings

As a result of the analyzes made, it was determined that 31 of the studies were postgraduate thesis, 27 of them were articles, and 91% of the studies on measurement and evaluation in teaching TFL were conducted between 2015-2021. The subjects focus on alternative measurement and evaluation (f=20), developing measurement tool (f=15), and proficiency

exams (f=12) themes. Research questions are mostly between 1 and 5 (f=31), the number of sub-problems is 33 at most. Document analysis (f=19) from qualitative research methods and descriptive statistics (f=8) from quantitative methods are frequently used. Students (f=25), instructors (f=12), textbooks (f=10) and student compositions (f=10) stand out in the sample of the studies. The most used data collection tool is interview form (f=17), data analysis method is document analysis (f=16). The most frequently used theoretical basis in research is the Common European Framework of Reference.

Discussion & Conclusion

The rate of postgraduate studies on measurement and evaluation in teaching TFL is 6%. 91% of the studies on measurement and evaluation in teaching TFL were conducted between the years 2015-2021. In parallel with the increase in studies in the field, there is an increase in the research on measurement and evaluation. In the studies, the content validity, reliability, item discrimination, and item difficulty levels of the language exams conducted by Turkish teaching centers were not examined. Validity, reliability and item analysis are among the most basic concepts of measurement and evaluation. Examinations should be examined from this perspective. The lack of studies on the subject can be associated with the fact that measurement and evaluation require expertise. It is seen that there is a need to train experts on measurement and evaluation in the field of teaching TFL. The development of teachers' assessment and evaluation competencies should be increased with certificate programs. It is also important to have ready-made scales related to the subject in diversifying research topics. It is necessary to develop measurement tools that relate the teaching competencies specific to teaching TFL. Test development, experimental and action research should be increased. It has been seen that conducting the studies on a theoretical basis is effective in providing content validity and task diversity. For this reason, it is important that research studies aiming to develop measurement tools have theoretical foundations on the subject. Finally, it has been seen that conducting research on a theoretical basis is effective in providing content validity and task diversity. For this reason, it is important that studies aiming to develop measurement tools have theoretical foundations on the subject.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araştırmaların Eğilimleri

Serpil ÖZDEMİR, Bartın Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-8063-8690

Öz

Bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik çalışmaların eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma modellerinden doküman analizi yönteminde yürütülmüştür. Konuyla ilgili 58 araştırma belirlenmiştir. Veri setine içerik analizi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda araştırmaların 27'sinin makale, 31'inin lisansüstü tezi olduğu, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirmeye yönelik araştırmaların %91'inin 2015-2021 yılları arasında yapıldığı belirlenmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme araştırmalarında ele alınan konular alternatif ölçme ve değerlendirme (f=20), ölçme ve değerlendirme aracı geliştirme (f=15), kur ve yeterlik sınavları (f=12) temalarında toplanmaktadır. Araştırma soruları çoğunlukla 1-5 arasındadır (f=31), alt problem sayısı en çok 33'tür. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi (f=19), nicel yöntemlerden betimsel tarama (f=8) sıklıkla kullanılmaktadır. Araştırmaların hedef kitlesinde / inceleme nesnesinde öğrenciler (f=25), öğretmenler (f=12), ders kitapları (f=10) ve öğrenci kompozisyonları (f=10) öne çıkmaktadır. En çok kullanılan veri toplama aracı görüşme formu (f=17) ve alternatif ölçme değerlendirme araçlarıdır (f=17), veri analiz yöntemi doküman analizidir (f=16). Araştırmalarda en sık başvurulan kuramsal dayanak Avrupa Dil Ölçütleri Çerçeve Metni'dir. Konu bakımından sınav geliştirmeye, yeterlik sınavı gibi genel amaçlı sınavları incelemeye, öğretmenlerin ölçme değerlendirme yeterliklerini geliştirmeye; yöntem bakımından deneysel ve eylem araştırmalarına yönelim önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, ölçme ve değerlendirme, araştırmaların eğilimleri



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 1, 2023
ss. 537-559

DOI
10.17679/inuefd.1071671

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
11.02.2022

Kabul Tarihi
27.04.2023

Önerilen Atıf

Özdemir, S. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik araştırmaların eğilimleri. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 537-559. DOI: 10.17679/inuefd.1071671

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Araştırmaların Eğilimleri

Eğitim programları hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme unsurlarından oluşmaktadır. Ölçme-değerlendirme her ne kadar bu sürecin sonunda yer alsada aslında sürecin her aşamasını gözden geçirme açısından önemlidir. Öğrencilerin hedeflenen kazanımlara erişip erişmediğini belirlemek üzere yapılan bir sınavda elde edilen öğrenme çıktıları aynı zamanda uygulanan planın, kullanılan materyallerin ve öğretim yöntem-tekniklerinin amaca uygun olup olmadığını gözden geçirmeyi sağlar. Böylece aksayan unsurlar düzenlenerek eğitim-öğretim tekrar planlanabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye sürecin başında, ortasında ve sonunda başvurulmaktadır. Sürecin başında dil düzeyini belirlemek ve öğrenciyi doğru kura yönlendirmek için seviye belirleme sınavı yapılmaktadır. Süreç içinde özellikle yazma ve konuşma becerilerinin gelişimini sağlamak amacıyla hatalara dikkat çekmek ve doğru dil kullanımını geliştirmek amacıyla geribildirim verilmekte, eğitim sürecinde öğrenilemeyen bilgiler tamamlanmaktadır (Altun, 2021). Anlama becerilerinin gelişiminde de ara sınavlar yapılarak öğrenci gelişimi belirlenmekte, eksikleri giderecek çalışmalar planlanmaktadır. Süreç sonunda yapılan sınavlar kur bitirme ve yeterlik sınavlarıdır. Kur bitirme sınavları öğrencilerin ilgili kurun kazanımlarına erişip erişmediklerini belirlemektedir. İlgili kurun sonunda başarılı öğrenciler bir üst kura devam ederken başarısız öğrenciler kuru tekrar etmektedir. Yeterlik sınavları bir dili istenen düzeyde bildiğini mesleki veya akademik nedenlerle kanıtlamak zorunda olanlar için yapılmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde geçerli ve güvenilir sınavlar yapmak çok önemlidir. Seviye belirleme sınavında yapılacak hata, öğrencinin olması gerektiğinden daha alt veya üst kura yerleşmesine neden olur. Kur sınavında yapılacak bir hata, öğrencinin haksız yere kur tekrarı yapması veya üst kura geçmesi ile sonuçlanabilir. Yeterlik sınavında yapılacak hata, dil düzeyi yetersiz olan öğrencinin yeterli gibi görünmesi ile sonuçlanabilir (Özdemir, 2021). İstenen nitelikte ölçme ve değerlendirmenin yapılması için sınav hazırlayanların ölçme ve değerlendirme açısından gerekli bilgiye sahip olmaları ve deneyimli olmaları çok önemlidir. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin güvenilirliği ve geçerliği düşük yeterlik sınavlarına girdiği (Işıkoğlu, 2015), öğrencilerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu (Boylu, 2019), anlama sorularının madde yazma ilkeleri açısından hatalar içerdiği (Boylu, 2019; Işıkoğlu, 2015; Özdemir ve Eke, 2023) görülmüştür. Bu sonuçlar, öğrencilerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Kurumların belirledikleri başarı ölçütleri açısından da sorunlar olduğu dikkati çekmektedir. Yapılan araştırmalarda kur başarı puanlarında bir standart olmadığı (Boylu, 2019; Çavuşoğlu & Işık, 2021; Özdemir, 2020), TÖMER'lerin yaptıkları kur sınavlarında soru tiplerinin, metin sayılarının ve okuma metinlerindeki sözcük sayılarının tutarsız olduğu, bazı TÖMER'lerin dil bilgisini ayrı bir öğrenme alanı olarak değerlendirdiği, beceri gelişiminde Avrupa Dil Ölçütleri Çerçeve Metni'nin dikkate alınmadığı (Karagöl, 2020) belirlenmiştir. Bu sonuçlar yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ölçme ve değerlendirme konusunda istenen düzeyde olmadığımızı göstermektedir. Öğreticilerin bireysel olarak gelişmesi, kurumların belli ölçütlerde uzlaşması gerekmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki araştırmaların eğilimlerini lisansüstü araştırmalar örneğinde (Baki, 2019; Büyükkiz, 2014, Çelebi vd., 2019; Küçük & Kaya, 2018;

Özçakmak, 2017; Türkben, 2018), makaleler örneğinde (Biçer, 2017; Demir & Özdemir, 2017; Erdem vd., 2015) ve kitap, tez, makale ve bildirilerin hepsini kapsayan örnekte (Çiftçi & Coşkun, 2017) analiz eden çalışmalar mevcuttur. Alana yönelik araştırmaların hızla artması sonucunda literatürü belirli bir bakış açısından analiz eden araştırmalar da görülmeye başlamıştır. Konuyla ilgili yayınların belli açılardan incelendiği araştırmalarda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığını zenginleştirmeyi (Maden, 2020), çoklu ortama dayalı öğretimi (Akın, 2016), kültür aktarımını (Bağcı-Ayrancı, 2019), karşılaşılan sorunları (Er, Biçer & Bozkırlı, 2012), ders kitaplarını (Kemiksiz, 2021), ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde eylem araştırmalarını (Gülen-Canlı & Tepeli, 2019) konu edinen çalışmalar analiz edilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik araştırmaların ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dil öğretiminin her aşamasında başvurulan ölçme ve değerlendirme konusunda yapılan çalışmaların incelenmesi, konuyla ilgili birikimi belirleme, eksikleri görme, eksikleri giderecek tedbirler alma, sonraki araştırmaları planlama açılarından önemlidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde araştırmalar hızla artmakta, araştırmalarda ele alınan konular çeşitlenmektedir. Ulusal tez merkezinde “yabancı dil olarak Türkçe” sözcükleriyle tez araması yapınca 340 tez, “yabancılara Türkçe” tarama terimleri ile arama yapınca 139 tez karşımıza çıkmaktadır. Google Akademik üzerinden yabancı dil olarak Türkçe sözcükleri ile arama yapınca 91100 sonuç karşımıza çıkmaktadır. Bu rakamlar, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde araştırma yapmak isteyen araştırmacıların bilgi içinde kaybolacağı kadar fazladır. Literatür analizleri alanı belli açılardan ele alarak araştırmacılara konu alanının eğilimlerini, ihmal edilmiş noktalarını, o alanda yapılabilecek araştırmaların neler olabileceğini gösterir. Bu da araştırmacıların yeni bir çalışma planlarken daha hızlı yol almaları açısından önemlidir. Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik araştırmaların eğilimlerini belirlemektir. İlgili çalışmaların konularının, yöntemlerinin, örneklerinin, inceleme nesnelerinin, ölçme araçlarının, kuramsal dayanaklarının belirlenmesi sonraki araştırmaların hangi eksikleri giderilebileceğini öngörmek açısından önemlidir.

Araştırmanın problem cümlesi “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik araştırmaların görünümü nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Konu şu alt problemlerle ele alınmıştır:

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik araştırmaların;

1. yayın türüne göre dağılımı nasıldır?
2. yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. konularına göre dağılımı nasıldır?
4. araştırma sorusu sayısına göre dağılımı nasıldır?
5. araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
6. örnekleme/inceleme nesnesine göre dağılımı nasıldır?
7. veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
8. veri analiz yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?

9. kuramsal dayanaklarına göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırma doküman analizi yöntemi ile yürütülmüştür. Doküman analizi hem diğer araştırmalarla hem de tek başına kullanılabilen bir yöntemdir. Bu yöntemde öncelikle konuyla ilgili dokümanların neler olduğuna karar verilir, ulaşılan dokümanlar araştırmanın çerçevesine uygun şekilde sınırlanır. Ardından dokümanı anlamak için detaylı ve derinlemesine okuma yapılır. Doküman analizinde, incelenen dokümanın hangi kategorilerde/temalarda yoğunlaştığı belirlenir. Kategoriler/temalar araştırmanın başında oluşturulabileceği gibi araştırmanın ilerleyen kısımlarında da oluşturulabilir. Dokümanda kullanılacak analiz birimleri belirlenir ve bunlar kategorilere/temalara yerleştirilir. Elde edilen veriler sayısallaştırılarak ve gerektiğinde yüzdelerle ifade edilerek raporlaştırılır (Kıral, 2020).

İnceleme Nesnesi

Araştırmanın inceleme nesnesini yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik olarak yapılan çalışmalar oluşturmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik olan, araştırma niteliğinde olan, internet üzerinden erişilebilen, makale veya tez çalışmaları incelenmiştir. Bildirilere ulaşmak her zaman mümkün olmadığı için ve genellikle sonradan makale olarak yayınlandığı için, kitap bölümleri öğretim amaçlı bilgi içerdikleri için araştırmaya dâhil edilmemiştir. Toplam 58 araştırma incelenmiştir.

Verilerin Toplanması

Ulusal Tez Merkezi, Google arama motoru ve Google Akademik aracılığı ile aramalar yapılmıştır. Tarama terimi olarak “yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yabancılara Türkçe öğretimi, ölçme ve değerlendirme, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yeterlik sınavları, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma / okuma / dinleme / yazma sınavları, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dönüt, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geribildirim” söz grupları kullanılmıştır. Bazı makaleler lisansüstü tezlerden üretilmiştir, bu durumda tezler araştırmaya dâhil edilmiştir. Ancak tez başlığı veya anahtar sözcükleri ölçme ve değerlendirmeye yönelik olmayan, içeriğinin bir kısmı ölçme ve değerlendirmeye yönelik olan bazı tezlerden ölçme verileri derlenerek makale yapıldığı görülmüştür, bu durumda arama terimleriyle daha ilişkili olduğu için tez değil makale dikkate alınmıştır.

Veri Analizi

Araştırmanın verileri doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Doküman analizde veriler, önceden belirlenen veya veri seti incelendikten sonra ortaya çıkan temalara göre yapılabilmektedir (Kıral, 2020). Bu araştırmanın temaları önceden belirlenmiştir ve bunlar alt problemler halinde ifade edilmiştir. Veri setinin temalarla ilişkili verileri sayısallaştırılarak tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırmanın Güvenirliği

Araştırmanın güvenirliliği için analizler iki uzman tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. Uzmanlar arası uyum Miles ve Huberman (2019) tarafından geliştirilen güvenirlilik katsayısı formülü ile hesaplanmıştır. Bu formüle göre güvenirlilik katsayısı “uzlaşılan kod sayısı / uzlaşılan kod sayısı + uzlaşılmayan kod sayısı”na eşittir ve kodlayıcılar arasında görüş birliğinin en az %80

olması beklenmektedir (Miles & Huberman, 2019). Uzmanlar arası görüş birliğinin %92 olduğu görülmüştür. Uzmanlar arasında görülen farklı kodlar üzerinde tartışılarak uzlaşma yoluna gidilebilmektedir (Sağlam & Kanadlı, 2021). Belirlenen kodlama farkları tartışılarak uzmanlar arasında görüş birliği sağlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın bulguları alt problemlerin sırasına uygun olarak sunulmuştur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik araştırmaların yayım türüne göre dağılımını belirlemeye yönelik olan ilk alt problem bulguları Tablo 1 görülmektedir.

Tablo 1

Araştırmaların Yayın Türlerine Göre Dağılımı

Yayın Türü	f
Makale	27
Yüksek Lisans Tezi	25
Doktora Tezi	6
Toplam	58

Tablo 1’de görüldüğü gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik araştırmaların 27’si makale, 25’i yüksek lisans tezi, 6’sı doktora tezidir.

Araştırmaların yıllara göre dağılımının nasıl olduğunu belirlemeye yönelik bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı

	1995	2007	2008	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	TOP.
Makale	--	1	1	--	3	7	1	1	4	6	4	27
Yl. Tezi	1	--	--	--	5	--	3	4	8	1	3	25
Dr. Tezi	--	--	--	2	--	--	--	1	2	--	1	6
TOP.	1	1	1	2	8	7	4	6	14	6	8	58

Yıllara göre dağılıma bakıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik ilk araştırmanın 1995 yılında yapılan yüksek lisans çalışması olduğu görülmektedir. Ancak 2007’ye kadar bu konuda akademik çalışma yapılmamıştır. Doktora düzeyinde ilk araştırmalar 2014 yılında yapılmıştır. Konuyla ilgili araştırmalarda 2015 yılından itibaren yoğunlaşma görülmektedir. 2015’e kadar toplam 5 araştırma varken 2015’ten günümüze toplam 53 araştırma yapılmıştır. Konuyla ilgili araştırmaların %91’i 2015’ten günümüze yapılan araştırmalardır. En çok araştırma 2019’da yapılmıştır (f=14).

Araştırmalarda hangi konuların ele alındığını belirlemeye yönelik olan 3. alt problemin bulguları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3*Araştırmaların Konularına Göre Dağılımı*

	Konular	Yl.	Dr.	Mak.	Top.	
Öğreticiler	Öğreticilerin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri	--	1	--	1	
	Öğreticilerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre soru yazma becerileri	1	--	--	1	
	Öğretici sorularının madde yazma ilkelerine uygunluğu	--	1	--	1	
	Yansıtıcı düşünme becerileri eğitiminin öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme gelişimine katkısı	--	--	1	1	
	Öğreticilerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları	1	--	--	1	
Toplam		2	2	1	5	
Ders Kitapları	Ders kitaplarındaki soruların düzeye uygunluğunun paydaş görüşlerine göre belirlenmesi	--	1	--	1	
	Ders kitaplarındaki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre analizi	2	--	1	3	
	Ders kitaplarındaki soruların nitelik, nicelik ve beceri alanlarına göre incelenmesi	1	1	3	5	
	Yabancı dil olarak İngilizce ve Türkçe ders kitaplarındaki soruların karşılaştırılması	--	--	1	1	
Toplam		3	2	5	10	
Ölçme ve Değerlendirme Araçları Geliştirme	Konuşma	Geçerli ve güvenilir konuşma sınavı geliştirmek (A2, orta ve ileri düzey)	2	--	--	2
		Konuşma becerisinde puanlama güvenilirliğini belirlemek	1	1	--	2
		Konuşma sınavlarının uygulanmasında dikkat edilecek unsurlar	--	--	2	2
		Konuşma becerisini ölçme değerlendirmede karşılaşılan sorunlar	--	--	1	1
		Konuşma becerisini değerlendirme aracı geliştirmek			1	1
	Okuma	Avrupa Dil Ölçütleri Çerçevesi'ne uygun, geçerli ve güvenilir okuma sınavı geliştirmek (B1, Orta düzey)	2	--	1	3
		Grafikli soruları okuma becerilerinin göz izleme tekniği ile araştırılması	--	1	--	1
	Dinleme	Dinleme sınavı geliştirmek (A1, A2, B1, B2)	2	--	--	2
		Öğrencilerin dinleme düzeylerini belirleme	1	--	--	1
	Toplam		8	2	5	15
Kur ve Yeterlik sınavları	Yeterlik sınavlarının madde yazma ilkeleri açısından incelenmesi	1	--	--	1	
	Yeterlik sınavlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi	1	--	--	1	
	İranlıların yeterlik sınavı başarısı	1	--	--	1	
	PICTES projesi yeterlik sınavlarının incelenmesi	1	--	--	1	
	Çeşitli kurumların kur bitirme sınavlarının karşılaştırılması	2	--	--	2	
	TÖMER'lerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinin karşılaştırılması	--	1	1	2	
	Türkçe ve diğer bazı dillerin yeterlik sınavlarının akreditasyon durumu	--	--	1	1	
	Sınavların hazırlama, uygulama ve değerlendirme	1	--	1	2	

	süreçlerine yönelik kuramsal bilgi				
	C1 kuru yazma sınavındaki hataların incelenmesi	1	--	1	2
Toplam		8	0	3	12
Alternatif ölçme ve değerlendirme	Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin deyim öğretiminde kullanılması	--	1	--	1
	Süreç değerlendirme araçlarının yazma başarısına etkisi	1	--	1	2
	Yazılı dönüt kullanımına yönelik öğretmen/öğrenci görüşleri	3	--	1	4
	Yazılı dönüt kullanımının yazma başarısına etkisi	3	--	1	4
	Akran değerlendirmenin konuşma becerisine etkisi	--	--	1	1
	Sözel geribildirimlere ilişkin öğretici/öğrenci tercihleri	1	--	1	2
	Elektronik geribildirim yazma başarısına etkisi	1	--	--	1
	Yazılı akran değerlendirmesine yönelik öğrenci görüşleri	--	--	1	1
	Dil bilgisi öğretiminde geribildirim öğrenci başarısına etkisi	1	--	1	2
	Okutman geribildirimlerinin tipleri ve nitelikleri (Okuma, dinleme, konuşma ders gözlemiyle)	--	--	1	1
	Sözlü ve yazılı yanıtları düzeltme	--	--	1	1
Toplam		10	1	9	20

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme araştırmalarının 38 ayrı konuda yapıldığı belirlenmiştir. Tablo 3'te görüldüğü gibi ele alınan konular temalarına göre sırasıyla alternatif ölçme ve değerlendirme (f=20), ölçme ve değerlendirme araçları geliştirme (f=15), kur ve yeterlik sınavları (f=12), ders kitapları (f=10) ve öğretmenler (f=5) temalarında toplanmaktadır.

Araştırmaların %34'ünü alternatif ölçme ve değerlendirme çalışmaları oluşturmaktadır. Alternatif ölçme ve değerlendirme çalışmaları süreç değerlendirme araçları ve dönüt verme konularına odaklanmıştır. Çalışmalarda süreç değerlendirme ile ilişkili olarak deyim öğretiminde (f=1) ve yazma başarısında süreç değerlendirme araçlarının etkisi (f=2) konuları ele alınmıştır. Dönüt verme çalışmaları yazma (f=5) ve konuşma (f=1) becerilerinin ve dil bilgisi başarısının (f=2) geliştirilmesi ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin verdikleri dönütlerin nitelikleri (f=1), yazılı (f=4) ve sözlü (f=2) dönütlere yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri araştırmalarda incelenmiştir. Bir çalışmada sözlü ve yazılı dönüt hakkında kuramsal bilgiler ele alınmıştır.

Ölçme ve değerlendirme araçları geliştirmeye yönelik çalışmalarda konuşma becerisine yönelik olarak A2 ve orta-ileri düzeyler için geçerli ve güvenilir konuşma sınavları geliştirilmiştir (f=2). Konuşma becerisinde puanlama güvenilirliğini belirleme (f=2), sınavların uygulama sürecinde dikkat edilecek unsurlar (f=2), konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmede karşılaşılan sorunlar (f=1) ve konuşma becerisini değerlendirme aracı geliştirme konuları araştırmalarda ele alınmıştır. Okuma becerisine yönelik olan araştırmalarda 2001'de yayınlanan Avrupa Dil Ölçütleri Çerçevesi'ne uygun geçerli ve güvenilir okuma sınavı geliştirme çalışmaları yapılmıştır (f=2). Bu çalışmalarda biri B1 düzeyinde diğeri B1 ve B2 düzeylerinin genelinde kullanılmak üzere okuduğunu anlama testleri geliştirilmiştir. Bir çalışmada da grafikli soruları okuma becerileri göz izleme tekniği ile incelenmiştir. Dinleme başarısını ölçme ve

değerlendirme araştırmalarında ölçme aracı geliştirme (f=3) ve öğrencilerin dinleme düzeylerini belirleme konuları ele alınmıştır. Çalışmaların birinde A1, A2, B1 ve B2 düzeyleri için, birinde A1, A2 ve B1 düzeyleri için, birinde B1 düzeyi için ölçme araçları geliştirilmiştir.

Kur ve yeterlik sınavlarını inceleyen araştırmalarda yeterlik sınavları madde yazma ilkeleri (f=1), Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (f=1) açılarından ele alınmış, İranlı öğrencilerin sınavda zorlandığı ve başarılı olduğu beceri alanları incelenmiş (f=1), PICTES projesi kapsamında Suriyeli sığınmacılar için 2018 ve 2019’da uygulanan yeterlik sınavlarının kapsamı ve soru tipleri karşılaştırılmış (f=1) ve Türkçe ile bazı dillerin yeterlik sınavlarının akreditasyon durumu (f=1) incelenmiştir. Kur sınavlarına yönelik araştırmada TÖMER’lerin kur bitirme sınavları (f=1) ve kur başarısını ölçme ve değerlendirme süreçleri (f=1) karşılaştırılmıştır. İleri düzey kurlarındaki öğrencilerin kur sınavlarında yazdıkları yazılar dil bilgisi, yazım ve noktalama kuralları açısından (f=2) incelenmiştir.

Ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelendiği çalışmalarda soruların düzeye uygunluğu (f=1), Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre analizi (f=3), nitelik, nicelik ve beceri alanlarına göre dağılımı (f=5), yabancı dil olarak İngilizce ve Türkçe ders kitaplarındaki soruların karşılaştırılması (f=1) konuları ele alınmıştır.

Öğreticilere yönelik araştırmalarda öğreticilerin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri (f=1), Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre soru yazma becerileri (f=1), madde yazma ilkelerine uygunun soru yazabilmeleri (f=1), yansıtıcı düşünme becerileri eğitiminin ölçme ve değerlendirme becerilerinin gelişimine katkısı (f=1), sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları (f=1) ele alınmıştır.

Konuyla ilişkili çalışmaların araştırma sorusuna/hipotezlerine/denencelerine göre dağılımını belirlemeye yönelik olan 4. alt problemin bulguları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Araştırmaların, Araştırma Sorusu Sayısına Göre Dağılımı

	Yok	1-5	6-10	11-15	15+	Toplam
Makale	11	11	5	--	--	27
Yüksek Lisans T.	3	18	3	1	--	25
Doktora T.	--	2	1	--	3	6
Toplam	14	31	9	1	3	58

Tablo 4’te yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik araştırmaların genellikle 1-5 arası araştırma sorusunu ele aldığı görülmektedir (f=31), bunu 6-10 (f=9) ve 15 ve üzeri (f=3) alt problemi olan araştırmalar izlemektedir. Araştırmalarda en çok alt problemin bir doktora tezinde olduğu görülmüştür, söz konusu tezde 33 alt problem ele alınmıştır. Toplam 14 araştırmada araştırma sorusu bulunmadığı belirlenmiştir.

İncelenen araştırmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımını belirlemeye yönelik alt problemin bulguları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5*Araştırmaların Yöntemlerine Göre Dağılımı*

Araştırma Yöntemi	Araştırma Deseni	Makale	Yl.	Dr.	Top.	
Nicel	Betimsel tarama	5	3	--	8	
	Deneysel olmayan	İlişkisel tarama	1	--	1	2
		Ölçek geliştirme	--	--	--	--
		Test geliştirme	1	5	--	6
	Deneysel	Deneysel	2	--	--	2
Karma	Deneysel+Nitel	Açıklayıcı yöntem	--	5	1	6
		Paralel yöntem	--	--	1	1
Nitel	Nitel	Doküman inceleme	10	8	1	19
		Durum çalışması	3	3	2	8
		Eylem araştırması	1	--	--	1
Derleme		Literatür tarama	4	1	--	5
		Toplam	27	25	6	58

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme araştırmaları yöntemlerine göre incelendiğinde nicel araştırmalarda betimsel tarama (f=8), test geliştirme (f=6), deneysel (f=2) ve ilişkisel tarama (f=2) yöntemlerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Nitel araştırmalarda doküman incelemesi (f=19), durum çalışması (f=8) ve eylem araştırması (f=1) yöntemleri kullanılmıştır. Karma yöntemle yürütülen araştırmaların tamamı (f=7) deneysel bir çalışmayı ve deneysel süreçte yapılan işleme yönelik görüşleri içermektedir. Araştırmaların 5'i derleme yöntemi ile kuramsal bilgi aktarmaktadır.

Araştırmaların örnekleme/inceleme nesnesine göre dağılımının nasıl olduğu Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6*Araştırmaların Örnekleme/İnceleme Nesnesine Göre Dağılımı*

	Öğrenciler	Öğreticiler	Öğrenci kompozisyonları	Ders/çalışma kitapları	Kur/yeterlik sınavları	Okuma Sınavı	Konuşma dersi/sınavı	Dinleme sınavı	Literatür	Geribildirimler	Yazma sınavı	Ders kitabı yazarı
Yl. Tezi	12	4	7	3	3	4	3	3	1	2	--	--
Dr. Tezi	6	3	1	2	--	1	1	1		--	1	1
Makale	7	5	2	5	7	1	1	1	4	1	1	--
Top.	25	12	10	10	10	6	5	5	5	3	2	1

Yapılan araştırmaların örnekleme/inceleme nesnesi incelendiğinde en çok öğrencilere (f=25) yönelik araştırma yapıldığı görülmektedir. Diğer araştırmalarda öğretmenler (f=12), öğrenci kompozisyonları (f=10), ders/çalışma kitapları (f=10), kur/yeterlik sınavları (f=10), okuma (f=6), konuşma dersi/sınavı (f=5), dinleme (f=5) sınavı, literatür (f=5), geri bildirimler (f=3), yazma sınavı (f=2), ders kitabı yazarı (f=1) örneklem veya inceleme nesnesi olarak ele alınmıştır.

Araştırmaların veri toplama araçlarına göre dağılımını belirlemeye yönelik olan alt problemin bulguları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Araştırmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

	Belirtilmemiş	Görüşme/Görev	değerlendirme formu	Alternatif ölçme ve değ. araçları	Özel amaçlı betimsel analiz formu	Ölçek	Kişisel bilgi formu	Anket	Gözlem	Özel amaçlı başarı testi
Yl. Tezi	5	10	7	5	1	2	1	2	1	
Dr. Tezi	1	3	3	--	5	2	--		2	
Makale	14	4	7	3	--	1	3	1	--	
Toplam	20	17	17	8	6	5	4	3	3	

Yapılan araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları incelendiğinde en çok görüşme/görev değerlendirme formlarının (f=17) ve alternatif ölçme değerlendirme araçlarının (f=17) kullanıldığı belirlenmiştir. Bunu sırasıyla özel amaçlı betimsel analiz formu (f=8), ölçek (f=6), kişisel bilgi formu (f=5), anket (f=4), gözlem (f=3), özel amaçlı başarı testi (f=3) izlemektedir. 20 araştırmada veri toplama aracı belirtilmemiştir.

Araştırmaların veri analiz yöntemlerine göre dağılımının nasıl olduğunu belirlemeye yönelik bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Araştırmaların Veri Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımı

		Yüksek Lisans	Doktora	Makale	Toplam	
	Betimsel	Frekans/yüzde	4	1	7	12
		Ortalama/standart sapma	1	1	4	6
		Toplam	5	2	11	18
NİCEL	Kestirimsel	T testi	5	3	3	11
		ANOVA/ANCOVA	3	2	--	5
		Madde Analizi	5	--	--	5
		Faktör Analizi	--	1	--	1
		Ki kare	--	1	--	1
		Toplam	13	7	3	23
NİTEL		Doküman analizi	6	1	9	16
		İçerik analizi	7	1	6	14
		Betimsel analiz	5	3	2	10
		Toplam	17	5	17	38
		Genel Toplam	35	14	32	80

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik olarak yapılan araştırmalarda veri analiz yöntemleri incelendiğinde nicel araştırmalarda en çok frekans/yüzde analizi (f=12) kullanıldığı ve bunu t testi (f=11), ortalama/standart sapma (f=6), ANOVA/ANCOVA (f=5), madde analizinin (f=5) izlediği görülmüştür. Nitel araştırmalarda en çok doküman analizi (f=16) yönteminin kullanıldığı, bunu sırasıyla içerik analizi (f=14) ve betimsel analizin (f=10) takip ettiği belirlenmiştir. Kuramsal bilgi derleme amaçlı 1 yüksek lisans tezi ile 4 makale bu analize dâhil edilmemiştir.

Araştırmaların kuramsal dayanaklarının neler olduğunu belirlemeye yönelik olan son alt problemin bulguları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Araştırmaların Kuramsal Dayanaklarına Göre Dağılımı

	Araştırmaların Kuramsal Dayanakları	f
Ölçme ve Değerlendirme Alanı ile İlgili	Avrupa Dil Ölçütleri Çerçeve Metni	11
	Genel ölçme ve değerlendirme bilgileri	5
	Yenilenmiş Bloom Taksonomisi	5
	Weir’in sosyo-bilişsel geçerlilik yaklaşımı	4
	Madde yazma ilkeleri	2
	Field’in dinleme algılama modeli	2
	Field’in bilişsel geçerlik yaklaşımı	1
	Brown’un sınıf içi konuşma geliştirim modeli	1
	Nation’ın okuduğunu anlama soruları sınıflaması	1
	Grabe’in ölçünleştirilmiş görev biçimleri sınıflaması	1
	Lyster ve Ranta’ın düzeltme geri bildirim stratejileri	1
	Ölçek geliştirme ilkeleri	1
Ölçme ve Değerlendirme Alanı Dışından	Yansıtıcı düşünme	1
	Grafik tasarım ilkeleri	1
	Söylem çözümlemesi	1

Araştırmaların kuramsal dayanakları incelendiğinde en çok Avrupa Dil Ölçütleri Çerçeve Metni’nin dikkate alındığı görülmektedir (f=11). Diğer kuramsal dayanaklar genel ölçme ve değerlendirme bilgileri (f=5), Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (f=5), Weir’in sosyo-bilişsel geçerlilik çerçevesi (f=4), madde yazma ilkeleri (f=2), Field’in dinleme algılama modeli (f=2), Field’in konuşma için bilişsel işleme çerçevesi (f=1), Nation’ın okuduğunu anlama soruları sınıflaması (f=1), Grabe’in okuduğunu anlamayı değerlendirmeye dönük ölçünleştirilmiş görev biçimleri sınıflaması (f=1), Ranta ve Lyster’in düzeltme geri bildirim stratejileri (f=1) ve ölçek geliştirme ilkeleridir (f=1). Ölçme ve değerlendirme alanı dışında olup ölçme ve değerlendirme ile ilişkilendirilen kuramsal dayanaklar yansıtıcı düşünme (f=1), grafik tasarım ilkeleri (f=1) ve söylem çözümlemesidir (f=1).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik araştırmaların eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan tarama sonucunda konuyla ilgili 58 araştırma belirlenmiştir. Araştırmaların 30'u lisansüstü tezi, 28'i makaledir. Bulgular, konuyla ilgili araştırmaların henüz sınırlı sayıda olduğunu göstermektedir. Ulusal tez merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik toplam 479 teze ulaşılmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeyle ilgili lisansüstü araştırmaların oranı %6 düzeyindedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en çok ele alınan konular dil bilgisi öğretimi (Büyükkiz, 2014; Çiftçi & Coşkun, 2017), materyal hazırlama (Biçer, 2017), ders kitabı incelemeleri (Türkben, 2018) ve dil becerileridir (Demir ve Özdemir, 2017). Büyükkiz (2014) tarafından incelenen tezlerde ölçme ve değerlendirmeyi konu alan araştırmalar görünmemektedir, Biçer (2017) tarafından incelenen makalelerde ölçme ve değerlendirme konulu çalışmaların oranı %1,5, Çiftçi ve Coşkun (2017) tarafından incelenen kitap, tez, makale ve bildirilerde %0,8, Türkben (2018) tarafından yapılan tez incelemelerinde %1,76'dır. Önceki araştırma sonuçlarıyla karşılaştırıldığında alanda ölçme ve değerlendirmeye yönelik araştırmaların artış gösterdiği görülmektedir.

Alanda ölçme ve değerlendirme araştırmalarının yoğunlaşmaya başladığı yıl 2015'tir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik araştırmaların %91'i 2015-2021 yılları arasında yapılmıştır. Yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki lisansüstü araştırmaların eğilimlerini inceleyen Baki (2019) araştırmaların en fazla 2015 yılında yapıldığını ve giderek arttığını belirlemiştir. Alandaki çalışmaların artışına paralel olarak ölçme ve değerlendirme konularında yapılan araştırmalarda da artış görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme öğretim sürecinin başında, ortasında ve sonunda yer almaktadır. Bu süreçte dört dil becerisi ayrı ayrı ölçülmektedir ve her birinin ölçme ve değerlendirme açısından değişen hassasiyetleri bulunmaktadır. Konunun öğeleri arasında bulunan öğreticiler, öğretim materyalleri, öğrenciler, sınav hazırlayanlar ve ölçme araçları da göz önünde bulundurulduğunda ölçme ve değerlendirmeye yönelik araştırmaların daha da artacağı öngörülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme araştırmalarında ele alınan konular alternatif ölçme ve değerlendirme (f=19), ders kitaplarında ölçme ve değerlendirme (f=10), kur ve yeterlik sınavları (f=10), öğreticilerin ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ve uygulamaları (f=5), kuramsal bilgi (f=5), konuşma (f=5), dinleme (f=3) ve okuma (f=3) becerilerinin ölçülmesi temalarında toplanmaktadır. Alternatif ölçme ve değerlendirme çalışmaları süreç değerlendirme araçları ve dönüt verme konularına odaklanmıştır. Özellikle konuşma ve yazma gibi üretici dil becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde alternatif ölçme araçları kullanılmıştır. Ders kitaplarında yer alan ölçme ve değerlendirme ile ilgili etkinlikler öğrencileri hem sınava hem de gerçek yaşamda dili kullanmaya hazırlama açısından önemlidir. Kur ve yeterlik sınavları dil düzeyinin belgelenmesi için gerekmektedir. Bu konuların öne çıkması söz konusu nedenlere dayanmaktadır. Ancak TÖMER'ler tarafından yapılan kur sınavlarının kapsam geçerliği, güvenilirliği, madde ayırt ediciliği, madde güçlük düzeyleri araştırmalara konu olmamıştır. Geçerlik, güvenilirlik ve madde analizi ölçme ve değerlendirmenin en temel kavramları arasındadır. Yapılan ölçme ve değerlendirmelerin bu açıdan incelenmesi gerekmektedir. Konuyla ilgili çalışmaların olmaması ölçme ve değerlendirmenin ayrı bir uzmanlık gerektirmesiyle ilişkilendirilebilir. Yabancı dil olarak Türkçe

öğretimi alanında ölçme ve değerlendirme açısından temel düzeyde gelişmiş uzmanların yetişmesine ihtiyaç olduğu görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yüksek lisans programlarında, alan bilgisini ölçme ve değerlendirme ile birleştirebilecek uzmanların yetiştirilmesi gerekmektedir. Son zamanlarda Hacettepe Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi tarafından açılan sertifika programlarında ölçme ve değerlendirmenin ana konu olarak ele alındığı görülmektedir. Öğreticilerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin gelişimi açısından bu tür sertifika programları artmalıdır.

Ölçme aracı geliştirmenin temel basamaklarından biri belirtke tablosu hazırlamaktır. Belirtke tablosunda, ölçülecek kazanımlar, bunların bilişsel düzeyleri ve konunun ağırlığına göre sorulacak soru sayısı yer almaktadır (Ardıç, 2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hangi kurda, hangi davranışların, hangi bilişsel düzeyde sorulabileceğine yönelik belirlemeler yapılmamıştır. Bu belirlemenin yapılması kur ve yeterlik sınavlarının kapsam geçerliğini sağlamak açısından önemlidir. Aynı zamanda yapılacak ölçme ve değerlendirme araştırmaları için de ölçüt oluşturacaktır. Sınavlarda sorulan soruların madde yazma ilkelerine uygun olması gerekmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uygulanan sınavların madde yazma ilkeleri açısından betimleneceği araştırmalar da ölçme ve değerlendirmede eksikleri görmeyi ve gidermeyi sağlamada önemlidir. Araştırma konularının çeşitlenmesinde konuyla ilgili hazır ölçeklerin bulunması da önemlidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine özgü öğretici yeterliklerini dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri ile ilişkilendiren ölçme araçlarının geliştirilmesi ihtiyaç olarak görünmektedir.

Araştırma soruları çoğunlukla 1-5 arasındadır (f=31), alt problem sayısı en çok 33'tür. En fazla alt probleme yer veren araştırmalar doktora tezleridir. Bu sonuçta doktora tezlerinde konunun çok boyutlu ele alınması etkili olmaktadır.

Araştırmaların yöntemleri incelendiğinde nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesinin (f=19) ve durum çalışmasının (f=8), nicel araştırma yöntemlerinden betimsel taramanın (f=8) sıklıkla kullanıldığı görülmüştür. Test geliştirmeye yönelik 6 çalışma belirlenmiştir. Test geliştirme çalışmalarının literatüre özgün katkısı değerlendirildiğinde belirli bir kur düzeyine ve bir beceriyi ölçmeye yönelik olduğu görülmektedir. Ortaya konan ürün bu açıdan uzun süre kullanışlı olmayabilir, ancak alana özgü bilgiyi ve ölçme değerlendirme bilgisini birleştiren uzmanlar yetiştirmek açısından ölçme aracı geliştirme çalışmalarına yer verilmesi gerekmektedir. Deneysel (f=2) ve içinde deneysel boyutun da bulunduğu karma araştırmalar (f=7) mevcuttur. Bu araştırmalar sözlü ya da yazılı geribildirimle ilgilidir. Öğreticilerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerini geliştirmeye yönelik deneysel çalışmaya rastlanmamıştır. Öğreticilerin konuyla ilgili gelişimini sağlayabilmek uzmanlık gerektirmektedir. Konunun bir proje çerçevesinde veya doktora çalışmasında ele alınması mümkündür. Farklı metin yapılarının ve farklı soru tiplerinin anlama başarısındaki rolü de deneysel araştırmalarla veya eylem araştırmalarıyla incelenebilecek konular arasındadır.

Araştırmaların örnekleminde/inceleme nesnesinde öğrenciler (f=25), öğretmenler (f=12), ders kitapları (f=10) ve öğrenci kompozisyonları (f=10) öne çıkmaktadır. Ölçmenin temel öğelerinden olan ölçme ve değerlendirme araçlarına inceleme nesnesi olarak yönelmekte yarar vardır. En çok kullanılan veri toplama araçları görüşme/görev değerlendirme formları (f=17) ve alternatif ölçme değerlendirme araçlarıdır (f=17). Veri analiz yöntemi olarak nicel araştırmalarda betimsel yöntem (f=12) ve t testi (f=10), nitel araştırmalarda doküman analizi

(f=16) ve içerik analizi (f=14) sıklıkla kullanılmaktadır. Başarıyı yordayan ölçütler araştırılmadığı için regresyon analizi gibi ileri analiz teknikleri kullanılmamıştır.

Araştırmaların kuramsal dayanakları incelendiğinde Avrupa Dil Ölçütleri Çerçeve Metni öne çıkmaktadır (f=11). Diğer kuramsal dayanaklar arasında genel ölçme ve değerlendirme bilgileri (f=5), Bloom Taksonomisi (f=5), Weir'in sosyo-bilişsel geçerlilik çerçevesi (f=4), madde yazma ilkeleri (f=2), Field'ın dinleme algılama modeli (f=2), Field'ın konuşma için bilişsel işleme çerçevesi (f=1), Brown'un sınıf içi konuşma geliştirim modeli (f=1), Nation'ın okuduğunu anlama soruları sınıflaması (f=1), Grabe'in okuduğunu anlamayı değerlendirmeye dönük ölçünleştirilmiş görev biçimleri sınıflaması (f=1), Lyster ve Ranta'nın düzeltme geri bildirim stratejileri (f=1) ve ölçek geliştirme ilkeleri (f=1) yer almaktadır. Ölçme ve değerlendirme alanı dışında olup ölçme ve değerlendirme ile ilişkilendirilen kuramsal dayanaklar yansıtıcı düşünme (f=1), grafik tasarım ilkeleri (f=1) ve söylem çözümlemesidir (f=1). Söz konusu kuramsal dayanaklar ve araştırmalarda hangi amaçlarla kullanıldığı hakkında açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

Bloom Taksonomisi bilgiyi basitten karmaşığa doğru, "hatırla, anla, uygula, analiz et, değerlendir, yarat" basamakları içinde sınıflamaktadır. Bu taksonomi yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metin altı sorularının (Güney, 2019; Oktay, 2015; Ulutaş & Kara, 2019), yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin hazırladıkları soruların (Özyalçın, 2019) ve yeterlik sınavı sorularının (Sertdemir, 2021) bilişsel düzeylerini inceleyen araştırmalarda kullanılmıştır.

Weir (2005)'in sosyo-bilişsel geçerlik yaklaşımı sınava girenlerin özelliklerini, bağlam geçerliğini, teori temelli geçerliği, puanlama geçerliğini, yordama geçerliğini ve bir ölçüte dayalı geçerliği içermektedir. Dinleme (Tarı-Yardımcı, 2021; Tozlu, 2017) ve konuşma (Gülle, 2015; Ocak, 2019) sınavlarının geçerliğinin sağlanmasında yararlanılmıştır.

Field'ın dinleme algılama modeli dinlemeyi iki aşamada ele almaktadır. Birinci aşama konuşmayı algılama, ikinci aşama konuşmayı anlamlandırmadır. Algılamada sesler ve sözcükler tanınır, anlamlandırmada sözcüklerin bağlamdaki anlamı tanınır, ön bilgi kullanılır, bilgiler önem sırasına göre dizilir ve söylem oluşturulur (Field, 2009, aktaran Tarı-Yardımcı, 2021). Dinleme algılama modeli, dinlemeyle ilişkili alt becerileri ve dinleme metinlerinin türlerini kapsamlı bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu model, dinleme becerisine yönelik ölçme aracı geliştirmede (Tarı-Yardımcı, 2021; Tozlu, 2017) kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla kullanılmıştır.

Field'ın bilişsel geçerlik yaklaşımında test görevlerinin hedef bağlamda kullanmaya uygun olması, testin gerçek dünya davranışını yeterince geniş bir yelpazede kapsaması, bilişsel taleplerin o düzeydeki bir dinleyiciden beklenebilecek performans özelliklerine uygun olması dikkate alınmaktadır (Field, 2013). Bu yaklaşım konuşma görevlerinin geçerliğinin sağlanmasında (Gülle, 2015) kullanılmıştır.

Brown'un (2000) sınıf içi konuşma geliştirim modeli sözel geribildirim verme sürecindeki etmenleri öğrencinin psikolojisine, dersin amacına, hatanın niteliğine dayalı olarak on aşamada betimlemektedir. Bu modele göre, öğrenci tarafından kabul edilemez bir sözce üretildikten sonra öğretmen bir dizi eş zamanlı aşamadan sonra bu söz eyleme yönelir. (1) Sapmanın türü (sözlüksel, sesbilimsel, vb.), ve (2) kaynağı belirlenir. (3) Sapmanın düzeltilmesi ya da göz ardı edilmesi gerektiğine karar verilir. (4) Sözcenin -bölümsel ya da bütünsel- yorumlanabilir olup olmadığına karar verilir. Bölümsel yanlışlar iletişimin akışını sürdürmek

açısından göz ardı edilebilir. Bütünsel yanlışlar ise bazı düzeltmelerin yapılmasını gerektirir. (5) Bunun anlık bir kullanım hatası mı yoksa bilgi eksikliğinden kaynaklı bir dizgesel yanlış mı olduğu kestirilir. Yanlışlar öğretmenin müdahalesini gerektirirken, hatalar nadiren düzeltme gerektirir. (6) Öğrencinin duyuşsal özellikleri dikkate alınarak düzeltme yapılıp yapılmayacağına karar verilir. Öğrenci konuşma girişiminde bulunduğu yüksek kaygı ve düşük özgüven sergiliyorsa bozuk sözce göz ardı edilebilir. (7) Sonra, öğretmen öğrencinin dilsel gelişim aşamasını göz önünde bulundurarak sapmayı nasıl geliştireceğine karar verir. (8) Dersin öğretim odağını da göz önüne alarak öğretmen sapmayı düzeltip düzeltmeyeceğine tekrar karar verir. (9) Sapmanın iletişimsel bağlamı da dikkate alınır. Konuşmanın ortasında öğrencinin sözünün kesilmesi uygun olacak mı, karar verilir. (10) Bu aşamalı ve etkileşimsel işleme sonunda öğretmen doğrudan ya da dolaylı geribildirim verebilir ya da serbest bırakabilir (Brown, 2000'den aktaran, Çetinkaya & Hamzadayı, 2015, 289). Brown'un sınıf içi konuşma geliştirim modeli yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen ve öğrencilerin konuşma eğitiminde sözel geribildirim tercihlerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır (Çetinkaya & Hamzadayı, 2015)

Nation'ın (2009) okuduğunu anlama soruları sınıflaması anlama sorularının neye odaklandığını belirlemeye dayalı bir sınıflamadır. Bu sınıflamaya göre soruların odak noktaları anlamaya, çıkarım yapmaya, yeni bir dil ürünü oluşturmaya ve değerlendirme yapmaya yöneliktir. Anlama odaklı sorular metinde tam olarak söylenenleri anlamaya dayalıdır. Çıkarım yapma soruları metinde açıkça ifade edilmeyenleri anlayıp yorumlamaya dayalı sorulardır. Bu sorular metnin ana fikrini, yapısını, yazarının tutumunu, sebep-sonuç ilişkilerini, karakterlerin özelliklerini belirlemeye yöneliktir. Yeni bir dil ürünü ortaya koyma amaçlı sorular arasında metinden hareketle problem çözme, metindeki düşünceleri başka düşüncelerle karşılaştırma, metnin devamını tasarlama, metinden hareketle sözlü veya yazılı çalışmalar yapma sayılabilir. Değerlendirme soruları metni içerik, dil ve anlatım, yazarın düşüncelerine katılıp katılmama, metni beğenip beğenmeme gibi metin içi ve metin dışı ölçütlerle metnin değerlendirilmesine yönelik sorulardır. Nation (2009)'ın okuduğunu anlama soruları sınıflaması İngilizce ve Türkçe kitaplarındaki okuma etkinliklerinin karşılaştırılmasında (Rathert, 2016) kullanılmıştır.

Grabe'in okuduğunu anlamayı değerlendirmede ölçünleştirilmiş görev biçimleri sınıflaması metin altı sorularının öğrenciden ne yapmasını istediğine dayalıdır. Bu sınıflamada 20 görev yer almaktadır. Bunlar çıkartma, boşluk doldurma, çoktan seçme, eşleştirme, cümle ya da paragraf sıralama, doğru-yanlış seçme, kısa cevaplı soruyu tamamlama, çıkarılan sözcüğün ilk harf veya hecesinden tanıma, gereksiz sözcükleri çıkartma, eksik cümle ya da paragrafı tamamlama, metne uygun başlık seçme, cümle tamamlama, hata bulma, özetleme, belli bir özelliğe göre kavram veya ilkeleri gruplama, metni hatırlama, bilgiyi grafiğe aktarma, metindeki belirli bir bilgiyi tarayarak bulma, proje hazırlama, yüzeysel okumadır (Grabe, 2009, aktaran Çetinkaya & Yolcusoy, 2020). Bu sınıflama yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesinde (Çetinkaya & Yolcusoy, 2020) kullanılmıştır.

Lyster ve Ranta (1997)'in düzeltme geri bildirim stratejileri konuşma sürecinde öğrenci hatalarını telafi etmeye yönelik stratejilerdir. Bu stratejiler doğrudan düzeltme, yeniden biçimlendirme, açıklığa kavuşturmayı isteme, üst dilsel geri bildirim, söyletim ve tekrardır. Öğreticilerin sözel hataları düzeltmede kullandıkları stratejileri belirlemek amacıyla (Aktaran Çelik, 2019) kullanılmıştır.

Yapılan incelemeler, araştırmaların bir kuramsal dayanakla yürütülmesinin kapsam geçerliğini ve görev çeşitliliğini sağlamada etkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle lme araçları geliştirmeyi amaçlayan araştırmaların konuyla ilgili kuramsal dayanaklarının olması önemlidir.

lme ve değerlendirme alanı dışında olup lme ve değerlendirme ile ilişkilendirilen kuramsal dayanaklar yansıtıcı düşünme (f=1), grafik tasarım ilkeleri (f=1) ve söylem çözümlemesidir (f=1). Yansıtıcı düşünme, öğreticilerin sınıf içi lme ve değerlendirme uygulamalarına eleştirel bakmalarını ve sonraki uygulamalarda daha etkili olabilecek uygulamalar planlamalarını sağlamıştır (Ustabulut & Kara, 2019). Grafik tasarım ilkeleri grafikli çoktan seçmeli testlerin anlama sınavı olarak kullanılıp kullanılamayacağını belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmada, soruları hazırlama sürecinde kullanılmış ve grafikli testlerin okuduğunu anlamayı ölçmede kullanılabileceği sonucuna varılmıştır (Armut, 2021). Söylem çözümlemesinden yararlanan çalışmada yazılı düzeltici dönüt, sınıf içi yazılı söylem çözümlemesinin bir parçası olarak incelenmiştir. Yazılı düzeltici dönüt neklerinin bulunduğu anket soruları hazırlanarak öğrencilere ve öğreticilere sunulmuştur (Hıtalany, 2021). Bu nekler lme ve değerlendirme alanına farklı disiplinlerin çeşitli katkıları olabileceğini göstermesi açısından önemlidir.

Araştırma kapsamında, sonraki araştırmalar için geliştirilen öneriler şunlardır:

TMER'lerin kur sınavları geçerlik, güvenirlik ve madde ayırt edicilik özellikleri açısından incelenebilir.

Kur ve yeterlik sınavlarına yönelik belirtke tabloları hazırlanabilir.

Öğreticilerin yabancı dil olarak Türkçe lme ve değerlendirme yeterliklerini belirlemek amacıyla lme araçları hazırlanabilir.

Öğreticilerin lme ve değerlendirmeye yönelik ihtiyaçları belirlenebilir, öğretici yeterliklerini geliştirmeye yönelik eylem araştırmaları ya da deneysel araştırmalar yapılabilir.

Kur sınavlarında ve yeterlik sınavlarında kullanılmak üzere geçerli ve güvenilir lme araçları geliştirilebilir.

TMER'lerin sınav hazırlama süreçleri incelenebilir.

lme araçlarında ve ders kitaplarında anlamayı ölçen sorularda kullanılan metinlerin metindilbilimsel incelemesi yapılabilir.

Farklı metin yapılarının ve farklı soru tiplerinin anlama başarısındaki rolü de deneysel araştırmalarla veya eylem araştırmalarıyla incelenebilir.

Geribildirim konusunda yapılan çalışmalara içerik analiz yapılabilir.

Ders kitaplarındaki etkinliklerin görev biçimleri incelenebilir.

ıkar atışması Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar atışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma, etik kurul izni gerektirmeyen bir araştırma olduğu için etik kurul izni alınmamıştır.

Kaynakça/References

- Akın, E. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde çoklu ortama dayalı öğretimin kullanımı ve bu yönde yapılan bazı çalışmalar üzerine bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(24), 151-162.
- Altun, M. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geribildirim. Ed. E. Özkan, *Yabancılara Türkçe öğretimi içinde* (s. 421-429). Eğitim.
- Ardıç, E. Ö. (2021). Geçerlik. Ed. A. Taşgın, *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (s. 37-48). Vizetek.
- Armut, M. (2021). *Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin grafikli sorulardaki okuma becerilerinin göz izleme tekniği ile araştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bağcı-Ayrancı, B. (2019). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımı alanında yapılan lisansüstü tezlerin analizi ve değerlendirilmesi. *Söylem Filoloji Dergisi*, 4(2), 446-454. <https://doi.org/10.29110/soylemdergi.595246>
- Baki, Y. (2019). Yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki araştırma eğilimleri. *International Journal of Language Academy*, 7(3), 22-41. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.25829>
- Biçer, N. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yayınlanan makaleler üzerine bir analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 236-247. <http://dx.doi.org/10.5505/pausbed.2017.69772>
- Boylu, E. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ve standart oluşturma*. (Yayımlanmamış doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Büyükikiz, K. K. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 203-213.
- Çavuşoğlu, R. & Işık, A. D. (2021). Türkçe öğretim merkezlerinin (TÖMER) ölçme ve değerlendirme süreçleri. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 6(2), 291 - 315. <https://doi.org/10.29250/sead.958711>
- Çelebi, C., Ergül, E., Usta, B. & Mutlu, M. (2019). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanmış lisansüstü tezler üzerine bir meta-analiz çalışması. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(3), 39-52.
- Çelik, A. (2019). *İkinci/ yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sözel hatalarına ilişkin öğretici tercihleri ve tutumları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çetinkaya, G. & Hamzadayı, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde sözel düzeltme geribildirimleri: öğretmen ve öğrenci yeğleyişleri. *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 285-302. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7906>
- Çetinkaya, G. & Yolcusoy, Ö. (2020). Okuduğunu anlamayı değerlendirmeye dönük ölçünleştirilmiş görev biçimleri: Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *HAYEF: Journal of Education*, 17(2), 176-198. <https://dx.doi.org/10.5152/hayef.2020.20021>
- Çiftçi, Ö. & Coşkun, H. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmaların farklı değişkenlere göre tasnifi. *International Journal of Language Academy*, 5(4), 205-214. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3625>
- Demir, K., & Özdemir, A. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki bilimsel makalelere bakış. *Turkish Studies*, 12(14), 105-120. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11713>
- Er, O.; Biçer, N. & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69.

- Erdem, M. D.; Gün, M.; Şengül, M. & Özkan, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yazılmış bilimsel makalelerde geçen anahtar sözcüklere ilişkin bir içerik analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 213-237. <http://dx.doi.org/10.7822/omuefd.34.1.13>
- Field, J. (2013). Cognitive validity. A. Geranpayeh & L. Taylor (Eds.), *Examining listening: Research and practice in assessing second language listening (studies in language testing)* içinde (pp. 77-151). Cambridge University Press.
- Gülen Canlı, M., & Tepeli, Y. (2019). Ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe eğitimi üzerine eylem araştırması yöntemiyle yapılmış çalışmaların sistematik olarak incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 30-54. <https://doi.org/10.32570/ijofe.613889>
- Gülle, T. (2015) *Development of a speaking test for second language learners of Turkish*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Güney, E. Z. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında bulunan metin altı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Hıtalyan, Z. H. (2021). *Yabancılar Türkçe öğretiminde yazılı düzeltici dönütlerin kullanımı: öğretmen ve öğrenci tercihleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Işıkoğlu, M. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe kullanılan yeterlik sınavlarının madde yazımı bakımından incelenmesi (Mersin ve Sakarya Üniversitesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Karagöl, E. (2020). Proficiency exams in teaching Turkish as a foreign language in TÖMER (Turkish and foreign languages research and application centers). *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2), 930-947. <https://doi.org/10.17263/jlls.759347>
- Kemiksiz, Ö. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan araştırmaların eğilimleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 34-56. <http://dx.doi.org/10.35675/befdergi.832492>
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Küçük, S. & Kaya, E. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili hazırlanan tezlerde geçen anahtar kelimelere yönelik içerik analizi. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(5), 442- 456. <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i5.1880>
- Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Maden, A. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe söz varlığını zenginleştirme ile ilgili makalelerin analizi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 583-596.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2019). *Nitel veri analizi*. (3. Baskı). (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Çev. ed.). Pegem Akademi.
- Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. Routledge.
- Ocak, B. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A2 düzeyinde konuşma sınavı geliştirme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Oktay, M. R. (2015). *Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metin altı sorularının Bloom Taksonomisindeki bilişsel düzeyler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Özçakmak, H. (2017). Türkçe eğitimi lisansüstü araştırmalarında yeni yönelimler (2011-2015). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1607-1618.
- Özdemir, S. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğreten üniversitelerin kur uygulamaları*. 4. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu, 3-6 Eylül 2020, Ankara.
- Özdemir, S. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. Ed. E. Özkan. *Yabancılar Türkçe öğretimi* içinde (s. 381-419). Eğitim.

- Özdemir, S. ve Eke, H. (2023). Yabancılara Türkçe öğretiminde uygulanan a1 ve a2 kur sınavlarının madde yazma ilkeleri açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 365-380
- Özyalçın, K. E. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre metin altı soru yazma becerileri üzerine bir değerlendirme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Rathert, S. (2016). Yabancı dil olarak İngilizce ve yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında metin özgünlüğü ile anlama soruları odağının karşılaştırılması. *Turkophone*, 3(2), 1-17.
- Sağlam, Y. & Kanadlı, S. (2021). *Nitel veri analizinde kodlama* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Sertdemir, E. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Türkçe yeterlik sınavlarının yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Tarı-Yardımcı, B. (2021) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde b1 düzeyinde dinleme sınavı geliştirme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Tozlu, E. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe dinleme sınavı geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2464-2479.
- Ulutaş, M. & Kara, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metin altı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(4), 2198-2214
- Ustabulut, M. & Kara, M. (2019). Yansıtıcı düşünme becerileri eğitiminin yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinin gelişimine etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 122-146. <https://doi.org/10.35675/befdergi.503252>
- Weir, C. J. (2005). *Language testing and validation an evidence-based approach*. Palgrave Macmillan.

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR
serpilozdemir34@gmail.com
 Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bartın

Yönlendirici Söz Eylemlerinin Anlamsal Özellikleri ve Fiil-tamamlayıcıları: “Ask” ve “Request”

Cemre İŞLER, Fırat Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-3622-0756

Öz

Bu çalışma, yönlendirici söz eylem kategorisindeki “ask” ve “request” yönerge fiillerinin semantik ve söz dizimsel özelliklerini araştırır. Çalışmaya yön veren araştırma soruları şunlardır: (1) “Ask” ve “request” söz eylemlerinin benzer ve farklı semantik özellikleri nelerdir? (2) “Ask” ve “request” söz eylemlerinin benzer ve farklı sözdizimsel özellikleri nelerdir? Bu sorular ışığında, aynı kategoride sınıflandırılan bu iki fiili incelemek için hem nicel hem de nitel yöntemler uygulanmıştır. Veriler sözlükler ve derlem olmak üzere iki ana kaynaktan elde edilmiştir. Sözlük olarak; Oxford Advanced Learner's Dictionary (OALD), Longman Dictionary of Contemporary English (LDCE), The American Heritage Dictionary of English (AHDE) ve derlem olarak da Çağdaş Amerikan İngilizcesi Derlemi (COCA) kullanılmıştır. Veri analizi için, bu iki yönlendirici söz eylem, açık edimseller biçiminde kullanıldıkları (örneğin, ben bunu soruyorum) bildirelerle sınırlandırıldı. Açık edimselleri uygulayan tüm cümle kalıpları analize dahil edildi. Bu analizlerde amaç aynı söz eylem kategorisine ait olan “ask” ve “request”in kullanımında farklı anlamsal ve sözdizimsel özelliğın gerçekleştirilip gerçekleştirilemeyeceğinin belirlenmesidir. Çalışma, odağın fiiller arasındaki benzerlik ve farklılıklar olarak belirleyerek, paylaşılan anlam ve gramer kalıplarını ve fiillerde biri uyarken diğerinin uymadığı farklı anlam ve kalıpları ortaya koydu. Bulgular, her iki fiilin de yönlendirici söz eylemleri olarak aynı kategorizasyon altında sınıflandırılırken, her ikisinin de kullanımlarında farklı anlamsal özellikler ve gramer kalıpları sergilediğini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: söz eylem, yönerge fiilleri, COCA



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 1, 2023
ss. 560-581

DOI
10.17679/inuefd.1061681

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
22.01.2022

Kabul Tarihi
28.04.2023

Önerilen Atf

İşler, C. (2023). Semantic features and verb-complements of directive verbs: “ask” and “request”. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(1), 560-581. DOI: 10.17679/inuefd.1061681

GENİŞLETİLMİŞ TÜRKÇE ÖZET

Giriş

Söz Eylem Kuramı, İngiliz dil felsefecisi John Austin (1955, 1962) tarafından ortaya konmuş ve daha sonra öğrencisi John Searle (1969) tarafından geliştirilmiştir. Bu kurama göre, konuşmak dünya hakkında bir takım gerçekleri ve olguları dile getirmenin yanı sıra soru sormak, emir vermek yada söz vermek gibi bazı sözceleri kullanarak bir edimde bulunmayı da kapsar. Öyle ki, bir şey söylemek aynı zamanda bir şey yapmaktır. Sözce kullanarak aynı zamanda eylem gerçekleştirdiğimiz bu işleme söz eylem denir. Austin söz eylemleri üçlü yapıya ayırır. Bunlar, düz söz eylemi, yani bir sözceyi dilbilgisel kurallara uygun bir biçimde ifade etmektir, etkisöz eylemi, dile getirilen sözcenin yarattığı etkidir, ve buna göre sözceleri kullanarak insanları ikna edebilir yada özümlümü kabul ettirebiliriz, ve üçüncü olarak, edimsöz eylemi, sözceleri kullanarak gerçekleştirilmek istenen amacı ifade eder, örneğin; misafirlığe davet etme amacını bir sözce ile dile getirmek. Burada dikkat çeken, aynı kelimeleri kullanarak farklı bağlamlarda farklı edimsöz gerçekleştirebiliriz. Örneğin; “Saat 8.00’de iş yerinde olunuz” sözcesi, bir müdürün toplantıda çalışanlarına iş yeri kurallarını hatırlatarak verdiği bir emir olabilirken, aynı zamanda çalışanın disiplinsizliğinden bunalmış bir patronun uyarısı manasına da gelebilir. Bu sebeple, karşılıklı iletişimin başarılı olabilmesi için farklı edimsöz taşıyan aynı yapı ve anlamdaki kelimelerin bağlama uygun bir şekilde yorumlanması gerekmektedir. Dolayısıyla, edimsözlerin sınıflandırılması dilbilim çözümlemeleri açısından önemlidir. Buna yönelik olarak, Searle (1976) beş türde söz eylem grubu önerir. Bunlar:

1. İddia ifadeleri: Konuşucunun üzerinde emin olduğu yada sadece varsayım yaptığı olaylar hakkındaki sözceleridir.

2. Yönlendirici ifadeler: Konuşucunun karşıdaki kişiye iş yapmasını sağlamak amaçlı verdiği talimat sözceleridir. Emretmek, rica etmek, izin vermek, yasaklamak gibi.

3. Yükümlüyici ifadeler: Konuşucunun gelecekte gerçekleştirmeye yönelik bir işi üstlenmesine sebep olan sözcelerdir. Söz vermek, garanti etmek gibi.

4. Yansıtıcı ifadeler: Konuşucunun bir olay karşısında dışa vurduğu duygusal tepkiyi ifade etmeye yarayan sözcelerdir. Teşekkür etmek, tebrik etmek gibi.

5. İlan edici ifadeler: Dünyada bir durum değiştirmekte kullanılan sözcelerdir. Sizi karı-koca ilan ediyorum gibi.

Yukarıda sıralı söz eylem gruplarından da anlayacağımız üzere, sözceler yoluyla belirli koşullar altında insanlara emir verebilir, rica edebilir, medeni durumlarını değiştirebilir yada teşekkür edebiliriz. Bu sınıflandırma, dilsel çözümlemede anlambilim ve edimbilim arasındaki farkı göstermede yararlıdır, öyle ki aynı yapı ve aynı anlamda kullanılan kelimeler bağlama göre farklı işlevde karşımıza çıkabilir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, Searle'nin (1976) söz eylemleri sınıflarından biri olan yönlendiricileri ele alarak ve iki yönlendirme eylemi olan “ask” (sormak) ve “request” (rica etmek)’i, anlamsal ve sözdizimsel özellikleri açısından incelemektir. Bu anlamda, bu çalışmaya iki araştırma sorusu rehberlik etmiştir:

1. “Ask” ve “request” söz eylemlerinin benzer ve farklı semantik özellikleri nelerdir?

2. “Ask” ve “request” söz eylemlerinin benzer ve farklı sözdizimsel özellikleri nelerdir?

Yöntem

Bu iki söz eylem fiilini analiz etmek için hem nicel hem de nitel yöntemler kullanılmıştır. Veriler çeşitli sözlükler ve derlem, Corpus of Contemporary American English (COCA), olmak üzere iki ana kaynaktan elde edilmiştir. *Ask* ve *request* arasındaki anlamsal özellikler bakımından benzerlik ve farklılıklara ışık tutmak amaçlı üç sözlük seçilmiştir. Bu üç sözlük, Oxford Advanced Learner's Dictionary (OALD), Longman Dictionary of Contemporary English (LDCE) ve The American Heritage Dictionary of English (AHDE)'dir. Bu sözlükler, verilerini derleme dayalı otantik İngilizce'den türettikleri için seçilmiştir. Anlamsal özelliklerin analizinde sözlüklerin yanı sıra COCA verileri de dikkate alınmıştır. COCA'da her iki fiil de sıklıkları ve kullanım şekilleri bakımından analiz edilmiş olup sıklık sorgularının sonuçlarına dayalı olarak, her fiil için tamamlayıcı türlerinin bir listesi oluşturulmuştur. Bu liste, söz dizimsel açıdan fiiller arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları görmemize yardımcı olmuştur. Söz dizimsel kalıbın fiillerin anlamsal özellikleri üzerindeki etkisi hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak için her fiil-tamamlayıcı bulguya COCA'dan örnekler verilmiştir.

Bulgular

Aynı sınıfa ait iki söz edimi arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları bulmaya yönelik bu çalışma, “ask” ve “request” söz eylemlerini anlamsal ve söz dizimsel özellikleri açısından araştırmıştır. Geleneksel sözlükler ve derlemeler kullanılarak sözlük anlamları incelenmiş ve ardından fiil tamamlayıcıları derlem verilerinde analiz edilmiştir. Bulgular, bu iki söz eylemin ortak özellikleri, paylaştıkları ve farklılık gösterdikleri sonuçları ortaya çıkarmıştır. Sonuçlara göre, “ask” ve “request” söz eylemleri “birinden bir şey yapmasını istemek” bakımından aynı anlama sahiptir. Derlem verileri de bu bulguyu desteklemektedir. Ancak “request” söz eylemi, anlamı gereği daha fazla nezaket ve formalite önerisi taşıırken, “ask” söz eylemi bu detaydaki anlam içeriğini taşımaz. Bu farklılık, derlemden türetilen örneklerde gösterilmiştir. Bu örneklerde söz edimi olarak “request”in “hükümet”, “Beyaz Saray” gibi formalite ifade eden kelimelerle birlikte kullanılma eğiliminde olduğu görülmektedir. Üstünlük konumunda olan bir dinleyiciye “ask” söz eyleminin kullanıldığı örneklerde konuşan ile işiten arasında bir dereceye kadar yakınlık gözlemlenmiştir. Bu nedenle, bu bulgu, konuşmacıların “birinden bir şey yapmasını istemek” için “ask” kullanımı eğilimindeyken, durumun formalite ve nezaket gerektirdiği bağlamlarda, “ask” söz eylemi yerine “request”i tercih etme olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Söz dizimsel yapıların sonuçlarına gelince, her ikisinin de tümceyi fiil tümleci olarak ve “I + verb + sb + to V.inf” kalıbını aldıkları görülmüştür. Bu fiiller ayrıca farklı fiil tamamlayıcılarıyla birlikte de kullanılır. Derlem verilerinde “ask” söz eyleminin “if clause” cümleleri ile “verb + for + sb + to + V.inf” yapısı ile kullanılabilirken, bu formlar içerisinde “request” söz eylemi yer almaz. Ancak “request” söz eylemi “verb + smt + from + sb” yapısı ile kullanılabilirken “ask” bu şekilde oluşturulamaz. Her bir fiil, hangi isim ve zarfların onları bir araya getirdiğini bulmak için daha fazla analiz edildiğinde, her ikisinin de isim eş dizimi olarak çoğunlukla “sizi” aldıkları ve eş dizimlerin meydana geldiği her bir kalıp için ortak zarf eş dizimlerini paylaşmadıkları görülmektedir.

Tartışma & Sonuç

Bu bulgulardan, her iki fiilin de yönlendirici söz eylemleri olarak aynı söz edim kategorisi altında sınıflandırılırken, her ikisinin de farklı anlamsal özellikler ve gramer kalıpları

sergiledikleri sonucuna varılabilir. Bu, aynı gruba sahip olmanın benzer olarak adlandırılacak fiilleri niteleyemeyeceği anlamına gelir. Bu noktadan hareketle, daha sonraki çalışmalar aynı grup içinde farklı fiil türlerini ele alabilir, farklılaşma ve benzerlikleri araştırabilir. Ayrıca, benzer anlama ve söz dizimine sahip aynı söz edim kategorisinde yer alan söz eylemlerin söylemin konusuna veya alanına; gerçekleştiği yazılı, sözlü, elektronik vb. ortama göre nasıl farklılık gösterdiği konusu da çalışmaların kapsamına alınabilir. Bu çalışmada amaçlanmamakla birlikte derlemeden elde edilen verilere bakıldığında akademik türde bu söz edimlerinin kullanımının oldukça az olduğu söylenebilir. Daha fazla araştırma, örtük performatifleri dahil ederek konuyu genişletip inceleyebilir.

Semantic Features and Verb-complements of Directive Verbs: “Ask” and “Request”

Cemre İŞLER, Firat University, ORCID ID: 0000-0002-3622-0756

Abstract

This study investigates semantic and syntactic features of two directive speech act verbs: “ask” and “request”. The research questions guiding the study were: (1) What are the similar and different semantic features of two speech act verbs, ask and request? (2) What are the similar and different syntactic features of two speech act verbs, ask and request? In order to examine these two speech act verbs, both quantitative and qualitative methods were implemented. Data were derived from two main sources: dictionaries and corpus. These were three traditional dictionaries Oxford Advanced Learner’s Dictionary (OALD), the Longman Dictionary of Contemporary English (LDCE) and the American Heritage Dictionary of English (AHDE), and the Corpus of Contemporary American English (COCA). For data analysis, these two directive verbs were confined to declaratives where they were used in the form of explicit performatives (e.g., I ask that). All the sentence patterns that implement explicit performatives were included in the analysis. The attempt was made to find out whether the different semantic and syntactic features can be realized in the use of “ask” and “request”. By focusing its attention on the similarities and differences between the verbs, the study showed the shared meaning and grammatical patterns and the different meanings and patterns that while one fits, the other does not. The findings demonstrated that while both verbs are classified under the same group of categorization as directives, they both exhibit different semantic features and grammatical patterns.

Key Words: speech acts, directive verb, COCA



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 1, 2023
pp. 560-581
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1061681

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
22.01.2022

[Accepted](#)
28.04.2023

Suggested Citation

İşler, C. (2023). Semantic features and verb-complements of directive verbs: “ask” and “request”. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(1), 560-581. DOI: 10.17679/inuefd.1061681

Semantic Features and Verb-complements of Directive Verbs: “Ask” and “Request”

To say something is to do something (Austin, 1962; Searle, 1969). By saying the words, we, first and foremost, perform an act (Austin, 1962; Searle, 1969). This idea is the core of the theory of speech acts. Although it may seem apparent, there appears a question: how will the hearer understand the performed utterances in the same way as the speaker intended to convey them? The speech act theory is then inherently a pragmatic theory because “it involves an intention on the part of the speaker and an inference on the part of the hearer” (Birner, 2013). As one of the central in the study of pragmatics, the theory of speech act has been studied in a number of fields, including philosophy (Austin, 1962; Searle, 1969; 1976), linguistics (Bach & Harnish, 1979), and language teaching (Blum-Kulka & Olshtain, 1984; Cohen & Olshtain, 1993). This study, different from the majority of research devoted to speech acts, adopts a corpus-based approach. The effort was made to investigate the similarities and the differences between two speech act verbs: ask and request. Although ask and request belong to the same class, directives, they are predicted to differ from each other in terms of their semantic and syntactic features because, according to Searle (1997), each class encompasses a number of speech acts that may show different lexical meaning and grammatical structures. However, since the classification of speech act verbs depends on the relationship between the verbs within the same group (Austin, 1962; Searle, 1969), it is also predicted that these two verbs can exhibit shared meaning and patterns.

Speech Act Theory: J. Austin’s View

The framework of speech act theory was first introduced by British language philosopher John Austin (1962) in his book entitled “How to Do Things with Words”. His argument was founded on the fact that speech acts are acts of communication that can be used to accomplish specific purposes. That is, speakers’ utterances can perform particular actions by conveying a particular meaning and make hearers do specific things (Austin, 1962). In his view, therefore, we do not just use language to simply make statements but also “do things” with it. On the way of exploration of speech acts, his first step was to distinguish utterances that are used to make statements from utterances that are not just used to say something but do something as well. He uses the terms “constatives” and “performatives” to differentiate between two classes of utterances (Austin, 1962). He uses the term “constatives” to refer to utterances in which the speakers’ intention is to assert or state something, as in: “My son is called Edward”. In this utterance, a speaker is just saying something about her/his son. As for the “performatives”, he mentions their tight relationship with conveying specific actions such as apologies, requests, and promises, as in: “I promise that I will leave tomorrow”. In this example, the speaker is not just expressing his future plan by saying I will leave tomorrow, but also offers a promise, I promise that.... By drawing attention to this difference between utterances, he highlights the idea that with words, we can accomplish many actions, and claims that “to say something is to do something; or in which by saying or in saying something we are doing something” (Austin, 1962, p.12).

Austin’s Felicity Conditions

In explaining the difference between constative and performative utterances, Austin (1962) posited that constatives can be evaluated as true or false statements, whereas

performatives cannot be subject to truth conditionality but meeting felicity conditions (appropriateness):

“Besides the uttering of the words of the so-called performative, a good many other things have as a general rule to be right and to go right if we are to be said to have happily brought off our action. What these are we may hope to discover by looking at and classifying types of case in which something goes wrong and the act-marrying, betting, bequeathing, christening, or what not-is therefore at least to some extent a failure: the utterance is then, we may say, not indeed false but in general unhappy. And for this reason we call the doctrine of the things that can be and go wrong on the occasion of such utterances, the doctrine of the Infelicities. We call the doctrine of the things that can be and go wrong on the occasion of such utterances, the doctrine of the Infelicities” (p. 14).

In order for a performative to be considered as valid, he proposes that conditions depend on appropriate situations and participants, complete and correct execution of the procedure, appropriate use of language, and sincerity of the intention. Otherwise, the performed utterance will be regarded as infelicitous. For example, if a speaker says, “He promises to come”, he is not using a performative since the speaker has no control over him to fulfill his promise. So, the appropriate participant condition is not met in this case. However, if the speaker says, “I promise to come”, it can be felicitous due to correct use of language (e.g., I -as subject, promise –present tense), and depending on the condition that the speaker is sincere in her/his intent to come. As another example, if someone shouts from the court, “I divorce you”, the force of performative cannot function as a speech act since that person lacks of authority to divorce under the law. Therefore, the correct execution of divorce is unfulfilled.

Locutionary Act, Illocutionary Act, and Perlocutionary Act

After framing the felicity conditions for performative, Austin tests constative and performative utterances by using felicity conditions and truth assertions, and observes that the distinctions between them gets fuzzy since they both fulfill felicity and truth conditions (Austin, 1962). For example, if one says, “I swear the President lives in Kansas”, s/he is performing an action that shows her/his belief system, “I swear...”; however, that the true value expressed in the utterance may be judged as either true or false. Also, although the performative utterance, I swear, can be valid due to the speaker’s sincere belief, the subordinate clause can be false if the president actually does not live in Kansas. As a result of this problem, Austin abandons his constative/performative distinction and restructures his previous ideas into three levels of acts where one can accomplish each simultaneously (Levinson, 1983, p.236); “locutionary act, illocutionary act, and perlocutionary act”.

As an act of communication, Austin argues that utterances involve three acts:

- *Locutionary act* is the production of the utterance “which is roughly equivalent to uttering a certain sentence with a certain sense and reference” (Austin, 1962, p.109). That is to say, a locutionary act is the basic act that gives the literal meaning to the utterance of the sentence. For example, if a speaker says, “he said to me, shoot her”, it means literally “shooting” by addressing “her” to her.

- *Illocutionary act* is the speakers’ intention conveyed through producing “utterances which have a certain (conventional) force” (Austin, 1962, p.109), either directly or indirectly,

such as making a bet, requesting, or commanding. For example, by uttering, "Shoot her!", the speaker performs a specific action: s/he directly orders the hearer to shoot her. An utterance could also be performed by implying indirect force as in: "It is hot in here", which might be an indirect request for somebody to open the windows.

• *Perlocutionary act* is the effect of what is said on the hearer, where the speaker "bring(s) about or achieve(s) by saying something" (Austin, 1962, p.109). For example, "Shoot her!" might result in somebody shooting her.

Levinson (1983) reviews all these as follows:

"... the illocutionary act is what is directly achieved by the conventional force associated with the issuance of a certain kind of utterance in accord with a conventional procedure, and is consequently determinate (in principle at least). In contrast, a perlocutionary act is specific to the circumstances of issuance, and is therefore not conventionally achieved just by uttering that particular utterance, and includes all those effects, intended or unintended..." (p. 237).

To sum up, while producing an utterance, one does not only say what s/he literally means (locution), but also performs an action (illocution) in which the aim is to make the hearer recognize the effect that s/he intends to assign in the meaning of the utterance (perlocution).

Austin's Classification of Speech Acts

Placing illocutionary act on the focus of his speech act theory, Austin (1962) subdivides speech acts due to their illocutionary force into five categories based on the characteristics of the verbs. These are:

1. Verdictives –as the name suggests, these utterances express a verdict, often by an appropriate speaker for the authority requires. They comprise the acts "consist in delivering of finding, official and unofficial, upon evidence or reason as to value or fact so far these are distinguishable" (p.152). Some examples of verdictive verbs are: analyze, calculate, assess, hold, estimate, characterize, etc. (p. 152).

2. Exercitives are the acts that performed while "giving of a decision in favor of or against a certain course of action or advocacy of it..." (p. 154). They are "the exercising of powers, right or influence" (p. 151). Austin lists exercitive verbs as, beg, order, direct, warn, command, and advise, etc. (p. 154-155).

3. Commisives are the acts where the point is to "commit the speaker to a certain course of action" (p.156). Some example verbs are, promise, intend, plan, bet, swear, and oppose, etc. (p. 156-157).

4. Behabitives, this class which causes difficulty for Austin in categorization, "includes the notion of reaction to other people's behavior and fortunes and of attitudes and expressions of attitudes to someone else's past conduct or imminent conduct" (p. 159). Some behabitive verbs are welcome, congratulate, apologize, thank, dare, protest, wish, and favor, etc.

5. Expositives are the last group of acts and they include "expounding of views, the conducting of arguments, and the clarifying of usages and of references" (p. 160). Among

expositive verbs, Austin gives the examples as report, state, mention, describe, ask, accept, recognize and agree (p. 161).

After classifying illocutionary acts on different levels with a limited number of types, Austin (1962) points to the limitations of this classification. As the number of potential illocutionary acts is high and it is not always easy to decide verb-meanings, he refers to a possible need for a new way of categorization by saying, "I am not putting any of this forward as in the very least definitive" (p. 152). By addressing this problem in the classification, Searle (1969) attempts to recategorize the speech acts by introducing another classification.

J. R. Searle's View

Following Austin (1962), Searle (1969, 1971), Austin's student, contributes much to speech act theory, and defines speech acts as "the minimal unit of linguistic communication" (1969, p.16). He further expands discussions on speech acts and attaches great importance to illocutionary acts. By replacing the term "speech act" with "illocutionary act", he states that "the production of the sentence token under certain conditions is the illocutionary acts, and it is the minimal unit of linguistic communication" (1971, p.39). He, therefore, uses the term "illocutionary act" to mean the same as "speech act".

J. R. Searle's Felicity Conditions

The occurrence of a speech act depends on necessary conditions to be fulfilled, as stated in the previous section. In his systematization, Searle (1969) discusses that felicity conditions formed by Austin (1962) were not alone sufficient since we cannot solely test a set of performative verbs and truth statements to decide on the force of the utterance. In this sense, he introduces four conditions that are significant in making the illocutionary acts successfully performed. These are preparatory, propositional content, sincerity and essential conditions. In the case of "ordering" for example, the following conditions needs met according to Searle (1969, p.63-69):

- Preparatory condition: Speaker's position (e.g. her/his authority) should be appropriate in order to order something from the hearer.
- Sincerity condition: Speaker's want for the ordered act to be done.
- Propositional content condition: The content of the utterance: in this case, it is ordering, which requires hearer's future action.
- Essential condition: Speaker's intention that her/his ordering will count as an identifiable act by the hearer.

In this ordering context, therefore, the speaker first has to recognize their power relationship with the hearer, and then predict whether the hearer is able to do the act. Second, the speaker has a confidence for the act to be accomplished by the hearer. Third, speaker's ordering places the hearer's act under obligation. Last, ordering is considered as compulsory act by the speaker to make the hearer perform it.

J. R. Searle's Classification of Speech Acts

In relation to Austin's (1962) classification of speech acts, Searle (1976) states that it is of illocutionary verbs rather than illocutionary acts. In an attempt to make consistent

categorization, he forms a reasoned classification of illocutionary acts by considering four criteria: illocutionary point, direction of fit, psychological state, and propositional content. By illocutionary point, Searle (1976) means that every type of illocution has a purpose. For example, the illocutionary point of commanding is to get the hearer to do something for the speaker. Direction of fit is about whether the words uttered matches with the world or whether the world gets the words match to itself. Psychological state points out that each group of speech acts exhibits a psychological point from which they are categorized in accordance. For example, for commissive class, it is intention. The final criterion was related to the “differences in propositional content that are determined by illocutionary force indicating devices” (Searle, 1976, p. 5). Therefore, commissives like threatening is about future while assertives like explaining can be about past or present.

These four criteria are essential to understand how Searle (1976) constructs his classification and distinguish between the classes of illocutionary acts. His classification falls into five categories. These are declaratives, expressives, representatives, commissives and directives:

1. Declaratives are the utterances performed by an authority, which causes immediate action and changes the world via the utterance. For example, Priest is declaring: “I now pronounce you husband and wife.” (Yule, 1996, p. 35).

2. Expressives are the utterances expressing speaker’s psychological states about situations, where the speaker makes the words fit the world. These are thanking, apologizing, and welcoming. For example, the speaker is expressing her/his sorrow by apologizing: “I am really sorry.”

3. Representatives show what the speaker believes about the truth condition of the propositional content of the utterance, where s/he tries to make her/his words match the world. These are assentations, facts, descriptions and conclusions. For example, “Chomsky did not write about peanuts” (Yule, 1996, p. 53).

4. Commissives are the utterances where the speaker uses to commit her/himself to some future action. By expressing her/his intend, the speaker makes the world fit her/his words. These are threats, refusals, offers and plans. For example, “I am going to get it right next time” (Yule, 1996, p.54).

5. Directives are the utterances that the speaker uses to get someone to do something. By performing directives, the speaker attempts to make the hearer to commit her/himself for future action and makes the world fit the words. These are request, advice, suggestions, commands and begs. For example, “Don’t touch that” (Yule, 1996, p. 54).

By developing the classification of speech acts in a more consistent way, Searle (1976) points to speakers’ possible intentions and desired actions of the utterances changing according to the different situations.

Method

The Present Study

Searle’s (1976) classification of the speech acts was the basis for this study, because it provides a clear-cut, robust and consistent criterion of speech act types when compared to

Austin's (1969). In order to narrow down the scope of research, directives as one of the classes of speech acts were handled in this study, and two directive speech acts, ask and request, were analyzed in terms of semantic and syntactic features. In the analysis, these two directive verbs were confined to declaratives where they were used in the form of explicit performatives (e.g. I ask that). All the sentences patterns that employ explicit performatives were included in the analysis. The attempt was made to find out whether different semantic and syntactic feature can be realized in ask and request, which belong to the same category of speech acts. With this aim, it was useful to first put forward the similarities between these verbs in terms of semantic and syntactic features. In this sense, two research questions guided this study:

1. What are the similar and different semantic features of two speech act verbs ask and request?

2. What are the similar and different syntactic features of two speech act verbs ask and request?

Data Collection Procedures

Both quantitative and qualitative methods were used in order to analyze these two speech act verbs. Data were derived from two main sources: dictionaries and corpus.

Phase 1. Semantic features of Ask and Request:

Concerning the similarities and differences between ask and request in terms of semantic features, three dictionaries were selected because dictionary definitions provide useful information and evidence for the meanings of these verbs. These three dictionaries are Oxford Advanced Learner's Dictionary (OALD), Longman Dictionary of Contemporary English (LDCE) and The American Heritage Dictionary of English (AHDE).

These dictionaries were chosen because they claim that their data derived from authentic English based on language corpora. In addition to the dictionaries, corpus data were also taken into consideration in the analysis of semantic features. Basically, the corpus was used for two reasons: first to provide examples for the given meanings in the dictionaries; second to provide collocations that co-occur with these verbs since surrounding words influence the meaning of a word.

The corpus used in this study was the Corpus of Contemporary American English (COCA). COCA is a large corpus of American English including 520 million words (1990-2015). This corpus was preferred because of its contemporaries, comprehensiveness, and free and easy access.

Phase 2. Syntactic features of Ask and Request

It is known that the syntactic form of English is "SVO". In terms of syntactic features of the speech acts, Austin's (1969) states that their grammatical structure is restricted. His way of specification of the syntactic features was used in the analysis of this study. That is, in order to construct these verbs as explicit performatives, ask and request were searched as a main verb in simple present tense, having active voice and taking 1st person singular as subjects. After fulfilling these conditions, ask and request were analyzed in COCA. The aim was to show the similarities and the differences between these verbs in terms of their complements. To

understand their usage patterns, the first information that needed was their overall frequency patterns for each type of complement. Based on the results of the frequency queries, a list of complement types for each verb was constructed. This helped us see the similarities and the differences between the verbs. Each complement type was provided with examples from COCA to have further understanding about the influence of syntactic pattern on the semantic features.

Findings and Discussion

Semantic Features of Ask and Request

1. Similarities:

In order to investigate speech act verbs *ask* and *request* in detail, the first aim was to put the focus on their semantic features and find out their similarities and differences. Based on the scrutiny of the three dictionaries that consulted, these two verbs being studied were found to share the central meaning as “ask somebody to do something” (see Table 1).

Table 1

Dictionary meanings of ask and request

Verbs	Dictionaries	Meaning	Examples
Ask	OALD LDCE AHDE	“Ask somebody to do something” “Ask somebody to do something.” “To make a request for.”	“Eric asked me to marry him.” “Ask John to mail those letters tomorrow” “Asked that he be allowed to stay out late.”
Request	OALD LDCE AHDE	“The action of asking somebody to do something.” “To ask someone for something.” “To ask (a person) to do something.”	“She requested that no one be told of her decision until next meeting” “All club members are requested to attend the annual meeting.” “The police requested her to accompany them.”

Since the dictionaries do not take *ask* and *request* as speech act verbs, the examples that were provided are not in accordance with Austin’s (1969) formula. In this sense, by looking up classical dictionary meanings, we only understood which traditional meaning they shared. However, in order to see whether this common meaning was also valid for *ask* and *request* as speech acts, the corpus examples were drawn and the attempts was made to find out whether the core meaning was shared in those examples as well. Here the corpus examples:

“We have an open relationship so I tell him everything about, you know, things that he needs to know about what's going on out here and **I ask that he** do the same with me.”

(COCA: SPOK)

“**I ask that you** not force the permanent loss of a second loved one, but rather allow us to look forward to a time when our pain may slightly diminish and when we may heal together again.”

(COCA: SPOK)

I request that you make necessary revisions, publish an apology and take your mistakes into consideration for future coverage.”

(COCA: NEWS)

“So **I request that he** belt out a bugle, saying his cheeks will be properly puffed up for an authentic-looking photo.”

(COCA: MAG)

When the examples derived from COCA were investigated, it was observed that the shared dictionary meaning of these two speech act verbs were also valid when their grammatical form arranged as how speech acts require (present tense, active voice and I as subject). Accordingly, in each example, it was shown that the speaker asked the hearers (you and he) to do what s/he wanted them to do (not force X, make X and belt out X).

2. Differences:

In order to find out differences between these verbs, in this time the dictionaries were examined for possible changes in their meanings. The findings showed that *request* differs from *ask* in terms of the way and manner it was used (see Table 2). *Request* was found to carry formality in the manner of asking and appeared as an act of politely asking while *ask* appeared as neutral or colorless term for general asking.

Table 2

Dictionary meanings for request

Dictionaries	Request
OALD	“Ask somebody to do something in a polite or formal way.”
LDCE	“Formal: to ask for something in a polite or formal way.”
AHDE	“To express a desire for, especially politely; ask for.”

Again, in order to see whether the meaning of request given in dictionaries can also be observed in speech act request, corpus data were investigated. The findings showed that request was used to ask something from an authority where the speaker was in a lower position and this way of using assigned formality and politeness to the meaning of request.

“He performed his " death scene " like a ham actor; he also wrote the script: **I request the Government of my country to permit** my body to be buried in these dunes.”

(COCA: MAG)

“Because I'm still operating that I need to get things done, and the way I get things done is **I request it from the White House** and they happen.”

(COCA: SPOK)

As illustrated in the examples, the Government and the White House have a permanent institutionalized position of authority which require the speakers to use a more polite and formal way of asking, that is requesting. In each example, it was possible that the Government and the White House may refuse or decline to do what the speaker asks.

However, when the examples including *ask* as a speech act were investigated, it was found that although it was also used in order to ask a person in authority to do something for the speaker, the relationship between the speaker and the hearer did not imply a strict formal one, see examples:

“Participation in elections has decreased through the years, but we don't get rid of them. # If this initiative passes, you will soon see both parties controlled by just a few who have the means to do it. It will only be a matter of time before the end of the political party system. Also gone will be the binding of candidates to the principles and ideologies of each political party. **I ask that Republicans and Independents** join me in seeking defeat of this measure. # SHARRON KLEIN # Denver # The writer is chair of the Denver Democratic Party. # Beware methane wells # Being surrounded by coal-bed methane wells on my land west of the Spanish Peaks, I can only say the public has no idea what traumatic damage will be done to the Rocky Mountains if such mining increases.”

(COCA: NEWS)

“Haley said one evening when all three sisters were watching the finale of " Dance Moms " on Lifetime. Tears followed. Sounds like a sweet tweet to us. 714-796-6704 or ghardestyocregister.com 8838 At the start of a phone interview, **I ask director Cullen Hoback** if he minds having it recorded. He agrees, and seconds later a voice comes over Google's free phone service warning him: " This call is now being recorded. " Our voices are saved indefinitely on Google's servers, while the company figures out how to make money by offering such " free " services. " I don't think they should be called free, " Hoback says later in our conversation. " I think that's misleading and a lie.”

(COCA: MAG)

In each example, although the hearer has authority over the speaker, the relationships were more intimate which may get the speaker assumes that what s/he wants may be granted. In the first example, the speaker was a politician who may fairly claim that Republicans and Independents should join her/him and with that desire, asked them. In the second example, the speaker was an interviewer who had already got in touch with the director and made a deal for an interview and therefore, reasonably can expect to record the interview. Therefore, as illustrated with the examples from the corpus, it can be concluded that illocutionary force of each verb is clear from the semantic meaning of locution, where *request* appears to have a more formal and polite way of getting the hearer to do what the speaker desires to make him/her do, while *ask* appear more directive way of asking where the speaker assumes that hearer will cause his/her desire to happen.

Syntactic Features of Ask and Request

The verb complements with which each speech act verb tends to occur was queried for any possibility that can emerge. The findings showed that there are two patterns that each shares and four to one patterns one fits in while the other is not likely to occur with (4 patterns for *ask* + 1 pattern for *request*). Below, the similarities and the differences were explained.

1. Similarities:

With respect to similarities, it was found that the shared patterns include a that-clause verb complement and I ask/ request + sb + to + V.inf pattern. However, the frequencies for each pattern vary widely, where the total number of occurrence is large for ask compared to request in terms of both complements (see Table 3).

Table 3

Similar verb-complements for ask and request

Ask	Freq.	Request	Freq.
I ask that S	49	I request that S	20
I ask sb to V.inf	682	I request sb to V.inf	4

As shown in the table above, although they both have shared patterns, the use of request with these patterns appears quite limited (see the examples for each pattern below).

“I **ask that you make** an immediate correction to your article.”

(COCA: MAG)

“I **ask him to wait** while I haul the disk up the hill and come back for him.”

(COCA: FIC)

“I **request that you apologize** for your rudeness, and return to the table your recent acquisitions.”

(COCA: FIC)

“I **request everyone to clear** the weather decks and move to the interior of the ship, away from the windows, balconies and portholes.”

(COCA: FIC)

In order to have a better understanding of their usages, that clause complements were analyzed further. Of interest, it was found that that-clauses following each speech act requires subjunctive mood which means the verb is used in the base form where the subjects are either singular noun or pronoun (see Table 4).

Table 4

Subjunctive mood for ask and request

Ask	Freq.	Request	Freq.
I ask that S sub(sg) V.ing	6	I request that S sub(sg) V.ing	6

Although the frequency appeared low, especially for ask, it was actually the total number of sentences where the subjects were singular. So, for all the positions where the subjects were singular, each verb required subjunctive mood (see the examples below).

“Tonight I **ask that he lead** our nation's battle against drugs at home and abroad. To succeed, he needs a force far larger than he has ever commanded before.”

(COCA: SPOK)

“So I **request that he belt out** a bugle, saying his cheeks will be properly puffed up for an authentic-looking photo.”

(COCA: MAG)

When the rest of the sentences were further analyzed, the verbs were found to occur in the present tense form, except two instances, where *I ask that you* is followed by the modal, *would*:

“And, God, **I ask that you would** reveal yourself to them so that they can cling to you.”

(COCA: SPOK)

“**I ask that you would pray** about those issues... that we as legislators can at least bring up the real problems.”

(COCA: NEWS)

2. Differences:

In terms of the differences, it was found that these speech act verbs can be distinguished by four verb complements in which they show different patterns. As for *ask*, it was revealed in the analysis that it was used in three different grammatical patterns which were not shared by *request*. These are “I + ask + sb + if + S”, “I + ask + if + S”, and “I + ask + for + sb + to + V.inf”. As for *request*, only one pattern appeared which was not shared by *ask*, “I + request + smt + from + sb”. In order to see the frequencies, see Table 5, the examples for each pattern were provided below the table.

Table 5

Differences in the verb complements

Ask	Freq.	Request	Freq.
I + ask + sb + if + S	5	I + request + smt + from + sb	1
I + ask + if + S	2		
I + ask + for + sb + to + V.inf	2		

“**I ask Lydia if she wouldn't mind watching** Antonia for a while so I can go help out a friend. " Sure, " says Lydia. " Where are you? " I ask Janette.”

(COCA: SPOK)

“I reach him from work and he says he can come out Saturday, eight in the morning. **I ask if he could hold off** till eleven. Saturday I wake at eight like a human alarm clock.”

(COCA: MAG)

“I have something else to ask of you, I ask every American. **I ask for you to pray** for this great nation.”

(COCA: NEWS)

“Because I'm still operating that I need to get things done, and the way I get things done is **I request it from the White House** and they happen.”

(COCA: SPOK)

Analysis of patterns revealed further findings in relation to clauses followed by “I ask sb if (sentence)” and “I ask if (sentence)”. Accordingly, it was found that while “I ask that (sentence)” –that clause pattern contains a verb in present tense form, either modal verbs or future tense -will appeared to occur when used with if clauses (see the examples below).

“When traveling, I carry high-fiber foods with me and try to stay in hotels where there are health clubs. When served a beautiful dessert, I ask if they can bring me some fruit. Usually they can.”

(COCA: MAG)

“More curious than ever about the content of my own muscle, I ask Goodpaster if he'll biopsy mine.”

(COCA: SPOK)

“To get rid of him, I ask him if he'll get me another beer and promise to look for his lost limb.”

(COCA: MAG)

“I ask him if he'd like me to teach a little English.”

(COCA: ACAD)

“I ask her if she'll be my date to the 40th Reunion Mixer.”

(COCA: MAG)

In order to provide further insights into grammatical patterns of each verb, their collocations were investigated in accordance with their syntactic patterns.

Collocations

Since the words studied are verbs, their collocates are nouns and adverbs. Firstly, to determine which types of nouns each verb modifies, the grammatical structure of the typical performative verb I + ask + sb, I + request + sb and I + request + sth + from + sb were searched. The most frequently occurred were listed below:

Table 6

Noun collocations

I ask sb to V.inf	Freq.	I request sb to V.inf	Freq.
you	271	you	1
them	104	everyone	1
him	80	the doctors, nurses and ambulances	1
her	48	the boy	1
students	17		
people	16		
congress	12		
everyone	7		

From the table above, it can be seen that *I ask* as a speech act is mostly modified by pronouns. “You” is used most frequently in this group, which is followed by the second most frequent “them”. In addition to pronouns, it is seen that indefinite nouns also modifies *I ask*. “Students” is used most frequently in this group, which is followed by “people”. When *I request* was searched for the noun which modifies immediately it, it was revealed that this usage is quite limited. Actually, only four examples were found. *I request* has also another grammatical form as *I + request + sth + from + sb*, so it was also queried for this structure. However, only one example appeared for this form. Although *request* as a verb was found to be used within this form, *I request* as a speech act nearly did not appear.

Secondly, the adverbs modify each speech acts were investigated. In each query, in order to find which adverbs surround these verbs, two positions were searched. The first position is between the subject *I* and the verb, and the second position comes immediately after the verb. The findings were reported in the following tables.

Table 7

Verb collocation for “I (adverb) ask/request that S” pattern

I (adverb) ask that S	Freq.	I (adverb) request that S	Freq.
only	3	respectfully	6
now	1	further	1
		then	1
		strongly	1

As for the structure of “*I (adverb) ask/request that S*”, collocates that were found with *ask* and *request* differed from each other. Accordingly, two collocations, *only* and *now*, were found to occur before the speech act verb *ask*. As for the *request*, on the other hand, there appeared four collocations where the manner adverb *respectfully* was used most frequently. However, the type and the token of these collocations were less in amount (see following examples):

“You may think that I'm a coward for what I am about to do, but it is my choice. My release. **I only ask that you shield** Erica from the truth, and that you forgive me for being so weak.”

(COCA : FIC)

“Mr. Chief Justice, **I now ask that all senators rise** and let's observe a moment of silence for our friend Scott Bates.”

(COCA : SPOK)

“Imagine what would happen if I wrote a letter to Congress and informed its members that because I am fully capable of taking care of my own retirement needs, **I respectfully request that they stop** taking money out of my paycheck for Social Security.”

(COCA : MAG)

When the second position was investigated, “I ask/request (adverb) that S”, it was found that only *ask* collocates with adverbs after itself. Again, only appeared as the most frequently used collocation with *ask* (see Table 8 and the example).

Table 8

Verb collocation for “I ask/request (adverb) that S” pattern

I ask (adverb) that S	Freq.	I request (adverb) that S	Freq.
only	12	-	-

“If Mr. O’Leary wants to kill himself, that is his choice. **I ask only that he do so** without imposing his drug or discarded filth on me.”

(COCA : MAG)

In addition to that clause pattern, “I (adverb) ask/request sb to V.inf” and “I ask/request (adverb) sb to V.inf” were also queried. As for the adverbs occur between the subject and the verb, it was found that while *request* takes only one collocation, *humbly*, with 1 token, *ask* takes various adverb collocations (see them in Table 9).

Table 9

Verb collocation for “I (adverb) ask/request sb to V.inf” pattern

I (adverb) ask sb to V.inf	Freq.	I (adverb) request sb to V.inf	Freq.
just	6	humbly	1
also	4		
always	3		
only, respectfully	2		
weakly, usually, then, simply, respectively, politely, never, kindly	1		

The mostly used adverb was found as *just*, which is followed by *also* and *always*. This time, however, *ask* was found to take manner adverbs such as *politely*, *kindly* and *respectively* (see examples below):

“But we are a European power. And **I just ask you to think of this**: If, in fact, the European-NATO alliance disintegrates, if there is war in the Balkans, if Greece and Turkey end up (unintelligible) one another or Bulgaria and Romania involved, if that occurs, what is our ability to conduct our foreign policy, let alone in Europe, how about our foreign policy in the Far East?”

(COCA : SPOK)

“**I humbly request you to peruse** my study, herewith attached, Mating Vocalizations of Academic Administrators and Genus *Mustela*: A Comparative Study, currently under review at the illustrious and prestigious Journal of Mammalogy.”

(COCA : ACAD)

As for the structure of “I ask/request (adverb) sb to V.inf”, there appeared no use of collocations. The collocations of *ask* was also searched for the last two structures as “I + ask +

sb + if + S" and "I + ask + for + sb + to + V.inf". For "I + ask + sb + if + S" , it was found that *ask* only takes one collocation, just, which appeared in front of it (see Table 10 and the example):

Table 10

Verb collocation for "I + (adverbs) ask + sb + if + S" pattern

I + (adverbs) ask + sb + if + S	Frequency
just	1

"I just ask, that's all I do. **I just ask if you can spare some change**, 12 cents WALKER
Twelve? " ED ": Yeah WALKER"

(COCA : SPOK)

However, for the position that collocation follows the verb, "I + ask + (adverbs) +sb + if + S" and for the structure of "I + ask + for + sb + to + V.inf", there appeared no adverb collocation. The analysis also showed same result for the structure of "I + request + smt + from + sb" as no occurrence of collocations neither before nor after the verb request.

Results and Recommendations

In an attempt to find out the similarities and the differences between two speech acts belong to same class, this study investigated *ask* and *request* in terms of their semantic and syntactic features. Specifically, it examined their lexical meanings by using traditional dictionaries and corpus, and then analyzed their verb complements in corpus data. The findings revealed the results where they shared common features and where they differed. Accordingly, *ask* and *request* have similar meaning as simply asking someone to do something. The corpus data also support this finding. However, *request* carries a suggestion of greater politeness and formality in the way of asking while *ask* does not share this manner difference. This difference is shown in the examples derived from corpus. In these examples, it is observed that *request* as a speech act tends to co-occur with the words expressing formality, such as government, White House. In the examples where *ask* was used to a hearer who has in a superiority position, some degree of intimacy between the speaker and the hearer was observed. Therefore, this finding has an implication for illocutionary force that while speakers tend to use *ask* and *request* to simply ask somebody to do something, for the contexts where the situation requires formality and politeness they are more likely to prefer *request* instead of *ask*. As for the results of syntactic structures, they both were found to take that clause as verb complements and the pattern "I verb + sb + to V.inf". In that clause sentences, each verb occurs in subjunctive mood. However, frequency numbers show that the use of *request* as a speech act is much more limited compared to *ask* in shared patterns. These verbs also appear with different verb complements. While *ask* can be used with if clause sentences and with a structure as "verb + for + sb + to + V.inf", request cannot appear within these forms. Yet, while *request* can be used with a structure "verb + smt + from + sb", ask cannot be formed in this way. When each verb is further analyzed in order to find out which nouns and adverbs collocate them, it is seen that they both mostly take "you" as noun collocation and they do not share common adverb collocations for each pattern where collocations occurred. From these findings, it can be concluded that while both verbs are classified under the same group of categorization as directives, they both exhibit different semantic features and grammatical

patterns. This implies that having same group may not qualify verbs to be called similar. From this point of view, further studies can handle different types of verbs within a same group and investigate the differentiation and similarity. Also, register variation can be included in the scope of the studies. Although it was not aimed in this study, by looking at data derived from the corpus it can be said that in academic genre, the use of these speech acts occurred quite less. Further research can examine this by including implicit performatives.

Statement of Interest

There is no potential conflict of interest.

Information on Financial Support

The author did not receive any financial support for research, authorship, and / or publication of this article.

Ethical Approval

Since this study did not require scale and questionnaire application, permission from the ethics committee was not required. The data it implemented were freely available in the public domain (e.g. dictionaries), and the datasets obtained from an open source; Corpus of American English (COCA).

References

- Austin, J.L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Birner, B. J. (2013). *Introduction to pragmatics* (Vol. 38). John Wiley & Sons.
- Blum-Kulka, S. & Olshtain, E. (1984). Requests and apologies: a crosscultural study of speech act realization patterns (CCSARP). *Applied Linguistics*, 5(3), 196–213.
- Cohen, A. D. & Olshtain, E. (1993). The production of speech acts by EFL learners. *TESOL Quarterly*, 27(1), 33-56.
- Davies, M. (2019). Online. The Corpus of Contemporary American English (COCA): One billion words, 1990–2019.
- Levinson, S.C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge Textbooks in Linguistics: Cambridge University Press.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language* Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1971). What is a speech act, In JR Searle (ed.) *The philosophy of language* (Vol. 39). London: Oxford University Press.
- Searle, J. (1976). A classification of illocutionary acts. *Language in Society*, 5, 1-23.
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi Cemre İŞLER,
cisler@firat.edu.tr

Investigation of Graphs in the Field of Data Processing Learning Area in Middle School Mathematics Textbooks Within the Framework of Graphical Competencies

Sefa UYANIK, Trakya University, ORCID ID: 0000-0002-7468-0067

Zeynep Medine ÖZMEN, Trabzon University, ORCID ID: 0000-0003-0232-9339

Abstract

Considering the importance of graphs in our lives, how graphics are given a place in statistics teaching also gains importance. Therefore, how graphs are placed in statistics teaching is important for students to enhance a conceptual understanding of graphs. Textbooks are also among the important elements for our teaching process. Thus, in this study, it is aimed to examine the activities for graphs in the teaching of statistics in middle school mathematics textbooks in terms of graphical competencies and graph comprehension levels. The present study follows a qualitative research approach, and document analysis method is used. The data were collected in line with the examinations made in the mathematics textbooks recommended by the Ministry of National Education and used for the 5th, 6th, 7th, and 8th-grade levels in middle schools in the 2020-2021 academic year. When the results of the study are examined, it is seen that the questions in the activities in the textbooks are generally limited to lower graph comprehension levels and graph competencies. Therefore, it is recommended to give place in activities that include questions that will measure higher level understandings of graphs in textbooks.

Keywords: graph teaching, graphical competencies, mathematics textbook



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 1, 2023
pp. 582-606
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1069560

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
08.02.2022

[Accepted](#)
28.04.2023

Suggested Citation

Uyanık, S., & Özmen Z. M. (2023). Investigation of Graphs in the Field of Data Processing Learning Area in Middle School Mathematics Textbooks Within the Framework of Graphical Competencies, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(1), 582-606. DOI: 10.17679/inuefd.1069560

This article was presented as an oral presentation at the 5th International of Turkish Computer and Mathematics Education Congress held in Alanya on 28-30 October 2021.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Considering the importance of graphics in our lives and the different levels of understanding of graphics, it is important how graphics are handled in our statistics teaching. Therefore, regulations regarding teachers' teaching of statistics play an important role in students' realization of a conceptual understanding of graphics. Similarly, while one of the most fundamental factors for students to acquire these competencies is the teacher who teaches, the most important resource of a teacher is stated as textbooks (Yanık et al., 2017). Textbooks, which take their place from the smallest levels, should be arranged within the framework of curricula and in accordance with the standards of the countries that are at the top of the education level (Kanlı, 2004). In this context, studies in the literature examining mathematics textbooks from various aspects have been carried out (Arslan & Özpınar, 2009; Bingölbali & Bingölbali, 2020; Deringöl, 2020; Erşen et al., 2021; Gültekin, 2014; Karaaslan, 2019; Kayhan-Altay et al., 2020; Toptaş, 2010; Turan, 2019; Ubuz & Sarpkaya, 2014). However, compared to other areas of mathematics, limited studies are carried out in the field of statistics learning (Batur et al., 2019; Maki & Horita, 2018; Yanık et al., 2017). In addition, it is seen that there are no studies in the national literature in which the textbooks are examined for graphics. At the same time, it is crucial to consider graphics in a broad scope in the literature in terms of students having different knowledge and skills (González et al., 2011). In this context, there is a need to examine mathematics textbooks, one of the most basic resources for mathematics teaching, in terms of graphical competencies and related graphic comprehension levels. In our country's curriculum, graphics come to the fore in the acquisitions in middle school. In line with this need, it is considered essential to examine the graphics in middle school mathematics textbooks regarding graphical competencies and the level of understanding they relate to. In addition, it is thought that revealing the gaps by examining the basic competencies of the graphics in the textbooks and the levels of graphic understanding that come to the fore will also shed light on the revision studies and thus will provide convenience for the teachings that will deal with the graphics in a wider scope. In this context

Purpose

The aim of this study is to reveal to what extent the activities for graphics included in the teaching of statistics in middle school mathematics textbooks reflect graphical competencies and related graphic comprehension levels.

Method

Qualitative research approach was adopted in this study. The data of this research were collected in line with the examinations made in the mathematics textbooks recommended by the Ministry of National Education and used for the 5th, 6th, 7th, and 8th-grade levels in middle schools in the 2020-2021 academic year. These data were analyzed with the help of document analysis. Each question in the middle school mathematics textbooks was examined and analyzed according to graphical competencies and related graphic comprehension levels.

Findings

When Table 4 is examined, in the activities in the mathematics course book, 52.47% of all grade levels use graphic interpretation, 19.75% drawing graphics, 14.81% graphic reading, 9.88% graphic evaluation, and 3.08%, there are activities for graphic comparison dimension. In other words,

while there are activities for the graphic interpretation dimension at the most, there are activities for the graphic comparison dimension at least. There is no activity related to the graphic evaluation dimension at the fifth and sixth-grade levels. If we look at Table 5, 56.17% of the activities in the mathematics textbooks include reading between data, 29.01% reading beyond data, and 14.81% activities for data reading level. In other words, there is no activity in the textbook for the level of reading behind the data.

Discussion & Conclusion

In this study, it is aimed to examine the activities for graphics in the field of data processing learning in middle school mathematics textbooks in the context of graphical competencies and graphic comprehension levels. The number of graphic activities included in the textbooks was found at the seventh, eighth, sixth, and fifth grade levels, respectively (from most to least). When this situation is correlated with the time allocated to the graphic achievements in the field of data processing learning in the curriculum and the percentage of the achievements in the curriculum, higher percentages are found at the seventh and eighth-grade levels, which supports this situation. When the studies are examined, it is stated that for students to have in-depth knowledge of graphics, it is necessary to include as many activities as possible in the textbooks included in the teaching (Delpont, 2021; Kwon et al., 2006). For this reason, it can be said that the number of activities included in the seventh and eighth-grade textbooks is sufficient to improve students' understanding of graphics. However, although the number of activities is considered sufficient, it is thought that the comprehension levels of the questions in these activities are not limited to the direct reading of the students but also to develop more detailed analyzes, effective inferences, and evaluations with the help of trends in the graphs, relationships between data, and conceptual-based questions that will make important contributions. In addition to this situation, it is thought that the number of activities is higher does not mean that the level of graphic understanding included in the problem will directly increase. Therefore, the graphical competencies of the activities included in the classroom levels and the variety and quality of the targeted comprehension levels are also necessary.

Ortaokul Matematik Ders Kitaplarında Veri İşleme Öğrenme Alanındaki Grafiklerin Grafikselsel Yeterlikler Çerçevesinde İncelenmesi

Sefa UYANIK, Trakya Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-7468-0067

Zeynep Medine ÖZMEN, Trabzon Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-0232-9339

Öz

Grafiklerin yaşamımızdaki önemi göz önünde alındığında istatistik öğretimlerinde grafiklerin nasıl ele alındığı da önem kazanmaktadır. İstatistik öğretimlerimiz sonucunda ise öğrencilerin grafiğe ilişkin üst düzey anlamalara sahip olması ve grafikler konusunda gerekli görülen yeterlikleri kazanmaları beklenmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin grafiklere ilişkin kavramsal bir anlama gerçekleştirmesinde istatistik öğretimlerinde grafiklerin nasıl ele alındığı önemli olmaktadır. Öğretmenler öğretimlerini planlarken başta ders kitapları olmak üzere farklı kaynaklardan yararlanmaktadır. Bu anlamda ders kitapları öğretimlerimiz için önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Bu kapsamda bu çalışmada ortaokul matematik ders kitaplarında istatistik öğretiminde yer verilen grafiklere yönelik etkinliklerin grafikselsel yeterlikler ve grafik anlama düzeyleri açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmekte olup doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın verileri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından önerilen ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılında ortaokullarda 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyeleri için kullanılan matematik ders kitaplarında yapılan incelemeler doğrultusunda toplanmıştır. Ortaokul matematik ders kitaplarındaki istatistik öğrenme alanında yer verilen grafik ile ilgili etkinlikler grafik anlama düzeyleri ve grafikselsel yeterlikler kapsamında incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında ders kitaplarındaki etkinliklerde yer alan soruların genellikle daha düşük anlama düzeyleri ve yeterlikler ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu bağlamda ders kitaplarında grafiklerle ilgili daha üst düzey anlamaları ölçecek soruları içeren etkinliklere yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: grafik öğretimi, grafikselsel yeterlik, matematik ders kitabı.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 1, 2023
ss. 582-606
DOI
10.17679/inuefd.1069560

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
08.02.2022

Kabul Tarihi
28.04.2023

Önerilen Atıf

Uyanık, S., & Özmen, Z. M. (2023). Ortaokul matematik ders kitaplarında veri işleme öğrenme alanındaki grafiklerin grafikselsel yeterlikler çerçevesinde incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 582-606. DOI: 10.17679/inuefd.1069560

Bu makale 28-30 Ekim 2021 tarihlerinde Alanya'da gerçekleştirilen 5. Uluslararası Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde özet sözel bildiri olarak sunulmuştur.

Ortaokul Matematik Ders Kitaplarında Veri İşleme Öğrenme Alanındaki Grafiklerin Grafikselleştirilme Yeterlikleri Çerçevesinde İncelenmesi

Verilerin kuşattığı, her geçen gün yeni verilerle gelişen ve değişen dünyamızda bireylerin karşılaştıkları bir durum hakkında yorum yapabilmeleri, bu durumu anlamlandırabilmeleri ve eleştirel bir bakış açısı sergilemeleri önem arz etmektedir. Bu öneme paralel olarak yaşamımızda istatistiksel verinin anlamlandırılması önemli olmakta ve bu veriler çeşitli kaynaklar yardımıyla ortaya koyulmaktadır. Güncel olaylar hakkında bilgi sahibi olmak, bugünün dünyasında hayatımıza yön verebilmek ve olayları farklı açılardan değerlendirebilmek için istatistiksel okuryazarlığın bir gereklilik olduğu GAISE raporlarında belirtilmektedir (Bargagliotti vd., 2020). Yaşamımızın birçok alanında çeşitli veri temsilleri karşımıza çıkmakta ve bu temsillere yönelik anlamalar istatistiksel okuryazarlığın önemli bir parçası olmaktadır (González vd., 2011). İstatistiksel okuryazarlığın gelişiminde önemli bileşenlerden birisi olan veri temsilleri, grafik, tablo, sözlü ifade ve sembolik gösterim olarak karşımıza çıkmaktadır (Erbilgin vd., 2015). Grafikler, matematiğin yanı sıra fen bilimleri ve sosyal bilgiler gibi birçok disiplinin anlamlandırılmasında da kullanılan önemli bir temsil türü olarak karşımıza çıkmaktadır (Bannister vd., 2007; Sezgin-Memnun, 2013). Grafikler sözel, sayısal veya cebirsel ifadeleri görsel hale getirerek kolaylıkla anlaşılacak matematiksel durumları basit bir şekilde göstermeye de yarayan önemli araçlar olarak yaşamımızda yer almaktadır (Çelik & Sağlam-Arslan, 2012; Glazer, 2011; González vd., 2011). Grafikler yardımıyla veriler arasındaki ilişki ya da veri setinin eğilimi gibi durumlar da yorumlanabilmektedir (Oruç & Akgün, 2010). González vd. (2011) grafiklerin daha çok iki şekilde kullanıldığına dikkat çekmektedir: bilgilerin sunulması ve verilerin analizi. Bu durum ise grafiklerin yaşamımızdaki önemini daha çok ortaya çıkarmaktadır. Bu önem kendini uluslararası sınavlarda da göstermektedir. Uluslararası matematik sınavlarından Trends in International Mathematics and Science Study [TIMSS] sınavında da farklı sınıf seviyelerinden farklı grafik türlerine yönelik sorulara yer verilmekte ve buna bağlı olarak ülkelerin matematik öğretim programlarında grafiklerin önemi de ortaya çıkmaktadır (Erbilgin vd., 2015). Bu tür sınavlarda öğrencilerin grafikler üzerinden sadece sınırlı bilgileri okumalarına yönelik değil grafikteki verileri birbiri ile ilişkilendirmeleri, grafikte bilgilerden hareketle çıkarımda bulunmaları da önemli olmakta ve bu noktada grafiklere ilişkin farklı anlama düzeyleri de ortaya koyulabilmektedir. (Aoyama, 2007; Curcio, 1987; Friel vd., 2001). Bunun yanı sıra farklı grafikleri karşılaştırabilme, verileri uygun grafik türünü belirleyerek çizibilme, grafiklere yönelik farklı sorulara cevap verebilme ve değerlendirmelerde bulunabilme de önem arz etmektedir (Ozmen vd., 2020). Giderek artan bu önem neticesinde ülkemizde matematik öğretim programlarında da grafikler konusu 2. sınıfta şekil ve nesne grafiği oluşturma, 3. sınıfta şekil ve nesne grafiklerine ilişkin problemleri çözme, 4. sınıfta sütun grafiğini oluşturma, 6. sınıfta ikili sütun grafiğini oluşturma, 7. sınıfta iki veri grubuna ilişkin çizgi ve daire grafiğini oluşturma, yorumlama ve sütun, daire veya çizgi grafikleri arasında dönüşüm yapma, 8. sınıfta üç veri grubuna ilişkin çizgi ve sütun grafiğini yorumlama ve birbirleri arasında dönüşüm yapma kazanımları olmak üzere ilkökul seviyesinden itibaren yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009; 2013a; 2013b; 2018). Bir öğrencinin grafiklerle ilgili bilgi ve becerilerinin artması matematiği kavramsal olarak öğrenmelerinde önemli rol oynamaktadır (NCTM, 2000). Bu anlamda öğrencilerin grafiklere ilişkin yeterliklere sahip olması ve gerekli anlama seviyesine ulaşması da önem arz etmektedir.

Öğrencilerin grafiklere yönelik gerekli bilgi ve becerilere sahip olmasında grafikler konusuna yönelik öğretimlerinin önemi de kaçınılmazdır (Akar, 2018; Monteiro & Ainley, 2007; Ulusoy & Çakıroğlu, 2013). Öte yandan grafik öğretimlerinin derslerde ne şekilde gerçekleştiği, ne tür etkinlikler

yapıldığı, öğrencilere öğrenme fırsatlarının sağlanıp sağlanmadığı konusunda da öğretmenlerin rolüne dikkat çekilmektedir (Yeniçırak, 2020). Çünkü öğrencilerin bu yöndeki gelişimleri dersin öğretiminden sorumlu öğretmenin bilgi ve becerisine bağlı olarak şekil almaktadır (Batanero vd., 2011).

Grafiklerin yaşamımızdaki önemi ve grafiklere ilişkin farklı düzeyde anlamalar olduğu göz önüne alındığında istatistik öğretimlerimizde grafiklerin nasıl ele alındığı önem arz etmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin grafiklere ilişkin kavramsal bir anlama gerçekleştirmesinde öğretmenlerin grafik öğretimlerine ilişkin düzenlemeler önemli rol oynamaktadır. Öğretmenler de öğretimlerini planlarken başta ders kitapları olmak üzere farklı kaynaklardan yararlanmaktadır. Benzer şekilde öğrencilerin bu yeterlikleri kazanmasının en temel etkenlerinden birisi de öğretimi gerçekleştiren öğretmen iken, bir öğretmenin de en önemli kaynağı ders kitapları olarak belirtilmektedir (Yanık vd., 2017). Ders kitapları, öğretmenlere öğrencilerde hedeflenen bilgi ve becerileri kazandırması için yol gösteren öğretim ve öğrenme süreçlerinin öğelerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Turan, 2019). İlkokul seviyelerinden itibaren yerini alan ders kitapları, öğretim programları çerçevesinde ve eğitim seviyesinde üst sıralarda yer alan ülkelerin standartlarına uygun olarak düzenlenmelidir (Kanlı, 2004). Bu bağlamda alan yazında matematik ders kitaplarının çeşitli yönlerden incelendiği çalışmalar yürütülmüştür (Arslan & Özpınar, 2009; Bingölbali & Bingölbali, 2020; Deringöl, 2020; Erşen vd., 2021; Gültekin, 2014; Karaaslan, 2019; Kayhan-Altay vd., 2020; Toptaş, 2010; Turan, 2019; Ubuz & Sarpkaya, 2014). Bununla birlikte matematiğin diğer alanlarına göre istatistik öğrenme alanı ile ilgili sınırlı çalışmalar yürütülmektedir (Batur vd., 2019; Maki & Horita, 2018; Yanık vd., 2017). Bu durumun yanı sıra ülkemiz literatürü incelendiğinde grafiklere yönelik de sınırlı sayıda çalışmalar mevcuttur (Erbilgin vd., 2015; Güler & Didiş-Kabar, 2021; Kaynar & Halat, 2012; Ozmen vd., 2020; Sezgin-Memnun, 2013; Yayla & Özsevgeç, 2015; Yılmaz & Ay, 2016). Yanık vd. (2017), ders kitaplarındaki veri işleme alanında yer alan etkinliklerin nasıl ele alındığına yönelik çalışma yürütmüştür. Çalışmanın sonuçlarında ise ders kitaplarının öğrencilerin araştırma sorusu oluşturma ve veri toplamasına yönelik yeterli fırsat tanımadığı ortaya çıkmıştır. Maki ve Horita (2018), Japonya'da ilkökul, ortaokul ve lise ders kitaplarında yer alan istatistik okuryazarlık konularına ilişkin betimsel istatistikler, ilkökul, ortaokul ve lise ders kitaplarındaki problemlerden kaç tanesinin istatistik okuryazarlığına yönelik olduğunu, ele almıştır. Çalışmanın sonuçlarında ilkökul, ortaokul ve lise ders kitaplarında sınırlı sayıda bu konuların ele alındığı ortaya çıkmıştır. Batur vd. (2019), ortaokul matematik ders kitaplarını GAISE raporları kapsamında incelemişler ve kitaplarda yer alan öğretimsel nesnelere GAISE önerilerini karşılamada yetersiz olduğunu belirtmiştir. Kaynar ve Halat (2012), 8. sınıf öğrencilerinin grafik çizme okuma ve yorumlama becerilerini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda ise öğrencilerin grafik yorumlama ve çizme becerilerinin düşük seviye olduğu ortaya çıkmıştır. Sezgin-Memnun (2013), öğrencilerin çizgi grafiği çizme ve yorumlama becerilerinin matematik ders notlarına göre değişip değişmediğini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin çizgi grafiği okumada başarılı olurken çizme konusunda yetersiz kaldığı ve bu becerilerin de matematik başarıları ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Erbilgin vd. (2015), öğrencilerin çizgi grafiğini yorumlama ve oluşturma becerilerini değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmiştir. Yayla ve Özsevgeç (2015), ortaokul öğrencilerinin çizgi grafikleri oluşturma ve yorumlama becerilerinin incelenmesine yönelik bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonucunda ise öğrencilerin çizgi grafiklerini çizmekten ziyade yorumlama konusunda daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Yılmaz ve Ay (2016), 8. sınıf öğrencilerinin histogram hakkındaki becerilerini incelemeye yönelik bir çalışma yürütmüştür. Çalışmanın sonucunda ise öğrenciler histogram çizme ve yorumlamada zorluk yaşamışlardır ve öğrenciler sütun grafiği ve histogram arasındaki farklılığın farkında olmadığı ortaya konulmuştur.

Ozmen vd. (2020), öğrencilerin grafiksel okuryazarlık seviyelerini incelemeye yönelik çalışma yürütmüştür. Yürüttükleri bu çalışmada Curcio (1987), tarafından ortaya konulan veri okuma, veri arası okuma ve veri ötesi okuma düzeylerini ve öğrencilerin grafikleri okuma, yorumlama, çizme, karşılaştırma ve değerlendirme boyutlarını ele almıştır. Çalışmanın sonuçlarında ise öğrencilerin grafik okuryazarlık becerilerinin düşük olduğu ve kavramsal anlama ile ilgili eksiklikler ortaya çıkmıştır. Diaz-Levicoy vd. (2019), 6 ve 7. sınıf seviyesindeki öğrencilerin grafik anlama düzeylerini belirlemeye yönelik yürüttükleri çalışmasında Friel vd. (2001), tarafından ortaya koyulan dört düzeyi temel almıştır. Çalışmanın sonuçlarında bu seviyedeki öğrencilerin akıl yürütme seviyelerinin sınırlı olduğu ortaya çıkmıştır. Güler ve Didiş-Kabar (2021), ortaokul öğrencilerin grafikleri okuma ve yorumlama düzeylerine ilişkin yürüttükleri çalışmasında öğrencilerin çok düşük, düşük ve orta düzeyde veri arası okuma gerçekleştirdikleri ancak yüksek düzeyde bir veri arası okuma gerçekleştiremediklerini ortaya koymuştur. Friel vd. (2001) ise grafiklere ilişkin kavramsal öğrenmenin önemine dikkat çekerek grafiklere ilişkin anlamalara yönelik 4 hiyerarşik düzey ortaya koymuştur. Bu kapsamda çeşitli çalışmalarda bu düzeyler ele alınmıştır ve grafiklere ilişkin anlamalarda bu düzeylerin ortaya konulması önemli görülmektedir (Delpont, 2021; Diaz-Levicoy vd., 2019; Erbilgin vd., 2015; Güler & Didiş-Kabar; 2021; Ozmen vd., 2020). Bu çalışma da Friel vd. (2001) tarafından ortaya konulan düzeyler temel alınarak yürütülmüştür (bkz. Tablo1).

Tablo 1

Grafik Anlama Düzeyleri ve Göstergeleri

Grafik Anlama Düzeyleri	Göstergeleri	Açıklama
Veri okuma	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Veriyi, başlığı ve eksenler okuma, (Delpont, 2021; Güler, 2019). ✚ Doğrudan grafikten bilgi edinebilme, (Gonzalez vd., 2011). ✚ Grafiğe yönelik soruları cevaplarken herhangi bir yorumda bulunmama, (Ozmen vd., 2020) ✚ Grafiğin bir ögesinin doğrudan okunması, (Diaz-Levicoy vd., 2019; Friel vd., 2001). ✚ Grafikteki değişkenleri isimlendirebilme, (Delpont, 2021). 	Örneğin bir çizgi grafiğinde öğrenciden y ekseninde temsil edilen değişkenin ne olduğunu istiyorsak öğrenciden burada sadece eksenle ilişkili başlığı okuması beklenmektedir (Batanero vd., 2019; Diaz-Levicoy vd., 2019). Başka bir örnek olarak da yıllara göre araba satışlarını gösteren bir grafikte 1980 yılında kaç araba satıldığı sorusu gösterilebilir (Glazer, 2011).
Veri arası okuma	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Grafikte sunulan verileri hem kendi içinde hem de kendi arasında okuma, (Güler & Didiş-Kabar, 2021). ✚ Verilerde yer alan genel trendi yorumlama, (Diaz-Levicoy vd., 2019). ✚ Bağlamsal anlamı düşünme, (Güler & Didiş-Kabar, 2021). ✚ Veri okumanın yanı sıra grafiğe yönelik bazı aritmetik hesaplamaların yapılması, (Diaz-Levicoy vd., 2019; Friel vd., 2001; Güler & Didiş-Kabar, 	Örneğin öğrenciden temsil edilen bir dağılımda mod veya ortalamayı elde etmesi istenir. Başka bir örnek olarak da yıllara göre araba satışlarını gösteren bir grafikte 1970-1985 yılları arasında otomobil satışları ile motor hacmi arasındaki

	2021).	ilişki sorusu gösterilebilir (Glazer, 2011).
	✚ Temsil edilen çeşitli verilerin en az- en fazla şeklinde karşılaştırma, (Diaz-Levicoy vd., 2019; Güler & Didiş-Kabar, 2021).	
	✚ Veriler arasındaki ilişkileri bulabilme, (Delpont, 2021; Gonzalez vd., 2011).	
	✚ Matematiksel kavram ve becerilerin kullanılması ve karşılaştırılması, (Güler & Didiş-Kabar, 2021).	
Veri ötesinde okuma	✚ Grafikte açıkça sunulmayan ilişkilerin irdelenmesi, (Diaz-Levicoy vd., 2019; Erbilgin vd., 2015; Ozmen vd., 2020).	Örneğin birbirini izleyen 6 yıla karşılık gelen verilerin grafik gösteriminden öğrenciye gelecek yıl temsil edilen değişkenin değerini tahmin etmesi istenilebilir (Diaz-Levicoy vd., 2019). Başka bir örnek olarak da yarın hava nasıl olacak sorusu gösterilebilir (Glazer, 2011).
	✚ Geleceğe yönelik tahminlerde bulunma, (Friel vd., 2001; Güler, 2019).	
	✚ Değişkenler arası ilişkiler hakkında çıkarımlarda bulunulması, (Erbilgin vd., 2015).	
	✚ Grafikte doğrudan temsil edilmeyen durumlara ekleme veya çıkarmalar yapılması, (Diaz-Levicoy vd., 2019; Gonzalez vd., 2011).	
	✚ Verilen veri sınırları dışında değer tahmini yapabilme, (Friel vd., 2001).	
	✚ Verileri analiz edip açıkça sunulmayan ilişkilendirmeler üretebilme, (Friel vd., 2001).	
Veri arkasında okuma	✚ Grafiğe yönelik kritik bir değerlendirme yapabilme, (Diaz-Levicoy vd., 2019).	Örneğin grafiğin inşa edilme şeklini veya grafikte ilgili bir ifadeyi tartışabilir. Grafikte gösterilen bilgileri kullanarak bir iddianın doğruluğunu veya yanlışlığını tartışabilir (Diaz-Levicoy vd., 2019).
	✚ Verileri kullanarak bir iddianın doğruluğunu veya yanlışlığını tartışabilme, (Diaz-Levicoy vd., 2019).	

Tablo1' de bahsedildiği üzere Friel vd. (2001) grafik anlama düzeylerini veri okuma, veri arası okuma, veri ötesi okuma ve veri arkası okuma olmak üzere dört hiyerarşik düzeye ayırmıştır. Veri okuma düzeyi daha çok verilen bir grafikte yer alan bilgileri doğrudan ifade etmeyi içermektedir. Veri arası okuma düzeyi grafikteki verileri doğrudan okumaktan ziyade verilerin karşılaştırılması durumudur. Veri ötesi okuma düzeyi grafikte doğrudan verilmeyen bilgiler hakkında çıkarım yapmayı ön plana çıkarmaktadır. Son olarak; veri arkası okuma düzeyi ise daha ileri düzey çıkarımların yapılmasını içermektedir.

Grafiklere ilişkin anlama düzeylerinin önemine paralel olarak grafiklerin çeşitli boyutlardan ele alınması, öğrencilerin bunlara yönelik anlamalar gerçekleştirilmesi ve bu yeterliklere sahip olması da önemli görülmektedir (González vd., 2011). Ozmen vd. (2020) öğrencilerin grafiklere ilişkin anlamalarını değerlendirdikleri çalışmalarında bu yeterlikleri grafik okuma, grafik yorumlama, grafik çizme, grafik karşılaştırma ve grafik değerlendirme boyutlarını da ele alarak grafik öğretimlerinde bu boyutlara dikkat çekmiştir. Ayrıca ulusal alan yazında ders kitaplarının grafiklere yönelik incelendiği çalışmaların yer almadığı görülmektedir. Aynı zamanda literatürde grafiklerin geniş kapsamda ele alınması, öğrencilerin farklı bilgi ve becerilere sahip olması açısından önemlidir (González vd., 2011). Bu bağlamda matematik öğretimleri için en temel kaynaklardan birisi olan matematik ders

kitaplarının grafiksel yeterlikler ve ilişkili olduğu grafik anlama düzeyleri açısından incelenmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Ülkemiz öğretim programında grafikler yoğun olarak ortaokulda yer alan kazanımlarda ön plana çıkmaktadır (MEB, 2018). Bu ihtiyaç doğrultusunda ortaokul matematik ders kitaplarında yer alan grafiklerin grafiksel yeterlikler ve ilişkili olduğu anlama düzeyi açısından incelenmesi önemli görülmektedir. Bununla birlikte ders kitaplarının içerdiği grafiklerle ilgili temel yeterlikler ve ön plana çıkan grafik anlama düzeyleri açısından incelenerek boşlukların ortaya koyulmasının revizyon çalışmalarına da ışık tutacağı ve bu sayede de grafikleri daha geniş kapsamda ele alacak öğretimler için kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda bu çalışmanın amacı, ortaokul matematik ders kitaplarında istatistik öğretiminde yer verilen grafiklere yönelik etkinliklerin grafiksel yeterlikler ve ilişkili olduğu grafik anlama düzeylerini ne düzeyde yansıttığını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın araştırma problemi:

Ortaokul matematik ders kitaplarında istatistik öğretiminde yer verilen grafiklere yönelik etkinlikler, grafiksel yeterlikler ve ilişkili olduğu grafik anlama düzeyleri açısından nasıldır?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi araştırılan bir konu hakkındaki yazılı materyallerin sistematik olarak titizlikle analizini içerir (Wach & Ward, 2013; Yıldırım & Şimsek, 2013).

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kabul edilen ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılında ortaokullarda 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyeleri için kullanılan matematik ders kitapları incelenerek elde edilmiştir. Bu kapsamda bütün ortaokul sınıf seviyeleri için MEB yayınevi tarafından basılan matematik ders kitaplarında yer alan etkinliklerden veriler toplanmıştır. Bu kitaplardan beşinci sınıf kitabında beşinci üniteye yer alan veri işleme bölümündeki grafikler, altıncı sınıfta dördüncü üniteye yer alan veri toplama ve değerlendirme bölümü ile veri analizi bölümündeki grafikler, yedinci sınıfta altıncı üniteye yer alan veri analizi bölümündeki grafikler, sekizinci sınıfta ikinci üniteye yer alan veri analizi bölümündeki grafikler ele alınmıştır. Ders kitabındaki etkinliklerin her birinin kodu ilk sayı sınıf seviyesini, ikinci sayı sınıf seviyesindeki kaçınıcı etkinlik olacağını göstermek üzere 5.1,5.2,5,3...6.1,6.2,6.3,...7.1,7.2,7.3,...8.1,8.2,8.3... şeklinde kodlanmıştır. Veriler toplanırken Friel vd. (2001) tarafından ele alınan düzeyler ve Ozmen vd. (2020) tarafından tanımlanan yeterlikler temel alınmıştır. Örnek sorular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Grafiksel Yeterlikler ile İlişkili Oldukları Anlama Düzeylerine Yönelik Ders Kitabından Örnekler

Boyut	Düzyey	Soru	Örnek Soru*	Açıklama																		
Grafik okuma	Veri okuma	5.6 a-b	<p>Yandaki grafik bir okuldaki öğrenci temsilcisi seçim sonuçlarını göstermektedir.</p> <p>Grafik: Öğrenci Temsilcisi Seçim Sonuçları</p> <p>Buna göre</p> <p>a) En çok oyu hangi öğrenci almıştır? b) En az oyu hangi öğrenci almıştır?</p>	Bu düzeyde öğrencilerden grafik ile ilgili sorulan grafik üzerindeki bilgilerin doğrudan istendiği (en çok oy ve en az oy gibi) temel düzeyde soruları cevaplamaları beklenir.																		
Grafik yorumlama	Veri arası okuma	6.9 6.11	<p>Grafik: 2014 Yılında Geri Dönüme Kazandıran Atık Miktarlarının Yüzdeleri</p> <p>Grafikteki verilerin açıklığını hesaplayıp yorumlayınız.</p>	Bu soruda öğrencilerin grafikteki sütunların temsil ettiği değerleri birlikte inceleyerek açıklığı hesaplamaları beklenmektedir. Öğrencilerden grafikler üzerindeki ilişkileri göz önünde bulundurarak yorumlamaları ve mod, medyan, açıklık gibi ölçüleri bulmaları, grafikte temsil edilen verilere ilişkin bazı aritmetik hesaplamaların yapılması beklenmektedir.																		
Grafik çizme	Veri arası okuma	7.1	<p>1) Yandaki tabloda çeyrek altının 2019 yılı Ocak ile Nisan ayları arasındaki yaklaşık alışı ve satış fiyatlarını göstermektedir. Ocak ile Nisan ayları arasında altının alışı ve satış fiyatına ait grafiği çiziniz.</p> <p>Tablo: Aylara Göre Altın Alış-Satış Fiyatları</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Aylar</th> <th>Alış (TL)</th> <th>Satış (TL)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Ocak</td> <td>353</td> <td>360</td> </tr> <tr> <td>Şubat</td> <td>355</td> <td>362</td> </tr> <tr> <td>Mart</td> <td>365</td> <td>372</td> </tr> <tr> <td>Nisan</td> <td>375</td> <td>383</td> </tr> </tbody> </table>	Aylar	Alış (TL)	Satış (TL)	Ocak	353	360	Şubat	355	362	Mart	365	372	Nisan	375	383	Bu düzeyde verilen bağlama uygun ve bağlamı en iyi temsil eden grafiğin oluşturulması beklenir. Tabloda yer alan verilerin birbirleri ile ilişkilendirilmesi ve uygun grafik çizilmesi amaçlanmıştır.			
Aylar	Alış (TL)	Satış (TL)																				
Ocak	353	360																				
Şubat	355	362																				
Mart	365	372																				
Nisan	375	383																				
Grafik karşılaştırma	Veri ötesi okuma	5.3	<p>Grafik 1: Televizyon Fiyatları Grafik 2: Televizyon Fiyatları Grafik 3: Televizyon Fiyatları</p> <p>Yukarıda aynı veri grubuna ait grafikler verilmiştir. Verilen grafikleri karşılaştırınız.</p>	Bu soruda aynı bağlam için verilen grafiklerin karşılaştırılması beklenmektedir. Bu düzeyde de öğrencilerden verilen farklı grafikler arasında hangi grafiğin daha uygun olduğunun belirlenmesine yönelik karşılaştırmalar yapılması amaçlanır.																		
Grafik değerlendirme	Veri ötesi okuma	8.21	<p>1) Yandaki tabloda bir ülkenin yıllara göre ihracat ve ihracat verileri verilmiştir. Bu verileri hangi grafik türünde göstermek daha uygun olur? Grafiği çizip nedenleriyle açıklayınız.</p> <p>Tablo: Yıllara Göre İhracat ve İthalat Sayıları</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Yıllar</th> <th>İhracat (milyon TL)</th> <th>İthalat (milyon TL)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2011</td> <td>15</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>2012</td> <td>16</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>2013</td> <td>16</td> <td>12</td> </tr> <tr> <td>2014</td> <td>11</td> <td>13</td> </tr> <tr> <td>2015</td> <td>15</td> <td>15</td> </tr> </tbody> </table>	Yıllar	İhracat (milyon TL)	İthalat (milyon TL)	2011	15	10	2012	16	8	2013	16	12	2014	11	13	2015	15	15	Bu soru kapsamında tabloda verilen verilere uygun grafik türünün seçilme nedenlerinin açıklanması beklenmektedir. Öğrencilerden verilen bağlamlara uygun grafiklerin neler olabileceğini belirleyebilme, bir grafikte temsil edilen bilgilerin doğrultusunda bir iddianın doğruluğunu veya yanlışlığını tartışabilmeleri beklenir.
Yıllar	İhracat (milyon TL)	İthalat (milyon TL)																				
2011	15	10																				
2012	16	8																				
2013	16	12																				
2014	11	13																				
2015	15	15																				

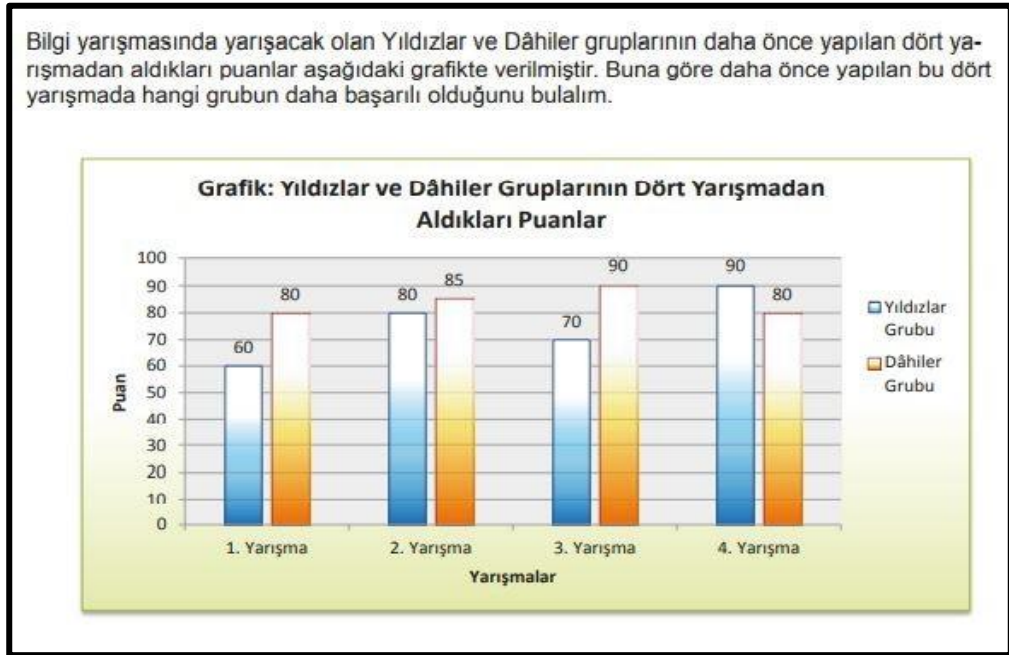
*Herhangi bir etkinlikte yer alan sorulara birden çok düzeye ilişkin cevaplar gelebilmektedir. Bu kapsamda ilgili soru, verilebilecek en üst düzey okuma düzeyi bağlamında kategorilendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışma kapsamında ortaokul 5-8. sınıf seviyeleri için MEB yayınevi tarafından basılan matematik ders kitaplarında yer alan etkinlikler incelenmiştir. Etkinlikler iki araştırmacı tarafından incelenmiş ve Friel vd. (2001) tarafından geliştirilmiş olan grafik anlama düzeyleri (veri okuma, veri arası okuma, veri ötesi okuma, veri arkası okuma) ve Ozmen vd. (2020) tarafından ortaya konan grafiksel yeterlikler (okuma, yorumlama, oluşturma, karşılaştırma, değerlendirme) bağlamında analiz edilmiştir. Araştırmacılar tarafından farklılaşan durumlar fikir birliği sağlanana kadar tartışılmıştır. Şekil 1, ders kitabında grafiklerin yer aldığı bir örneğin grafiksel yeterlik ve anlama düzeylerine göre analizini içermektedir.

Şekil 1

Altıncı Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Grafik Kullanım Örneği



Şekil 1’de yer alan örnekte iki farklı grubun bir bilgi yarışmasında almış oldukları puanlar verilmiş ve hangi grubun daha başarılı olduğu sorulmuştur. Burada öğrencinin hangi grubun daha başarılı olduğunu bulabilmesi için hangi işlemi yaparak sonuca ulaşacağını yorumlaması ve grafikte doğrudan verilmemiş olan hangi grubun başarılı olacağını bulması için uygun bir yöntem belirleyerek çıkarımda bulunması önemli olduğu için veri ötesi okuma düzeyinde bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Dolayısıyla bu örnek veri ötesi okuma düzeyi olarak kodlanmıştır. Ayrıca bu örnekte öğrencinin grafikteki verileri kullanarak istenen için hangi işlemi yapması gerektiğini yorumlaması gerekmektedir. Burada öğrencinin grafiğe ekleme ve çıkarmalar yapması gerekmektedir. Bu bağlamda verilen bu örnekte grafik boyutlarından grafik yorumlama boyutu yer almaktadır. Yapılan incelemeler sonrasında kitaplarda yer alan etkinliklerin grafiksel yeterlikler ve içerdiği grafik anlama düzeylerine göre dağılım frekans ve yüzdeleri hesaplanmış bulgular bölümünde örnek durumlara yer verilmiştir.

Bu çalışma, doküman inceleme çalışması olduğu için Etik Kurul izni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul izni beyan edilmemiştir.

Bulgular

Bu çalışmada ortaokul matematik ders kitaplarında yer alan grafikler grafiksel yeterlikler ve grafik anlama düzeyleri kapsamında incelenmiştir. Bu kapsamda öncelikle ders kitaplarında yer alan grafiklerin sınıf seviyelerine göre dağılımları incelenmiştir.

Tablo 3

Matematik Ders Kitaplarında Yer Alan Grafiklerin Genel Analizi

Sınıf Seviyesi	Ünite	Bölümler	Bölümde Yer Alan Grafik Sayısı
5. sınıf	5. Ünite	Veri İşleme	12
6. sınıf	4. Ünite	Veri Toplama ve Değerlendirme Veri Analizi	16
7. sınıf	6. Ünite	Veri Analizi	32
8. sınıf	2. Ünite	Veri Analizi	28

5. sınıf seviyesinde 5. ünite de veri işleme bölümü, 6. sınıf seviyesinde 4. ünite de veri toplama ve değerlendirme, veri analizi bölümleri, 7. sınıf seviyesinde 6. ünite de veri analizi bölümü ve 8. sınıf seviyesinde 2. ünite de veri analizi bölümlerinde grafiklerin yer aldığı görülmektedir. Ayrıca her sınıf seviyesinde grafik öğretimine yönelik farklı sayıda örnekler yer almaktadır. Tablo 3'te diğer dikkat çeken bulgu ise 5 ve 6. sınıf seviyesinde yer alan grafik öğretimine yönelik etkinlik sayısının 7 ve 8. sınıf seviyesine göre daha az sayıda olmasıdır. 5. sınıf seviyesinde grafik kullanımına yer veren 12, 6. sınıf seviyesinde 16, 7. sınıf seviyesinde 32 ve 8. sınıf seviyesinde 28 etkinlik örneği yer almıştır.

Matematik Ders Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Grafiksel Yeterliklere Göre Analizi

Ortaokul matematik ders kitaplarında yer alan etkinliklerin grafiksel yeterlikler kapsamındaki analizine Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4

Matematik Ders Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Grafiksel Yeterliklere Göre Analizi

	grafik okuma		grafik yorumlama		grafik çizme		grafik karşılaştırma		grafik değerlendirme	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
5. sınıf	5	26.31	7	36.84	5	26.31	2	10.52	-	-
6. sınıf	7	20	23	65.71	5	14.29	-	-	-	-
7. sınıf	7	12.96	23	42.59	15	27.78	3	0.05	6	11.11
8. sınıf	5	9.26	32	59.26	7	12.96	-	-	10	18.52
Toplam	24	14.81	85	52.47	32	19.75	5	3.08	16	9.88

Tablo 4 incelendiğinde grafik boyutlarına yönelik analizlerde MEB yayınevine ait 5. sınıf ders kitabında yer alan 12 grafik etkinliklerindeki 19 sorunun %26.31'inde grafik okuma, %36.84'ünde grafik yorumlama, %26.31'inde grafik çizme, %10.52'sinde grafik karşılaştırma

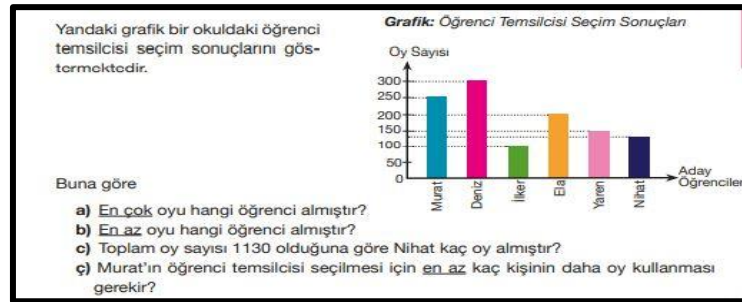
yeterliklerinin yer aldığı ve daha üst düzey düşünme becerilerinin gerektiği grafik değerlendirme yeterliğine yer verilmediği görülmektedir. 6. sınıf ders kitabında yer alan 16 grafik etkinliklerindeki 35 sorunun %20'si grafik okuma, %65.71'inde grafik yorumlama, %14.29'unda grafik çizme boyutlarına yer verilirken grafik karşılaştırma ve grafik değerlendirme boyutlarına yer verilmemiştir. Bu anlamda 6. sınıf matematik ders kitabındaki etkinliklerin daha çok grafik yorumlama boyutuna yönelik olduğu görülmektedir.

7. sınıf ders kitabında yer alan 32 grafik etkinliklerindeki 54 sorunun %12.96'sında grafik okuma, %42.59'unda grafik yorumlama, %27.78'inde grafik çizme, %5'inde grafik karşılaştırma, %11.1'inde grafik değerlendirme boyutlarına yönelik soruların yer aldığı görülmektedir. Diğer bir deyişle bu sınıf seviyesinde bütün grafik boyutlarına yönelik sorular yer almaktadır. 8. sınıf ders kitabında yer alan 28 grafikteki 54 sorunun %9.26'sında grafik okuma, %59.26'sında grafik yorumlama, %12.96'sında grafik çizme, %18.52'sinde grafik değerlendirme boyutlarına yönelik soruların yer aldığı görülmektedir. Diğer bir deyişle bu sınıf seviyesinde en çok grafik yorumlama boyutuna yönelik sorular yer alırken grafik karşılaştırma boyutuna yönelik sorulara yer verilmediği görülmektedir. İncelenen 162 tane grafik etkinliklerindeki sorunun %52.47'sinde grafik yorumlama, %19.75'inde grafik çizme, %14.81'inde grafik okuma, %9.88'inde grafik değerlendirme ve %3.08'inde grafik karşılaştırma boyutlarına yönelik soruların yer aldığı görülmektedir. Bu kapsamda tüm sınıf seviyelerindeki etkinliklerde en çok grafik yorumlama en az ise grafik karşılaştırma soruları karşımıza çıkmaktadır

5-8. sınıf matematik ders kitaplarında en çok grafik yorumlama boyutuna yönelik etkinlikler mevcuttur. Etkinliklerde genel olarak daha çok yer verilen grafik yorumlama boyutunda öğrencilerden verilen bir grafik hakkında sorulan soruları yorumlamaları beklenmektedir (bkz. Şekil 2).

Şekil 2

Beşinci Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Bir Etkinlik



Şekil 2'de verilen etkinlikte bir sütun grafiği ile ilişkili sorular yer almaktadır. Bu etkinliğin a ve b seçeneği incelendiğinde öğrencinin grafikten doğrudan bilgi edinmesine yönelik soruların olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu iki seçenek grafik okuma boyutu olarak değerlendirilmiştir. Bu etkinliğin c seçeneği incelendiğinde burada öğrencinin grafikten hangi işlemin yapılacağına yönelik yorumlarda bulunması da gerekmektedir. Bu kapsamda bu seçenek grafik yorumlama kapsamında ele alınmıştır.

Matematik ders kitabında grafik yorumlama boyutundan sonra en çok grafik çizme boyutuna yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Grafik çizme boyutunda öğrenciden verilen

bağlama uygun ve bağlamı en iyi temsil eden grafiğin oluşturulması beklenir. Aşağıda grafik çizme ve grafik değerlendirme kapsamında ele alınan bir etkinliğe yer verilmiştir.

Şekil 3

Sekizinci Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Bir Etkinlik

Sıra Sizde 2

İki ailenin 5 aylık elektrik tüketimi yandaki tabloda gösterilmiştir. Bu verilere ait çizgi ve sütun grafiğini oluşturunuz. Grafiklerin birbirlerine göre üstün ve zayıf yönlerini açıklayınız.

Tablo: Aylara Göre Ailelerin Elektrik Tüketim Miktarları (kWh)

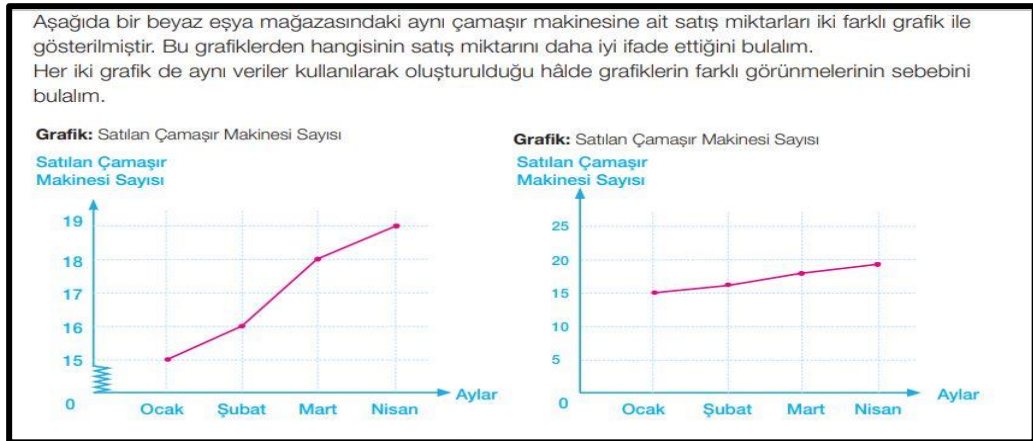
Aylar	Ocak	Şubat	Mart	Nisan	Mayıs
A Ailesi	180	200	220	240	300
B Ailesi	200	220	240	260	280

Şekil 3'te tabloda verilen veriler doğrultusunda istenen grafik türlerinin çizilmesine yönelik bir etkinlik yer almaktadır. Bu etkinlikte öğrenciden verileri temsil eden sütun ve çizgi grafiğinin oluşturularak bu iki grafik türünün birbirine göre üstün ve zayıf yönlerinin değerlendirilmesi beklenmektedir. Bu nedenle öğrencinin burada grafikleri çizmesi grafik çizimi boyutu, bu grafiklere yönelik değerlendirmelerde bulunması grafik değerlendirme boyutu kapsamında ele alınmıştır.

Son olarak da ders kitabında en az karşılaşılan boyut grafik karşılaştırma boyutu olarak karşımıza çıkmaktadır. Grafik karşılaştırma boyutunda öğrenciden farklı grafikleri karşılaştırması beklenir. Aşağıda grafik karşılaştırma boyutuna yönelik bir etkinliğe yer verilmiştir.

Şekil 4

Yedinci Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Bir Etkinlik



Şekil 4 incelendiğinde, çizgi grafiğine yönelik bir etkinlik yer almaktadır. Bu etkinlikte verilen bir bağlam için iki farklı çizgi grafiğinin karşılaştırılması beklenmektedir. Bu kapsamda bu etkinlik grafik boyutlarından grafik karşılaştırma boyutunu temsil etmektedir.

Matematik Ders Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Grafik Anlama Düzeylerine Göre Analizi

Ortaokul matematik ders kitaplarında yer alan etkinliklerin grafik anlama düzeyleri kapsamındaki analizine Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5*Matematik Ders Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Grafik Anlama Düzeylerine Göre Analizi*

	veri okuma		veri arası okuma		veri ötesi okuma		veri arkası okuma	
	f	%	f	%	f	%	f	%
5. sınıf	5	26.31	11	57.89	3	15.78	-	-
6. sınıf	7	20	23	65.71	5	14.29	-	-
7. sınıf	7	12.96	27	50	20	37.04	-	-
8. sınıf	5	9.26	30	55.56	19	35.19	-	-
Toplam	24	14.81	91	56.17	47	29.01	-	-

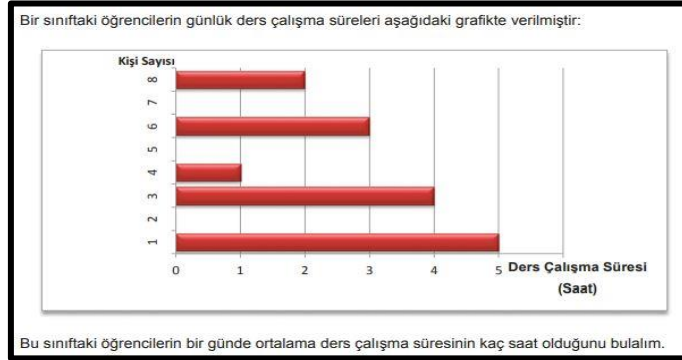
Tablo 5 incelendiğinde, grafik anlama düzeylerine yönelik analizlerde 5. sınıf matematik ders kitabında yer alan 19 sorunun %26.31'inde veri okuma düzeyi, %57.89'unda veri arası okuma düzeyi, %15.78'inde veri ötesi okuma düzeyine yönelik durumların yer aldığı, veri arkası okuma düzeyi ile ilişkili soruların yer almadığı görülmektedir. Diğer bir deyişle bu sınıf seviyesinde diğerlerine göre daha ileri düzey grafik becerisi gereken veri arkası okuma düzeyine yönelik herhangi bir soru yer almamaktadır.

6. sınıf ders kitabında yer alan 35 sorunun %20'sinde veri okuma düzeyi, %65.71'inde veri arası okuma düzeyi, %14.29'unda veri ötesi okuma düzeyi sorularının yer aldığı görülmektedir. Diğer bir deyişle bu sınıf seviyesinde diğerlerine göre daha ileri düzey grafik becerisi gereken veri arkası okuma düzeyine yönelik herhangi bir sorunun yer almadığı da görülmektedir. 7. sınıf ders kitabında yer alan 32 grafikteki 54 sorunun %12.96'sında veri okuma düzeyi, %50'sinde veri arası okuma düzeyi, %37.04'ünde veri ötesi okuma düzeyi sorularının yer aldığı görülmektedir. Bu sınıf seviyesine ait matematik ders kitabında da veri arkası okuma düzeyine yönelik herhangi bir soru bulunmadığı görülmektedir. 8. sınıf ders kitabında yer alan 28 grafikteki 54 sorunun %9.26'sında veri okuma düzeyi, %55.56'sında veri arası okuma düzeyi, %35.19'unda veri ötesi okuma düzeyi sorularının yer aldığı görülmektedir. Diğer bir deyişle veri arkası okuma düzeyine yönelik sorunun bu sınıf seviyesinde de yer almadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra veri ötesi okuma düzeyine yönelik soruların ilk sınıf seviyelerine göre artış gösterdiği de görülmektedir. Matematik ders kitabı grafik anlama düzeylerine göre analiz edildiğinde ders kitaplarında sırasıyla (çoktan aza doğru) veri arası okuma, veri ötesi okuma ve veri okuma düzeyleri karşımıza çıkmaktadır.

Grafik boyutlarına ve grafik anlama düzeylerine göre incelenen bu kitapta en çok veri arası okuma düzeyine yönelik etkinlikler mevcuttur. Etkinliklerde genel olarak daha çok yer verilen veri arası okuma düzeyinde öğrencilerden grafikte sunulan verileri hem kendi içinde hem de kendi arasında okumaları, grafikteki bilgilerle aritmetik hesaplamalar yapmaları beklenmektedir (bkz. Şekil 5).

Şekil 5

Altıncı Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Bir Etkinlik

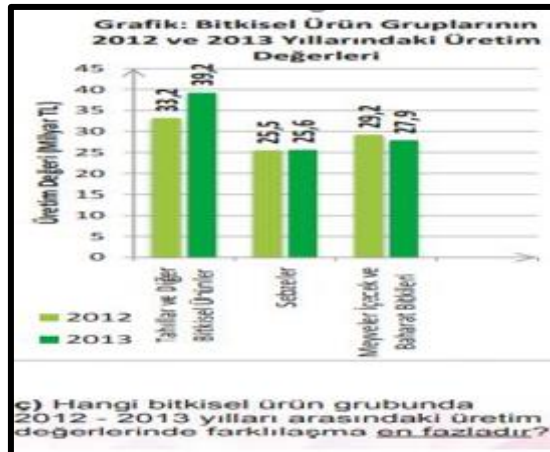


Şekil 5'te verilen etkinlikte sütun grafiğine yönelik bir soru yer almaktadır. Bu soru incelendiğinde burada öğrencinin bir günde ortalama ders çalışma süresini bulması için aritmetik hesaplamalar yapması beklenmektedir. Bunun yanı sıra öğrencinin grafikte ortalama ders çalışma süresini bulmak için öncelikle sınıf mevcudu ve toplam ders çalışma saatinin frekansını göz önünde bulundurarak işlemlerini yapması gerekmektedir. Bunun içinde veriler arası ilişkilerden faydalanacağından bu soru veri arası okuma kapsamında değerlendirilmiştir.

Matematik ders kitaplarındaki etkinliklerde veri arası okuma düzeyinden sonra en çok veri ötesi okuma düzeyine yönelik etkinlikler yer almaktadır. Veri ötesi okuma düzeyinde öğrencilerden grafikte doğrudan temsil edilmeyen durumlara ekleme veya çıkarmalar yapılması beklenmektedir. Aşağıda veri ötesi okuma düzeyine yönelik bir etkinliğe yer verilmiştir.

Şekil 6

Altıncı Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Bir Etkinlik



Şekil 6'da verilen etkinlikte bir sütun grafiği ile ilgili sorular yer almaktadır. Bu etkinliğin ç seçeneği incelendiğinde burada öğrencinin grafikte doğrudan verilmemiş duruma yönelik bir soru yer almaktadır. Yani burada öğrenci farklılaşma ile ilgili yorum yapabilmek için açıklığın bulunması çıkarımında bulunması gerekmektedir. Bu kapsamda bu soru veri ötesi okuma düzeyi kapsamında ele alınmıştır.

Matematik ders kitaplarındaki etkinliklerde en az veri okuma düzeyine yönelik etkinliklerle karşılaşmaktadır. Veri okuma düzeyinde öğrenciden grafiğe yönelik soruları cevaplarken herhangi bir yorumda bulunmadan doğrudan grafikten bilgi edinebilmesi beklenmektedir. Aşağıda veri okuma düzeyine yönelik bir etkinlik yer almaktadır.

Şekil 7

Altıncı Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Bir Etkinlik



Şekil 7’de verilen etkinlikte bir sütun grafiği ile ilişkili sorular yer almaktadır. Bu etkinliğin a ve b şikkındaki soruları incelendiğinde burada öğrencinin sütun grafiğinde yer alan bilgiler doğrultusunda soruları cevaplaması beklenmektedir. Burada öğrencinin cevapları verirken herhangi bir yorumda bulunmasına gerek yoktur. Çünkü bu soruların cevapları doğrudan grafikte mevcuttur. Bu kapsamda bu etkinlikte yer alan a ve b şikkındaki sorular veri okuma düzeyi kapsamında ele alınmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ortaokul matematik ders kitaplarının veri işleme öğrenme alanındaki grafiklere yönelik etkinliklerin grafiksel yeterlikler ve grafik anlama düzeyleri bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Ders kitaplarında grafik etkinliklerine yer verilme sayıları sırasıyla (çoktan aza doğru) yedinci, sekizinci, altıncı ve beşinci sınıf seviyelerinde rastlanmıştır. Bu durum öğretim programında veri işleme öğrenme alanındaki grafik kazanımlarına ayrılan süre ve kazanımların öğretim programındaki yüzdesi ile ilişkilendirildiğinde yedinci sınıf ve sekizinci sınıf seviyelerinde daha yüksek yüzdelerle rastlanmasını desteklemektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin grafiklere yönelik derinlemesine bilgi sahibi olması için öğretimde yer verilen ders kitaplarında mümkün olduğu kadar çok etkinliğin yer alması gerektiği belirtilmektedir (Delpont, 2021; Kwon vd., 2006). Bu nedenle yedinci ve sekizinci sınıf ders kitaplarında yer verilen etkinliklerin sayısının öğrencilerin grafiklere yönelik anlamalarının geliştirilmesinde yeterli sayıda olduğu söylenebilir. Bununla birlikte etkinliklerin sayısı yeterli görülse de bu etkinliklerde yer alan soruların içerdiği anlama düzeylerinin öğrencilerin doğrudan okumaları ile sınırlı değil aynı zamanda grafiklerdeki eğilimler, veriler arası ilişkiler yardımıyla daha detaylı analizler, etkili çıkarımlar ve değerlendirmeler yapmalarına yönelik kavramsal temelli sorularla geliştirilmesinin de önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu durumun yanı sıra etkinliklerin sayısının daha çok olması sorunun içerdiği grafik anlama düzeyinin de doğrudan artacağı anlamına gelmediği düşünülmektedir. Bu bağlamda sınıf seviyelerinde yer verilen etkinliklerin içerdiği grafiksel yeterlikler ve hedeflediği anlama düzeylerinin çeşitliliği ve niteliği de önemli olmaktadır.

Beşinci sınıf ders kitaplarında yer alan grafiklere bakıldığında grafik değerlendirme boyutuna ve veri arkası okuma düzeyine yönelik herhangi bir etkinliğin yer almadığı görülmüştür. Altıncı sınıf ders kitaplarında yer alan veri arkası okuma düzeyine, grafik karşılaştırma ve grafik değerlendirme boyutlarına yönelik bir etkinliğe rastlanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yedinci sınıf ders kitapları incelendiğinde dikkat çeken durum ise ilk kez bu sınıf seviyesinde veri ötesi okuma düzeyine yönelik etkinliklerin veri okuma düzeyine yönelik etkinliklerden fazla olmasıdır. Grafik boyutlarından ise ilk kez bu sınıf seviyesinde her boyuta yönelik etkinlikler yer almaktadır. Bunun bir sebebi olarak bu sınıf seviyesinde öğretim programında bütün grafik türlerine yönelik kazanımlara yer verildiği gösterilebilir. Son olarak sekizinci sınıf ders kitaplarına bakıldığında önemli bir nokta dikkat çekmektedir ki ilk kez bu sınıf seviyesinde grafik yorumlama boyutundan sonra grafik değerlendirme boyutuna yönelik etkinliklerin mevcut olduğu görülmektedir. Sonuç olarak bütün sınıf seviyelerinde en çok veri arası okuma düzeyi ve grafik yorumlama boyutuna yönelik etkinlikler yer almaktadır. Ayrıca beşinci ve altıncı sınıf ders kitaplarında grafik değerlendirme boyutuna yönelik herhangi bir etkinlik yer almamaktadır. Bu durumda MEB (2018) öğretim programında beşinci ve altıncı sınıf seviyelerinde sadece sütun grafiğine yönelik kazanımların yer almasının etkili olabileceği düşünülmektedir. Bir diğer çıkarılacak sonuç ise yedinci sınıf seviyesinde grafik çizme boyutuna yönelik etkinliklerin diğer sınıf seviyelerine göre çok daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durumda ise sütun, daire ve çizgi olmak üzere üç farklı grafik türüyle ilk kez bu sınıf seviyesinde karşılaşan öğrencinin verilere yönelik çizimler yapmasının önemli görüldüğü düşüncesinin etkisi olabilir. Ders kitaplarında yer alan etkinlikler içerdiği grafik anlama düzeyleri açısından incelendiğinde de veri okuma düzeyine yönelik etkinlikler veri arası okuma ve veri ötesi okuma düzeyine göre daha az sayıda mevcuttur. Ayrıca beşinci ve altıncı seviyelerinde veri ötesi okuma düzeyine yönelik etkinlik yedinci ve sekizinci sınıf seviyelerine göre oldukça azdır.

Bu çalışmada ders kitaplarındaki etkinliklerde grafik yorumlama boyutuna yönelik oldukça fazla sayıda etkinliğin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalarda ise öğrencilerin grafik yorumlamaya yönelik zorluklara sahip olduğu vurgulanmaktadır (Bayazıt, 2011; Hotmanoğlu, 2014; Kaynar & Halat, 2012; Yılmaz, 2019). Bu anlamda ders kitaplarındaki grafik konusu ile ilgili etkinliklerin öğrencilerin yorumlama sorularına yönelik başarıları üzerinde doğrudan bir etki oluşturmadığı söylenebilir. Bununla birlikte ders kitaplarında yer verilen grafik yorumlama etkinliklerinin birbirine paralel yapıda benzer sorular içerdiği farklı türden soru çeşitliliğinin az olduğu görülmüştür. Bu çeşitliliğin sağlanamaması da bu başarısızlıklarda etkili olabilir. Ayrıca öğrencilerin ders kitaplarındaki bu tür etkinliklere yönelik öğretimlerde kavramsal öğrenmenin gerçekleşmesine ilişkin sorunları da farklı grafik yorumlama etkinliklerinde zorlanmalarının sebebi olabilir. Bayazıt (2011) öğrencilerin grafikleri yorumlarken değişkenler arasında ilişki kurma noktasında zorluk yaşadıklarına dikkat çekmiştir. Ders kitaplarında yer alan etkinliklerdeki bağlamın öğrencilerin daha kolay anlayabileceği günlük hayatla ilişkili bağlamları içermesi bu durumun gelişmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Ders kitaplarında grafik çizme boyutuna yönelik etkinliklerin de yorumlamaya yönelik etkinliklere göre daha az sayıda yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin grafik çizme boyutunda yorumlama boyutuna göre daha düşük seviyede başarı gösterdiği belirtilmektedir (Ozmen vd., 2020). Benzer şekilde Yayla ve Özsevgeç (2015), grafik yorumlama

becerilerinden ziyade öğrencilerin grafik çizme becerilerinin daha yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Bu durumun ders kitaplarında grafik çizmeye yönelik etkinliklerin daha az sayıda olmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte öğretim programında grafik çizmeye yönelik kazanım sayısının ve öğretim programındaki yerinin sınırlı olması da bu sonuç üzerinde etkili olabilir. Ayrıca ders kitaplarında yer alan farklı tipteki grafik çizme etkinliklerinin arttırılmasının, grafikleri birbirine dönüştürmeye yönelik uygulamalara yer verilmesinin de öğrencilerin grafik çizme becerilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte ders kitaplarındaki grafik çizmelerini gerektiren etkinliklerde gerçek hayat durumlarının az sayıda yer aldığı görülmektedir. Bu sonuç Yanık vd. (2017), yaptıkları ders kitaplarındaki veri işlemeye yönelik görevlerin incelendiği çalışmalarında da etkinliklerdeki gerçek hayat durumlarının sınırlı olduğu sonucunu da desteklemektedir. Buna karşın literatürde gerçek verilere yönelik etkinliklerin öğrencilerin ilgisini arttırdığı ve grafiklerin doğasını anlamada önem arz ettiği dile getirilmektedir (Auster & Wylie, 2006; Franklin vd., 2007; McLaren, 2012). Bu bağlamda grafikler günlük hayatın içinden alınmış verilerle oluşturulduğu için ders kitaplarındaki etkinliklere de gerçek hayat durumlarının entegre edilmesi önerilmektedir.

Ders kitaplarına bakıldığında grafik karşılaştırma boyutu bütün sınıf seviyelerindeki en az karşılaşılan boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan çalışmalarda da öğrencilerin grafikleri karşılaştırmada zorluk yaşadığı görülmektedir (Ozmen vd., 2020; Yılmaz & Ay, 2016). Bu durumun altında yatan bir sebep olarak öğretim programında doğrudan bunu vurgulayan bir kazanımın yer almaması gösterilebilir. Farklı grafikleri karşılaştırarak bu grafikler ile ilgili açıklamalarda veya çıkarımda bulunmak önemli görülmektedir (Ozmen vd., 2020). Bununla birlikte grafiklere ilişkin karşılaştırmalar öğrencilerde kavramsal anlamının gerçekleşip gerçekleşmediğinin ortaya koyulmasında önemli bir gösterge olacaktır. Bu nedenle ders kitaplarında bu boyuta yönelik etkinliklerin artmasının bu zorlukların giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Watson (2006), öğrencilerin grafikleri karşılaştırırken sadece temel düzeyde bir karşılaştırma yaptıklarını vurgulamıştır. Ders kitaplarında grafik karşılaştırma etkinliklerinin de temel düzeyde olmasının bu durumu etkileyebileceği düşünülmektedir.

Grafik değerlendirme boyutuna bakacak olursak beşinci ve altıncı sınıf seviyesinde bu boyuta yönelik hiçbir etkinlik yer almazken diğer sınıf seviyelerinde yer almaktadır. Bu durumda grafik değerlendirme boyutu daha üst düzey düşünmeleri gerektiren bir boyut olmasının ve grafikler konusu özelinde de yedinci sınıftan itibaren bu tür kazanımların yer almasının etkili olduğu düşünülmektedir. Moore (2007), grafik değerlendirmede sonuç çıkarma ve tahminde bulunmanın mevcut verileri okumanın ötesinde eleştirel düşünmenin önemine vurgu yapmıştır. Ancak ders kitabındaki etkinliklerin daha çok eldeki verileri kullanarak işlemsel adımların takip edilmesi ağırlıklı bir yaklaşımın hâkim olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Yanık vd. (2017) de çalışmalarında ders kitaplarında mevcut verilerle matematiksel işlem yapıldığından bahsetmektedir. Ayrıca Wu (2004) ve Ozmen vd. (2020), öğrencilerin grafikleri değerlendirmede başarısız olduklarını vurgulamaktadır. Ders kitaplarına baktığımızda da grafiklere yönelik etkinliklerde daha çok veri okuma düzeyi ve temel yorumlama becerilerini gerektiren sorularla sınırlı kaldığı görülmektedir. Öğrencilerin grafik değerlendirmelerindeki başarısızlıklarında ders kitaplarında bu yeterliğe yönelik etkinliklerin oldukça sınırlı olmasının etkili olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte ders kitaplarında öğrencilerin grafiklerde ortaya çıkabilecek (ölçeklendirme, eksenleri isimlendirme) olası hatalı durumlara yönelik değerlendirmelerde bulunmasını gerektiren etkinlik de mevcut değildir. Watson (2006), ders

kitaplarındaki etkinliklerin düzenlenirken sadece grafiği çizmeye yönelik değil, aynı zamanda grafikteki hataları da belirlemeye odaklanması gerektiğini vurgulamaktadır. Grafikselle yeterliklere sahip bireyler yetiştirilmesinde de bu durum önem arz etmektedir (Ozmen vd., 2020). Bu nedenle grafik değerlendirme etkinliklerinin artmasının grafikselle yeterliklere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ders kitaplarındaki etkinliklerde daha çok veri arası okuma düzeyine yönelik etkinlikler yer almaktadır. Bu durumun oluşmasında grafik okuma boyutu hariç diğer boyutlarda yer alan etkinliklerin çoğunun veri arası okuma düzeyi kapsamında değerlendirilmesi etkili olmuştur. Oysaki baktığımız zaman öğrencilerin grafik anlama düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan çalışmalarda öğrencilerin veri okuma düzeyinde kaldığı görülmektedir (Delpont, 2021; Diaz-Levicoy vd., 2019; Ozmen vd., 2020). Bu durum da ders kitaplarında ne kadar veri arası okuma düzeyine yönelik etkinlik daha fazla olsa da öğrencilerin veri okuma düzeyinde kalabileceğinin göstergesi olabilir. Ayrıca veri okuma düzeyi grafiklerle ilgili daha temel becerileri gerektirdiği için de öğrenciler ders kitaplarındaki daha üst düzey yeterliklere yönelik etkinliklerden sadece bu becerileri kazanmış olabileme ihtimalini de arttırdığı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra yedinci ve sekizinci sınıf seviyesindeki etkinliklerde veri ötesi okuma düzeyinin artış gösterdiği görülmektedir. Ayrıca benzer şekilde yedinci ve sekizinci sınıf seviyelerindeki etkinliklerde veri ötesi okuma düzeyinde artışın olması öğrencilerin veri ötesi okuma düzeyi becerilerini kazanacağı anlamına gelmemektedir. Öğretmenlerin ders kitaplarındaki bu etkinliklere daha fazla zaman ayırması da önemlidir (Diaz-Levicoy vd., 2019). Bu tür etkinliklere yeterince önem verilip gerekli zaman ayrılmadığında öğrencilerin bu düzeylere çıkabilmesinin sınırlı olacağı düşünülmektedir. Son düzey ve en üst düzey düşünme gerektiren veri arkası okuma düzeyine yönelik hiçbir etkinliğin ders kitaplarında yer almaması da dikkat çekmektedir. Veri arkası okuma düzeyi eğilimlerden ziyade grafikte yer alan verilerin elde edilmesini, grafiğin oluşturulması sürecindeki adımların olası hataların tartışılmasını, grafikteki verilerden hareketle farklı ilişkilere yönelik çıkarımlarda bulunulmasını gerektirmektedir. Ders kitaplarında verinin ortaya çıkışı, grafiğe dönüştürülmesi ve grafik üzerinden çıkarımlarda bulunulmasına yönelik tartışmaları gerektiren bir öğretim sürecinin izlenmemesinin de bu sonuç üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Öğretim programında yer alan kazanım ve içeriklerin de veri odaklı tartışmaların yapılmasına yönelik vurgulamalara yer verilmesiyle bu düzeye ilişkin uygulamaların da ortaya koyulabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak ders kitaplarının grafikselle yeterlikler ve ilişkili oldukları grafik anlama düzeylerinin sınırlı kapsamda ele alındığı görülmüştür. Yapılan çalışmalara bakıldığında ise öğrencilerin grafiklere ilişkin gerekli bilgi ve becerilere sahip olması için bu yeterlik ve anlama düzeylerini en iyi şekilde yansıtmaları önem arz etmektedir. Bu önem göz önüne alındığında ders kitaplarında grafiklerle ilgili daha üst düzey anlamaları ölçecek soruları içeren etkinliklere yer verilmesi önerilmektedir. Ayrıca ders kitaplarında yer alan, olası hatalı grafiklerin sınıf ortamında tartışmaları sağlanarak öğrencilerin grafiklere yönelik daha etkili öğrenmeler gerçekleştirmelerine fırsat verecek deneyimler yaşatılması önerilmektedir. Bunun yanı sıra gelecek çalışmalar için de farklı ülkelerin ders kitaplarında yer alan grafikler ile ülkemizdeki ders kitaplarının karşılaştırma çalışmaları, öğrenme ortamlarında grafikselle yeterlikleri geliştirmeye yönelik uygulamalar yapıldığında grafikselle yeterliklerin değişiminin incelenmesi çalışmaları yapılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Çalışma doküman inceleme çalışması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

Kaynakça/References

- Akar, N. (2018). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının grafiklere ilişkin alan bilgilerinin antropoloji açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Aoyama, K. (2007). Investigating a hierarchy of students' interpretations of graphs. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 2(3), 298-318. <https://doi.org/10.29333/iejme/214>
- Arslan, S., & Özpinar, İ. (2009). Yeni ilköğretim 6. sınıf matematik ders kitaplarının öğretim programına uygunluğunun incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 26-38.
- Auster, E. R. & Wylie, K. K. (2006). Creating active learning in the classroom: A systematic approach. *Journal of Management Education*, 30(2), 333-353. <https://doi.org/10.1177%2F1052562905283346>
- Bannister, VRP., Jamar, I., & Mutegi, JW. (2007). Line graph learning. *Science and Children*, 45(2), 30-32.
- Bargagliotti, A., Franklin, C., Arnold, P., Gould, R., Johnson, S., Perez, L., & Spangler, D. (2020). *Pre-K-12 guidelines for assessment and instruction in statistics education II (GAISE II): A framework for statistics and data science education*. American Statistical Association and National Council of Teachers of Mathematics.
- Batanero, C., Burrill, G., & Reading, C. (2011). Overview: Challenges for teaching statistics in school mathematics and preparing mathematics teachers. In C. Batanero, G. Burrill, & C. Reading (Eds.), *Teaching statistics in school mathematics - Challenges for teaching and teacher education: A joint ICMI/IASE study* (pp. 407- 418). The Netherlands: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-1131-0>
- Batur, A., & Baydar-Elmas, H. (2019, Eylül 26-28). *Ortaokul matematik ders kitaplarının GAISE raporu açısından incelenmesi*. [Bildiri Sunumu]. 4. Uluslararası Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Sempozyumu, İzmir.
- Bayazıt, İ. (2011). Öğretmen adaylarının grafikler konusundaki bilgi düzeyleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(4), 1325-1346.
- Bingölbali, E., & Bingölbali, F. (2020). İlköğretim matematik ders kitaplarındaki görevlerin çoklu kazanımlar ve çoklu çözüm yöntemleri açısından incelenmesi. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 7 (4), 214-235.
- Curcio, F. R. (1987). Comprehension of mathematical relationships expressed in graphs. *Journal for Research in Mathematics Education*, 18(5), 382-393. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.18.5.0382>
- Çelik, D., & Sağlam Arslan, A. (2012). Öğretmen adaylarının çoklu gösterimleri kullanma becerilerinin analizi. *İlköğretim Online*, 11(1), 239-250.
- Delpont, D. H. (2021). Teaching first-year statistics students with COVID-19 real-world data: Graphs. *Teaching Statistics*, 43, 36-43. <https://doi.org/10.1111/test.12245>
- Deringöl, Y. (2020). Problem posing activities in primary school mathematics textbooks. *İlköğretim Online*, 19(3). <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.734556>
- Diaz-Levicoy, D., Batanero, C., Arteaga, P., & Gea, M. M. (2019). Chilean children's reading levels of statistical graphs. *International Electronic Journal Of Mathematics Education*, 14(3), 689-700. <http://doi.org/10.29333/iejme/5786>
- Erbilgin, E., Arıkan, S., & Yabanlı, H. (2015). Çizgi grafiğini yorumlama ve oluşturma becerilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(2), 43-61.

- Erşen, Z. B., Bülbül, B. Ö., & Güler, M. (2021). Matematik ders kitaplarında bulunan çözümlü örneklerin zihnin geometrik alışkanlıklarının kullanımına ilişkin analizi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12 (1), 349-377. <https://doi.org/0.16949/turkbilmat.850882>
- Franklin, C., Kader, G., Mewborn, D., Moreno, J., Peck, R., Perry, M., & Scheaffer, R. (2007). *Guidelines for assessment and instruction in statistics education (GAISE) report: A pre-k-12 curriculum framework*. Alexandria, VA: American Statistical Association.
- Friel, S. N., Curcio, R. F., & Bright, G. W. (2001). Making sense of graphs: Critical factors influencing comprehension and instructional implications. *Journal for Research in Mathematics Education*, 32 (2), 124-158. <https://doi.org/10.2307/749671>
- Glazer, N. (2011). Challenges with graph interpretation: A review of the literature. *Studies in Science Education*, 47(2), 183-210. <https://doi.org/10.1080/03057267.2011.605307>
- González, M. T., Espinel, M. C., & Ainley, J. (2011). Teachers' graphical competence. In C. Batanero, G. Burrill, & C. Reading (Eds.) *Teaching statistics in school mathematics- Challenges for teaching and teacher education* (pp.187-197). 18th ICMI Study. New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1131-0_20
- Güler, H. K. (2019). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin grafik çizme ve grafik verilerini yorumlama süreçlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Güler, H. K., & Didiş-Kabar, M. G. (2021). Ortaokul öğrencilerinin istatistiksel grafikleri okuma ve yorumlama düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(1), 23-52. <https://doi.org/10.30703/cije.677238>
- Gültekin, C. (2014). *Ortaöğretim öğrencileri ile üniversite öğrencilerinin hal değişimi, çözümler ve çözümlülük konuları ile ilgili grafik çizme okuma ve yorumlama becerilerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Hotmanoğlu, Ç. (2014). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin grafik çizme yorumlama ve grafikleri diğer gösterimlerle ilişkilendirme becerilerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Kanlı, U. (2004). Proje-2061'in ışığında fizik ders kitaplarının eğitimsel tasarımına eleştirel bir bakış. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 123-155.
- Karaaslan, N. S. (2019). *8. Sınıf matematik ders kitabındaki geometri örneklerinin türlerine göre analizi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Kayhan-Altay, M., Kurt-Erhan, G., & Batı, E. (2020). 6. sınıf matematik ders kitabında gerçek hayat bağlantıları için kullanılan bağlamlar. *İlköğretim Online*, 19 (1). <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.656880>
- Kaynar, Y., & Halat, E. (2012, Haziran 27-30). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin sıklık tablosu okuma ve yorumlama becerilerinin incelenmesi*. [Bildiri Sunumu] X. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.
- Koparan, T. (2012). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin istatistik okuryazarlığı seviyelerine ve istatistiğe yönelik tutumlarına etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Kwon, O. N., Park, J. H., & Park, J. S. (2006). Cultivating divergent thinking in mathematics through an openended approach. *Asia Pacific Education Review*, 7(1), 51-61. <https://doi.org/10.1007/BF03036784>
- Maki, S., & Horita, T. (2018). Comparative study of the categorization of items of statistical literacy in mathematics textbooks of elementary, junior high, and high schools in Japan. *International Journal of Learning Technologies and Learning Environments*, 1(1), 79-92. <https://doi.org/10.52731/ijltle.v1.i1.320>

- McLaren, C. H. (2012). Using the height and shoe size data to introduce correlation and regression. *Journal of Statistics Education*, 20(3), 1-9. <https://doi.org/10.1080/10691898.2012.11889655>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2009). *İlköğretim matematik (6, 7 ve 8. sınıflar) dersi öğretim programı*. Talim Terbiye Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *İlköğretim matematik dersi 5 8. sınıflar öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Matematik Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Talim Terbiye Başkanlığı.
- Monteiro, C., & Ainley, J. (2007). Investigating the interpretation of media graphs among student teachers. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 2(3), 187-207. <https://doi.org/10.29333/iejme/183>
- Moore, D. (2007). *The basic practice of statistics* (4th edition). W. H. Freeman and Company.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- Oruç, Ş., & Akgün, İ. H. (2010). İlköğretim sosyal bilgiler 7. sınıf öğrencilerinin grafik okuma becerisini kazanma düzeyleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 51-58.
- Ozmen, Z. M., Güven, B., & Kurak, Y. (2020). Determining the graphical literacy levels of 8th grade students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 86, 269-292. <https://doi.org/10.14689/ejer.2020.86.13>
- Sezgin-Memnun, D. (2013). Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin çizgi grafik okuma ve çizme becerilerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 1153-1167.
- Toptaş, V. (2010). İlköğretim matematik dersi (1-5) öğretim programı ve ders kitaplarında geometri kavramlarının sunulmasının incelenmesi, *İlköğretim Online*, 9(1), 136-149.
- Turan, B. (2019). *6. Sınıf matematik ders kitabının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ubuz, B., & Sarpkaya, G. (2014). İlköğretim 6. sınıf cebirsel görevlerin bilişsel istem seviyelerine göre incelenmesi: Ders kitapları ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(2).
- Ulusoy, F., & Çakıroğlu, E. (2013). İlköğretim matematik öğretmenlerinin histogram kavramına ilişkin kavrayışları ve bu kavramın öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *İlköğretim Online*, 12 (4).
- Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. Retrieved from <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/20.500.12413/2989>.
- Watson, J. M. (2006). *Statistical literacy at school: Growth and goals*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wu, Y. (2004). *Singapore secondary school students' understanding of statistical graphs* [Paper presentation]. Tenth International Congress on Mathematics Education (ICME-10), Copenhagen, Denmark. Online: www.stat.auckland.ac.nz/~iase/publications
- Yanık, H. B., Özdemir, G., & Çevirgen, A. E. (2017). Investigating data processing related tasks in middle school mathematics textbooks. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 18(2), 45-61. <https://doi.org/10.17679/inuefd.323407>
- Yayla, G., & Ozsevec, T. (2015). Ortaokul öğrencilerinin grafik becerilerinin incelenmesi: Çizgi grafikleri oluşturma ve yorumlama. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1381-1400.
- Yeniçirak, Ö. (2020). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin veri işleme öğrenme alanına ilişkin öğretim pratikleri: Merkezi eğilim ölçüleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Genişletilmiş Baskı), Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, N. (2019). *Öğretmen adaylarının istatistiği öğretme bilgilerinin öğretmenlik uygulaması temelli ders araştırmaları bağlamında incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Yılmaz, N., & Ay, S. Z. (2016). Sekizinci sınıf öğrencilerinin histograma dair bilgi ve becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1280-1298. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.66174>

İletişim/Correspondence

Arş. Gör. Sefa UYANIK
sefauk75@gmail.com

Doç. Dr. Zeynep Medine ÖZMEN
zmozmen@trabzon.edu.tr

Examination of Perfectionism in Children And Adolescent Students According to Various Variables

***Bilgesu ERGEN KOCABIYIK, Mamak Science and Art Center, ORCID ID: 0000-0001-7224-0634
Osman AKTAN, Duzce University, ORCID ID: 0000-0001-6583-3765***

Abstract

Perfectionism is one of the important characteristics of gifted individuals. The aim of this study is to examine the perfectionism levels of gifted students according to gender, talent area, school level, number of siblings and birth order. The study group of the study consists of 178 gifted children and adolescents who attend Science and Art Centers (BİLSEM) from different education levels. The data of the study were obtained with the Personal Information Form and the Child and Adolescent Perfectionism Scale. Parametric tests were conducted in the analysis of the data. According to the research findings, it was determined that there was no significant difference between the self-directed perfectionism scores of the students in favor of gifted female students, and there was no significant difference according to gender regarding the social-based perfectionism levels of the students. There was no significant difference between gifted students' self-directed perfectionism scores and socially based perfectionism scores according to talent area, school level, birth order and number of siblings. Seminars can be organized for students, families and teachers to develop the perfectionism characteristics of gifted students.

Keywords: gifted child, gifted adolescent, perfectionism, talent area



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 1, 2023
pp. 607-627
[DOI](https://doi.org/10.17679/inuefd.1158617)
10.17679/inuefd.1158617

Article Type
Research Article

Received
06.08.2022

Accepted
28.04.2023

Suggested Citation

Ergen Kocabiyik, B. & Aktan, O. (2023). Examination of perfectionism in children and adolescent students according to various variables. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(1), 607-627. DOI: 10.17679/inuefd.1158617

This article was presented as a summary presentation at the 1st National Congress of Guidance and Psychological Counseling Services in the Education of Special Talented Students held in Istanbul on 27-29 October 2022.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Gifted students have high-level perceptions, unusual memories, diverse interests and curiosities, high-level verbal and linguistic abilities, flexible thought processes, and original ideas and solutions. In addition to these cognitive characteristics, they also differ in terms of emotional characteristics. One of these emotional differences is high expectations from oneself and others, namely perfectionism (Clark, 2015). Perfectionism is a personality trait and it affects the emergence of this personality trait in the individual with factors, such as family expectations, parenting styles, attachment style (İlter, 2020). Although there are factors affecting perfectionism in gifted people, it has been seen in many studies that gifted people are more perfectionist than people with normal development, that is, non-gifted people (Kahraman & Bulut Pedük, 2014). Therefore, perfectionism is considered a personality trait in the gifted individual.

Perfectionism is a multidimensional personality tendency that involves striving for perfection by setting excessively high or unrealistic standards and making overly critical judgments (Flett & Hewitt, 1991). When the literature is examined, it can be said that a limited number of studies have been conducted on the perfectionism characteristics of gifted students from different aspects. In the study examining the relationship between cognitive ability and perfectionism levels in gifted adolescents, it was determined that adolescents with high cognitive ability had high personal standard levels and low anxiety levels about mistakes (Lavrijsen et al., 2021).

Purpose

When the research studies are evaluated, it can be said that the studies on the perfectionism levels of gifted students studying at different education levels in the context of variables, such as gender, talent area, school level, number of siblings and birth order are limited. It is expected that the current paper will contribute to the literature in terms of addressing perfectionism in gifted students in the context of the variables discussed. In addition, it is considered to be an important study in terms of reflecting the perfectionism levels of gifted students in different education levels and talent areas, and providing guidance to students in this regard. The aim of this study is to examine the self-directed perfectionism and socially based perfectionism levels of gifted children and adolescents in the context of gender, talent area, school level, number of siblings and birth order variables.

Method

This research, which examines the self-directed perfectionism and social-based perfectionism levels of gifted children and adolescents, was carried out using a descriptive survey design, one of the quantitative research designs. The data source of the research consists of gifted students living in Ankara, and the study group consists of 178 gifted students studying at different education levels (primary school, secondary school and high school) studying at the Mamak Science and Art Center. The data of the study were collected using the personal information form including demographic information and the Child and Adolescent Perfectionism Scale (CAPS), which was developed by Flett et al. (2001), translated and adapted into Turkish by Uz Baş and Siyez (2010). The data of the research were analyzed using the SPSS, statistical package program. Before the analysis, it was checked whether the data were normally

distributed. Whether the data groups showed normal distribution or not was determined by Kolmogrow-Smirnov and Shapiro Wilk tests. Parametric test techniques were used in the analyzes because of the normal distribution of the data. Descriptive statistics, t-test and one-way analysis of variance were used in the analysis of the collected data.

Findings

As a result of the t-test of the sub-dimension scores of CAPS according to gender, it was determined that there was a significant difference between the self-directed perfectionism scores according to the gender of the gifted students, and this difference was in favor of the gifted female students. It was determined that gender did not make a significant difference in the dimension of socially based perfectionism. There was no significant difference between the self-directed perfectionism and social-based perfectionism scores of the gifted students according to their talent areas. There was no significant difference between self-directed perfectionism and socially based perfectionism scores of gifted students according to the school level of the students. According to the number of siblings and birth order of gifted students, there was no significant difference between self-directed perfectionism and socially based perfectionism scores of gifted students.

Discussion & Conclusion

According to the results of the research, it can be said that gifted female students see themselves as more perfectionist than male students. According to the results of the research, it was determined that the gender of the students did not have an effect on the levels of socially based perfectionism. Similarly, in some studies, it has been determined that gender is not an effective variable on the excellence levels of gifted students (Chan, 2009; Kaçmaz & Yıldız Demirtaş, 2020; Kanlı, 2013; Leana-Taşçılar et al., 2014; Mofield & Chakraborti-Ghosh, 2010; Stoeber & Stoeber, 2009; Tsui & Mazzocco, 2007). According to the results of the research study, it was found that the talent areas of the gifted students were not an effective variable on the students' self-directed perfectionism and social-based perfectionism levels. Accordingly, it can be said that students' skill areas are not effective on their perfection levels. According to the results of the research, it has been determined that the school level of the gifted students is not a variable that affects the students' self-directed perfectionism and social-based perfectionism levels. Similarly, in some studies (Asan, 2011; Bencik, 2006; Chan, 2007; Chan, 2009; Sand et al., 2021; Yaoar, 2008), it was determined that grade level did not affect students' perfectionism levels. According to the results of the study, it was found that the number of siblings was not an effective variable on the self-directed perfectionism and social-based perfectionism levels of gifted students.

As a result of many studies, it has been determined that the perfectionism levels of individuals do not change according to the number of siblings they have (Akkaya, Doğan & Tosik, 2021; Asan, 2011; Bozdemir, 2011; Fizel, 2008; Çelik, Ekşi & Gülsu, 2017; Köroğlu, 2008). According to the results of the research, it has been determined that birth order is not effective in the self-directed perfectionism and social-based perfectionism levels of gifted students. In research studies, it has been determined that first-born and single children need more success and effort to please adults compared to other children, and this triggers their perfectionism (Asan, 2011; Margot & Rinn, 2016; Parker, 1998; Sulloway, 2011; White et al., 1997).

Çocuk ve Ergen Özel Yetenekli Öğrencilerde Mükemmeliyetçiliğin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Bilgesu ERGEN KOCABIYIK, Mamak Bilim ve Sanat Merkezi, ORCID ID: 0000-0001-7224-0634
Osman AKTAN, Düzce Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-6583-3765

Öz

Mükemmeliyetçilik, özel yetenekli bireylerin önemli özelliklerinden biri kabul edilir. Bu çalışmanın amacı, özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerini cinsiyet, yetenek alanı, okul düzeyi, kardeş sayısı ve doğum sırasına göre incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, farklı eğitim kademelerinden Bilim ve Sanat Merkezlerine (BİLSEM) devam eden 178 özel yetenekli çocuk ve ergen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri kişisel bilgi formu ile Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin kendine yönelik mükemmeliyetçilik puanları arasında cinsiyete göre özel yetenekli kız öğrencilerin lehine, öğrencilerin sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeylerine ilişkin ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı belirlenmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin kendine yönelik mükemmeliyetçilik puanları ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puanları arasında ise yetenek alanı, okul düzeyi, doğum sırası ile kardeş sayısına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik özelliklerini geliştirmeye yönelik öğrenci, aileler ve öğretmenlere yönelik seminerler düzenlenebilir.

Anahtar Kelimeler: özel yetenekli çocuk, özel yetenekli ergen, mükemmeliyetçilik, yetenek alanı



İnönü Üniversitesi
 Eğitim Fakültesi Dergisi
 Cilt 24, Sayı 1, 2023
 ss. 607-627
 DOI
 10.17679/inuefd.1158617

Makale Türü
 Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
 06.08.2022

Kabul Tarihi
 28.04.2023

Önerilen Atıf

Ergen Kocabiyik, B. & Aktan, O. (2023). Çocuk ve ergen özel yetenekli öğrencilerde mükemmeliyetçiliğin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 607-627. DOI: 10.17679/inuefd.1158617

Bu makale 27-29 Ekim 2022 tarihlerinde İstanbul'da gerçekleştirilen I. Ulusal Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Kongresi'nde özet bildiri olarak sunulmuştur.

Çocuk ve Ergen Özel Yetenekli Öğrencilerde Mükemmeliyetçiliğin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Özel yeteneklilik; bilişsel özellikler ve yetenek, üretkenlik, yaratıcı düşünme, sanat ve liderlik gibi yetenek alanlarında olağanüstü potansiyele veya başarıya sahip olmak olarak tanımlanmıştır (Marland, 1972). Renzulli (2011) özel yetenekliliği üç temel bileşenin birleşimi olarak ele almış ve kişinin (1) genel entelektüel veya özel akademik yetenek, (2) yaratıcılık ve (3) motivasyona sahipse özel yetenekli olarak tanımlanabileceğini söylemiştir. Columbus Group (1991), özel yetenekliliği sadece bilişsel özelliklere dayalı tanımlamanın kısıtlayıcı olduğunu belirterek içsel deneyimlere ve gelişimsel özelliklere vurgu yapan yeni bir tanım geliştirdi. Buna göre özel yeteneklilik; üst düzey bilişsel yetenek temelli eşlik eden yoğun motivasyon ile olağan çözümlerin dışında deneyim ve farkındalık gelişimi olarak ifade edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) ise özel yetenekli birey, akranlarına göre daha hızlı öğrenen, akademik beceriler, liderlik, sanat, yaratıcılık özellikleri bakımından akranlarından önde olan, farklı ilgi alanlarında bağımsız çalışmayı seven ve yüksek performansa sahip bireyler olarak tanımlanmaktadır. Tanımdan da anlaşılacağı üzere özel yetenekli bireyleri akranlarından ayıran özellikleri söz konusudur.

Özel yetenekli bireylerde çevresel uyarılara karşı artan bilinçli farkındalık, hızlı bilgi işleme kapasitesi, insanlığı ilgilendiren problemlerle daha çok iç içe olmalarına ve dolayısıyla sosyal ve duygusal kaygı ile strese neden olabilir (Hébert, 2021, Sarıcam & Sahin, 2015). Bununla birlikte daha güçlü benlik kavramı, sosyal yeterlik, bilişsel empati, aşırı uyarılmışlık hali gibi özellikleri ile dikkatleri çekmektedirler (Koşir vd., 2016; Pfeiffer, 2013). Özel yetenekli bireylerin üst düzey algılamaları, alışılmadık hafızaları, çeşitli ilgi alanları ve merakları, yüksek seviyede sözel ve dilsel yetenekleri, esnek düşünce süreçleri, orijinal fikir ve çözümleri vardır. Bu bilişsel özelliklerinin yanı sıra duygusal özellikler bakımından da farklılaşmaktadırlar. Bu duygusal farklılıklardan biri de kendinden ve diğerlerinden yüksek beklentiler yani mükemmeliyetçiliktir (Clark, 2015). Mükemmeliyetçilik bir kişilik özelliğidir ve ailesel beklentiler, ebeveynlik stilleri, bağlanma stili gibi etkenlerle bu kişilik özelliğinin bireyde ortaya çıkmasını etkilemektedir. (İlter, 2020). Özel yetenekli bireylerde mükemmeliyetçiliği etkileyen faktörler olmasına rağmen pek çok araştırmada görülmüştür ki özel yetenekli bireyler, normal gelişim gösteren yani özel yetenekli olmayan bireylere göre daha mükemmeliyetçidirler (Kahraman & Bulut Pedük, 2014). Bu nedenle mükemmeliyetçilik özel yetenekli bireyde bir kişilik özelliği olarak kabul edilir.

Mükemmeliyetçilik, aşırı yüksek veya gerçekçi olmayan standartlar belirleyerek ve aşırı eleştirel değerlendirmelerde bulunarak kusursuzluk için çabalama içereren çok boyutlu bir kişilik eğilimidir (Flett & Hewitt, 1991). Yıllar içinde mükemmeliyetçilik; nevrotik ve normal, olumlu çabalama ve uyumsuz değerlendirme kaygıları, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik, uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik, aktif ve pasif mükemmeliyetçilik, işlevsel ve işlevsiz mükemmeliyetçilik, sağlıklı ve sağlıksız mükemmeliyetçilik, kişisel standartlar ve değerlendirici kaygılar veya vicdani ve öz-değerlendirici mükemmeliyetçilik şeklinde genellikle iki negatif ve pozitif yönlü iki boyut olarak sınıflandırılmıştır (Stoeber & Otto, 2006). Günümüzde ise mükemmeliyetçilik daha çok kapsamlı olarak ele alınmaktadır. Frost ve arkadaşları (1990), mükemmeliyetçiliğin kişisel standartlar, hatalarla ilgili endişe, ebeveyn eleştirisi, eylemler hakkında şüpheler, aile beklentileri ile düzen/organizasyon alt boyutlarından oluştuğunu ifade etmiştir. Stoeber ve Childs (2011) mükemmeliyetçiliği, mükemmeliyetçi çabalar ile mükemmeliyetçi kaygılar olarak ikiye ayırır. Mükemmeliyetçi çabalar vicdanlılık, psikolojik uyum, başa çıkma ve olumlu duygulanım, öznel iyi oluşla ilgili bulunmuştur. Mükemmeliyetçi kaygılar ise diğerlerinin kişinin performansını değerlendirmesi ve eylemlerinden şüphe duyması ile ilgilidir (Stoeber & Otto, 2006; Stoeber & Stoeber, 2009). Ayrıca Stoeber ve Childs (2011), mükemmeliyetçi insanları iki boyutlu değerlendirmenin yanında üç gruba da ayırırlar; sağlıklı mükemmeliyetçiler, sağlıksız mükemmeliyetçiler ve mükemmeliyetçi olmayanlar. Smith ve

arkadaşları (2016) ise, mükemmeliyetçiliği katı mükemmeliyetçilik, özeleştiril mükemmeliyetçilik ve narsist mükemmeliyetçilik olarak üç boyutta ele almaktadırlar. Flett ve Hewitt (1991), mükemmeliyetçiliğin olumsuz bir özellik olduğunu düşünmüş ve üç farklı mükemmeliyetçilik biçimi olduğunu ifade etmişlerdir. Bunlar kendine yönelik mükemmeliyetçilik, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ve başkasına yönelik mükemmeliyetçilik şeklinde olup, aşağıda açıklanmıştır.

Kendine yönelik Mükemmeliyetçilik: Gerçekçi olmayan yüksek beklentiler, gerçekçi olmayan eleştirel bakış açısı, hatalarla ilgilenme ve kusurlara odaklanma benlik tarafından üretilir ve yine benliğe dönüktür. Değeri ve uyumu mükemmele ulaşmak ve kusurlardan kaçmak olarak görülür. Bu beklenti neredeyse imkansızdır. Bu durum da onları başarısız hissetmeye ve yeterince iyi olmadıklarını düşünmeye iter. Mükemmellikten başka bir duruma tolerans gösteremeyen ve kendini suçlayan birey başarısızlıktan korkar. Bu korku nedeniyle kaçınma davranışı sergileyip ustalaşmak için gereken deneyimden kendilerini mahrum bırakabilirler (Flett & Hewitt, 1991; 2020).

Sosyal kaynaklı Mükemmeliyetçilik: Başkalarının kişiden mükemmelliği beklediği ve talep ettiği inancını yansıtır. Aile üyelerinden, arkadaşlarından, çevresindeki insanlardan ve genel olarak toplumdan mükemmellik için güçlü bir talep vardır veya kişi böyle bir talebin varlığını algılar. Reddedilme ve terk edilmekten kaçınma, ait olma ve sevilme ihtiyaçları tüm mükemmeliyetçilik boyutlarının altında yatan motivasyonlardan olsa da sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilikte daha baskın olarak görülmektedir. Mükemmeliyetçiliğin bu boyutunda başkaları amansız beklentiler, keskin yargılar ve stres kaynakları olarak algılanır (Hewitt & Flett, 1991; 2020).

Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik: Gerçekçi olmayan yüksek beklentiler, gerçekçi olmayan eleştirel bakış açısı, hatalarla ilgilenme ve kusurlara odaklanma başkalarına yöneliktir. Diğerlerinin mükemmel olmasını beklerler. Bu beklentileri karşılanmadığında eksiklikleri küçümseme ve sert bir şekilde eleştirme eğiliminde olurlar (Hewitt ve Flett, 1991; 2020). Mükemmeliyetçilik kavramı, özel yetenekli bireyleri sosyal ve duygusal boyutta etkilemesi nedeniyle son zamanlarda daha fazla ilgi duyulan bir konu olmaya başlamıştır (Grugan vd., 2021). Özel yetenekli bireyler, potansiyelleri gereği yüksek standartlar oluşturmakta ve bu standartlara ulaşmak için yoğun çaba ve motivasyon sergilemektedirler (Neumeister, 2017; Silverman, 1999). Bununla birlikte ailelerin çocukları hakkında oluşturdukları standartlar ve bu standartları karşılamaya yönelik beklentiler de, özel yetenekli bireylerde mükemmeliyetçiliğe neden olmaktadır (Burka & Yuen Speirs Neumeister, 2007; Williams, & Cross, 2009). Ailenin yüksek beklentileri ile yüksek standartların aynı zamanda özel yetenekli bireylerde erteleme, yüksek kaygı ve risk almama gibi davranışlara da neden olmaktadır (Adelson, 2007; Cross & Cross, 2015; Wilson & Adelson, 2021). Bununla birlikte destekleyici aile tutumlarının da olumlu mükemmeliyetçiliği geliştirdiği ifade edilmiştir (Basirion vd., 2014; Morris & Lomax, 2014). Aile beklentilerinin yanında yapılan araştırmalarda özel yetenekli bireylerin mükemmeliyetçilikleri üzerinde cinsiyet, yaş, sınıf seviyesi ve doğum sırası gibi faktörlerin de etkili olduğu belirlenmiştir (Chan, 2007, 2009, 2012; Flett & Hewitt, 2002; Tsui & Mazzocco, 2007; Siegle & Schuler, 2000).

Alanyazını incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik özelliklerinin ele alındığı bazı araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Özel yetenekli ergenlerde bilişsel yetenek ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada yüksek bilişsel yeteneğe sahip ergenlerin kişisel standart seviyelerinin yüksek, hatalar konusunda endişe seviyelerinin ise düşük olduğu belirlenmiştir (Lavrijsen vd., 2021). Özel yetenekli üniversite öğrencileri ile nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yürütülen çalışmada erken yaşta akademik deneyimlerde çabalamadan başarma, başarısızlıkla ilgili deneyimin olmaması ve ebeveyn mükemmeliyetçiliği kendine odaklı mükemmeliyetçiliğin gelişime katkı sağlamaktadır. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin gelişimini ise ebeveyn mükemmeliyetçiliği ve otoriter ebeveynlik

tarzına maruz kalmanın neden olduğu katı beklentiler, başarıya bağlı öz değer algısı ve başkalarını hayal kırıklığına uğratma korkusu etkilemektedir (Speirs Neumeister, 2004a).

Özel yetenekli üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçilik boyutları ile (kendine yönelik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik) başarı motivasyonları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puanları yüksek olan özel yetenekli üniversite öğrencilerinin başarısızlıktan kaçınmaya çalıştıkları ve bu motivasyonla başarı hedeflerini ve davranışlarını belirledikleri görülmüştür. Kendine odaklı öğrencilerin ise başarı odaklı oldukları ve zorlukların üstesinden gelmek için motive oldukları belirlenmiştir (Speirs Neumeister, 2004b).

Özel yetenekli çocuklara yönelik bir proje faaliyetinin uygulandığı bir ortaokula devam eden 129 normal gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrenci ile yürütülen çalışma öğrencilerin zeka düzeyleri ile mükemmeliyetçilik düzeylerini arasındaki ilişkiyi incelendiği çalışmada ise normal gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik puanları üzerinde zeka düzeylerinin etkili olmadığı belirlenmiştir (Kanlı, 2011). Leana-Taşçılar ve Kanlı (2014) tarafından yapılan çalışmada ise özel yetenekli ve normal ilköğrencileri ile yürüttükleri çalışmalarında mükemmeliyetçilik üzerinde zeka değişkeninin etkili olmadığı, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek mükemmeliyetçilik düzeylerine sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte alanyazında bazı çalışmalarda da özel yetenekli öğrencilerin akranlarına göre daha mükemmeliyetçi davranış ve düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir (Neumeister, 2017; Rimm, 2007; Schuler, 2000; Speirs Neumeister vd., 2009).

Yukarıda verilen araştırmalar değerlendirildiğinde, farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören özel yetenekli bireylerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin cinsiyet, yetenek alanı, okul düzeyi, kardeş sayısı ve doğum sırası gibi değişkenler bağlamında ele alındığı araştırmaların sınırlı olduğu söylenebilir. Mükemmeliyetçilik ve demografik faktörlerle ilgili araştırmalarda, yaş, cinsiyet ve ailenin sosyoekonomik düzeyi bakımından tutarlı olmayan sonuçlar elde edilmiştir (Sand vd., 2021). Mükemmeliyetçilik üzerinde ailesel beklentiler, ebeveynlik stilleri, bağlanma stili (İlter, 2020), sosyal modelleme başarı baskısı (Stoeber & Childs, 2011), ailenin sosyo-ekonomik durumu (Sand vd., 2021) gibi faktörler etkili olmaktadır.

Özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri üzerinde cinsiyet ile birlikte yetenek alanı, okul düzeyi, kardeş sayısı ve doğum sırası gibi değişkenler de etkili olabilir. Araştırmanın bu değişkenler bağlamında okul çağındaki özel yetenekli bireylerde mükemmeliyetçiliği ele alması bakımından alanyazınına katkı sağlaması beklenmektedir. Bununla birlikte özel yetenekli bireylerin mükemmeliyetçilik düzeyleri üzerinde cinsiyet ile birlikte yetenek alanı, okul düzeyi, kardeş sayısı ve doğum sırası gibi değişkenler de etkili olabilir. Yapılan araştırmalar aile ortamı ve ebeveyn etkileşimlerinin çocukların mükemmeliyetçilik eğilimlerinin gelişiminde önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Craddock, Church & Sands, 2009; Flett vd., 2002; Hibbard & Walton, 2014). Ailedeki kardeş sayısı ve çocuğun doğum sırası bu etkileşimin niteliği üzerinde etkili olabilmektedir. Aileler ilk çocuklarını daha yetenekli ve mükemmeliyetçi olarak algırlar (Leman, 2009). Diğer taraftan ailede çocuk sayısının artması, çocukların taleplerine karşılık verme ve ebeveyn etkileşimin kalitesinde azalmalar olması muhtemeldir (Black, Devereux & Salvanes, 2005). Bununla birlikte öğrencilerin cinsiyet, okul düzeyi, yetenek alanları da onların mükemmeliyetçilik eğilimlerini etkileyebilir. Ayrıca öğrencilerin özel yetenek alanları, kardeş sayısı ve doğum sıralarının mükemmeliyetçilik eğilimlerine etkisini ortaya koyması ve bu konudaki araştırmaların sınırlı olması da araştırmanın önemli motivasyon kaynaklarından biri olmuştur. Özel yetenekli bir öğrencinin ilk göze çarpan duygusal özelliklerinden biri mükemmeliyetçi olmalarıdır. Bu nedenle de ilgi çeken ve araştırılan bir konu olmuştur. Bu çalışmada ise özel yetenekli bireylerde mükemmeliyetçilik, kaynağı bakımından incelenecektir. Bununla birlikte doğum sırasına ve cinsiyete göre farklılıklara bakılacaktır. Ayrıca ilköğretim, ortaokul ve lise düzeyince öğrencilere uygulanarak kesitsel bir

çalışma olacak ve öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerini ile mükemmeliyetçilik kaynaklarını farklı gelişim dönemlerinde boylamsal karşılaştırma imkanı sunacaktır. Bununla birlikte araştırmada elde edilen bulguların farklı eğitim kademelerinde ve yetenek alanlarında yer alan özel yetenekli bireylerin mükemmeliyetçilik düzeylerini yansıtması, bu konuda öğrencilere rehberlik sağlaması açısından önemli bir araştırma olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırmada elde edilecek bulguların özel yetenekli bireylerde mükemmeliyetçilik literatürüne katkı sağlaması beklenmektedir. Araştırmada ele alınan özel yetenekli öğrencilerde mükemmeliyetçilik üzerinde etkili olan değişkenlerin belirlenmesi, aileleri ve öğretmenlerin özel yetenekli bireylerin gelişimlerini desteklemeleri ve onlara rehberlik yapmalarına katkı sağlayabilir. Belirtilen bilgiler ışığında bu araştırmanın amacı özel yetenekli çocuk ve ergenlerin kendine yönelik mükemmeliyetçilik ile sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeylerinin cinsiyet, yetenek alanı, okul düzeyi, kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenleri bağlamında incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğrencilerin kendine yönelik mükemmeliyetçilik ile sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puanları arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğrencilerin kendine yönelik mükemmeliyetçilik ile sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puanları arasında yetenek alanları açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğrencilerin kendine yönelik mükemmeliyetçilik ile sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puanları arasında okul düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğrencilerin kendine yönelik mükemmeliyetçilik ile sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puanları arasında kardeş sayısı açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğrencilerin kendine yönelik mükemmeliyetçilik ile sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puanları arasında doğum sırası açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Özel yetenekli çocuk ve ergenlerin kendine yönelik mükemmeliyetçilik ile sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeylerinin incelendiği bu araştırmada nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama deseni kullanılmıştır. Betimsel desenler belirli bir olgunun varlığını tanımlamaya ve özelliklerini betimlemeye yardım eden (Heppner, Wampold & Kivlighan, 2013), belirli konu, olay ve veya durumlara ilişkin araştırma grubunda yer alan kişilerin görüş, bilgi, beceri, yetenek, tutum ve bilgi düzeyleri gibi özellikleri belirlenir (Fraenkel ve Wallen, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmanın veri kaynağını Ankara'da yaşayan özel yetenekli öğrenciler, çalışma grubunu ise Mamak Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim alan farklı eğitim kademelerinde (ilkokul, ortaokul ve lise) öğrenim gören 178 özel yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, Mamak Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim alan farklı eğitim kademelerinden öğrenciler arasından tesadüfi seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Demografik özellikleri

Değişken		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	91	51
	Kız	87	49
Eğitim kademesi	İlkokul	49	28
	Ortaokul	90	50
	Lise	39	22
Kardeş sayıcsı	1 kardeş	18	10
	2 kardeş	107	60

	3 kardeş	45	25
	4 kardeş	8	5
Yetenek alanı	Genel Zihinsel	146	82
	Resim	16	9
	Müzik	7	4
	Genel Zihinsel ve Resim	7	4
	Genel Zihinsel ve Müzik	2	1
Doğum sırası	1.sıra	105	59
	2.sıra	58	33
	3.sıra	13	7
	4.sıra	2	1

Öğrencilerin %49'u kız (n=87) ve %51'i erkek (n=91) öğrenciden oluşmaktadır ve öğrencilerin %82'si genel zihinsel yetenek alanında, %18' ise resim ve müzik alanı ile birlikte genel zihinsel yetenek alanında tanılanmıştır. Örneklem grubundaki öğrencilerin %50'si ortaokula (n=90), %28'i ilkokula (n=49) ve %22'si (n=39) liseye devam etmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu iki kardeş (%60) ve birinci sırada (% 59) doğmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri demografik bilgilerin yer aldığı kişisel bilgiler formu ve Flett ve diğerleri tarafından geliştirilen (2001), Türkçeye çevrilmesi ve uyarlanması Uz Baş ve Siyez tarafından (2010) tarafından gerçekleştirilen Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇEMÖ) kullanılarak toplanmıştır.

Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇEMÖ): Ölçek, 18 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir öz değerlendirme ölçeğidir. Toplam puan vermeyen ölçek, kendine yönelik mükemmeliyetçilik ile sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik olarak 2 alt boyuttan oluşur. 9-16 yaş aralığındaki çocuk ve ergenler için kullanılmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik değerleri kendine yönelik mükemmeliyetçilik boyutu için .85; sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik boyutu içinse .89 olarak hesaplanmıştır (Uz Baş & Siyez, 2010).

Kişisel Bilgi Formu (KBF): Araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin demografik bilgileri, araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ile elde edilmiştir. Formda öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, BİLSEM'de eğitim aldıkları yetenek alanı, kardeş sırası ve doğum sırası ile ilgili sorular bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri toplanmadan önce lise öğrencilerinin 18 yaş altında olmaları nedeniyle velilerinden izin alınması amacıyla veli onam formu hazırlanmıştır. Araştırmanın verileri Mart-Nisan 2022 ayları arasında toplanmıştır. Veriler, SPSS istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz öncesi verilerin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Veri gruplarının normal dağılım gösterip-göstermediği Kolmogrow-Simirnov ve Shapiro Wilk testleri ile belirlenir. Veri sayısı 29'dan az olduğunda Shapiro Wilks, fazla olduğunda ise Kolmogrow-Simirnov testinin kullanılması uygun görülmektedir (Kalaycı, 2016). Araştırmaya katılan deneklerin sayısının 30'un üzerinde olması nedeniyle veri gruplarının normal dağılım gösterip-göstermediği Kolmogrow-Simirnov testi ile test edilmiş ve ÇEMÖ sonuçlarının anlamlı olmadığı ($p>.05$) belirlenmiştir. Bu nedenle analizlerde parametrik test teknikleri kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde betimsel istatistikler, t Testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin cinsiyetine göre ÇEMÖ kendine yönelik mükemmeliyetçilik (KYM) ile sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik (SKM) alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar t testi ile, yetenek alanları, okul düzeyi,

kardeş sayısı ve doğum sırasına göre öğrencilerin KYM ile SKM puan ortalamalarını karşılaştırmak için ise tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Özel Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre ÇEMÖ Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin cinsiyetine göre ÇEMÖ kendine yönelik mükemmeliyetçilik (KYM) ile sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik (SKM) alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı Bağımsız gruplar için t testi ile test edilmiştir. Bağımsız gruplar için t testi analizinin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığını incelemek için önce basıklık ve çarpıklık değerine bakılmış ile varyansların homojenliği Levene testi ile test edilmiştir. Tablo 1’de ÇEMÖ alt boyut puanlarına ait betimsel istatistikler verilmektedir.

Tablo 1

ÇEMÖ Alt Boyut Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

	N	\bar{X}	S	Çarpıklık	Basıklık
KYM	178	30,64	7,08	-,35	-,21
SKM	178	28,01	8,60	-,16	-,62

Mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerine baktığımızda verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Yapılan Levene testi sonucunda kendine yönelik mükemmeliyetçilik puan dağılımının ($F=0,46$; $p>.05$) ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puan dağılımının ($F=2,33$; $p>.05$) varyanslarının homojen olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuca dayalı olarak cinsiyete göre ÇEMÖ alt boyutlarına ait bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

ÇEMÖ’nin Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{X}	S	Sd	t
KYM	Kız	87	31,99	6,97	176	2,53*
	Erkek	91	29,35	6,98		
SKM	Kız	87	28,59	9,38	176	0,88
	Erkek	91	27,45	7,81		

* $P<0,05$

ÇEMÖ’nin alt boyut puanlarının cinsiyete göre yapılan t testi sonucunda kendine yönelik mükemmeliyetçilik puanları arasında özel yetenekli öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t(176)=2,53$; $p<.05$). Bu fark özel yetenekli kız öğrencilerin lehinedir. Cinsiyetin sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik boyutunda ise anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir ($t(171)=0,68$; $p>.05$).

Özel Yetenekli Öğrencilerin Yetenek Alanına Göre Mükemmeliyetçilik Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Özel yetenekli öğrencilerin yetenek alanlarına göre kendine yönelik mükemmeliyetçilik ile sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puan ortalamalarını karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin yetenek alanlarına göre ÇEMÖ alt boyut puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

ÇEMÖ'nin Alt Boyut Puanlarının Yetenek Alanına Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynakları	KT	Sd	KO	F	p
KYM	Gruplar Arası	82,90	4	20,73		
	Gruplar İçi	8786,49	173	50,79	,41	,80
	Toplam	8869,39	177			
SKM	Gruplar Arası	269,10	4	67,28		
	Gruplar İçi	12832,93	173	74,18	,91	,46
	Toplam	12862,95	172			

*P<0,05

Özel yetenekli öğrencilerin yetenek alanlarına göre öğrencilerin kendine yönelik mükemmeliyetçilik (F4-173=0,41; P<0,05) ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik (F4-173=0,46; P<0,05) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre öğrencilerin yetenek alanlarının mükemmellik düzeyleri üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Düzeyine Göre Mükemmeliyetçilik Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Özel yetenekli öğrencilerin okul düzeyine göre kendine yönelik mükemmeliyetçilik ile sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puan ortalamalarını karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin okul düzeyine göre ÇEMÖ alt boyut puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4

ÇEMÖ'nin Alt Boyut Puanlarının Okul Düzeyine Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynakları	KT	Sd	KO	F	p
KYM	Gruplar Arası	74,37	2	37,18		
	Gruplar İçi	8795,02	175	50,26	,74	,48
	Toplam	8869,39	177			
SKM	Gruplar Arası	47,02	2	23,51		
	Gruplar İçi	13055,01	175	74,60	,32	,73
	Toplam	13102,03	177			

*P<0,05

Öğrencilerin öğrenim gördüğü okul düzeyine göre özel yetenekli öğrencilerin kendine yönelik mükemmeliyetçilik (F2-175=0,74; P<0,05) ile sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik (F2-175=0,32; P<0,05) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Mükemmeliyetçilik Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Özel yetenekli öğrencilerin kardeş sayısına göre kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puan ortalamalarını karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin kardeş sayılarına göre ÇEMÖ alt boyut puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5*ÇEMÖ'nin Alt Boyut Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Varyans Analizi Sonuçları*

	Varyans Kaynakları	KT	Sd	KO	F	p
KYM	Gruplar Arası	71,45	3	23,82		
	Gruplar İçi	8797,94	174	50,56	,47	,70
	Toplam	8869,39	177			
SKM	Gruplar Arası	77,47	3	25,82		
	Gruplar İçi	13024,56	174	74,85	,35	,79
	Toplam	13102,03	177			

*P<0,05

Öğrencilerin kardeş sayılarına göre özel yetenekli öğrencilerin kendine yönelik mükemmeliyetçilik (F3-174=0,47; P<0,05) ile sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik (F3-174=0,35; P<0,05) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Doğum Sırası Göre Mükemmeliyetçilik Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Özel yetenekli öğrencilerin doğum sırasına göre kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puan ortalamalarını karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin kardeş sayılarına göre ÇEMÖ alt boyut puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6*ÇEMÖ'nin Alt Boyut Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Varyans Analizi Sonuçları*

	Varyans Kaynakları	KT	Sd	KO	F	P
KYM	Gruplar Arası	82,45	3	27,48		
	Gruplar İçi	8786,94	174	50,50	,54	,65
	Toplam	8869,39	177			
SKM	Gruplar Arası	148,63	3	49,54		
	Gruplar İçi	12953,40	174	74,45	,67	,57
	Toplam	13102,03	177			

*P<0,05

Tablo 7'de görüldüğü gibi kardeş sırasına göre özel yetenekli öğrencilerin kendine yönelik mükemmeliyetçilik (F3-174=0,54; P<0,05) ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik (F3-174=0,7; P<0,05) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre özel yetenekli kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla kendilerini daha mükemmeliyetçi gördükleri söylenebilir. Benzer şekilde yapıları bazı çalışmalarda da (Arslan Ağırsay, 2018; Asan, 2011; Baker, 1996; Bellamy, 1993; Chan, 2007; Chan, 2009; Curran & Hill, 2019; Kahraman & Pedük, 2014; Margot & Rinn, 2016; Parker & Mills, 1996; Sand vd., 2021; Siegle & Schuler, 2000; Stornae vd., 2019; Uz Baş, 2011); özel yetenekli kız öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Literatür sonuçları da araştırma sonucumuzu desteklemektedir. Bu durum toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklanabilir. Toplum ve aileleri tarafından kız çocuklarının daha tertipli, düzenli olması ve toplumun beklentilerine uyum sağlaması beklenir. Küçük yaştan itibaren aileden bu yönde telkin almaları, kız çocuklarının daha mükemmeliyetçi olmalarına neden olabilir.

Leana-Taşçılar ve diğerlerinin (2014) özel yetenekli öğrencilerle yürüttükleri çalışmalarında ise öğrencilerin kendine yönelik mükemmeliyetçilik puanlarında cinsiyete göre farklılık olmadığı, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puanlarındaysa erkek özel yetenekli öğrencilerin puanlarının kızların puanında anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre özel yetenekli erkek öğrencilerin daha fazla sosyal beklentiyle karşılaştıkları söylenebilir. Genel literatürle uyum olmayan bu sonucu ataerkil toplumdaki erkekte beklenmenin fazla olmasıyla ilgili olabileceği ifade edilmiştir. Asan tarafından yapılan araştırmada ise (2011), lise öğrencilerinde sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin kızlarda erkeklere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin cinsiyetlerinin sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeyleri üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde bazı araştırmalarda özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri üzerinde cinsiyetin etkili bir değişken olmadığı belirlenmiştir (Chan, 2009; Kanlı, 2013; Leana-Taşçılar vd., 2014; Mofield & Chakraborti-Ghosh, 2010; Stoeber & Stoeber, 2009; Tsui & Mazzocco, 2007; Kaçmaz & Yıldız Demirtaş, 2020). Bununla birlikte alanyazında yapılan bazı araştırmalarda ise erkeklerin kız öğrencilere nazaran mükemmeliyetçilik düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Douilliez & Hénot, 2013; Flett vd., 2002; Flett vd., 2016; Lozano-Fernández vd., 2012; Melero vd., 2020; Vicent vd., 2017). Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde cinsiyete yönelik sonuçların tutarlı olmadığı görülmektedir. Bu durumun nedenleri olarak; araştırmanın yapıldığı grubun sosyal ve kültürel çevre özellikleri, cinsiyetlere dönük toplumsal roller, çocuğun içinde yetiştiği toplumun çocuk yetiştirme tarzı, toplum yapısı, ebeveyn tutum ve yaklaşımları gibi faktörlerin etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre özel yetenekli öğrencilerin yetenek alanlarının öğrencilerin kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeyleri üzerinde etkili bir değişken olmadığı belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin yetenek alanlarının mükemmeliyetçilik düzeyleri üzerinde etkili olmadığı söylenebilir. Literatüre bakıldığında yetenek alanına göre öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin incelendiği bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Özel yetenekli ile normal gelişim gösteren bireylerin mükemmeliyetçilik ve zeka düzeylerinin incelendiği bazı araştırmalar yapılmıştır. Leana-Taşçılar ve Kanlı (2014) tarafında gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin zeka puanları ile öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmağı tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile öğrencilerin zeka düzeylerinin mükemmeliyetçilik üzerinde etkili olmadığı söylenebilir (Schilder vd., 2021). Yine bazı araştırmalarda (Maksić & Iwasaki, 2009; Leana-Taşçılar & Kanlı, 2014; Parker, 1997), özel yetenekli olan ve özel yetenekli olmayan normal gelişim gösteren öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin benzer olduğu bulunmuştur. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin yetenek alanlarının farklı olsa da, mükemmeliyetçilik düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre özel yetenekli öğrencilerin öğrenim gördükleri okul düzeyinin öğrencilerin kendine yönelik mükemmeliyetçilik ile sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeylerini etkileyen bir değişken olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde yapılan bazı araştırmalarda da (Asan, 2011; Bencik, 2006; Chan, 2007; Chan, 2009; Sand vd., 2021; Yaoar, 2008), sınıf düzeyinin öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir. Kline ve Short (1991) tarafından yapılan araştırmada lisede öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin daha alt kademelerde bulunan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde mükemmeliyetçilik puanları aldıkları belirlenmiştir. Ortaokul ve lise dönemlerinde öğrencilerin bilinç seviyelerinin gelişmesi ile birlikte aynı şekilde çevresel baskılar ile daha fazla karşılaştıkları bir dönem olması nedeniyle, mükemmeliyetçilik bakımından ilgi çekici dönemlerdir (Flett &

Hewitt, 2002). Bu nedenle farklı kademelerde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin karşılaştırıldığı araştırmalarla konu derinlemesine irdelenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre kardeş sayının özel yetenekli öğrencilerin kendine yönelik mükemmeliyetçilik ile sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeyleri üzerinde etkili bir değişken olmadığı belirlenmiştir. Yapılan bir çok araştırma sonucunda bireylerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin sahip olunan kardeş sayısına göre değişmediği belirlenmiştir (Akkaya, Doğan & Tosik, 2021; Asan, 2011; Bozdemir, 2011; Fizel, 2008; Çelik, Ekşi & Gülsu, 2017; Köroğlu, 2008). Bazı araştırmalarda ise kardeş sayısının artmasının mükemmeliyetçiliği olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir (Asan, 2011; Benk, 2006; Şahin, 2011). Kardeş sayısının fazla olması, kardeşler arası etkileşim ve rekabet ortamı oluşması, kardeşler içinde öne çıkma isteği gibi nedenlerin çocuklarda mükemmeliyetçiliğin gelişimini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bununla birlikte bazı araştırmalarda ailede tek çocuk olanların mükemmeliyetçilik düzeyleri daha yüksek (Akkaya vd., 2021), bazı araştırmalarda ise tek çocuk olanların mükemmeliyetçilik düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir (Sarioğlu, 2010). Bu durum ebeveynlerin çocuklarına yönelik tutum ve davranışları ile açıklanabilir. Tek çocuğa daha fazla vakit ayırıp, gelişim ve eğitimi ile daha fazla olan ebeveynler olduğu gibi, tek çocukta dolayı çocuğun ailede ilginin merkezi olması nedeniyle hiçbir çabaya gerek duymaksızın ebeveynlerine bağlı büyümesi, tek çocuk olması nedeniyle çocuğun hata ve olumsuz davranışlarının ebeveynler ile aile büyükleri tarafından hoş karşılanması gibi faktörlerin çocuklarda mükemmeliyetçilik gelişimini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre özel yetenekli öğrencilerin kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeylerinde doğum sırasının etkili olmadığı belirlenmiştir. Yapılan araştırmalarda ilk doğan ve tek olan çocukların, diğer çocuklara kıyasla yetişkinleri memnun etmek için daha fazla başarı ve çabaya gereksinim duydukları, bu durumun onların mükemmeliyetçilik durumlarını tetiklediği belirlenmiştir (Asan, 2011; Margot & Rinn, 2016; Parker, 1998; Sulloway, 2011; White vd., 1997). Bununla birlikte ilk doğan çocukta ebeveynlik deneyimlerinin yetersiz olması ve ilk çocuk olması nedeniyle daha yüksek beklentiye sahip olmaları nedeniyle ilk çocuklarında daha fazla baskı hissettikleri ve onların mükemmellik için daha fazla çabaladıkları; bununla birlikte sonra çocuklarda ebeveynlerin daha hoşgörülü olması diğer kardeşlerin daha az baskı hissetmesine ve yüksek performans için mecbur hissetmemelerine yol açabilir.

Yapılan araştırmalarda ilk doğan özel yetenekli çocukların ailelerinin eleştiri ve beklenti seviyelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (AlSaleh vd., 2021; Siegle & Schuler, 2000). Yine farklı araştırmalarda ilk doğan çocukların yüksek aile beklentileri nedeniyle olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir (Damian vd., 2013; Margot & Rinn, 2016; Miller vd., 2012). İlk doğan çocukta ebeveynlerin yeni olmaları ve daha yüksek beklentiye sahip olmaları nedeniyle ilk çocukların daha fazla baskı hissettikleri ve mükemmellik için daha fazla çabaladıkları; bununla birlikte sonra çocuklarda ebeveynlerin daha hoşgörülü olması diğer kardeşlerin daha az baskı hissetmesine ve yüksek performans için mecbur hissetmemelerine yol açabilir.

Mükemmeliyetçilik günümüzde çok boyutlu olarak ele alınan, doğru yaklaşımlar ile kişiye olumlu katkıları olan bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada mükemmeliyetçiliğin kaynağı önem taşımaktadır. Eğer mükemmeliyetçilik kişinin kendinden kaynaklanıyorsa kişide yüksek standartlar, düzen ve azim özellikleri ön plana çıkmakta ve bu özellikler olumlu mükemmeliyetçilik olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte mükemmeliyetçilik sosyal

olarak çevresinden kişiye yöneltiliyorsa yani sosyal kaynaklıysa bu durumda daha çok kaygı ve baskıya neden olabilmektedir. Bu nedenle özel yetenekli olarak tanılanan öğrenciler için kendine yönelik olumlu mükemmeliyetçilik özelliklerini geliştirmeleri desteklenebilir. Aynı şekilde özel yetenekli öğrencilerin aileleri ve öğretmenlerine yönelik olarak yüksek beklenti ve eleştiriler ile sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğe neden olmamaları için, eğitim programları veya seminerler hazırlanabilir. Bu araştırma özel yetenekli öğrencilerin eğitim gördüğü bir BİLSEM’de gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarının genellenebilirliği için, farklı BİLSEM’lerde eğitim alan özel yetenekli öğrencilerin daha geniş katılımı ile araştırma tekrarlanabilir.

Araştırma sonuçlarının aşağıdaki sınırlılıklar dikkate alınarak değerlendirilmesi önerilmektedir. Araştırma Ankara Mamak BİLSEM’den yararlanan özel yetenekli öğrenciler ile sınırlıdır. Diğer bir sınırlılık olarak araştırma nicel yöntem ve ölçme araçları ile sınırlıdır. Pandemi nedeniyle verilerin toplanmasında online formların kullanılması, bu nedenle katılımın düşük olması üçüncü bir sınırlılıktır. Son sınırlılık olarak ise, özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerini etkilemesi muhtemel değişkenlerden olan ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile anne ve baba eğitim düzeyine ilişkin değişkenlere araştırmada yer verilmemesidir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı ve Araştırma İzni

Araştırmaya başlamadan önce Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik Kurul Başkanlığı'ndan etik kurul onayı (Tarih: 24.02.2022, Karar no: 2022/59), etik kurul onayından sonra ise Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni (Tarih/Sayı: 17.03.2022/E-14588481-605.99-45946163) alınmıştır.

Kaynakça/References

- Adelson, J. L. (2007). A "perfect" case study: Perfectionism in academically talented fourth graders. *Gifted Child Today*, 30(4), 14-20.
- Akkaya, S., Doğan, A. ve Tosik, H. (2021). Investigation of the relationship between the perfectionism and self- efficacy of gifted children. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(4), 1-18.
- AlSaleh, A., Alabbasi, A. A., Ayoub, A. E., & Hafsyhan, A. (2021). The effects of birth order and family size on academic achievement, divergent thinking, and problem finding among gifted students. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 9(1), 67-73.
- Arslan Ağırsay, B. (2018). *Özel yetenekli tanısı almış ve almamış çocukların yalnızlık, empati ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <http://tez2.yok.gov.tr>
- Asan, H. (2011). *Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçi özellikleri ile kişilik tipleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <http://tez2.yok.gov.tr>
- Baker, J. A. (1996). Everyday stressors of academically gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 7(2), 356-368.
- Basirion, Z., Abd Majid, R., & Jelas, Z. M. (2014). Big Five personality factors, perceived parenting styles, and perfectionism among academically gifted students. *Asian Social Science*, 10(4), 8-15. <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v10n4p8>
- Bellamy, J. (1993). *Perfectionism in adolescents: A comparison of private and public school students*. Unpublished master's thesis. University of Manitoba, Canada
- Bencik, S. (2006). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik ve benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <http://tez2.yok.gov.tr>
- Benk, A. (2006). *Üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçilik kişilik özelliğinin psikolojik belirtiler ile ilişkisi* (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <http://tez2.yok.gov.tr>
- Bozdemir, E. (2011). *Ergenlerin mükemmeliyetçilikleri ile mizah duyguları arasındaki ilişkisini incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <http://tez2.yok.gov.tr>
- Burka, J. B.. & Yuen, L. M. (2007). *Procrastination: Why you do it. What to do about it now*. Hachette UK
- Chan, D. W. (2007). Positive and negative perfectionism among Chinese gifted students in Hong Kong: Their relationships to general self-efficacy and subjective well-being. *Journal for the Education of the Gifted*, 31, 77-102. <http://dx.doi.org/10.4219/jeg-2007-512>
- Chan, D. W. (2009). Dimensionality and typology of perfectionism: The use of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale with Chinese gifted students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly*, 53, 174-187. Doi:10.1177/0016986209334963.
- Chan, D. W. (2012). Life satisfaction, happiness, and the growth mindset of healthy and unhealthy perfectionists among Hong Kong Chinese gifted students. *Roeper Review*, 34, 224-233. doi:10.1080/02783193.2012.715333
- Clark, B. (2015). *Üstün zekalı olarak büyümek: evde ve okulda çocukların potansiyellerini geliştirmek* (1. Basım). (Kaya, F ve Ogurlu, Ü, Çev.). Ankara: Nobel Yayınlar. (Orijinal çalışma basım tarihi 2013.)
- Cross, J. R., & Cross, T. L. (2015). Clinical and mental health issues in counseling the gifted individual. *Journal of Counseling & Development*, 93, 163-172. doi:10.1002/j.1556-6676.2015.00192.x

- Columbus Group (1991, July). Unpublished transcript of the meeting of the Columbus Group. Columbus, Ohio.
- Craddock, A. E., Church, W., & Sands, A. (2009). Family of origin characteristics as predictors of perfectionism. *Australian Journal of Psychology*, *61*(3), 136-144.
- Curran, T. & Hill, A.P. (2019). Perfectionism is increasing over time: a meta-analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016. *Psychological Bulletin*, *145*(4), 410-429.
- Çelik, H., Ekşi, H. ve Gülsu, N. (2017). Orta çocukluk döneminde güvenli bağlanma ile mükemmeliyetçiliğin çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *7*(47), 53-68.
- Damian, L. E., Stoeber, J., Negru, O., & Baban, A. (2013). On the development of perfectionism in adolescence: Perceived parental expectations predict longitudinal increases in socially prescribed perfectionism. *Personality and Individual Differences*, *55*, 688-693. doi:10.1016/j.paid.2013.05.021
- Douilliez, C., & Hénot, E. (2013). Mesures du perfectionnisme chez l'adolescent: validation des versions francophones de deux questionnaires. *Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, *45*(1), 64–71. <https://doi.org/10.1037/a0022686>
- Fizel, L. (2008). *The relationship of birth order to perfectionism*. (Thesis). Pace University. (AAI3314711).
- Flett, G. L. & Hewitt, P. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, *60*, 456-470.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Boucher, D. J., Davidson, L. A., & Munro, Y. (2001). *The child and adolescent perfectionism scale: development, validation, and association with adjustment*. Unpublished Manuscript.
- Flett, G. L. & Hewitt, P. L. (2002). *Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues*. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 5-13). Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10458-001>
- Flett, G. L. & Hewitt, P. L., Oliver, J. M., & Macdonald, S. (2002). Perfectionism in children and their parents: A developmental analysis. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 89-132). Washington, DC: American Psychological Association. <http://doi.org/c9wc3b>
- Flett, G. L., Nepon, T., Hewitt, P. L. & Fitzgerald, K. (2016). Perfectionism, components of stress reactivity, and depressive symptoms. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *38*(4), 645-654.
- Flett, G. L. & Hewitt, P. L. (2020). Reflections on three decades of research on multidimensional perfectionism: an introduction to the special issue on further advances in the assessment of perfectionism. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *38*(1), 3–14.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education* (7thEd.). New York: McGraw-Hill Companies.
- Frost, R.O., Marten, P., Lahart, C., ve Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, *14*, 449-468.
- Hébert, T. P. (2021). *Understanding the social and emotional lives of gifted students*. Routledge.
- Heppner, P.P., Wampold, B.E. ve Kivlighan, D.M. (2013). *Psikolojik danışmada araştırma yöntemleri*. Mentis Yayınları: Ankara.

- Hibbard, D. R., & Walton, G. E. (2014). Exploring the development of perfectionism: The influence of parenting style and gender. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 42(2), 269-278.
- İlter, B. (2020). Özel yeteneklilerde mükemmeliyetçilik. M. Z. Leana-Taşçılar, (Ed.), *Özel yetenekli çocukların psikolojisi* (3. Baskı) (71-105). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaçmaz, N. & Yıldız Demirtaş, V. (2020). Özel yetenekli çocuklarda öz-düzenlemeli öğrenme, öz-yeterlik ve mükemmeliyetçilik. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (1), 389-404.
- Kahraman, S. ve Bulut Pedük, Ş. (2014). 6, 7 ve 8. Sınıf üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 137-150.
- Kalaycı, Ş. (2016). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (7. baskı). Ankara: Asil.
- Kanlı, E. (2011). Üstün zekâlı ve normal ergenlerin mükemmeliyetçilik, depresyon ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 103-121.
- Kanlı, E. (2013). Üstün zekâlı ve normal ergenlerin mükemmeliyetçilik, depresyon ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33 (33), 103-121.
- Kline, B. E., & Short, E. B. (1991). Changes in emotional resilience: Gifted adolescent females. *Roeper Review*, 13(3), 118-121.
- Koroğlu, A. (2008). *Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik özellikleri ile rekabetçi tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <http://tez2.yok.gov.tr>
- Lavrijsen, J., Soenens, B., Vansteenkiste, M. & Verschuere, K. (2021). Is intelligence related to perfectionism? Multidimensional perfectionism and parental antecedents among adolescents across varying levels of cognitive ability. *Journal of Personality*, 89(4), 652-671.
- Leana-Taşçılar, M. Z. & Kanlı, E. (2014). Üstün zekâlı ve normal gelişim gösteren çocukların mükemmeliyetçilik ve öz-saygı düzeylerinin incelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 1-20.
- Leana-Taşçılar, M. Z., Özyaprak, M., Gücyeter, Ş., Kanlı, E. & Camcı-Erdoğan, S. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçiliğin değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 31-45.
- Leman, K. (2009). *Birth order book, the: Why you are the way you are*. Revell: Strand Publishing Series.
- Lozano-Fernández, L.M., García-Cueto, E., Martín-Vázquez, M., y Lozano-González, L. (2012). Desarrollo y validación del Inventario de Perfeccionismo Infantil (I.P.I.). *Psicothema*, 24(1), 149-155.
- Maksić, S., & Iwasaki, K. (2009). Perfectionism of academically gifted primary school students: The case of Japan. *Gifted and Talented International*, 24(2), 51-60. <https://doi.org/10.1080/15332276.2009.11673529>
- Margot, K.C. ve Rinn, A.N. (2016). Perfectionism in gifted adolescents: a replication and extension. *Journal of Advanced Academics*. 27(3), 190-209. <https://doi.org/10.1177/1932202X16656452>
- Marland, S., Jr. (1972). *Education of the gifted and talented. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

- Miller, A. L., Lambert, A. D., & Speirs Neumeister, K. L. (2012). Parenting style, perfectionism, and creativity in high-ability and high-achieving young adults. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(4), 344-365. doi:10.1177/0162353212459257.
- Melero, S., Morales, A., Espada, J. P., Fernández-Martínez, I., & Orgilés, M. (2020). How does perfectionism influence the development of psychological strengths and difficulties in children?. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 1-15. Doi:10.3390/ijerph17114081
- Mofield, E. L. & Chakraborti-Ghosh, S. (2010). Addressing Multidimensional Perfectionism in Gifted Adolescents with Affective Curriculum. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 479–513. doi:10.1177/016235321003300403.
- Morris, L. & Lomax, C. (2014). Assessment, development, and treatment of childhood perfectionism: A systematic review. *Child and Adolescent Mental Health*, 19(4), 225-234. <https://doi.org/10.1111/camh.12067>
- Neumeister, K. L. S. (2017). *Perfectionism in gifted students*. In *The Psychology of Perfectionism* (pp. 134-154). Routledge.
- Parker, W. D. (1998). Birth-order effects in the academically talented. *Gifted Child Quarterly*, 42, 29-38. doi:10.1177/001698629804200104
- Renzulli, J. S. (2011). Theories, actions, and change: An academic journey in search of finding and developing high potential in young people. *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 305-308.
- Rimm, S. (2007). What's wrong with perfect? Clinical perspectives on perfectionism and underachievement. *Gifted Education International*, 23(3), 246-253. doi:10.1177/026142940702300305.
- Sand, L., Bøe, T., Sahfran, R., Stormark, K.M. ve Hysing, M. (2021). Perfectionism in adolescence: associations with gender, age, and socioeconomic status in a Norwegian sample. *Frontiers in Public Health*, 9, 1-9.
- Saricam, H., & Sahin, S. H. (2015). The relationship between the environmental awareness, environmental attitude, curiosity and exploration in highly gifted students: Structural equation modelling. *Educational Process: International Journal*, 4(1), 7-17. <http://dx.doi.org/10.12973/edupij.2015.412.1>
- Schilder, C. M., Sternheim, L. C., Aarts, E., van Elburg, A. A., & Danner, U. N. (2021). Relationships between educational achievement, intelligence, and perfectionism in adolescents with eating disorders. *International Journal of Eating Disorders*, 54(5), 794-801. <https://doi.org/10.1002/eat.23482>
- Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and gifted adolescents. *Journal of secondary gifted education*, 11(4), 183-196. <https://doi.org/10.4219/jsge-2000-629>.
- Siegle, D., & Schuler, P. A. (2000). Perfectionism differences in gifted middle school students. *Roeper Review*, 23, 39-44. <https://doi.org/10.1080/02783190009554060>
- Silverman, L. K. (1999). Perfectionism. *Gifted education international*, 13(3), 216-225.
- Smith, M.M, Saklofske, D. H., Stoeber, J. ve Sherry, S.B. (2016). The big three perfectionism scale:a new measure of perfectionism. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(7), 670-687.
- Speirs Neumeister, K.L. (2004a). Factors influencing the development of perfectionism in gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 259-274.
- Speirs Neumeister, K.L. (2004b). Understanding the relationship between perfectionism and achievement motivation in gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, 48(3), 219-231.

- Speirs Neumeister, K. L., Williams, K. K., & Cross, T. L. (2009). Gifted high-school students' perspectives on the development of perfectionism. *Roeper Review*, 31(4), 198-206. <https://doi.org/10.1080/02783190903177564>
- Stoeber, J. & Childs, J. H. (2011). *Perfectionism*. In R. J. R. Levesque (Ed.), *Encyclopedia of Adolescence*, New York. (pp. 2053-2059).
- Stoeber, J. & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295-319.
- Stoeber, J. & Stoeber, F.S. (2009). Domains of perfectionism: prevalence and relationships with perfectionism, gender, age, and satisfaction with life. *Personality and Individual Differences*, 46(4), 530-535.
- Stornae, A. V., Rosenvinge, J. H., Sundgot-Borgen, J., Petterson, G., & Friberg, O. (2019). Profiles of perfectionism among adolescents attending specialized elite and ordinary lower secondary schools: A Norwegian cross-sectional comparative study. *Frontiers in Psychology*, 10, 20-39. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02039>
- Sulloway, F. J. (2011). Why siblings are like Darwin's finches: Birth order, sibling competition, and adaptive divergence within the family. In D. M. Buss & P. H. Hawley (Eds.), *The evolution of personality and individual differences* (pp. 86-119). New York, NY: Oxford University Press.
- Şahin, H., (2011). *Lise öğrencilerinde mükemmeliyetçilik ve saldırganlık ilişkisi* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <http://tez2.yok.gov.tr>
- Parker, W. D. (1997). An empirical typology of perfectionism in academically talented children. *American Educational Research Journal*, 34(3), 545-562.
- Parker, W. D., & Mills, C. J. (1996). The incidence of perfectionism in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 40(4), 194-199.
- Tsui, J. M., & Mazzocco, M. M. (2007). Mathematics and perfectionism: Effects of math anxiety and perfectionism on timed versus untimed math testing in mathematically gifted sixth graders. *Roeper Review*, 29, 132-139. <https://doi.org/10.1080/02783190709554397>
- Uz Baş, A. & Siyez, D. M. (2010). Adaptation of the child and adolescent perfectionism scale to Turkish: The validity and reliability study. *Elementary Education Online*, 9 (3), 898-909.
- Uz Baş, A. (2011). İlköğretim çağındaki çocuklarda mükemmeliyetçilik boyutları: Kaygı, yaşam doyumu ve akademik başarı ile ilişkileri. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 261-272.
- Vicent, M., Inglés, C. J., Sanmartín, R., González, C., & García-Fernández, J. M. (2017). Perfectionism and aggression: Identifying risk profiles in children. *Personality and Individual Differences*, 112, 106-112. Doi:10.1016/j.paid.2017.02.061
- White, J., Campbell, L., Stewart, A., Davies, M. & Pilkington, L. (1997). The relationship of psychological birth order to career interests. *Individual Psychology*, 53, 89-104.
- Wilson, H. E., & Adelson, J. L. (2021). *Perfectionism: Helping gifted children learn healthy strategies and create realistic expectations*. In *Success Startegies for Parenting Gifted Kids* (pp. 117-122). Routledge
- Yaoar, A. A. (2008). Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçi kişilik özelliği ile empati düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <http://tez2.yok.gov.tr>

İletişim/Correspondence

Bilgesu Ergen Kocabıyık
bilgesuergen@gmail.com
Mamak Bilim ve Sanat Merkezi, Ankara

Osman Aktan
osmanaktan@duzce.edu.tr
Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Düzce

An Analysis of the “Social Cohesion and Life Education” Curriculum for Adult Foreigners Living in Türkiye in terms of Multiculturalism

Kadriye DİMİCİ, İzmir Kâtip Çelebi University, ORCID ID: 0000-0001-7368-3218

Abstract

In Türkiye, whose characteristic of being a multicultural country has become more apparent due to the immigration it has received in recent years, important steps should be taken regarding the integration of immigrants into society. It is understood that multicultural education is an appropriate approach that can be used in the integration of immigrants into society, as it allows individuals to transfer their own culture to the educational environment, as well as advocating an egalitarian perspective and developing dialogue between different groups. In both adult education and multiculturalism, it is seen that learner needs are prioritized and learning environments where individuals need to develop themselves to have equal opportunities are emphasized. Therefore, taking advantage of the multicultural education approach in the studies conducted for adult immigrants can help achieve effective results in the management of the social cohesion process. This study aims to understand the extent “Social Cohesion and Life Education” curriculum, developed in cooperation with the Ministry of National Education [MoNE] and the Presidency of Migration Management in Türkiye, addresses the multicultural education principles and approaches. In the study, using the document review method, the 2021 and 2022 curricula were examined through the checklist. Findings show that the curriculum includes information about Türkiye to facilitate the daily lives of adult foreigners and has a scope for raising awareness in terms of Turkish culture. However, the curriculum does not show any guidance for including the participants’ own cultures and multicultural suggestions are rare especially in the dimensions of objectives and content of the curriculum.

Keywords: multiculturalism, adult education, curriculum, social cohesion



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 1, 2023
pp. 628-647
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1158786

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
07.08.2022

[Accepted](#)
28.04.2023

Suggested Citation

Dimici, K. (2023). An analysis of the “Social Cohesion and Life Education” Curriculum for adult foreigners living in Türkiye in terms of multiculturalism. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(1), 628-647. DOI: 10.17679/inuefd.1158786

“A part of this study was presented in IX th International Eurasian Educational Research Congress (EJER) in 2022”

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Türkiye's characteristic of being a multicultural country has become more apparent due to the immigration it has received in recent years, and it ranks first in the world in terms of the number of the refugees inside the country (Global Education Monitoring Report [GEM], 2019). However, it is seen that local people generally have negative thoughts about immigrants, and do not want to live with them (World Values Survey [WVS], 2017-2020). For this reason, important steps should be taken regarding the integration of immigrants into society in Türkiye. It is understood that multicultural education is an appropriate approach that can be used in the integration of immigrants into society, as it allows individuals to transfer their own culture to the educational environment, as well as advocating an egalitarian perspective and developing dialogue between different groups (Banks, 2010).

Adult education aims to give an opportunity to individuals who do not have educational opportunities due to various disadvantageous situations, to expand individuals' perspectives in different aspects, such as active citizenship and awareness, equality of opportunity, social integration, and economic growth (General Directorate of Lifelong Learning, 2020; Okçabol, 2006). In this respect, adult education and multiculturalism are related because both emphasize learning environments that prioritize learner needs and that individuals need to develop themselves to have equal opportunities. However, it seems that studies in the field of multicultural education focus on formal education, and how multiculturalism can be benefited in adult education seems to be an unexplored research field (Rhodes, 2018).

Purpose

Considering the number of immigrants Türkiye has, arranging the learning environments by considering adult education based on multicultural education is important because it is seen that adult immigrants attend especially literacy and language learning courses. In addition to these courses, the "Social Cohesion and Life Education" curriculum has been developed in cooperation with the Ministry of National Education [MEB] and the Presidency of Migration Management to facilitate the social adaptation of adult foreigners living in Türkiye and to support them in their daily lives. In this direction, it is aimed in this study to determine to what extent "Social Cohesion and Life Education" curriculum addresses multicultural education principles and approaches. The fact that adult education curricula have never been researched on the axis of multiculturalism in Türkiye, and that curriculum has not been examined in any aspect other than the developers of the program (Çalışkan-Sarı, Aksanyar, Kadioğlu & Uylaş, 2021) increases the importance of this study.

Method

In this study, the curriculum prepared for the "Social Cohesion and Life Education" was examined in terms of multiculturalism by using document analysis, one of the qualitative research methods. Curriculum is an important data source as it guides the organization of learning environments. The relevant curriculum was accessed from the website of the Ministry of National Education General Directorate of Lifelong Learning, and two curricula prepared for the years 2021 and 2022 were analysed in terms of multiculturalism through the checklist

developed based on the relevant literature by the researcher. In the first part of the checklist, it has been examined whether the curriculum is compatible with the principles of multicultural education in terms of objectives, content and material, learning-teaching process, and evaluation. In the second part, the curriculum was analysed within the framework of six multicultural education approaches (assimilation, cohesion, pluralism, intercultural competence, critical awareness, and social action) mentioned by Castagno (2009) and previously used by Seban & Uyanık (2016) in the evaluation of formal education programs. The four-stage approach proposed by Yıldırım and Şimşek (2016) was adopted while performing the data analysis.

Findings

In this study, firstly, the “To what extent does “Social Cohesion and Life Education” curriculum include multicultural elements in terms of objectives, content and materials, learning-teaching process, and evaluation?” question has been addressed. It is seen that diversity, respect and tolerance were not among the objectives and values recommended. Goals related to social cohesion are mostly discussed within the framework of life education. The results show that the content does not include the perspectives of different groups, instead a uniform perspective covering the host country is dominant in the curriculum. It is understood that the curriculum treats the individuals participating in the course as “other” and contains words that could be thought as prejudices about them. It is seen in the curriculum that appropriate learning situations in terms of multiculturalism are suggested in terms of the learning-teaching process. The concept of "cooperative learning" is included in the curriculum and the curriculum allows flexibility in terms of addressing different learning styles. In terms of assessment, the curriculum is suitable for multicultural approach because it does not suggest scoring participants but the explanations about this process are not satisfactory. The second question of this research has been determined as “Which multicultural education approaches (assimilation, cohesion, pluralism, intercultural competence, critical awareness, and social action) does the “Social Cohesion and Life Education” curriculum include?”. In terms of multicultural education approaches, it is understood that there are traces of education approaches for assimilation and integration in the curriculum. Therefore, perspectives, such as adopting the values of the host country, ignoring differences, and ensuring social cohesion are encountered. Within the scope of cohesion, the curriculum includes explanations on the issues, such as the fact that it is not recommended for foreigners to cluster in certain areas of the city and to establish constructive communication with the local people. No statement has been found in the curriculum about educational approaches for pluralism, critical awareness, and social action. Within the framework of the educational approach for cultural competence, it is seen that there are expressions only in terms of adaptation to the host country and communication with the people living there, but the interaction of different groups within a multicultural country is not mentioned.

Discussion & Conclusion

In this study, not emphasizing multiculturalism in outcomes is similar to the results of other studies related to formal education. However, the “Social Cohesion and Life Education” curriculum needs to have similar content with the Social Studies Education, Citizenship and Democracy, Life Studies courses in formal education, with the only difference being that its target audience is adults. For this reason, the fact that the outcomes of the relevant courses in

formal education are more related to multiculturalism (Cırık, 2014; Taş, 2019) show that the outcomes in the “Social Cohesion and Life Education” curriculum should be improved in terms of multicultural features. Regarding the content and materials, it is seen that a uniform perspective prevails in the curriculum and focuses on a content related to the culture, history, and lifestyle of the host country. Methods, such as cooperative learning, drama, role playing, not grading participants’ performance are recommended and this is related to multicultural education in terms of learning-teaching process and evaluation. In some countries, participation in such programs is mandatory to stay in that country and an examination is made at the end of the program (Çalışkan-Sarı et al., 2021). With a similar approach, the scope of the “Social Cohesion and Life Education” curriculum can be increased by enriching its content in line with multiculturalism and integrating it with issues such as being a citizen.

The results of this study have similar results with the study of Seban and Uyanık (2016) in terms of cohesion and intercultural competence. However, the findings related to assimilation are not seen in the analysis of formal education programs conducted by Seban & Uyanık (2016). Considering the results of this study, it can be said that the aim of such social cohesion programs should include not only foreigners but also local people, and an approach where they can receive training and raise their awareness together will be more effective for the adaptation process. In future studies, it is recommended to examine the “Social Cohesion and Life Education” curriculum in terms of the materials used, to obtain data through surveys, interviews, and observations in the course centres, and to carry out studies assessing the effectiveness of multicultural practices.

Türkiye’de Yaşayan Yetişkin Yabancılara Yönelik Hazırlanan “Sosyal Uyum ve Yaşam Eğitimi” Programının Çokkültürlülük Açısından İncelenmesi

Kadriye DİMİCİ, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-7368-3218

Öz

Son yıllarda aldığı göç nedeniyle çokkültürlü ülke olma özelliği daha da belirgin hale gelen Türkiye’de göçmenlerin topluma entegrasyonu ile ilgili önemli adımlar atılmalıdır. Çokkültürlü eğitimin, bireylere kendi kültürlerini eğitim ortamına aktarmaya imkân vermesine ek olarak eşitlikçi bir bakış açısını ve farklı gruplar arasında diyalog geliştirmeyi savunması nedeniyle göçmenlerin topluma entegrasyonunda kullanılacak uygun bir yaklaşım olduğu anlaşılmaktadır. Yetişkin eğitimi ve çokkültürlü eğitimin ikisinde de öğrenen ihtiyaçlarının ön planda tutulduğu ve bireylerin eşit imkanlara sahip olmak için kendilerini geliştirmeleri gereken öğrenme ortamlarının vurgulandığı görülmektedir. Bu nedenle yetişkin göçmenlere yönelik yapılan çalışmalarda çokkültürlü eğitim anlayışından yararlanmak sosyal uyum sürecinin yönetilmesinde etkili sonuçlara ulaşılmasına yardımcı olabilir. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] ve Göç İdaresi Başkanlığı iş birliğinde Türkiye’de yaşayan yetişkin yabancıların sosyal uyumlarını kolaylaştırmak ve onlara günlük hayatlarını idame ettirmelerine destek olmak amacıyla geliştirilen “Sosyal Uyum ve Yaşam Eğitimi” [SUYE] Programının çokkültürlü eğitim ilkelerini ve yaklaşımlarını ne kadar ele aldığı belirlenmesi bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Çalışmada doküman inceleme yöntemi kullanılarak 2021 ve 2022 yılı SUYE öğretim programları hazırlanan ölçüt listesi aracılığıyla incelenmiştir. Bulgular programın yetişkin yabancıların günlük yaşamlarını kolaylaştıracak Türkiye ile ilgili bilgilere yer verdiğini ve Türk kültürü açısından farkındalık artırmaya yönelik bir kapsamı olduğunu, ancak katılımcıların kendi kültürlerini kapsayıcı bir yaklaşımın olmadığını ve çokkültürlülük açısından farklılıkların göz ardı edilip ev sahibi ülkenin kültürüne uyum sağlama yönünde bir tutumun benimsendiğini göstermektedir. Bu programdan yararlanan bireylerin farklı kültürlerden olması nedeniyle kapsayıcılık ve çokkültürlü eğitim ilkeleri doğrultusunda programda düzenlemelerin yapılması daha etkili sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: çokkültürlülük, sosyal uyum, yetişkin eğitimi, öğretim programı



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 1, 2023
ss. 628-647

DOI
10.17679/inuefd.1158786

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
07.08.2022

Kabul Tarihi
28.04.2023

Önerilen Atıf

Dimici, K. (2023). Türkiye’de yaşayan yetişkin yabancılara yönelik hazırlanan “Sosyal Uyum ve Yaşam Eğitimi” Programının çokkültürlülük açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 628-647. DOI: 10.17679/inuefd.1158786

“Bu araştırmanın bir bölümü 2022 yılında 9. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları (EJER) Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur”

Türkiye’de Yaşayan Yetişkin Yabancılara Yönelik Hazırlanan “Sosyal Uyum ve Yaşam Eğitimi” Programının Çokkültürlülük Açısından İncelenmesi

Giriş

Son yıllarda dünya genelinde artan göçün sonucu olarak çokkültürlü hale gelen toplumlarda huzur ve barış ortamını sağlayabilmek devletlerin çokkültürleşme sürecini etkili bir şekilde düzenleyebilmelerine bağlıdır. Çokkültürlülüğü bir toplum içindeki çeşitlilik olarak tanımlamak mümkündür ve bu çeşitlilik sadece ırk ve etnik kökenle ilgili farklılıkları içermez. Buna ek olarak cinsiyet, sosyal sınıf, yaş, engellilik gibi farklılıklar da çokkültürlülük çerçevesinde tartışılmaktadır (APA, 2002). Çokkültürlü toplumlarda makro ve mikro kültürlerden bahsedilebilir. Makro kültür tüm birey ve gruplar tarafından paylaşılan kapsayıcı bir ulusal kültürü ifade ederken, mikro kültür makro kültürden farklı kültürel özelliklere sahip olan daha az sayıdaki kültürel grupları tanımlamak için kullanılır (Banks, 2010). Toplumdaki çokkültürlülüğe tepki olarak ise devletler farklı şekilde düzenlemeler yapabilirler. Örneğin, toplumdaki kültürel çeşitliliğin farkında olarak ve bu durumu hoş karşılayarak devletin kurumlarında gerekli yasal düzenlemeler yapılabilir. Bunun çokkültürlülüğün asıl amacı olduğu söylenebilir. Bununla beraber, bazı devletlerde farklı grupların kültürel özellikleri makro kültür içinde yok edilerek asimilasyon olarak ifade edilen süreç uygulanabilir (Parekh, 2000).

Çokkültürlülüğün bir toplumda uygulanmasında en etkin yöntemlerden biri eğitim yoluyla olmaktadır ve çokkültürlü eğitim anlayışı bu nedenle ortaya çıkmıştır. Bu anlayış toplumdaki tüm bireylerin ırk, cinsiyet, sosyal sınıf gibi farklılıklarına bakılmaksızın eğitime erişim imkanlarının eşit olmasını, öğrenme ortamına bireyin kimliğini dahil ederek onların akademik başarılarını artırmayı ve farklı kültürel gruplar arasında diyalog geliştirmeyi içerir (Banks, 2010). Öğrenme sürecinin merkezine öğreneni yerleştiren bu anlayış, toplumda mikro kültür içinde yer alan bireylerin kendi kültürleri ile okuldaki kültür arasında kültürel bir uyumsuzluk yaşamadan bir bağlantı kurmalarına yardımcı olmaktadır.

Yetişkin eğitimi, örgün eğitime kıyasla daha kısa süreli ve ihtiyaca odaklıdır ve sunduğu fırsatlarla halkın büyük kesimine ulaşabilmektedir. Ayrıca çeşitli dezavantajlı durumlardan dolayı eğitim imkanları olmayan bireylere bu imkânı yetişkinlik döneminde vermeyi, bireylerin aktif vatandaşlık, farkındalık kazanma gibi farklı yönlerdeki bakış açılarını genişletmeyi, fırsat eşitliğini, toplumsal bütünleşme ve ekonomik büyümeyi hedeflemektedir (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü [HBÖGM], 2020; Okçabol, 2006). Bu yönüyle yetişkin eğitimi ve çokkültürlülük ilişkilidir çünkü ikisinde de öğrenen ihtiyaçlarını ön planda tutan ve bireylerin eşit imkanlara sahip olmak için kendilerini geliştirmeleri gereken öğrenme ortamları vurgulanmaktadır. Bunlara ek olarak içeriğin esnekliği, katılımcıların çoğunlukla farklı kültürel gruplardan ve dezavantajlı gruplardan bireyler olmaları çokkültürlülük ve yetişkin eğitiminin beraber ele alınmasını gerektiren farklı yönleridir. Bununla beraber, çokkültürlü eğitim alanında yapılan çalışmaların örgün eğitime odaklandığı ve yetişkin eğitimi araştırmalarında ve uygulamalarında çokkültürlülükten nasıl faydalanabileceği üzerinde pek durulmadığı

görülmektedir (Rhodes, 2018). Öğrenenlerin sosyokültürel yönlerini göz ardı ettiği ve öğrenme ortamında farklı kültürel kimlikleri ele almadığı için yetişkin eğitimi eleştirilmektedir (Ahrens ve diğerleri, 2020). Bu nedenle çokkültürlülükle ilgili çalışmaların örgün eğitimi olduğu kadar yetişkin eğitimini de kapsamı gerekmektedir.

Yetişkin eğitimi son yıllarda hayat boyu öğrenme kapsamında zaten bilgiye erişimi olan ve kendini geliştirmek isteyen, belirli düzeyde eğitim imkanlarından yararlanmış bireylerin katılımlarını da içermekle birlikte yetişkin eğitiminin asıl çıkış amacı toplumda farklı nedenlerle dezavantajlı gruplarda yer alan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamaktır. Bu dezavantajlar ırk, cinsiyet, engellilik gibi çeşitli nedenlerden kaynaklanabilir. Son yıllarda göçmenler de dezavantajlı gruplardan biri olarak ön plandadır çünkü savaş, çevresel faktörler ve ekonomik zorluklar nedeniyle göç oranı büyük oranda artmaktadır. Göçmenlerin ev sahibi ülkeye uyumu ve iş bulma açısından dezavantajlı konumda oldukları düşünüldüğünde yetişkin eğitimine uyum ve yaşamlarını farklı bir ülkede idame ettirme açısından göçmenlere rehberlik etme görevi düşmektedir (Ahrens ve diğerleri, 2020; Subaşı, 2018). Avrupa Konseyi de yetişkin öğrenmesini göçmenler gibi dezavantajlı gruplara toplumsal kapsayıcılık ve aktif katılım sağlamak için önemli bir araç olarak görmektedir (The Council of Europe, 2011). Yetişkin eğitiminin göçmenleri ev sahibi ülkeyle sosyal uyum sağlaması yönünde düzenlenmesi süreçte çokkültürlü eğitim anlayışından yararlanması ile mümkün olabilir çünkü sosyal uyum bir ülkedeki yabancılar için olduğu kadar ev sahibi ülkedeki vatandaşlar için de barış ve huzurlu bir toplum yapısı için gereklidir (Duman, 2019). Çokkültürlü ülkelerde sosyal uyum sağlanarak toplumdaki tüm bireyler için eşitliğe ve adalete dayanan, hak ve özgürlükler konusunda problem yaşanmayan, toplumda ön yargıların ve ayrımcılığın azaldığı bir sistem inşa edilebilir.

Sosyal uyum belirli bir ortamdaki birey ve grupların ve onları yöneten kurumların aralarındaki ilişkiler bütünü olarak tanımlanabilir (Çalışkan-Sarı, Aksanyar, Kadioğlu & Uylaş, 2021). Bu süreçte ötekileştirme ya da uyum gibi iki farklı davranış uygulanabilir (Yaman, 2017). Ancak göçmenlerin ev sahibi ülke için bir katma değer oluşturduğu ve toplumda eşit paydaşlar olarak yer aldıkları bir uyum sürecinin çokkültürlülük hedefleri ile örtüştüğü söylenebilir. Bu süreçte yetişkin eğitimi programlarının oluşturulmasında çokkültürlü eğitim yaklaşımının göz önüne alınması ev sahibi ülkeye uyumun sağlanmasında olumlu yönde etki yapabilme potansiyeline sahiptir. Programların oluşturulması, yetişkin eğitimini örgün eğitimden ayıran en temel farklılıktır çünkü standart ve görece değişime kapalı olan örgün eğitim programlarının aksine yetişkin eğitimi programlarında değişken ihtiyaçlara yer vermek ve programı hazırlarken toplumdaki dönüşüm ve değişim ihtiyaçlarına yer vererek yetişkinlerin temel özelliklerini dikkate almak söz konusudur (Okçabol, 2006).

Zaten çokkültürlü bir ülke olan Türkiye'nin son yıllarda aldığı göç düşünüldüğünde hızlı bir şekilde daha da çokkültürlü hale geldiği görülmektedir. Hatta barındırdığı 3,5 milyon mülteci sayısı ile bu alanda dünyada ilk sırada yer almaktadır (Global Education Monitoring Report [GEM], 2019). Bu göç sürecinin çok ani ve kontrolsüz şekilde gerçekleştiği, ev sahibi ülke olarak Türkiye için sosyal, ekonomik ve politik değişikliklere neden olduğu ve sonuç olarak sosyal uyum probleminin olduğu anlaşılmaktadır (Duman, 2019). Nitekim sonuç olarak yerel halkın göçmenlerle ilgili genellikle olumsuz düşüncelere sahip olduğu ve onlarla bir arada yaşamak istemediği görülmektedir (World Values Survey [WVS], 2017-2020). Türkiye'de göçmenlerin eğitim sürecine uyumu açısından örgün eğitim temelinde yapılan çalışmaların arttığı

görülmektedir. Çokkültürlü eğitimle ilgili yapılan çalışmaların konuyu kuramsal açıdan ele almaya (Başbay & Bektaş, 2009; Cırık, 2008; Kaya & Aydın, 2014), öğretim programlarında çokkültürlü eğitimin yer alma durumunu tespit etmeye (Adıgüzel & Karagöl, 2020; Akar & Keyvanoğlu, 2016; Cırık, 2014; Koçyiğit & Şimşek, 2019; Seban & Uyanık, 2016; Şimşek ve diğerleri, 2019), sığınmacılara sağlanan eğitim hizmetlerini incelemeye (Kızıl & Dönmez, 2017; Seydi, 2014; Yiğit & Tarman, 2016), göçmenlerin eğitimiyle ilgili çözümler üretmeye (Kırkiç, Kırkiç & Berberoğlu, 2018) ve çokkültürlü eğitimi öğrenme ortamlarında uygulayarak sonuçlarını değerlendirmeye (Aslan, 2017; Kanatlı-Öztürk, 2018; Topçubaşı, 2015) odaklandıkları görülmektedir. Öğretim programlarını inceleyen çalışmaların sonuçları örgün eğitimde çokkültürlü eğitimden izler bulunduğunu ancak bunların yeterli olmadığını göstermektedir. Öğretim programlarının çokkültürlülük açısından incelendiği çalışmalarda genelde kazanımlar ve etkinlikler genel bir inceleme yapılarak ele alınmaktadır (Akar & Keyvanoğlu; Şimşek ve diğerleri, 2019). Kazanımların toplumsallaştırma, demokratik değerler ve çokkültürlülük gibi başlıklar altında sınıflandırılarak incelendiği (Adıgüzel & Karagöl, 2020) ya da farklı sınıflamaların yapıldığı (Seban & Uyanık, 2016) çalışmalar olduğu da görülmektedir. Seban & Uyanık'ın (2016) çalışmasında Castagno (2009) tarafından önerilen yaklaşım tercih edilmiş ve 6 boyutlu bir kuramsal çerçeve kapsamında kazanımlar incelenmiştir. Bu yaklaşımlardan birincisi olan *asimilasyon için eğitim* kapsamında öğrenciler hâkim toplumsal rolleri benimsemeleri için eğitilir ve farklılıklar bir tehdit olarak algılanır. *Kaynaşma için eğitim* yaklaşımında uyum içinde birlikte yaşama amacıyla ortak değerlerin vurgulanması söz konusu iken *çoğulculuk yaklaşımında* farklılıklara saygı duyulan bir eğitim anlayışı mevcuttur. *Kültürlerarası yeterlilik için eğitim* anlayışında iletişimin farklı kültürler arasında artırılmasına odaklanıldığı; *eleştirel farkındalık için eğitim* ile eğitimde mevcut durumun ve güç ilişkilerinin eleştirel bir biçimde ele alındığı; son yaklaşım olan *sosyal eylem için eğitim* kapsamında ise öğrencilerin değişim ve eşitlik için harekete geçmelerinin gerektiği anlaşılmaktadır.

Örgün eğitim alanında çokkültürlü eğitim konusuna bir eğilim olsa da yetişkin yabancıların eğitimine yönelik çalışmaların eksik olduğu anlaşılmaktadır (Subaşı, 2018). Hayat boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından son yayımlanan istatistiklerde ülkedeki 4 700 000 yabancından 156 332 kişinin yetişkin eğitimi etkinliklerinden yararlandığı görülmektedir (HBÖGM, 2020). Bu kursların genelde dil eğitimi ve okuma yazma ile ilgili olanlarına yabancıların katıldığı görülmektedir çünkü yetişkinlerin iş hayatında etkin olabilmeleri için ev sahibi ülkenin dilini bilmeleri önemlidir (Duman, 2019; Subaşı, 2018). İlbay (2017) ve Çalışkan-Sarı ve diğerleri (2021) yabancıların sosyal uyumlarının sağlanmasında ev sahibi ülkeyle ilgili bilgilerin paylaşıldığı, hak ve sorumlulukların açıklandığı, kültürel özelliklerin ele alındığı eğitim etkinliklerinin gerekli olduğunu belirtmektedir. Bu önerilerin gerekli olduğu bilinmekle beraber, sosyal uyumu daha çok tek yönlü olarak ele aldığı ve göçmenlere odaklandığı, yerel halkı kapsamadığı görülmektedir. Etkili bir uyum sürecinin yerel halkı da içeren ve onların ön yargılarını yıkmalarına yardımcı olan bir şekilde planlanması önemlidir (Duman, 2019). Çokkültürlü eğitimin sadece mikro kültürlerden bireyler için olmadığını, makro kültürden bireylerin de toplumdaki mikro kültürlerle etkileşimde olmaları için süreçte yer almalarını Banks (2010) de önermektedir.

Türkiye'de yetişkin yabancıların en çok katılım sağladıkları dil ve okuma yazma kurslarına ek olarak Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] ve Göç İdaresi Başkanlığı iş birliğinde Türkiye'de yaşayan yetişkin yabancıların sosyal uyumlarını kolaylaştırmak ve onlara günlük

hayatlarını idame ettirmelerine destek olmak amacıyla “Sosyal Uyum ve Yaşam Eğitimi” [SUYE] Programı geliştirilmiştir. Sosyal uyumu hedeflemesi yönüyle bu programın içeriğinde çokkültürlülük temelinde tartışılan önyargı ve kalıplaşmış kültürel yargıları giderme, kendi kimlik, kültür ve deneyimlerini eğitim ortamına taşıyarak başarıyı artırma, yerel halkla etkili diyalog geliştirme gibi durumlara yer verilmesi önemlidir. Bu doğrultuda, bu çalışmada SUYE programının çokkültürlü eğitim ilkelerini ve yaklaşımlarını ne kadar ele aldığının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Yukarıda anlatıldığı üzere örgün eğitimi öğretim programları çokkültürlülük çerçevesinde farklı çalışmalar kapsamında incelenmiş olmasına rağmen yetişkin eğitimi öğretim programlarının çokkültürlülük ekseninde Türkiye’de hiç araştırılmamış olduğu görülmektedir. Ayrıca SUYE programının programı geliştirenler dışında (Çalışkan-Sarı ve diğerleri, 2021) bir çalışmada herhangi bir yönüyle incelenmemiş olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın yetişkin eğitiminde kullanılan bir öğretim programını çokkültürlülük açısından inceleyecek ilk çalışma olduğu görülmektedir. Bu çerçevede bu çalışmada aşağıdaki araştırma soruları ele alınmıştır:

- 1) SUYE programı; hedef, içerik ve materyal, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme açısından çokkültürlü öğelere ne kadar yer vermektedir?
- 2) SUYE programı hangi çokkültürlü eğitim yaklaşımını (asimilasyon, kaynaşma, çoğulculuk, kültürlerarası yeterlilik, eleştirel farkındalık ve sosyal eylem) ele alarak hazırlanmıştır?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılarak “Sosyal Uyum ve Yaşam Eğitimi” kursu için hazırlanan öğretim programı çokkültürlülük açısından incelenmiştir. Henüz yeni hazırlanan bir öğretim programı olması nedeniyle programın yürütülmesi ile ilgili gerçekleştirilen uygulamalar azdır ve belge olarak öğretim programının niteliğinin anlaşılması önemlidir; bu nedenle bu çalışmada doküman incelemesi gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalarda da (Adıgüzel & Karagöl, 2020; Seban & Uyanık, 2016; Şimşek ve diğerleri, 2019) doküman inceleme yapılarak örgün eğitim programlarının çokkültürlülük açısından incelendiği görülmektedir. Doküman incelemesi araştırılması amaçlanan olgularla ilgili yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Öğretim programları da öğrenme ortamlarının düzenlenmesine yol göstermesi nedeniyle önemli bir veri kaynağı olma özelliğindedir.

İlgili öğretim programına MEB Hayatboyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’nün internet sayfasından ulaşılmıştır. Bu amaçla 2021 ve 2022 yılları için hazırlanan iki öğretim programı araştırmacı tarafından ilgili alanyazın temele alınarak geliştirilen kontrol listesi aracılığıyla çokkültürlülük açısından analiz edilmiştir. Oluşturulan kontrol listesinin ilk bölümünde hedefler, içerik ve materyal, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme açısından programın çokkültürlü eğitim ilkeleriyle uyumlu olup olmadığı incelenmiştir. Bu aşamada alanyazında çokkültürlülükle ilgili öneriler dikkate alınarak bir liste oluşturulmuştur (Banks, 2010; Başbay, 2014; Demir & Yurdakul, 2015; Dhungana, 2020; Gorski, 2017; Hanover Research, 2020; Hinkel, 2019). İkinci bölümde ise program Castagno (2009) tarafından belirtilen ve daha önce Seban & Uyanık (2016) tarafından örgün eğitim programlarının değerlendirilmesinde kullanılan altı çokkültürlü eğitim yaklaşımı (asimilasyon, kaynaşma, çoğulculuk, kültürlerarası yeterlilik, eleştirel farkındalık ve sosyal eylem) çerçevesinde ele alınarak hangi boyutların programda yer aldığı

belirlenmeye çalışılmıştır. Kontrol listesi hazırlandıktan sonra çokkültürlü eğitim ve öğretim programları alanında akademik olarak uzun yıllardır deneyime sahip bir öğretim üyesinin uzman görüşünden yararlanılmıştır. İnceleme sonucunda bazı kelimelerle ilgili değişiklik öneriler göz önüne alınarak listeye son hali verilmiştir. Doküman analizi yapılırken Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından önerilen dört aşamalı yaklaşım benimsenmiştir: a) Dokümanlara ulaşma, b) Orijinalliği kontrol etme, c) Dokümanları anlama ve d) Verileri analiz etme. Bu çalışmada anket, görüşme gibi veri toplama yöntemleri kullanılmadığı ve sadece belge incelemesi olduğu için etik kurul izni alınmamıştır.

Bulgular

Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

SUYE programının; hedef, içerik ve materyal, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme açısından çokkültürlü öğelere ne kadar yer verdiğiyle ilgili hazırlanan kontrol listesi çerçevesinde yapılan analizde ilk olarak programın hedeflerinde çeşitlilik, sosyal uyum ve saygı ve hoşgörüye yer verilip verilmediği incelenmiştir. Çeşitlilik, saygı ve hoşgörünün hedeflerde ve ele alınması önerilen değerler arasında olmadığı görülmüştür. Sosyal uyum ile ilgili hedefler ise daha çok yaşam eğitimi çerçevesinde ele alınmıştır. Örneğin *“Genel ahlak ve nezaket kurallarını açıklama”, “İnternet kullanımında ve telefon konuşmalarında uyulması gereken kuralları kavrama”, “Yaşadığı toplumun kurallarına ve düzenine uyum sağlama”* gibi hedeflerin yaşanan ülke ile sosyal uyumun sağlanması amacıyla yazıldığı anlaşılmaktadır. Yani hedeflerde sosyal uyumun ön planda olduğu ancak çeşitliliğin ve saygı, hoşgörünün yer almadığı söylenebilir.

Çalışmada yer alan hedeflerin bilişsel alanda demokrasi, insan hakları, önyargı, ayrımcılık, cinsiyetçilik, cinsel yönelim, ırkçılık, sosyal sınıf, çeşitlilik, dini yönelim, farklı diller gibi bazı temel kavramlar hakkında öğrencilerin bilgi sahibi olmasını sağlayacak özelliklere sahip olup olmadığı incelendiğinde ise bu kavramların hedeflerde yer almadığı görülmekte, sadece cinsiyetçilik kapsamında ele alınabilecek olan *“... koruma ve uzaklaştırma kararı, kadına destek uygulaması, uyuşmazlık çözümleri ile ilgili bilgi sahibi olma”* ve insan hakları ya da demokrasi kapsamında değerlendirilebilecek olan *“Evlilik ve boşanma işlemleri, evlilik yaşı ve evlilik usulleri, ihlal yükümlülükleri/hükümleri çocuk kaydı ve doğum kaydı gibi işlemler hakkında bilgi sahibi olma”, “Bulunduğu ülkedeki hak ve sorumluluklarını öğrenme ve buna uygun davranma”* gibi bazı hedeflerin olduğu görülmektedir. Duyuşsal alanda ise hedefler i) empati geliştirmek; ii) dünya toplumlarına karşı sorumluluk hissetmek, iii) doğaya saygı duymak; iv) çok kültürlü bir toplumun vatandaşı olarak sorumlulukları kabul etmek; v) farklı fikirlere sahip olmayı takdir etmek ve karar verme becerilerini nasıl geliştirdiklerinin farkında olmak; vi) farklı görüşleri kabul etmek; vii) olumlu bir benlik duygusu geliştirmek, viii) farklı cinsel yönelimleri kabul etmek ve saygı duymak; ix) baskı ve eşitsizliğe dayalı toplumsal sorunları ortadan kaldıracak bir anlayış geliştirmek; x) kendisinin ve başkalarının kültürel özelliklerini ve mirasını garip bulmamak ve xi) kendisinden farklı olan gruplarla dostluk ilişkileri geliştirmek açısından incelenmiştir. Program kapsamında belirlenen altı değerden birinin empati olduğu görülmekte ve duyuşsal alan hedefleriyle ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, programda ev sahibi ülkeye karşı sorumluluklarının bilincinde olmak şeklinde ifade edilse de ev sahibi ülke olan Türkiye çokkültürlü bir ülke olduğu için bu sorumlulukların kabul edilmesi şeklinde bu özelliğin programda var olduğu düşünülebilir. Son olarak programda daha çok başka gruplarla temasın

artması gerektiği ve göçmenlerin kendi aralarında gruplaşmaması ile ilgili ifadeler var olsa da bunun kendisinden farklı gruplarla dostluk ilişkileri gerçekleştirmek ile benzer özelliklere sahip olup olmadığı tam olarak belli olmamaktadır. Görüldüğü üzere, duyuşsal alanda çokkültürlülikle ilişkilendirilebilecek olan bazı maddeler olsa da programda duyuşsal alan açısından hedeflerin pek yer almadığı görülmektedir.

Program içerik ve materyal açısından çeşitli açılardan incelenmiştir. Öncelikle, programın insan hakları eğitimi, vatandaşlık gibi kavramları ve olayları farklı açılardan nasıl ele aldığı, içeriğinde kimin görüşü/görüşlerinin temsil edildiği ve içeriğin farklı grupların bakış açılarını içerip içermediği incelendiğinde ev sahibi ülkeyi kapsayan tek tip bir bakış açısının programda hâkim olduğu anlaşılmaktadır. Programda *“Türklere özgü davranış ve alışkanlıkları açıklama”, “Devletlerin göçmenlerin çoğunluk toplumuna ait dil ve kültürel değerlerin öğrenilmesi konusunda politikalar geliştirmesi oldukça önemlidir... Ev sahibi ülkenin dili, tarihi ve kurumları hakkında temel bilgiler edinilmesi uyum süreci için vazgeçilmezdir”* gibi ifadeler tek bakış açısından sunulmaktadır. Ayrıca programın içerik incelemesinde ele alınan diğer ölçütlerin (içeriğin sosyal gerçeklerin eleştirel analizini teşvik edip etmemesi, materyallerin önyargı açısından eleştirel olarak incelenip incelenmediği, programın öğrencilerin eşitsizlikleri tanıma, anlama ve eleştirme becerilerini destekleyecek içerik içerip içermediği, programın öğrencilere kültürel statüko hakkında kritik soruları gündeme getirme ve tartışma fırsatları sunup sunmadığı) programda yer almadığı bulgusuna ulaşılmıştır. İçerik açısından programın yeterince temsil edilmeyen grupları *“öteki”* olarak sunup sunmadığı incelendiğinde ise programda *“... başkalarını rahatsız edecek davranışlarda bulunmaması gerektiğini kavraması”, “Kurs programına katılan bireylerde olumsuz davranışların ortadan kaldırılması, iyi ilişkiler geliştirmesi ve güzel alışkanlıklar kazandırılması”* gibi ifadeler olduğu görülmekte ve programın kursa katılan bireyleri *“öteki”* olarak ele aldığı ve onlarla ilgili önyargıya sahip kelimeler içerdiği anlaşılmaktadır. Programda yer alan *“Ders kitabı olarak, Millî Eğitim Bakanlığının yayımladığı veya tavsiye ettiği materyaller ile İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğünce hazırlanan materyaller kullanılmalıdır”* açıklaması ise içerik olarak eğiticiye fazla esneklik sağlamamaktadır. Bu nedenle ülke genelinde uygulanan bu program için bağlama ve öğrenenlerin durumuna göre farklı materyaller kullanabilme imkânı kısıtlanmaktadır. Programın içeriğinde altı değer öğrencilere kazandırılması önerilmekte ve bu değerlerin *“yardımlaşma, sorumluluk, ahlak, empati, kurallara uyma, doğruluk ve dürüstlük”* olduğu görülmektedir. Bu değerlerin özellikle empati ve yardımlaşma gibi çokkültürlülikle ilişkilendirilebilecek olanları bulunurken saygı ve hoşgörü, farklılıkları tanıma, kültürlerarası etkileşim gibi çokkültürlü değerlerin sosyal uyum için hazırlanan bir programda değer olarak yer almaması dikkat çekicidir. Ayrıca 2022 programında tüm eğitimin 8 saatte tamamlanması ve bu sürecin sadece 1 saatinin ev sahibi ülkenin kültürüyle ilgili olması, diğer saatlerin gündelik yaşamdaki işlemlerin sürdürülmesiyle ilgili olduğu görülürken, 2021 programı incelendiğinde toplam eğitimin 120 saatten oluştuğu ve bunun 10 saatinin Türkiye kültürüyle ilgili bilgilendirme, 10 saatinin birlikte yaşama kültürü gibi çokkültürlülük kapsamında tasarlanabilecek konulara ayrıldığı görülmektedir. Programın son versiyonunda neden böyle bir kısaltmaya gidildiği ve konuların hızlıca ele alındığı ile ilgili bir açıklama yer almamaktadır. Yine 2021 programında yer alan ve çokkültürlülikle ilişkili olan bazı içeriklerin birlikte yaşama kültürü altında *“Millî değerlere saygı, dini değerlere saygı, insani değerlere saygı, hoşgörü, eşitlik, ortak değerler, özgürlükler, kanunlara uyma ve hukuk devletinin gereklilikleri, kültüre saygı”* olarak programda yer aldığı ve çokkültürlülük açısından olumlu bir yaklaşım olduğu

görülmele beraber programın son versiyonunda neden bunların yer almadığı ile ilgili bir açıklamaya rastlanmamıştır.

Programın öğrenme-öğretme süreçleri açısından çokkültürlülük ile uyumu ilk olarak programda sunulan öğrenme durumlarının öğrencilerin aktif deneyimine dayalı olup olmadığı açısından incelenmiştir. Programda “... *Bireyin öğrenmeye etkin katılımı desteklenmelidir*”, “*Kurs dışında bireylerin öğrendiklerini pekiştirmek için kendi kendine öğrenme faaliyetleri yapması teşvik edilmelidir*” gibi ifadeler yer alsa da eğitimin bireyin deneyimine odaklanması yönünde bir öneri tam olarak yer almamaktadır. Simülasyon, rol yapma, drama, örnek olay çalışması/kritik vaka, beyin fırtınası gibi yöntemlerin programda yer alıp almadığı incelendiğinde ise “*Öğrenme süreçlerinde anlatım, soru-cevap, yaparak ve yaşayarak öğrenme yöntemlerinin yanında, drama, rol oynama, doğaçlama, iş birlikli öğrenme, bireylerin düşüncelerini, araştırmalarını, sorun çözmelerini ve edindikleri bilgi ve beceriyi yeniden yapılandırıp hayata geçirmelerini destekleyen, eğlenerek öğreten bireysel öğrenme yöntem ve teknikleri uygulanır*” ve “*Program süresince bireylerin merak uyandırma ve planlama, araştırma ve keşfetme, çözümlenme ve derinleştirme, paylaşma ve yaşantıya uygulama etkinliklerini gerçekleştirmeleri sağlanarak bireyin öğrenmeye etkin katılımı desteklenmelidir*” şeklindeki açıklamaların programda çokkültürlülük açısından uygun öğrenme durumlarının önerildiğini göstermektedir. Programda önerilen sunumun çeşitli öğrenme stillerine hitap edip etmediği ve bireysel öğrenci ihtiyaçlarına göre farklılaşmaya izin verip vermediğiyle ilgili olarak “*Eğitimciler...bireylerin hazırbulunuşluğu ve yeteneklerini göz önünde bulundurarak içerik sıralamasını uygun şekilde tasarlayabilirler*” ifadesi farklı öğrenme stillerinin ve bireysel ihtiyaçların göz ardı edilmemesi gerektiğini önerdiği için çokkültürlülük ile uyumludur. Programın, ikili ve grup çalışmaları dahil olmak üzere işbirlikli öğrenme öğelerini içermesiyle ilgili olarak “*İşbirlikli öğrenme*” kavramının programda yer aldığı yukarıdaki alıntılardan anlaşılmaktadır. Programın farklı kültürel gruplar arasında diyalog için fırsat verip vermediğiyle ilgili ise, sınıfları oluşturan grupların 17 yaş üstü Türkiye’de yaşayan yabancılardan oluşması ifade edildiği için sınıfın çokkültürlü bir ortam olacağı anlaşılmakla beraber bu gruplar arasında nasıl bir diyalog olması gerektiğiyle ilgili net bir ifadeye rastlanmamıştır.

Programın değerlendirme aşamasıyla ilgili açıklamalar incelendiğinde ise öncelikle programın yansıtıcı düşünme portföyleri gibi çeşitliliği yansıtan esnek değerlendirme araçlarını içerip içermediği incelenmiştir. Programda yer alan “*Kursun amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığını ölçmek için, bireyin süreç içerisinde yaptığı tüm öğrenim faaliyetleri değerlendirilmeli ancak bu çalışmalarla ilgili not değerlendirmesi yapılmamalıdır*” açıklamasının esnekliğe olanak sağladığı ve çokkültürlülük açısından uygun olduğu görülmektedir. Ancak değerlendirme açısından öğrencinin değerlendirilmesi için tasarlanan aracın dersin çok kültürlü hedefleri hakkında yorum yapma fırsatı içermesi ve programda belirtilen ödevler ve etkinliklerin çok kültürlü hedefleri kazandırma olasılığı açısından programda herhangi bir açıklama yer almamaktadır. 2021 SUYE programı incelendiğinde ise değerlendirme ile ilgili daha çok açıklama olduğu görülmektedir:

“Kursiyerin kendi kendine yaptığı tüm öğrenim faaliyetleri, kursiyerin performansına dayalı olarak gerçekleştirilecek sınavlar, kursiyere kurs sonunda uygulamalı sınavlar, 100 puan üzerinden yapılır. Değerlendirme; ders öğretmeni tarafından yazılı, sözlü, uygulamalı sınavlar veya varsa ödev ya da projelere göre yapılır. Birden fazla sınav şekli ile sınavı yapılan dersin puanı veya notu, bu sınavların aritmetik ortalaması ile

belirlenir. Bu puan veya not, kursun başarı puan ya da notu olarak değerlendirilir. Kursiyerlerin sağlık durumları veya bedensel engelleri nedeniyle bazı derslerdeki sınavlar, durumlarına uygun sınav yöntemiyle yapılır”.

Yukarıdaki açıklama önceki programda değerlendirme konusunda esnekliğin daha az olduğunu ve çokkültürlü eğitim açısından çok uygun olmayan notlandırmaların önerildiğini ancak değerlendirmeye ilgili daha net bilgilerin yer aldığını göstermektedir. Ayrıca bedensel engelleri olan bireylerle ilgili açıklamaların olması kapsayıcılık ve çokkültürlülük açısından önceki programın daha olumlu ifadelerle sahip olduğunu göstermektedir. Bu açıklamaların 2022 programında neden yer almadığıyla ilgili bir açıklamaya rastlanmamıştır.

İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

SUYE programının hangi çokkültürlü eğitim yaklaşımlarını (asimilasyon, kaynaşma, çoğulculuk, kültürlerarası yeterlilik, eleştirel farkındalık ve sosyal eylem) içerdiğiyi ilgili yapılan analizde ilk yaklaşım olan *asimilasyon için eğitim* kapsamında programda farklılıkların tehdit olarak algılanma durumu, farklılıkların görmezden gelinme durumu, güç ve tarafsızlığın hâkim kültür akımı tarafından tanımlanma durumu, öğrencilerin geçerli toplumsal rolleri kabullenmesi için eğitilip eğitilmediği ve öğrencilerin kültürel olarak eksikleri olduğu varsayımı ile ana kültüre asimile olmalarının iyi olduğunun düşünülüp düşünülmediği gibi açılardan SUYE programı incelenmiştir. Programda yer alan *“Türlere özgü davranış ve alışkanlıkları açıklaması”, “Yaşadığı ülkenin dili, tarihi, kültürü ve temel kurumlarıyla ilgili bilgi sahibi olması”, “Türkiye’nin sosyal yaşam kuralları, siyasi yapısı, dili, hukuki sistemi, kültürü ve tarihi ile hak ve yükümlülüklerinin temel düzeyde anlatıldığı kurslar ile bilgilendirilmeye ilişkin yürütülen çalışmaların boyutunu daha ileriye taşımak, bilgilendirme faaliyetlerini seri ve nitelikli şekilde yürütmek ve farkındalık oluşturmak amacıyla SUYE kursu hazırlanmıştır”, “Kurs programına katılan bireylerde, olumsuz davranışların ortadan kaldırılması, iyi ilişkiler geliştirmesi ve güzel alışkanlıklar kazandırılması amaçlanmaktadır”* gibi açıklamaların kursiyerlerin ev sahibi ülke olan Türkiye’ye sosyal uyumlarının sağlanması ve bu süreçte de ev sahibi ülkenin kültürüne adapte olunması şeklinde olduğu görülmektedir. Programda net olarak yer almasa da kursiyerlerin kendi kültürel bilgi ve deneyimlerinden öğrenme ortamında yararlanmalarından hiç bahsedilmediği anlaşılmaktadır.

İkinci yaklaşım olan *kaynaşma için eğitim* çerçevesinde programda farklılıklara karşı tarafsızlık vurgulanıp vurgulanmadığı ve birlikte yaşama ve önyargıları azaltma için insanlar ve gruplar arasındaki ortak özelliklerin ön plana çıkarılıp çıkarılmadığı incelenmiştir. Bu çerçevede programda yer alan değerlerden empati ve yardımlaşma gruplar arasındaki ilişkilerin etkili yönetilmesinde önemli role sahip olma potansiyeline sahiptir. Ayrıca *“Ülkemizdeki yasal kalış hakkına sahip yabancıların, sosyo-ekonomik ve kültürel olarak benzer gruplarla bir arada yaşadığı, özellikle bazı ilçelerde hatta mahallerde dahi gruplanarak yerleştikleri bilinmektedir. Tümevarım yöntemi ile etkili ve hızlı şekilde yabancılara ulaşımın kolay olması düşünülmektedir”, “Sosyal uyum eğitimi sonrasında ülkemizdeki göçmenlerin gündelik yaşamda kendini daha net ifade edebilme, kendi ayakları üzerinde durabilme ve yerel toplum ile yapıcı iletişim kurabilme”* ifadeleri toplumda kaynaşmanın hedeflendiğini göstermektedir. Ancak istenilen kaynaşmanın ön yargıları azaltma, farklılıklara karşı tarafsızlık gibi açılardan ele alınmadığı, daha çok yerel halkla yapıcı iletişim ve yabancıların belirli mekanlarda kümeleşmemesi açısından öneriler şeklinde olduğu görülmektedir.

Çoğulculuk için eğitim yaklaşımında programda kültürel farklılıklara saygının vurgulanıp vurgulanmadığı, kültürel farklılıkların kutlanıp kutlanmadığı, farklılıkların değerli görülüp görülmediği açısından program incelenmiş ve bu tür ifadelerin programda yer almadığı görülmüştür. *Kültürel yeterlilik için eğitim* yaklaşımı çerçevesinde ise program farklı ve çok kültürlü ortamlar için gerekli bilgi, yeterlik ve kültürlenmenin desteklenip desteklenmediği, farklı kültürlerle iletişimin artırılıp artırılmadığı gibi açılardan değerlendirilmiştir. Programda sadece ev sahibi ülkede yaşamakla ilgili bilgilerin artırılması ve yerel halkla yapıcı ilişkilerin kurulması açısından farklı kültürlerin iletişimine yer verildiği, bunun dışında bu yaklaşım kapsamında bir ifadenin olmadığı ortaya çıkmıştır. *Eleştirel farkındalık için eğitim* yaklaşımı için ele alınan statüko, güç ilişkileri ve sosyal yapının sorgulanıp sorgulanmadığıyla ilgili böyle bir açıklamanın programda yer almadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Son olarak *sosyal eylem için eğitim* yaklaşımı çerçevesinde statüko ve eşitsizliğin farkında olma ve yapısal eşitsizliği değiştirme ve sosyal değişim için çalışılıp çalışılmadığı durumu incelenmiş ve programda böyle bir anlayışın olmadığı, aksine sadece ev sahibi ülkeye uyumun sağlanması yönünde bir tutum olduğu anlaşılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma Türkiye’de yaşayan yetişkin yabancıların sosyal uyumu ve ev sahibi ülkede yaşamla ilgili temel bilgileri elde edilmeleri için hazırlanan SUYE programının çokkültürlülük açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Doküman incelemesi yöntemiyle bulgular elde edilmiştir. Daha önce açıklandığı üzere SUYE programı Türkiye’de ilk kez hazırlanmıştır ve yetişkin eğitimini çokkültürlülük açısından inceleyen çalışmalar Türkiye’de hiç gerçekleştirilmemiştir. Bu nedenle sonuçlar tartışılırken daha çok örgün eğitim programlarının çokkültürlülük açısından değerlendirildiği çalışmalarla benzerlik ve farklılıklar üzerinde durulmaktadır. SUYE öğretim programının analizinden elde edilen sonuçlar programda yetişkin yabancıların günlük yaşamlarını kolaylaştıracak Türkiye ile ilgili bilgilere yer verildiğini ve programın Türk kültürü açısından farkındalık artırmaya yönelik bir kapsamı olduğunu göstermektedir. Bununla beraber, programda katılımcıların kendi kültürlerini kapsayıcı bir yaklaşımın yer almadığı ve çokkültürlülük açısından farklılıkların göz ardı edilip ev sahibi ülkenin kültürüne uyum sağlama yönünde bir tutumun benimsendiği ortaya çıkmaktadır.

Bulgular öncelikle programda yer alan hedeflerin çokkültürlülük açısından uygun olmadığını göstermekte ve hedeflerin çeşitlilik ve saygıyı ele almadığı ancak sosyal uyuma ev sahibi ülkeye uyum sağlama anlamında odaklandığı anlaşılmaktadır. Adıgüzel ve Karagöl (2020) de benzer şekilde örgün eğitim programlarını inceledikleri çalışmalarında çokkültürlülükten izlerin programda pek yer almadığı ancak sosyalleşmeye odaklanıldığını belirtmektedir. SUYE programının etkisini inceleyen bir çalışmada (Çalışkan-Sarı ve diğerleri, 2021) programın özellikle yaşam bilgisini artırma yönünde olumlu etkileri olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada da bulgular yaşam eğitimi ile ilgili kazanımların çoğunlukta olduğunu göstermektedir. Bu nedenle kursa katılan bireylerin yaşam eğitimi konusunda bilinçlenmeleri beklenen bir sonuçtur. Ayrıca bilişsel ve duyuşsal alanlarda çokkültürlülükle ilişkilendirilebilen empati, işbirlikli öğrenme, yerel halkla iletişim dışında bir hedef olmadığı ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Adıgüzel ve Karagöl (2020) de bilişsel ve duyuşsal alan açısından çokkültürlü özelliklere sahip hedeflerin Türkiye’deki örgün eğitim programlarında çok az sayıda olduğunu belirtmektedir.

Seban ve Uyanık (2016) tarafından yapılan Türkiye'deki ilkokul kazanımlarını çokkültürlülük açısından ele alan çalışmada çok az kazanımın çokkültürlülükle ilişkili olduğu görülmektedir. Aynı şekilde Cırık (2014) örgün eğitim programlarını çokkültürlülük açısından incelemiş ve tüm derslerin programlarında toplam %7,7 oranında çokkültürlü içerik olduğunu belirtmiştir. Şimşek ve diğerleri (2019) örgün eğitim temel eğitim programlarında tüm derslerde %2,3 oranında çokkültürlülükten izlere rastlandığını, Koçyiğit ve Şimşek (2019) ortaöğretim düzeyindeki 13 dersin öğretim programında sadece 75 kazanımın çokkültürlülükle ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada da kazanımlarda çokkültürlülüğün vurgulanmaması örgün eğitimdeki sonuçlarla benzerdir. Bununla beraber SUYE programı içerik olarak örgün eğitimdeki Sosyal Bilgiler Eğitimi, Vatandaşlık ve Demokrasi, Hayat Bilgisi dersleriyle benzer içeriklere sahip olması gereken bir derstir ve tek farkı hedef kitlesinin yetişkinler olmasıdır. Cırık (2014)'ın çalışmasında tüm derslerin ortalaması açısından çokkültürlülükle ilgili öğretim programlarında yeterince kazanım yer almadığı ortaya çıkmasına rağmen bu kazanımların Hayat Bilgisi Dersinde %28, Sosyal Bilgiler Eğitimi dersinde %48 ve Vatandaşlık ve Demokrasi dersinde %100 olduğunun görülmesi SUYE programında da kazanımların çokkültürlü özellik açısından artırılması gerektiğini göstermektedir. Taş (2019) 1998 ve 2017 tarihli sosyal bilgiler dersi öğretim programını karşılaştırdığı çalışmasında yıllar içinde çokkültürlülük açısından önemli gelişmeler olduğu bulgusunu elde etmiştir ve 1998 yılında %20 oranında olan çokkültürlülükle ilgili kazanımların 2017 yılında %33 olduğunu belirtmiştir. Türkiye'de henüz uygulanmaya başlanan SUYE programı da bu tür araştırma sonuçları kapsamında yenilenerek daha çok çokkültürlülüğe yer verecek şekilde düzenlenebilir.

İçerik ve materyaller açısından SUYE programında tek tip bir bakış açısının hâkim olduğu ve ev sahibi ülkenin kültürü, tarihi ve yaşam tarzıyla ilgili bir içeriğe odaklanıldığı görülmektedir. Bazı çalışmalarda sosyal uyum kapsamında ev sahibi ülkeyle ilgili bilgilerin göçmenlere sağlanmasının önemli olduğu belirtilmesine karşın (Duman, 2019; Kızıl & Dönmez, 2017) bu çalışmada ortaya çıkan eksiklik programın sosyal uyumu tamamıyla ev sahibi ülke bakış açısından ele alması ve yabancıların kendi kültürel deneyimlerine değinmemesidir. SUYE programında yer alan altı değer (yardımlaşma, sorumluluk, ahlak, empati, kurallara uyma, doğruluk ve dürüstlük) örgün eğitimdeki kök değerlerle (adalet, dostluk, dürüstlük, saygı, sevgi, vatanseverlik ve yardımseverlik) benzerlik taşıdığı görülmektedir (Şimşek ve diğerleri, 2019). Ancak örgün eğitimdeki değerlerde var olan saygı ve adalet kavramlarının SUYE programında da yer alması çokkültürlülük açısından önemli bir adım olabilir. Yabancıları ötekileştiren ve onlarda rahatsızlık duyulan özellikler olduğunu ima eden maddelerin SUYE programında olduğu anlaşılmakta ve 2021 SUYE programında birlikte yaşamaya, kültürel farklılıklara, eşitliğe, özgürlüğe yapılan vurgunun 2022 programında yer almadığı görülmektedir. Çalışkan-Sarı ve diğerleri (2021) yabancılarla ilgili ülkedeki bakış açısının olumsuz olduğunu belirtmektedir. Bu bakış açısının programa da yansdığı söylenebilir. Ayrıca, materyalin eğiticiye bağlama göre esnek davranmaya olanak sağlamadığı ortaya çıkmıştır. 2021 yılında 120 saat olarak tasarlanan programın 2022 yılında 8 saate düşürülmesiyle ilgili bir açıklama yapılmamıştır. Ancak benzer programlar uygulayan ülkelerde dil derslerini de kapsayan 600-900 saat arasında değişen uyum programlarının 60 saatinin bu tür bir oryantasyona ayrıldığı görülmektedir (Çalışkan-Sarı ve diğerleri, 2021). Bu nedenle Türkiye'de ilk kez uygulamaya konulan SUYE programının süre açısından gözden geçirilmesi önem taşımaktadır.

Öğrenme öğretme süreci açısından programda çokkültürlü eğitimle ilişkili olan işbirlikli öğrenme, drama, rol oynama gibi yöntemlerin önerildiği görülmekte ve bireysel farklılıkların göz önüne alınması gerektiği ile ilgili açıklamalara rastlanmaktadır. Değerlendirme açısından 2022 programında notlandırma yapılmadan ve esnekliğe imkân tanıyan çokkültürlülüğe uygun bir anlayış vardır. Ancak değerlendirme bölümünün 2021 yılı programında daha detaylı ele alındığı ve daha kapsayıcı özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Bazı ülkelerde bu tür programlara katılım o ülkede kalabilmek için zorunludur ve program sonunda sınav yapılarak değerlendirme yapılmaktadır (Çalışkan-Sarı ve diğerleri, 2021). SUYE programında da benzer bir yaklaşım ile içeriği çokkültürlülük doğrultusunda zenginleştirilerek vatandaş olabilme gibi konularla bütünleştirilerek kapsamı artırılabilir.

Çokkültürlü eğitim yaklaşımları açısından programda en çok asimilasyon ve kaynaşma için eğitim yaklaşımlarından izler olduğu anlaşılmaktadır. Bu kapsamda asimilasyon izi taşıyan ev sahibi ülkenin değerlerini benimseme ve sosyal uyumu sağlama gibi bakış açılarına rastlanmaktadır. Özellikle geçerli toplumsal rollerin kabulü, kursiyerlerin kültürel eksiklikleri olduğuna yaptığı vurgu ve farklılıkların görmezden gelinmesi açılarından asimilasyon eğitim yaklaşımına yakın özelliklerin programda yer aldığı görülmektedir. Kaynaşma için eğitim kapsamında ise yabancıların şehirde belli bölgelerde kümeleşmelerinin önerilmediği ve yerel halkla yapıcı iletişim kurma gibi konularda programda açıklamalar yer almıştır. Çoğulculuk, eleştirel farkındalık ve sosyal eylem için eğitim yaklaşımlarıyla ilgili programda herhangi bir ifadeye rastlanmamıştır. Kültürel yeterlilik için eğitim yaklaşımı çerçevesinde ise sadece ev sahibi ülkeye uyum ve orada yaşayanlarla iletişim açısından ifadeler olduğu ancak çokkültürlü bir ülke içindeki farklı grupların etkileşimden bahsedilmediği görülmektedir. Bu çalışmada ele alınan altı çokkültürlü eğitim yaklaşımını örgün eğitim programlarının analizinde ele alan Seban & Uyanık (2016) asimilasyon ve sosyal eylem açısından herhangi bir bulgu elde edememiştir, ancak az sayıda da olsa derslerin toplam kazanım sayıları üzerinden yapılan değerlendirmede kaynaşma için eğitim (% 0.51); kültürlerarası yeterlilik için eğitim (% 0.89); çoğulculuk için eğitim (%0.93) ve eleştirel farkındalık için eğitim (%0.67) oranında yer almıştır. Bu çalışma kaynaşma ve kültürlerarası yeterlilik açısından bazı ifadelerin yer alması yönüyle Seban ve Uyanık (2016)'ın çalışmasıyla benzer sonuçlara sahip olmakla beraber SUYE programında asimilasyon ile ilgili elde edilen bulguların Seban & Uyanık (2016) tarafından yapılan örgün eğitim programlarının analizinde görülmediği anlaşılmaktadır. Yaman (2017) yabancıların belli bölgelerde bir arada yaşamalarının benzer şekilde uyumun önünde bir engel oluşturduğunu belirtmekte ancak uyum için bu programda bazı bölümlerde rastlandığı gibi tek taraflı bir anlayışın değil, hâkim kültürün baskınlığından uzak eşit haklar temelinde bir ortak yaşama odaklanması gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle SUYE programı gibi sosyal uyum programlarının hedefinde sadece yabancıların değil yerel halkın da olması gerektiği ve birlikte eğitim alıp farkındalıklarını artırebilecekleri bir yaklaşımın uyum süreci için daha etkili olacağı söylenebilir.

Bu çalışmada SUYE programıyla ilgili doküman incelemesi yapılmıştır ancak içerik için kurs merkezlerine gönderilen ve derslerde ele alınan materyallerin incelenmesi programla ilgili bütüncül bir anlayış geliştirebilmek için önemli görünmektedir. Ayrıca SUYE programının uygulandığı merkezlerde gözlem, görüşme, anket gibi yöntemlerle kursiyerlerden, eğitimcilerden, kurs merkezi yöneticilerinden veriler toplayarak programın farklı paydaşların gözünden değerlendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca çokkültürlü eğitim temelinde etkinlikler hazırlanarak

SUYE programı kapsamında uygulaması gerçekleştirilerek sonuçların katılımcılar üzerinde olumlu yönde etkiye sahip olup olmadığı araştırılabilir. Toplumda sosyal uyum yönünde olumlu değişimlerin gerçekleşmesine katkıda bulunmak amacıyla oluşturulan bu programdan yararlanan bireylerin farklı kültürlerden olması nedeniyle kapsayıcılık ve çokkültürlü eğitim ilkeleri doğrultusunda programda düzenlemelerin yapılması daha etkili sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için doküman inceleme yapılması sebebiyle etik kurul izni alınmamıştır.

Kaynakça/References

- Adigüzel, O. C. & Karagöl, İ. (2020). A study on the primary education curricula in the context of socialization, multiculturalism and democratic values. *Journal of Theoretical Educational Science*, 13(1), 1-24.
- Ahrens, A., Zascerska, J., Melnikova, J., Jurgaityte, V., Aleksejeva, L. & Gukovica, O. (2020). Culturally responsive teaching of immigrants in adult education: a case study in Sweden. *Journal of Regional Economic and Social Development*, 1(12), 18-27
- Akar, C. & Keyvanoğlu, A. (2016). 2009 ve 2015 Hayat Bilgisi programlarının çokkültürlü eğitim bağlamında karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2), 731-749.
- American Psychological Association [APA] (2002). *Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists*. <https://www.apa.org/about/policy/multicultural-guidelines-archived.pdf> adresinden 01.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Aslan, S. (2017). *Çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programı aracılığıyla öğrencilerde hoşgörü değerinin ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilme sürecinin incelenmesi: Bir durum çalışması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Banks, J.A. (2010). Multicultural education: Characteristics and goals. İçinde J.A. Banks ve C.A. McGee-Banks, (Eds.), *Multicultural education: issues and perspectives* (5.baskı) (s.3-32). ABD: John Wiley & Sons Publishing.
- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34, 30-43.
- Başbay, A. (2014). Investigation of multicultural education courses: The case of Georgia State University. *Educational Sciences Theory and Practice*, 14(2), 585- 608. doi: 10.12738/estp.2014.2.2055.
- Castagno, A.E. (2009). Making sense of multicultural education: a synthesis of the various typologies found in the literature. *Multicultural Perspectives*, 11(1), 43-48. doi: 10.1080/15210960902717502
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27- 40.
- Cırık, İ. (2014). Investigation of the relations between objectives of Turkish primary school curriculums and multiculturalism. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116,74-76. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.170
- Çalışkan-Sarı, A., Ok, G., Aksanyar, Y., Kadioğlu, A. & Uylaş, T. (2021). Türkiye'ye göç eden yabancılara uygulanan sosyal uyum ve yaşam eğitimi programının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 186-206.
- Demir, N. & Yurdakul, B. (2015). The examination of the required multicultural education characteristics in curriculum design. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 174, 3651-3655. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.1085
- Dhungana, W. (2020). Cultural diversity responsive curriculum: document analysis from the basic education curriculum of Nepal. https://www.researchgate.net/publication/343635365_Cultural_Diversity_Responsive_Curriculum_Document_Analysis_from_the_Basic_Education_Curriculum_of_Nepal adresinden erişim sağlandı.
- Duman, T. (2019). Significance of education towards social cohesion: The case of Syrian refugees in Turkey. *SEFAD*, 41, 343-368. Doi: <https://doi.org/10.21497/sefad.586638>

- Global Education Monitoring [GEM] Report (2019). *Migration, displacement and education: Building bridges, not walls*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866> adresinden erişilmiştir.
- Gorski, P.C. (2017). Key characteristics of a multicultural curriculum. <http://www.edchange.org/multicultural/curriculum/characteristics.html> adresinden erişim sağlandı.
- Hanover Research (2020). Research brief & discussion guide-culturally responsive curriculum. Retrieved from: <https://www.wasa-oly.org/WASA/images/WASA/6.0%20Resources/Equity/DISCUSSION%20GUIDE---CULTURALLY%20RESPONSIVE%20CURRICULUM.pdf>
- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2020). *2020 izleme ve değerlendirme raporu*. <http://hbogm.meb.gov.tr/www/izleme-degerlendirme-raporlari/kategori/104> adresinden erişilmiştir.
- Hinkel, H. (2019). *Culturally responsive pedagogy and its relevance in the adult English as a second language classroom*. Unpublished master thesis, University of San Francisco.
- İlbay, N. (2017). Hatay'daki Suriyeli mültecilerin sosyal yaşama adaptasyonu: sorunlar ve çözüm önerileri. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Kanatlı-Öztürk, F. (2018). *Çokkültürlü eğitim çerçevesinde hazırlanan etkinliklerle farklılıklara saygı değeri ve araştırma becerileri geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kaya, İ. & Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk, çokkültürlü ve çokdilli eğitim*. Ankara: Anı Yayınları.
- Kırkiç, K.A., Kırkiç, A.P. & Berberoğlu, Ş. (2018). The educational needs of refugees in a multicultural world: An innovative solution to the problem. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, 8(2), 2018, 233-254.
- Kızıl, Ö. & Dönmez, C. (2017). Türkiye'deki Suriyeli sığınmacılara sağlanan eğitim hizmetleri ve sosyal bilgiler eğitimi bağlamında bazı sorunların değerlendirilmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 4, 207-239.
- Koçyiğit, E. & Şimşek, H. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de ortaöğretim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 75-90.
- Okçabol, R. (2006). Halk eğitimi (Yetişkin eğitimi). Ütopya Yayınevi.
- Parekh, B. (2000). *Rethinking multiculturalism*. London: Macmillan Press.
- Rhodes, C.M. (2018). Culturally responsive teaching with adult learners: A review of the literature. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology (IJAVET)*9(4). doi: 10.4018/IJAVET.2018100103
- Seban, D. & Uyanık, H. (2016). Türkiye'de çokkültürlü eğitim: 1-5. sınıf programlarında yer alan kazanımların analizi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 01-18, doi: <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2016.001>.
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305.
- Subaşı, S. (2018). Adult education efforts for refugees: a case of a border city in Turkey. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 19, 79-103.
- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan-Yalçınkaya, G., Kart, M. & Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de temel eğitim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197.

- Taş, C. (2019). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programları ve ders kitaplarında çok kültürlülük: 1998-2017 sosyal bilgiler ders kitaplarının karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- The Council of European Union (2011). *Council resolution on a renewed European agenda for adult learning*. [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220(01)&from=EN) adresinden erişilmiştir.
- Topcubaşı, T. (2015). *Farklılıklara saygı eğitim programının öğrencilerin farklılıklara saygı düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- World Values Survey [WVS] (2017-2020). *World Values Survey Wave 7 (2017-2020): Results in % by country weighted by weight*. <https://www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV7.jsp> adresinden erişilmiştir.
- Yaman, F. (2017). Syrian refugees at the crossroads of integration and alienation. *KADEM Journal of Women Studies*, 3(1), 91-109.
- Yıldırım, A., & Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, M. F. & Tarman, B. (2016), How do different ethnicities approach to the education system and differences in Turkey? *Italian Sociological Review*, 6(3), 339-353. doi:10.13136/isr.v6i3.119.

İletişim/Correspondence

Öğr. Gör. Dr. Kadriye Dimici
kadriyedimici@gmail.com

Matematik Eğitiminde Dijital Oyun Tabanlı Öğrenme Üzerine Bibliyometrik Analiz

Serdal Poçan, Bingöl Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-6901-0889

Öz

Matematikte öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için öğretim süreçlerinde farklı modellerin kullanılması önemli görülmektedir. Özellikle somut kavramlardan soyut kavramlara geçişte yaşanabilecek problemlerin üstesinden gelmek için ek materyallerin kullanımına ihtiyaç vardır. Teknolojik gelişmeler, matematik derslerinde kullanılan yöntem ve teknikleri de etkilemiştir. Son yıllarda dijital oyunların eğitim-öğretim ortamlarında kullanımı artmıştır. Özellikle matematiği zor bir ders olarak gören öğrenciler için, matematiğin eğlenceli yönünü ortaya çıkarmada bu tür araçlar önemli bir araştırma alanı olarak öne çıkmaktadır. Dijital oyunların öğrenme motivasyonunu artırma, problem çözme ve yaratıcı düşünmeyi teşvik etme ve takım çalışmasını geliştirme gibi birçok olumlu katkısı olduğu bilinmektedir. Ancak, dijital oyunların sosyal beceriler üzerinde olumsuz etkileri de bildirilmiştir. Bu durum, konunun araştırılmasının önemini vurgulamaktadır. Ayrıca dijital oyun içeriklerinin teknolojik gelişmelere bağlı olarak sürekli gelişmesi, konunun güncel kalmasına sebep olmaktadır. Bu nedenle çalışmanın amacı matematik eğitiminde dijital oyunlara yönelik yapılan araştırmaların entelektüel yapısını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda, Web of Science veri tabanında taranan matematik eğitiminde dijital oyunlarla ilgili yayınlar bibliyometrik yöntemlerle analiz edilmiştir. Çalışmada en etkili ülkeler, anahtar kelimelerin birlikte oluşumu, kavramsal, sosyal ve entelektüel eğilimler incelenmiştir. Araştırma sonuçları matematik eğitimcilerine alanda yazılmış makalelere geniş bir perspektiften bakış açısı sağlayarak, konunun ana hatlarını, konuyla ilgili eğilimlerin neler olduğunu ve farklı bileşenler arasındaki ilişkileri anlamalarına yardımcı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Matematik eğitimi, dijital-oyun tabanlı öğrenme, video oyunları, bibliyometrik analiz



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 1, 2023
ss. 648-669
DOI
10.17679/inuefd.1215903

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
07.12.2022

Kabul Tarihi
28.04.2023

Önerilen Atıf

Poçan, S. (2023). Matematik eğitiminde dijital oyun tabanlı öğrenme üzerine bibliyometrik analiz. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 648-669. DOI: 10.17679/inuefd.1215903

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Giriş

Hayatımızın her alanında etkilerini gördüğümüz teknoloji, doğal olarak eğitim ve öğretim sürecini de etkilemiştir (Kocaman Karoğlu vd., 2020; Öner, 2020). Dijital oyunlar öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmekte ve aynı anda birçok bilgiyi işlemelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca öğrenenler için akıl yürütme, hafıza stratejilerinin gelişimi ve el-göz koordinasyonlarının gelişimine katkı sağlamaktadır. Tüm bunlar birlikte düşünüldüğünde video oyunlarının mükemmel bir öğrenme aracı olduğu söylenebilir (Hostetter, 2002). Birçok öğrenci için zor olan matematiğin, eğlenceli oyunlar ile öğretilmesi bu alanda araştırma yapmanın önemini ortaya koymaktadır (Widyasari vd., 2019). Matematik dersinde, eğitsel oyunların farklı becerileri geliştirmede faydalı olabileceği belirtilmiştir. Örneğin; stratejik ve akıl yürütme (Bottino vd., 2007), eleştirel düşünme (Cicchino, 2015), problem çözme ve cebir becerileri (Abramovich, 2010) gibi birçok noktada oyunların katkısı vardır.

Amaç

Dijital oyunların geleneksel öğretim uygulamalarına kıyasla etkili araçlar olduğu ifade edilmektedir (Fadda vd., 2022). Bu bağlamda dijital içeriklerle ilgili yapılmış çalışmaların incelenmesi ve genel bir bakış açısıyla alanyazına sunulması önemli görülmektedir. Bu ihtiyaçtan hareketle çalışmanın amacı Web of Science veri tabanında taranmış yayınları incelemektir. Bu çalışmalar öncelikle matematik eğitiminde dijital oyunlar konulu araştırmalarla ilgili derinlemesine analizi yapılmış, araştırma temaları belirlenmiş ve genel eğilimleri açısından incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, matematik eğitiminde dijital oyunların kullanımıyla ilgili Web of Science (WoS) veri tabanında taranan yayınlar incelenmiş ve bibliyometrik analizi yapılmıştır. Bu kapsamda WoS veri tabanında matematik eğitiminde dijital oyunlar ile ilgili anahtar kelimeler makalelerin başlığı, özetleri ve anahtar kelimelerde aranarak 177 çalışmaya ulaşılmıştır. Ardından bu sonuçlara ilişkin veriler R programına aktarılmış, Biblioshiny yazılımı RStudio entegre geliştirme ortamı ile analiz edilmiştir.

Bulgular

WoS veri tabanında matematik dersi kapsamında dijital oyun kavramının 1996 yılından itibaren tarandığı görülmektedir. 493 yazarın toplam 177 çalışması 146 farklı kaynaktan yayınlandığı tespit edilmiştir. Makale başına düşen toplam atıf sayısı 13,95 ve makale başına düşen yazar sayısı 2,79'dur. Matematik eğitiminde dijital oyunlar üzerine yapılan çalışmaların yıllık büyüme oranının 7,46 olduğu ve 2012 yılından itibaren çalışmalardaki artışın hızlandığı görülmektedir. Araştırma kapsamında yıllara göre ülkelerin katkıları incelendiğinde ise Amerika Birleşik Devletleri dikkat çekmektedir. İnceleme kapsamında en çok atıf alan ülkeler incelenmiştir. Toplam 41 ülkeden ilk 20'si tablo 2'de verilmiştir. Elde edilen 177 çalışmada 544 anahtar kelimeye ulaşılmıştır. Aynı zamanda anahtar kelimelerden öne anahtar kelimelerin yıl bazında popülaritesi şekil 4'te verilmiştir. İncelenen çalışmaların yayınlandığı kaynaklar incelendiğinde ise British Journal of Educational Technology, Computers & Education,

Computers in Human Behavior, Journal of Computer Assisted Learning, Educational Technology & Society, Educational Technology Research and Development ve Frontiers in Psychology dergileri öne çıkmaktadır. Ülkeler arası işbirlikler incelendiğinde ise 5 farklı küme görülmektedir.

Tartışma & Sonuç

Çalışmada matematikte dijital oyunlar ile ilgili Web of Science veri tabanında taranmış çalışmaların bibliometrik analizi yapılmıştır. Bu kapsamda 1996-2022 yılları arasında 177 çalışmaya ulaşılmıştır. 2012 yılından itibaren yayın sayısında hızlı artış tespit edilmiştir. Bununla birlikte 2020 yılında kısmi bir düşüş göze çarpmaktadır. Bunun olası bir nedeni küresel çapta yaşanan salgının deneysel araştırmaları kısıtlaması olarak gösterilebilir. Ayrıca yıllara göre ülkelerin bu alana katkıları incelendiğinde Amerika Birleşik Devletleri'nin önde olduğu tespit edilmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'ni sırasıyla Çin, İspanya ve diğer ülkeler takip etmektedir. 1996-2022 yılları arasında en fazla alıntı yapılan ülke Amerika Birleşik Devletleri'dir. İncelenen çalışmalarda 544 anahtar kelime tespit edilmiştir. Anahtar kelimelerde matematikte dijital videoların bilişsel ve duyuşsal özelliklere katkıları, sınıf seviyeleri ve öğrenme yaklaşımları dikkat çekmektedir. Dijital oyun tabanlı öğrenmenin, çeşitli alanlarda öğrenmeyi geliştirmek için yaygın olarak kullanıldığı düşünüldüğünde (Chen vd., 2020), kavramlar arası karşılaştırmalı analizlerin yapılıp nitel veriler ile desteklenmesine ihtiyaç vardır.

Arama terimi olarak kullanılan video oyunların ilerleyen yıllarda dijital oyunlar olarak güncellendiği tespit edilmiştir. Ayrıca kullanılan anahtar kelimelerin arama terimleri ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Bunun dışında kullanılan anahtar kelimeler ise: problem çözme, oyunlaştırma, ilköğretim, iş birliğine dayalı öğrenme, artırılmış gerçeklik, motivasyon, bilişsel gelişim, matematik kaygısı ve rasyonel sayılardır. Bu kelimelerin kullanılması dijital oyunların bilişsel ve duyuşsal etkilerinin incelendiğini göstermektedir. Dijital oyunların bilişsel ve duyuşsal öğrenme teorilerine dayalı olarak tasarlanması durumunda eğitimsel faydaların ortaya çıkması beklenmektedir. Bunun gerçekleşebilmesi için öğretmen veya ebeveyn kontrolünün önemi açıktır. Gerekli ortamların hazırlanması durumunda dijital oyunların öğrenme motivasyonunu artırmada, aktif öğrenmeyi ve derse katılımı teşvik etmede ve matematiği anlamada olumlu yönlerinin olduğu söylenebilir.

Bibliometric Analysis on Digital Game-Based Learning in Mathematics Education

Serdal Poçan, Bingöl University, ORCID ID: 0000-0001-6901-0889

Abstract

For effective learning in mathematics, it is important to use different models in teaching processes. The use of additional materials is necessary, especially in overcoming problems that may arise during the transition from concrete concepts to abstract concepts. Technological developments have also influenced the methods and techniques used in mathematics classes. In recent years, the use of digital games in educational environments has increased. These tools are particularly prominent as an important research area in bringing out the fun side of mathematics, especially for students who see mathematics as a difficult subject. It is known that digital games have many positive contributions, such as increasing learning motivation, promoting problem-solving and creative thinking, and improving teamwork. However, the negative effects of digital games on social skills have also been reported, emphasizing the importance of researching the subject. In addition, the continuous development of digital game content due to technological advancements keeps the subject current. Therefore, the aim of the study is to reveal the intellectual structure of research on digital games in mathematics education. To this end, publications related to digital games in mathematics education were analyzed using bibliometric methods from the Web of Science database. The most effective countries, co-occurrence of keywords, conceptual, social, and intellectual trends were examined in the study. The research results will provide mathematics educators with a broad perspective on articles written in the field, helping them to understand the main outlines of the subject, the trends related to the subject, and the relationships between different components.

Keywords: Mathematics education, digital game-based learning, video games, bibliometric analysis



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 1, 2023
pp. 648-669
DOI
10.17679/inuefd.1215903

Article Type
Research Article

Received
07.12.2022

Accepted
28.04.2023

Suggested Citation

Poçan, S. (2023). Bibliometric analysis on digital game-based learning in mathematics education. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(1), 648-669. DOI: 10.17679/inuefd.1215903

Bibliometric Analysis on Digital Game-Based Learning in Mathematics Education

Although there are differing views on how learning takes place, it is crucial to develop models for the teaching and learning process and to create suitable conditions to facilitate learning. While it is possible for learning to occur without a specific teaching model or learning theory, utilizing teaching models is essential to effectively teach complex concepts and skills that may not be achievable with traditional methods. Therefore, a thorough understanding of the learning process is necessary to utilize appropriate teaching models in this process (Altun, 2015). Effective mathematics education is vital for society, and it is essential for the development of modern civilization (Daly et al., 2019).

One of the most effective ways to facilitate learning is through active engagement of students in the process (Ellis, 2016). There are several approaches that can be utilized to achieve this goal, such as flipped classroom, problem-based learning, hands-on practical projects, and practice testing. Immersive and interactive game-based learning is a promising approach as well (Muntean et al., 2018). The repetitive nature of math can be monotonous for some students, and digital games can be used to make lessons more enjoyable (Rebollo et al., 2022).

Technology has infiltrated every aspect of our lives, including the education and training process (Kocaman Karoğlu et al., 2020; Öner, 2020). The global digital transformation has not only affected business practices and habits but also revolutionized the methods and techniques utilized in teaching (Savaş et al., 2021). Technological advancements have impacted the teaching methods utilized in classrooms, resulting in an increase in technology-enhanced instruction. This type of learning environment provides opportunities to create tailored teaching materials for students with diverse learning styles (Sani Bozkurt, 2017). Digital games are a great way to enhance cognitive skills, process multiple pieces of information simultaneously, and improve reasoning, memory strategies, and hand-eye coordination. Given these benefits, it can be concluded that video games are an exceptional learning tool (Hostetter, 2002).

Computer games are gaining increasing importance in the global market and capturing the attention of a considerable segment of the population. This has raised questions about their impact on children, including whether they are harmful or beneficial, whether learning occurs during gameplay, and if so, what is being learned (Kirriemuir & Mcfarlane, 2004). At this point, attention is drawn not only to the positive but also to the negative effects of digital games on children (Toran et al., 2016). Given that 36% of children play digital games (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2021), parents (Işıkoğlu Erdoğan, 2019; Toran et al., 20016) and teachers (Nacar et al., 2021; Yıldız Durak & Karaoğlu Yılmaz, 2019) have serious responsibilities. Instead of focusing only on the negative aspects of digital games, it is recommended to integrate digital games that promote children's development and have educational purposes into classrooms (Işıkoğlu Erdoğan et al., 2021) and to conduct activities to raise students' awareness (Korkmaz & Korkmaz, 2019). Digital games have value beyond mere entertainment, as they can also create a self-directed learning environment for students when appropriately supported (Seng & Yatim, 2014).

Digital Game-Based Learning in Mathematics Education

The integration of technology in mathematics education promotes the application of higher-order thinking skills among students (Hegedus & Penuel, 2008). Recent technological advancements have spurred research into the use of technology in the classroom, with digital game-based learning emerging as an effective method for teaching mathematics (Hussein et al., 2022). Game-based learning provides teachers with the opportunity to break free from the confines of the classroom and allow for more exploration and reflection time. Benefits for students include opportunities for interaction, communication, and collaboration with peers and teachers, as well as reduced cognitive load and the potential for a transition from passive recipients to active thinkers (Deng et al., 2020). Educational digital games catered to specific content areas promote visual and auditory learning, thereby supporting student-centered education in the teaching and learning process. This approach enables learners to develop new identities, imagination, creativity, and an opportunity to identify their interests and skills (Savaş et al., 2021).

Teaching mathematics is a challenging task for many students, and incorporating enjoyable games into the process highlights the significance of research in this field (Widyasari et al., 2019). When students become confused or frustrated during their learning process, experimenting with alternative strategies may activate cognitive and metacognitive processes (Di Leo et al., 2019). Furthermore, it has been demonstrated to have positive effects on student motivation (Chang et al., 2012; Whitton, 2011), enhance learning outcomes (Coller & Scott, 2009; Panoutsopoulos & Sampson, 2012), increase retention (Stewart et al., 2011), encourage active learning and participation (Ebner & Holzinger, 2007), and boost student confidence (Ku et al., 2014; Shi et al., 2022).

It has been reported that educational games can be useful for the development of various mathematical skills. For example; strategic thinking (Bottino et al., 2007), critical thinking (Cicchino, 2015), problem solving, and algebra skills (Abramovich, 2010). Students think that mathematics is not easy to understand. Teachers do try to help students understand mathematics, but their efforts do not easily produce results (Papadakis & Kalogiannakis, 2017). At this point, it is emphasized that the use of digital content in mathematics instruction, especially in the early grades, can be very effective in achieving success in mathematics (Thai et al., 2022).

Current Study

With developments in technology, research on the use of games in educational environments is growing rapidly (Sardone & Devlin-Scherer, 2010). The playful aspect of digital games has resonated in education. In particular, the way to create educational environments that increase student success is to use computer games, which are the passion of children, in educational processes (Yıldırım, 2016). Because it is found that digital games are effective tools compared to traditional teaching practices (Fadda et al., 2022). Therefore, it is important to examine the studies on digital games and present them in the literature from a general perspective. Based on this need, the objective of this study is to examine the studies in the Web of Science database. These studies were first analyzed in depth for research on digital games in mathematics education, research topics were identified and examined for general trends. In

addition, the network between countries, institutions, and keywords is presented. Specifically, this study answers the following research questions (RQ):

RQ1: What is the trend of digital game in mathematics education in terms of publication year, document type, country, keywords and most relevant journals?

RQ2: What is the conceptual, social and intellectual tendency towards digital games in mathematics education?

Methodology

There are several methods for conducting a literature review, including meta-analysis, systematic review, and bibliometric analysis, to name a few. At this point, it is important to compare bibliometric analysis with other review methods (Donthu et al., 2021). Bibliometric analysis is a technique used to analyze large amounts of data to identify emerging trends, research components, and patterns (Castañeda et al., 2022). With the increasing number of publications, it has become increasingly difficult to transform the data obtained through traditional methods into meaningful information. In this context, bibliometric analysis has gained importance in scientific research (Atabay et al., 2019). The purpose of this study was to conduct a bibliometric analysis of publications related to digital games in mathematics education, which were indexed in the Web of Science database.

Data Collection

Data were retrieved from the Web of Science database, which was selected for its high-quality indexes, extensive coverage over time, and capability to download a large number of articles and references simultaneously. The search query used was as follows: (AB=("mobile game") OR AB=("digital game") OR AB=("video game") OR AB=("virtual game")) AND (AB=(math*) OR AB=(algebra) OR AB=(geometry)) OR (TI=("mobile game") OR TI=("digital game") OR TI=("video game") OR TI=("virtual game")) AND (TI=(math*) OR TI=(algebra) OR TI=(geometry)) OR (KP=("mobile game") OR KP=("digital game") OR KP=("video game") OR KP=("virtual game")) AND (KP=(math*) OR KP=(algebra) OR KP=(geometry)), which resulted in 320 studies as of November 2022.

Data Analysis Process

Out of the 320 studies analyzed, 143 were excluded from the study due to several reasons, such as being non-English language, book chapters, or digital games not related to mathematics education. As a result, a total of 177 studies were identified in the Web of Science database. The data on these studies were then transferred to the R program, and the Biblioshiny software was utilized for analysis using the RStudio integrated development environment (IDE).

Results

Descriptive Findings

Table 1 presents an overview of the study, including key information about the data, document content, authors, author collaboration, and document types.

Table 1*Main Information*

Description	Results
Main Information About Data	
Timespan	1996:2022
Sources (Journals, Books, etc)	146
Documents	177
Annual Growth Rate %	7,46
Document Average Age	6,9
Average citations per doc	13,95
References	5104
Document Contents	
Keywords Plus (ID)	265
Author's Keywords (DE)	544
Authors	
Authors	493
Authors of single-authored docs	17
Authors Collaboration	
Single-authored docs	20
Co-Authors per Doc	3,1
International co-authorships %	20,34
Document Types	
Article	93
Proceedings paper	84

According to table 1, research on the use of digital games in mathematics education has been conducted since 1996. In the past 27 years, a total of 177 studies have been published by 493 authors from 146 different sources. The average number of citations per article is 13.95, and the average number of authors per article is 2.79. The annual growth rate of studies on digital games in mathematics education is 7.46. The distribution of studies by year is presented in figure 1.

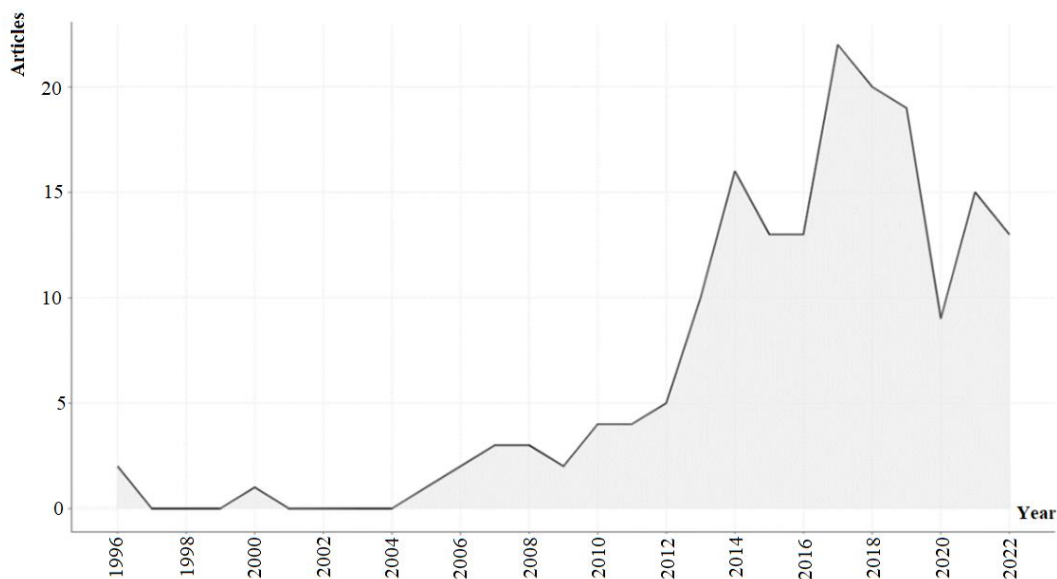
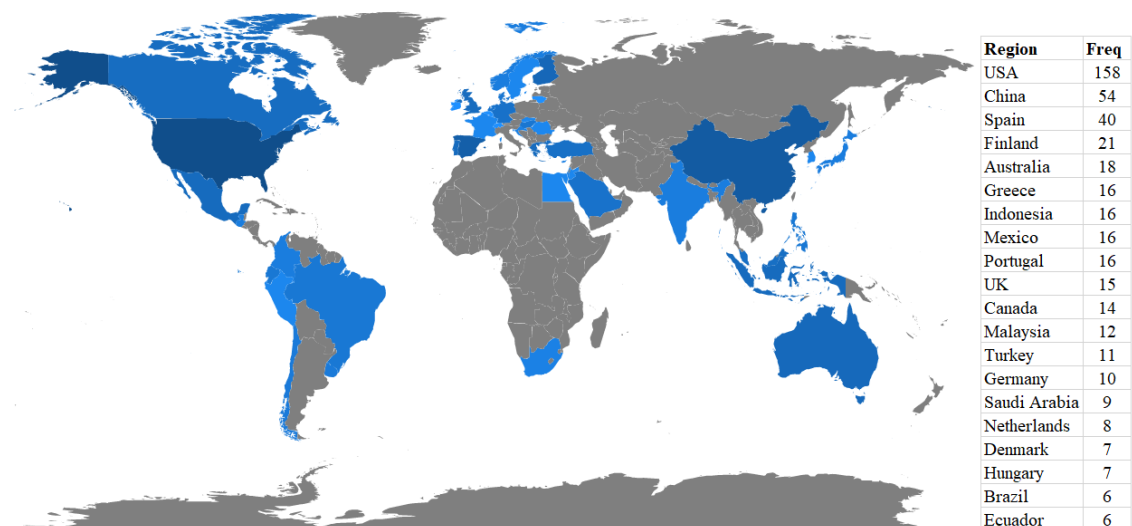
Figure 1*Annual Scientific Production*

Figure 1 demonstrates an accelerating increase in the number of studies on digital games in mathematics education since 2012, but with a decrease in the number of articles in 2020. Figure 2 illustrates the contributions of the top 20 countries.

Figure 2*Country Scientific Production*

Upon analyzing the contributions of the top twenty countries within the scope of this research, it was found that the United States of America made the most contributions ($n=158$), followed by China ($n=54$), Spain ($n=40$), Finland ($n=21$), Australia ($n=18$), Greece ($n=16$), Indonesia ($n=16$), Mexico ($n=16$), Portugal ($n=16$), United Kingdom ($n=15$), Canada ($n=14$), Malaysia ($n=12$), Turkey ($n=11$), Germany ($n=10$), Saudi Arabia ($n=9$), Netherlands ($n=8$), Denmark ($n=7$), Hungary ($n=7$), Brazil ($n=6$), and Ecuador ($n=6$). The review examined the

countries that were most frequently cited, and the 20 most frequently cited countries are listed in table 2.

Table 2

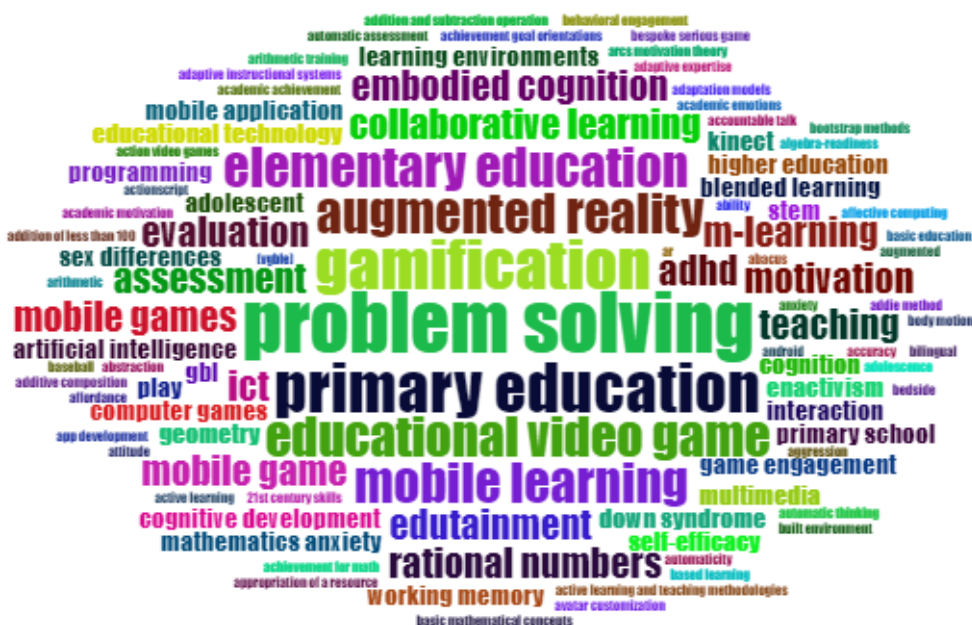
Most Cited Countries

Country	TC	Average Article Citations
USA	903	20,52
Canada	687	171,75
China	230	11,50
Greece	104	17,33
Finland	98	10,89
Australia	58	9,67
Germany	54	27,00
Netherlands	41	20,50
Malaysia	37	9,25
Spain	33	2,20
United Kingdom	21	4,20
Denmark	18	9,00
Indonesia	16	2,67
Chile	15	15,00
Croatia	11	11,00
Mexico	11	1,83
Turkey	9	3,00
Egypt	7	7,00
Portugal	7	1,40
Ecuador	6	2,00

Table 2 presents the most frequently cited countries in the scope of the research, with the United States of America being the most cited country (n=903), followed by Canada (n=687), China (n=230), Greece (n=104), Finland (n=98), Australia (n=58), Germany (n=54), Netherlands (n=41), Malaysia (n=37), Spain (n=33), United Kingdom (n=21), Denmark (n=18), Indonesia (n=16), Chile (n=15), Croatia (n=11), Mexico (n=11), Turkey (n=9), Egypt (n=7), Portugal (n=7), and Ecuador (n=6). The 177 studies identified in this review yielded 544 keywords. Figure 3 displays a word cloud of the first 100 most frequently used words after excluding the keywords used in the research.

Figure 3

Author's Keyword



In figure 3, the most frequently repeated words in the top 100 words are mobile learning/m-learning (n=7), problem solving (n=6), gamification (n=5), primary education (n=5), augmented reality (n=4), elementary education (n=4), collaborative learning (n=3), rational numbers (n=3), motivation (n=3), cognitive development (n=2), anxiety (n=2), and blended learning (n=2). In addition, figure 4 displays the popularity of the top keywords on a yearly basis.

Figure 4

Distribution of Digital Video in Mathematics Education by Topic Over the Years

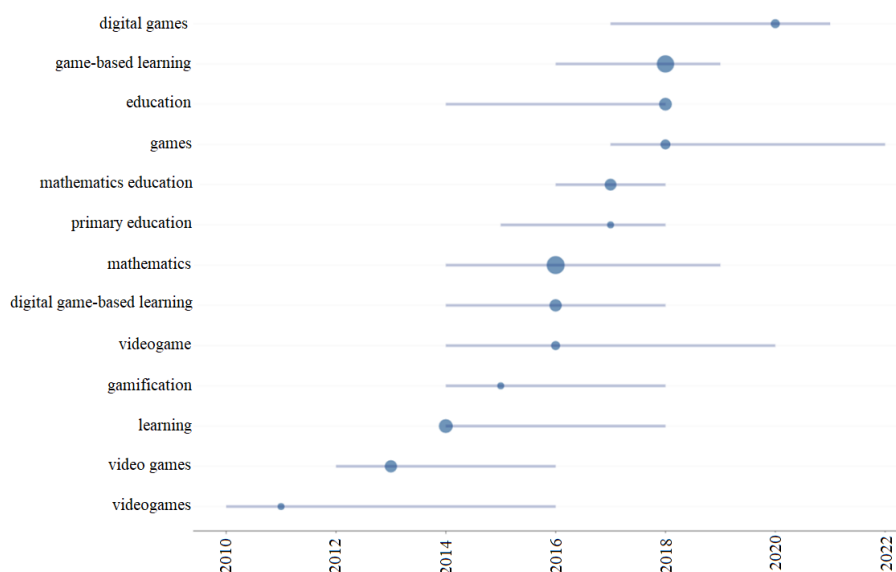


Figure 4 shows the change of words according to years. In addition, it was determined that video games are more frequently used as digital games today. The sources where the reviewed studies were published are given in table 3.

Table 3

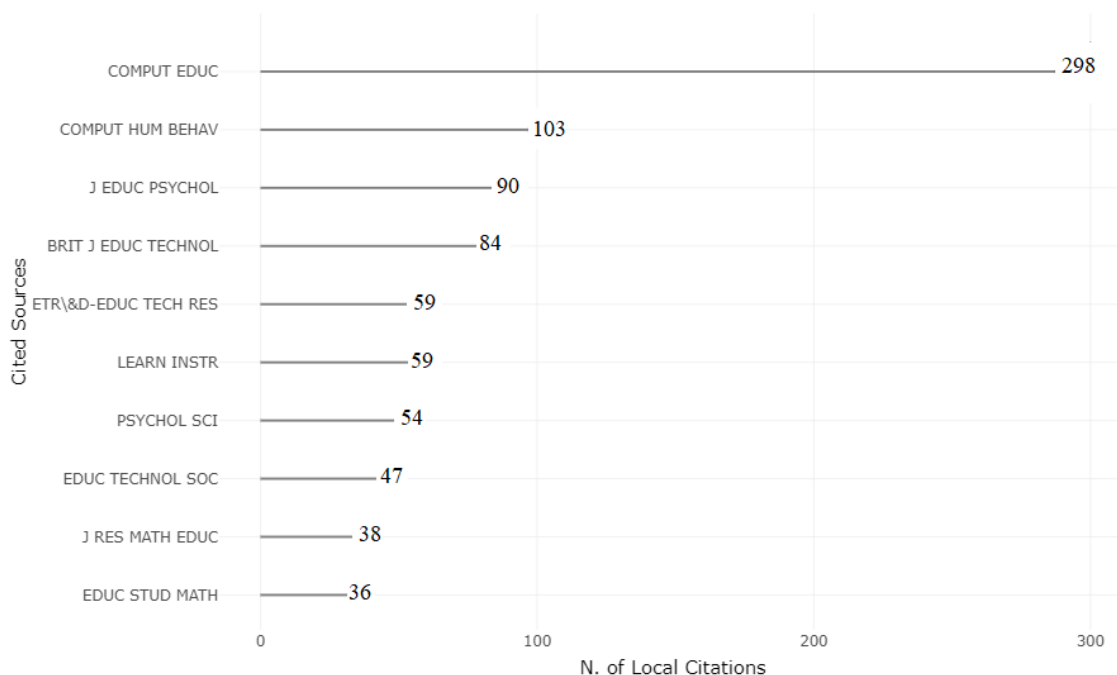
Most Relevant Sources

Sources	Articles
British Journal of Educational Technology	4
Computers & Education	4
Computers in Human Behavior	4
Journal of Computer Assisted Learning	4
Educational Technology & Society	3
Etr&D-Educational Technology Research and Development	3
Frontiers in Psychology	3
10th International Conference of Education, Research and Innovation (Iceri2017)	2
2nd European Conference on Games Based Learning	2
Australasian Journal of Educational Technology	2
Education and Information Technologies	2
Education Sciences	2
Interactive Learning Environments	2
International Journal of Emerging Technologies in Learning	2
International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations	2

Table 3 shows that the journals British Journal of Educational Technology (n=4), Computers & Education (n=4), Computers in Human Behavior (n=4), Journal of Computer Assisted Learning (n=4), Educational Technology & Society, (n=3), Educational technology research and development (n=3), and Frontiers in Psychology (n=3) stand out. In addition, there are 5104 references in 177 studies. Information on the references is given in figure 5.

Figure 5

Most Local Cited Sources (from Reference Lists)

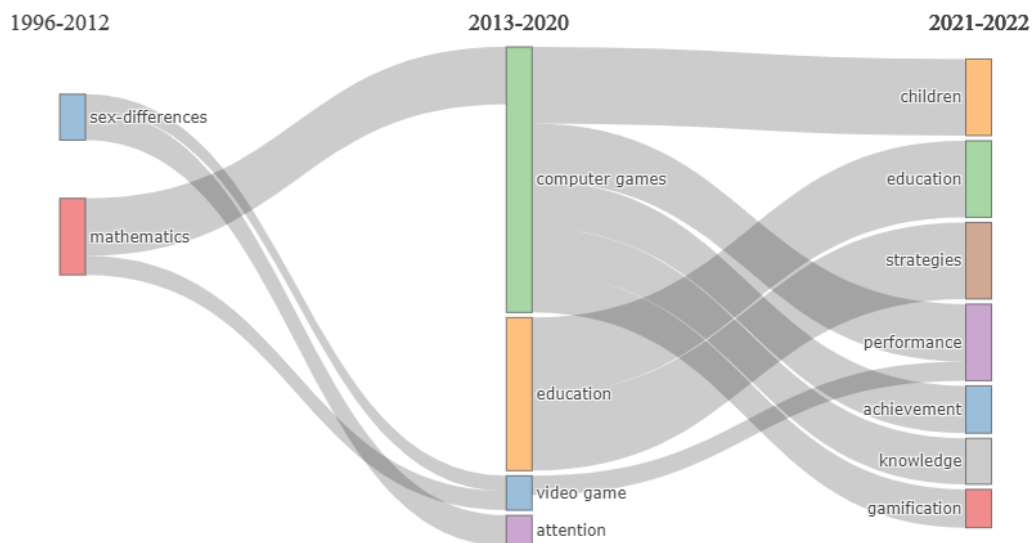


When the frequency of these references is analyzed, Computers & Education (n=298), Computers in Human Behavior (n=103), Journal of Educational Psychology (n=90), British Journal of Educational Technology (n=84), and Learning and Instruction (n=59) come to the fore.

Conceptual, Social and intellectual findings

Figure 6 depicts the thematic evolution using a Sankey diagram, which is a specific type of flowchart. In this study, the Sankey diagram is used to visualize the thematic development in the field of digital games and mathematics research over time. This figure assists in understanding the temporal evolution of keywords related to digital games used in mathematics education. Quantitative information, such as thematic flow, direction, and transformational relationships, can be clarified (Soundararajan et al., 2014). Keywords were analyzed in three time periods. The year 2012, when annual growth rates of studies increased, and the year 2020, when a partial decline was observed, were preferred while selecting these periods. Figure 6 displays the thematic evolution for 1996-2012, 2013-2020, and 2021-2022.

Figure 6
Thematic Evolution



The words thematized between 1996-2012 as gender differences and mathematics appear between 2013-2020 as computer games, education, video game, and attention, and between 2021-2023 as children, education, strategies, achievement, success, knowledge, and gamification. Cooperation between countries is given in figure 7.

Figure 7
Collaboration Between Countries

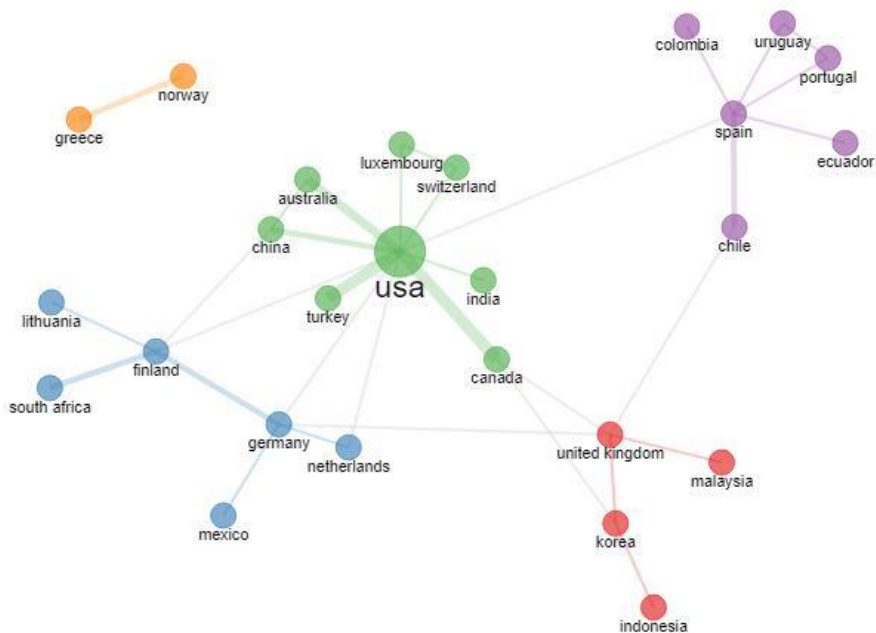
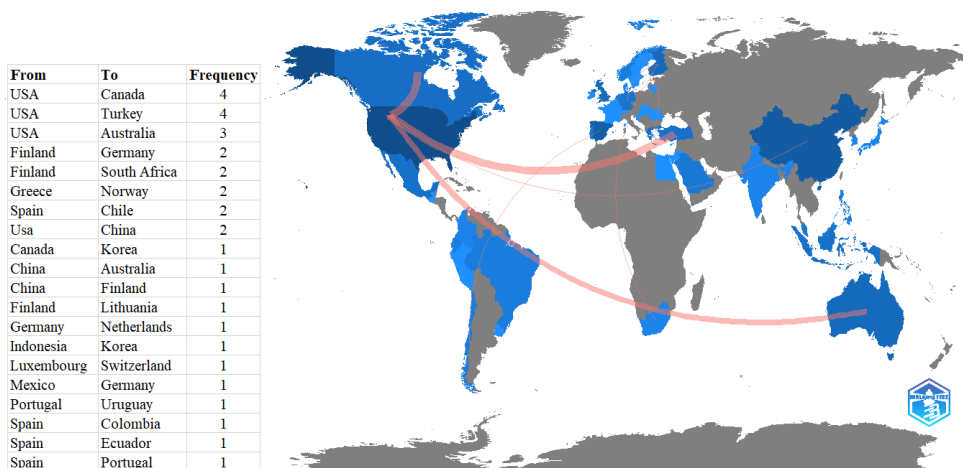


Figure 7 shows five different clusters. In terms of general structure, the United States of America, Canada, India, Switzerland, Luxembourg, Turkey, Australia, and China are green; the United Kingdom, Korea, Indonesia, and Malaysia are red; Germany, the Netherlands, Finland,

South Africa, Lithuania, and Mexico are blue; Norway and Greece are orange; and Spain, Chile, Ecuador, Portugal, Uruguay, and Colombia are purple. Collaboration Worldmap is given in figure 8.

Figure 8

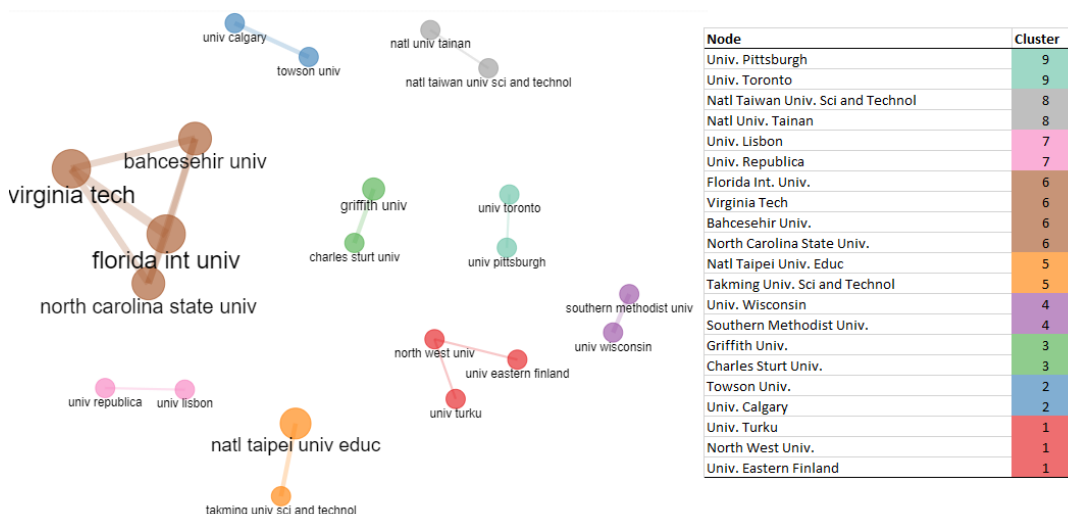
Collaboration Worldmap



When the first 20 collaborations between countries are examined; USA-Canada (n=4), USA-Turkey (n=4), USA-Australia (n=3), Finland-Germany (n=2), Finland-South Africa (n=2), Greece-Norway (n=2), Spain-Chile (n=2), USA-China (n=2), Canada-Korea (n=1), China-Australia (n=1), China-Finland (n=1), Finland-Lithuania (n=1), Germany-Netherlands (n=1), Indonesia-Korea (n=1), Luxembourg-Switzerland (n=1), Mexico-Germany (n=1), and Portugal-Uruguay (n=1). Inter-institutional collaboration in the study is shown in figure 9.

Figure 9

Instution Collaboration Network

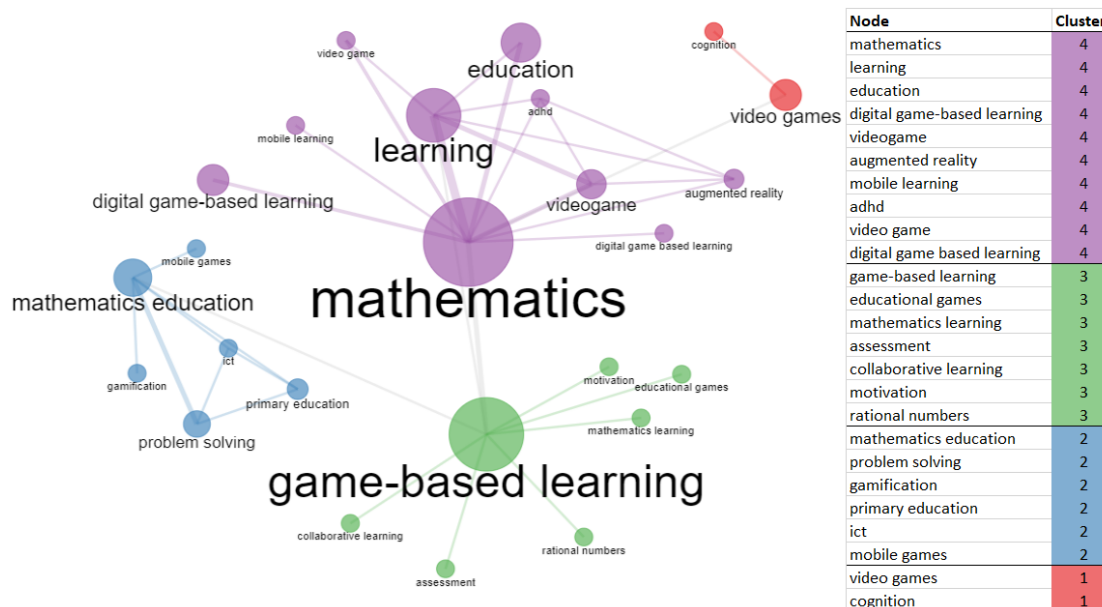


When figure 9 is examined, nine different clusters stand out. These institutions: University of Pittsburgh - University of Toronto, National University of Science and Technology in Taiwan - National University of Tainan, University of Lisbon - University of the Republic, Florida International University - Virginia Tech - Bahçeşehir University - North Carolina State University,

National Taipei University of Education - Takming University of Science and Technology, University of Wisconsin - Southern Methodist University, Griffith University - Charles Sturt University, Towson University - University of Calgary, and University of Turku - North West University - University of Eastern Finland. When analyzing the network between the keywords used by the authors, four clusters can be identified. These keywords and the relationship between them are shown in figure 10:

Figure 10

Author Keywords Co-Occurrence Network



When figure 10 is examined, mathematics, learning, education, digital game-based learning, video games, augmented reality, mobile learning, adhd, video games, and digital game-based learning were separated as the first cluster; game-based learning, educational games, mathematics learning, assessment, collaborative learning, motivation, and rational numbers were separated as the second cluster; mathematics education, problem solving, gamification, primary education, ict, and mobile games were separated as the third cluster; and video games and cognition were separated as the fourth cluster.

Discussion

This study performed a bibliometric analysis of publications related to digital games in mathematics education, which were indexed in the Web of Science database. This study found a total of 177 publications on digital games in mathematics between 1996 and 2022, with an increasing trend since 2012. However, a partial decrease in the number of publications was observed in 2020, which could be attributed to the global pandemic and its impact on experimental research. The United States of America was found to be the leading country in terms of contribution to the field, followed by China, Spain, and other countries. Moreover, the United States of America was the most cited country among the publications analyzed. The study also identified 544 keywords, with a focus on the contributions of digital videos to cognitive and affective characteristics, grade levels, and learning approaches in mathematics. This finding is supported by previous studies in the literature. Antequera-Barroso et al. (2022) discovered that video game challenges elicit positive emotions in contrast to the negative emotions that arise

when solving math problems. They also found that students were unaware they were using problem-solving skills learned in school in video games. Kärki et al. (2022) researched the impact of digital games on rational numbers and found that games had a positive impact on understanding of rational numbers. Yang and Chen (2021) demonstrated that digital game-based learning significantly improved students' learning performance and retention. In their study, Sun et al. (2021) found that digital game-based learning experiences had a positive impact on students' knowledge, arithmetic ability, and interest in mathematics. This supports the idea that educational technologies, such as digital games, can be effective tools for teaching and learning mathematics. The utilization of educational technologies in instructional settings typically provides advantages for comprehending mathematics, particularly for educators in the field (Pratama & Setyaningrum, 2018).

When analyzing the distribution of words over time, it was observed that the term "video game" was gradually replaced by "digital game." The four initial journals contributing to the literature were identified as the British Journal of Educational Technology, Computers & Education, Computers in Human Behavior, and Journal of Computer Assisted Learning. This is a typical finding, given the focus on mathematics and digital games.

Upon examination of the conceptual, social, and intellectual findings of the study, five clusters emerged in terms of country cooperation, while nine clusters were identified in terms of institutional cooperation. Additionally, the thematic structure of the literature was analyzed in three distinct time periods: 1996-2012, 2013-2020, and 2021-2022, as depicted in Figure 7. In the first period analyzed (1996-2012), the theme of sex-differences and mathematics was later updated to computers games, education, video games, and attention in the second period (2013-2020). Between 2021 and 2022, the themes that gained importance were children, education, strategies, performance, achievement, knowledge, and gamification. In the latest period, cognitive skills have become more prominent, which may be attributed to advancements in technology and the quality of games that can be developed. For instance, augmented reality applications have become more accessible and are being used more frequently in educational settings, making it easier to examine their effects on cognitive and affective skills. When the network between author keywords was analyzed, four clusters emerged, with the keywords mathematics, game-based learning, video games, and mathematics education being prominent. This is expected since these keywords are related to the search terms used in the study.

Limitations and Future Directions

The study has several limitations, including the use of only one database, the exclusion of book chapters, and the fact that the documents were gathered until November 2022. To provide a more comprehensive overview of the literature on digital games and mathematics education, it is recommended to explore other databases in addition to Web of Science and include book chapters in the analysis. Moreover, most of the studies reviewed in this analysis focused on kindergarten and primary school students, despite the fact that digital games may also appeal to middle and high school students. To gain a better understanding of the effectiveness of game-based learning in a wider range of age groups and educational levels, more research is needed. The studies reviewed in this analysis primarily examined the cognitive and affective effects of digital games. Given that digital game-based learning is widely used to improve learning in various fields (Chen et al., 2020), comparative analyses between different

concepts should be conducted and supported with qualitative data. Finally, the results of this study suggest that research on digital games in mathematics education is conducted more frequently in certain countries. To facilitate cooperation and knowledge sharing between countries, it is recommended to increase international collaborations in this area.

Conclusion

In this study, a bibliometric analysis was conducted to examine research on digital games in mathematics education. The study analyzed the most influential countries, co-occurrence of keywords, and conceptual, social, and intellectual trends. The results indicate that there has been increasing interest in the use of digital games in mathematics education in recent years. This interest is largely due to the direct impact of technological advancements on the content of digital games in educational and training environments. Additionally, the keywords used in the research were related to the search terms. Other keywords included problem-solving, collaborative learning, motivation, cognitive development, math anxiety, and rational numbers. The use of these terms indicates that the cognitive and affective effects of digital games are being studied. Developing digital games based on cognitive and affective learning theories can lead to educational benefits. However, it is important to note that teacher and parental control is necessary for the successful implementation of digital games in the classroom.

Overall, the study suggests that digital games have positive effects in increasing motivation to learn, promoting active learning and participation in the classroom, and enhancing students' understanding of mathematics. This can be achieved through the creation of an appropriate framework that supports the use of digital games in mathematics education.

Conflict of Interest Statement

The author declared no potential conflicts of interest regarding the research, authorship and/or publication of this article.

Support/Financing Information

The author received no financial support for the research, authorship and/or publication of this article.

Ethics Committee Decision

In this study, all the rules specified in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" were followed. None of the actions specified in the second part of the Directive, "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", were carried out. The study does not require ethics committee permission since it was not conducted on humans.

References

- Abramovich, S. (2010). *Topics in mathematics for elementary teachers: A technology-enhanced experiential approach*. Information Age Publishing, Inc.
- Altun, M. (2015). *Eğitim fakülteleri ve sınıf öğretmenleri için matematik öğretimi [Teaching mathematics for education faculties and primary teachers]* (19th ed.). Aktüel Alfa Akademi.
- Antequera-Barroso, J. A., Revuelta-Domínguez, F. I., & Guerra Antequera, J. (2022). Similarities in procedures used to solve mathematical problems and video games. *Education Sciences, 12*(3), 172. <https://doi.org/10.3390/educsci12030172>
- Atabay E., Çizel B., & Ajanovic, E. (2019). *Akıllı şehir araştırmalarının R programı ile bibliometrik analizi*. 20. Ulusal Turizm Kongresi, Eskişehir, Türkiye, 16-19 Ekim 2019, vol.3, pp.1130-1136.
- Bottino, R. M., Ferlino, L., Ott, M., & Tavella, M. (2007). Developing strategic and reasoning abilities with computer games at primary school level. *Computers & Education, 49*(4),1272-1286. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.02.003>
- Castañeda, K., Sánchez, O., Herrera, R. F., & Mejía, G. (2022). Highway planning trends: a bibliometric analysis. *Sustainability, 14*(9), 5544. <https://doi.org/10.3390/su14095544>
- Chang, K. E., Wu, L. J., Weng, S. E., & Sung, Y. T. (2012). Embedding game-based problem-solving phase into problem-posing system for mathematics learning. *Computers & Education, 58*(2), 775-786. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.002>
- Chen, C. H., Shih, C. C., & Law, V. (2020). The effects of competition in digital game-based learning (DGBL): a meta-analysis. *Educational Technology Research and Development, 68*(4), 1855-1873. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09794-1>
- Cicchino, M. I. (2015). Using GBL to foster critical thinking in student discourse. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 9*(2). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1481>
- Coller, B. D., & Scott, M. J. (2009). Effectiveness of using a video game to teach a course in mechanical engineering. *Computers & Education, 53*(3), 900-912. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.05.012>
- Daly, I., Bourgaize, J., & Vernitski, A. (2019). Mathematical mindsets increase student motivation: Evidence from the EEG. *Trends in Neuroscience and Education, 15*, 18-28.
- Deng, L., Wu, S., Chen, Y., & Peng, Z. (2020). Digital game-based learning in a Shanghai primary-school mathematics class: A case study. *Journal of Computer Assisted Learning, 36*(5), 709-717. <https://doi.org/10.1111/jcal.12438>
- Di Leo, I., Muis, K. R., Singh, C. A., & Psaradellis, C. (2019). Curiosity... Confusion? Frustration! The role and sequencing of emotions during mathematics problem solving. *Contemporary Educational Psychology, 58*, 121-137. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.03.001>
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research, 133*, 285-296. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070>
- Ebner, M., & Holzinger, A. (2007). Successful implementation of user-centered game based learning in higher education: An example from civil engineering. *Computers & Education, 49*(3), 873-890. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.11.026>

- Ellis, R. A. (2016). Qualitatively different university student experiences of inquiry: Associations among approaches to inquiry, technologies and perceptions of the learning environment. *Active Learning in Higher Education*, 17(1), 13-23. <https://doi.org/10.1177/1469787415616721>
- Fadda, D., Pellegrini, M., Vivanet, G., & Zandonella Callegher, C. (2022). Effects of digital games on student motivation in mathematics: A meta-analysis in K-12. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(1), 304-325. <https://doi.org/10.1111/jcal.12618>
- Hegedus, S. J., & Penuel, W. R. (2008). Studying new forms of participation and identity in mathematics classrooms with integrated communication and representational infrastructures. *Educational Studies in Mathematics*, 68(2), 171-183. <https://doi.org/10.1007/s10649-008-9120-x>
- Hostetter, O. (2002). Video games-the necessity of incorporating video games as part of constructivist learning. Retrieved from <http://www.savie.ca/SAGE/Articles/1225-HOSTETTER-2002.pdf>
- Hussein, M. H., Ow, S. H., Elaish, M. M., & Jensen, E. O. (2022). Digital game-based learning in K-12 mathematics education: a systematic literature review. *Education and Information Technologies*, 27, 2859–2891. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10721-x>
- İşıkoğlu Erdoğan, N. (2019). Is digital play popular? Examining parents' play preferences for their children. *Pamukkale University Journal of Education*, 46, 1-17. <https://doi.org/10.9779/pauefd.446654>
- İşıkoğlu, Erdoğan N., Bayraktaroğlu, E., & Ayekin Dülger, D. N. (2021). Children's play preferences and behaviors in digital or non-digital play. *Pamukkale University Journal of Education*, 53, 150-174. <http://dx.doi.org/10.9779/pauefd.758529>
- Kärki, T., McMullen, J., & Lehtinen, E. (2022). Improving rational number knowledge using the NanoRoboMath digital game. *Educational Studies in Mathematics*, 110(1), 101-123. <https://doi.org/10.1007/s10649-021-10120-6>
- Kirriemuir, J., & Mcfarlane, A. (2004). *Literature review in games and learning* (Vol. 8) Bristol, UK: Futurelab. <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190453/document>
- Kocaman Karoğlu, A., Bal Çetinkaya, K., & Çimşir, E. (2020). Digital transformation of education in Turkey in society 5.0. *Journal of University Research*, 3(3), 147-158. <https://dergipark.org.tr/en/pub/uad/issue/57871/815428>
- Korkmaz, Ö., & Korkmaz, Ö. (2019). Middle school students' game addictive levels, game habits and preferences. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 20(3), 798-812. <https://doi.org/10.17679/inuefd.505200>
- Ku, O., Chen, S. Y., Wu, D. H., Lao, A. C. C., & Chan, T. W. (2014). The effects of game-based learning on mathematical confidence and performance: High ability vs. low ability. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(3), 65–78.
- Muntean, C. H., El Mawas, N., Bradford, M., & Pathak, P. (2018). Investigating the impact of an immersive computer-based math game on the learning process of undergraduate students. In *Proceedings of the IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*. <https://doi.org/10.1109/FIE.2018.8659005>
- Nacar, S., Macit, E., & Altay, B., (2021). Examination of prospective primary mathematics teachers' attitudes and self -efficiency beliefs towards gifted education in terms of various variables. *Journal for the Mathematics Education and Teaching Practices*, 2(2), 81-91. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/jmetp/issue/66397/1051937>

- Öner, D. (2020). The using technology and digital games in early childhood: An investigation of preschool teachers' opinions. *Inonu University Journal of the Graduate School of Education*, 7(14), 138-154. <http://dx.doi.org/10.29129/inujgse.715044>
- Panoutsopoulos, H., & Sampson, D. G. (2012). A study on exploiting commercial digital games into school context. *Educational Technology & Society*, 15(1), 15-27.
- Papadakis, S., & Kalogiannakis, M. (2017). Mobile educational applications for children. What educators and parents need to know. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 11(3), 256-277.
- Pratama, L. D., & Setyaningrum, W. (2018). GBL in math problem solving: Is it effective? *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 12(6), 101-111. <https://doi.org/10.3991/ijim.v12i6.8658>
- Rebollo, C., Remolar, I., Rossano, V., & Lanzilotti, R. (2022). Multimedia augmented reality game for learning math. *Multimedia Tools and Applications*, 81(11), 14851-14868. <https://doi.org/10.1007/s11042-021-10821-3>
- Sani Bozkurt, S. (2017). Özel eğitimde dijital destek: yardımcı teknolojiler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 37-60. <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/34117/378439>
- Sardone, N. B., & Devlin-Scherer, R. (2010). Teacher candidate responses to digital games: 21st-century skills development. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(4), 409-425. <http://dx.doi.org/10.1080/15391523.2010.10782558>
- Savaş, S., Güler, O., Kaya, K., Çoban, G., & Güzel, M. S. (2021). Digital games in education and learning through games. *International Journal of Active Learning*, 6(2), 117-140. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijal/issue/67649/1014960>
- Seng, W. Y., & Yatim, M. H. M. (2014). Computer game as learning and teaching tool for object oriented programming in higher education institution. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 123, 215-224. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1417>
- Shi, A., Wang, Y., & Ding, N. (2022). The effect of game-based immersive virtual reality learning environment on learning outcomes: designing an intrinsic integrated educational game for pre-class learning. *Interactive Learning Environments*, 30(4), 721-734. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1681467>
- Soundararajan, K., Ho, H. K., & Su, B. (2014). Sankey diagram framework for energy and exergy flows. *Applied Energy*, 136, 1035-1042. <https://doi.org/10.1016/j.apenergy.2014.08.070>
- Stewart, A. C., Williams, J., Smith-Gratto, K., Black, S. S., & Kane, B. T. (2011). Examining the impact of pedagogy on student application of learning: Acquiring, sharing, and using knowledge for organizational decision making. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 9(1), 3-26. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2010.00288.x>
- Sun, L., Ruokamo, H., Siklander, P., Li, B., & Devlin, K. (2021). Primary school students' perceptions of scaffolding in digital game-based learning in mathematics. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 100457. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100457>
- Thai, K. P., Bang, H. J., & Li, L. (2022). Accelerating early math learning with research-based personalized learning games: A cluster randomized controlled trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 15(1), 28-51. <https://doi.org/10.1080/19345747.2021.1969710>

- Toran, M., Ulusoy, Z., Aydın, B., Devenci, T., & Akbulut, A. (2016). Çocukların dijital oyun kullanımına ilişkin annelerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2263-2278. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/27735/317834>
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2021). Çocuklarda bilişim teknolojileri kullanım araştırması. Retrieved from <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132>
- Whitton, N. (2011). Game engagement theory and adult learning. *Simulation & Gaming*, 42(5), 596-609. <https://doi.org/10.1177/1046878110378587>
- Widyasari, W., Sutopo, H., & Agustian, M. (2019). QR code-based learning development: Accessing math game for children learning enhancement. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 13(11), 111-124.
- Yang, K. H., & Chen, H. H. (2021). What increases learning retention: employing the prediction-observation-explanation learning strategy in digital game-based learning. *Interactive Learning Environments*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1944219>
- Yıldırım, E. (2016). The importance of digital game desing programmes in education. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 5(2), 12-19. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mbd/issue/34073/377093>
- Yıldız Durak, H., & Karaoğlan Yılmaz F. G. (2019). An investigation of prospective teachers' educational digital game designs for mathematics teaching and their opinions on the design process. *Ege Journal of Education*, 20(1), 262-278. <https://doi.org/10.12984/egeefd.439146>

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi Serdal POÇAN
spocan@bingol.edu.tr

Investigation of The Relationship Between The Instagram Addictions and Academic Procrastination Behaviors of Music Teacher Students

Kübra Dilek TANKIZ, İnönü University, 0000-0001-9900-6477
Uğur ÖZHAN, İnönü University, 0000-0003-1890-3868

Abstract

In this study, the relationship between the Instagram addiction status of Music Education program students and their academic procrastination behaviors was examined. The research was carried out in relational survey model. The research sample consisted of 104 students studying at İnönü University. Research data were collected with demographic information form, Instagram addiction scale, and academic procrastination scale. In the analysis of the research data, percentage, frequency, arithmetic mean values were examined and simple linear correlation tests were performed. It was observed that 91.35% of the participants were Instagram users. It was concluded that the participants spent a significant amount of time using Instagram in their daily lives. It was found that 29.5% of the participants were addicted to Instagram. The academic procrastination behaviors of the participants are at an average level. No significant relationship was found between Instagram addiction and academic procrastination and general academic achievement grade point average (GANO)

Keywords: Musical Teaching, Instagram Addiction, Academic Procrastination



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 1, 2023
pp. 670-687
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1244973

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
31.01.2023

[Accepted](#)
29.04.2023

Suggested Citation

Tankız, K., D., & Özhan, U. (2023). Investigation of The Relationship Between The Instagram Addictions and Academic Procrastination Behaviors Of Music Teacher Students. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(1), 670-687. DOI: 10.17679/inuefd.1244973

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Instagram is the second most used social media application among young people in Türkiye. Türkiye is the 6th country in the world where Instagram is used the most. Instagram users, spend a significant amount of time using Instagram and some Instagram users can develop an addiction to Instagram. This situation can negatively affect the academic life of the users and cause them to postpone their academic responsibilities. Individuals who are addicted to Instagram can delay their academic duties and responsibilities by spending long periods of time on Instagram (Pekpazar, Aydın, Aydın, Beyhan & Arı, 2021).

Purpose

While examining the literature, it has been seen that academic studies generally examine the dependence on social media applications without focusing on a specific social media platform. In addition, it is also important to determine the academic procrastination of university students in terms of making arrangements that will increase the effectiveness and efficiency of education processes. In the sample of music teaching, there was no study examining the relationship between Instagram addiction and academic procrastination. For these reasons, it is aimed to contribute to the literature by examining the students' Instagram addiction and academic procrastination status, as well as the relationship between academic procrastination, academic success, and Instagram addiction in the music teaching program.

Method

This research was carried out with the relational survey model, which is one of the descriptive survey models. The research sample consists of 104 students studying in the music teaching program of İnönü University. Research data were collected through demographic information form, Instagram addiction scale, and academic procrastination scale short form. The Instagram addiction scale was developed by Kircaburun (2017) by writing the word "Instagram" instead of the word "Internet" in the internet addiction scale developed by Young (1996) and adapted into Turkish by Bayraktar (2001). The scale consists of 15 items and two dimensions. As a result of the reliability analysis, the Cronbach's alpha internal consistency coefficients of the scale were determined as .90 for the whole scale, .86 for the social impact sub-factor, and .85 for the procrastination sub-factor. The minimum score that can be obtained from the scale is 15 and the maximum score is 90. In order to determine the dependency level ranges, a two-step cluster analysis was performed and the cut-off points of the scale were determined. Addiction level score ranges are respectively; between 15-38 is not addicted, 38-58 is low-level addiction, 58-73 is medium-level addiction, and 73-90 is high-level addiction. The Academic Procrastination Scale Short Form was developed by McCloskey (2011) and adapted into Turkish by Balkis and Erdinç (2021). There are 5 items in the scale to determine the level of postponing academic responsibilities of students. The scale is five-point Likert type. First of all, the normality of the research data was determined. It was observed that the research data were normally distributed. In the analysis of the research data, percentage, frequency, arithmetic mean values were examined and simple linear correlation tests were performed

Findings

91.35% of the participants use Instagram. 6.3% of the participants are less than 1 hour, 52,6% between 1-3 hours, 27,4% between 3-5 hours, 10,5% between 5-7 hours, 2,1% Between 7-10 hours, and 1,1% use Instagram within 10 hours or more during the day. 70,5% of the participants are not addicted to Instagram. 27,4% of the participants are low-level Instagram addicts, 2,1% medium-level Instagram addicts. No participant is a high-level Instagram addict. Social influence sub-factor total mean score is $\bar{x}=15,04$, procrastination sub-factor total mean score is $\bar{x}=16,63$, and Instagram addiction scale total mean score is $\bar{x}=31,67$. The total average score of the academic procrastination scale is $\bar{x}=14,92$. It was observed that the academic average scores were at an average level. It is seen that there is no significant relationship between GANO and academic procrastination, social influence sub-factor, procrastination sub-factor and total average score of Instagram addiction. It was also determined that there was no significant relationship between academic procrastination and social influence sub-factor, procrastination sub-factor and total average score of Instagram addiction.

Discussion & Conclusion

It was concluded that almost all of the participants were Instagram users. It has been observed that the participants use the internet, mobile phone and Instagram for a long time in their daily lives. Close to one third of the participants are addicted to Instagram. It has been concluded that Instagram addiction is a common and serious problem. Academic procrastination behaviors are at an average level. No significant relationship was found between Instagram addiction and academic procrastination and general academic achievement grade point average (GANO).

Müzik Öğretmenliği Öğrencilerinin Instagram Bağımlılıkları ile Akademik Ertelemecilik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Kübra Dilek TANKIZ, İnönü Üniversitesi, 0000-0001-9900-6477

Uğur ÖZHAN, İnönü Üniversitesi, 0000-0003-1890-3868

Öz

Instagram, ülkemizde gençler arasında en çok kullanılan sosyal ağ uygulamaları arasında yer almaktadır. Instagram kullanıcılarının gün içerisinde önemli bir süreyi intagram kullanarak geçirdikleri bilinmektedir. Kimi instagram kullanıcıları instagrama karşı bağımlılık geliştirebilmektedir. Bu durum, kullanıcıların akademik yaşantılarını olumsuz etkileyebilmekte ve akademik sorumluluklarını ertelemelerine sebep olabilmektedir. Bu araştırmada İnönü Üniversitesi Müzik Öğretmenliği programı öğrencilerinin, instagram bağımlılıkları durumu ile akademik ertelemecilik davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu İnönü Üniversitesi'nde öğrenim gören 104 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri demografik bilgiler formu, instagram bağımlılığı ölçeği ve akademik ertelemecilik ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama değerleri incelenmiş ve basit doğrusal korelasyon testi yapılmıştır. Katılımcıların %91.35'inin instagram kullanıcısı olduğu görülmüştür. Katılımcıların günlük yaşantılarında önemli bir süreyi instagram kullanarak geçirdikleri, %29,5'inin ise instagram bağımlısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların akademik ertelemecilik davranış puanları orta düzeydedir. Instagram bağımlılığı ile akademik ertelemecilik ve genel akademik başarı not ortalaması (GANO) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Müzik Öğretmenliği, Instagram Bağımlılığı, Akademik Ertelemecilik



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 1, 2023
ss. 670-687
DOI
10.17679/inuefd.1244973

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
31.01.2023

Kabul Tarihi
29.04.2023

Önerilen Atıf

Tankız, K., D. ve Özhan, U. (2023). Müzik Öğretmenliği Öğrencilerinin Instagram Bağımlılıkları ile Akademik Ertelemecilik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 670-687. DOI: 10.17679/inuefd.1244973

Müzik Öğretmenliği Öğrencilerinin Instagram Bağımlılıkları ile Akademik Ertelemecilik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İçinde bulunduğumuz yüzyıl "bilimsel, sosyal, ekonomik ve kültürel" pek çok alanda önemli değişimlere sahne olan; büyük savaşların, dönüşümlerin ve gelişmelerin yaşandığı tarihi dönemlerinden birine rastlamaktadır. Bu yüzyılın özellikle son çeyreği, diğer bütün gelişmelerin yanında teknolojik ilerlemenin altın çağını yaşadığı dönemdir. Öyle ki bu dönemle birlikte teknolojik gelişmeler baş döndürücü bir şekilde ilerlemiş ve dünya yaklaşık otuz yıl gibi kısa bir sürede küresel teknolojilerin etkisi altına girmiştir (Kaya, 2021; Kırbaç, Kaya ve Özkul, 2023). İnternet de bu teknolojik gelişmelerin temel ürünü olarak, özellikle 90'lı yılların başından itibaren giderek hayatımızda daha çok yer edinmeye başlamıştır. Birçok teknolojik cihaz, aygıt ve uygulama internet sayesinde hayatımızda önemli bir yer edinmiştir. Günümüzde internet, birçok kolaylıklar sağlayarak tüm yaşantımızın vazgeçilmez bir unsuru haline gelmiştir. İnternetin hayatımızda işlevsel ve vazgeçilmez kılan uygulamalarının başında sosyal medya uygulamaları gelmektedir.

Sosyal medya, kullanıcıların fotoğraflar videolar yükleyebildikleri, yorumlar ve mesajlar yazabildikleri, kullanıcılarının birbirleriyle etkileşime girebildikleri Web 2.0 mimarisi üzerine kurulan web tabanlı uygulamalardır (Obar ve Wildman, 2015). Dünyada en çok kullanılan sosyal medya uygulamaları, aktif kullanıcı sayısına göre Facebook, Youtube, Whatsapp, Instagram, Wechat, Tiktok, Facebook Messenger, Douyin, QQ, Twitter, Sina Weibo, Kuaishou, Snapchat, Baidu, Telegram, Pinterest, Twitter, Reddit, Quaro şeklinde sıralanmaktadır (Dixon, 2023). Ülkemizde en çok kullanılan sosyal ağlar, kullanıcı sayısına göre sıralandığında Youtube, Instagram, Facebook, Tiktok, Facebook Messenger ve Twitter'dır. Bu sosyal medya uygulamalarından ülkemizde gençler arasında yoğun kullanımıyla instagram dikkat çekmektedir (Dean, 2022).

Instagram, kullanıcılarının fotoğraf ve video paylaşımı yapmalarına odaklanmış bir sosyal medya uygulamasıdır (Kırcaburun, 2017). Instagram ismi anlık anlamına gelen "instant" ve fotoğraf iletimi anlamına gelen "telegram" kelimelerinin birleşiminden türetilmiştir (Güçdemir, 2017). Instagram uygulaması ile kullanıcılar story ekleme, takipleşme, mesajlaşma ve canlı yayın yapabilmektedirler (Işık, Kalem, Aliyeva ve Ülker, 2022). Dünya çapında yaklaşık 1,3 milyar aktif instagram kullanıcısı bulunmaktadır (Dean, 2022). Instagram, 2021 yılında en hızlı büyüyen sosyal medya platformudur. Ülkemizde 52,15 milyon instagram kullanıcısı bulunmaktadır. Türkiye dünyada en çok instagram kullanıcısına sahip 6. ülkedir (Dean, 2022). Instagram kullanıcılarının %71'i 18-29 yaş aralığındaki genç kişilerden oluşmaktadır (Dean, 2022). Instagram uygulamasının bu kadar popüler olmasının nedenleri arasında mobil telefonla çekilen fotoğrafların instagramın sağladığı ücretsiz filtrelerle güzelleştirilmesi, kullanımının kolay olması, facebook, twitter, flickr ve tumblr gibi diğer sosyal medya platformlarına entegre olması ve video-fotoğraf yükleme hızının yüksek olmasının olduğu düşünülmektedir (Kaleem, 2022).

Instagramın yoğun kullanımı bazen olumsuz etkiler yaratabilmektedir. Bazı kullanıcılar uzun süreler patolojik şekilde instagram kullanabilmekte ve bağımlı hale gelebilmektedir (Kuss ve Griffiths, 2017). Bağımlılık, bireyin bir davranışı kendisine zarar verdiğini bildiği halde sağladığı iyi duygular ve hisler sebebiyle ilgili davranışı yapmayı engelleyememesi olarak tanımlanabilir (Goodman, 1990). Sosyal medya uygulamalarına bağımlılık, tanı anlamında bir hastalık olarak kabul edilmese de sosyal medya kullanıcılarının yerine getirmesi gereken görevlerini ve

sorumluluklarını olumsuz etkileyebilmesi nedeniyle psikolojik bir bağımlılık olarak tanımlanabilmektedir (Serenko ve Türel, 2015; Turgut-Ünal ve Deniz, 2015). Önceki yıllarda madde bağımlılığı odak alınarak yürütülen bilimsel araştırmaların son yıllarda teknolojik bağımlılıklara odaklandığı görülmektedir (Işık, vd., 2022; Mocbel ve Kock, 2018). İnternet bağımlılığının bir türü olan sosyal medya bağımlılığını Ünal (2015) bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerin etkisiyle gelişerek bireyin özel, iş ve sosyal hayatının pek çok alanını tesiri altına alan meşguliyet, tekrarlama, çatışma, duygu durumunda değişiklik gibi problemlere sebebiyet veren psikolojik bir sorun olarak tanımlamıştır.

Çiftçi'ye (2018) göre sosyal medya bir kişinin;

- Günlük iş ve sorumluluklarını yerine getirmesini engellemesine,
- Hesaplarını kontrol etmediğinde huzursuz olup kaygılanmasına,
- Akademik başarısının olumsuz etkilenmesine,
- Sanal durumları gerçek olarak algılamasına,
- Algısında düşüş ve dikkat dağınıklığı yaşamasına,
- Günlük hayatta sosyal ilişkilerinin olumsuz etkilenmesine,
- Duygu durumunun bozulmasına (panik atak, stress, öfke) neden oluyorsa bağımlı olarak düşünülebileceğini belirtmiştir.

Her bir sosyal medya platformunun kendine has özellikleri ve kullanıcılara sağladığı farklı doyumlar bulunmaktadır (Allasah ve Ma, 2017). Dolayısıyla farklı bağımlılık yapıcı unsurlar taşımaktadırlar (Kuss ve Griffiths, 2017). Kircaburun (2017), instagram bağımlılığını bireyin kendi paylaşımlarını ve başkalarının paylaşımlarını takip ederken Instagram'da harcadığı süreyi kontrol edememesi; instagram'da kişinin kendisi ve takip ettiği kişiler tarafından paylaşılan içeriklerin (fotoğraf, video) gerçek hayattaki mevcut durumdan daha renkli ve dikkat çekici olmasından dolayı instagram haricinde geçirilen hayattan sıkılma hali; instagram'daki takip-takipçi arkadaş sayısının ve niteliğinin gerçek hayatta sahip olunandan daha fazla olmasından dolayı iletişim kurma ve sosyalleşme ihtiyacını instagram üzerinden karşılama sebebiyle gerçek hayatta sosyal ilişkilerin kopması ve tüm bu yaşananların sonucunda depresyon ve yalnızlık hissinde artış olarak tanımlamaktadır.

Instagram bağımlısı olan bireyler, instagramda uzun süreler geçirerek akademik görevlerini ve sorumluluklarını erteleyebilmektedirler (Pekpazar, Aydın, Aydın, Beyhan ve Arı, 2021). Ertelemecilik, bireyin yapması gereken sorumluluklarını ve görevlerini olumsuz sonuçlar doğurabileceğini bilmesine rağmen sonraki bir tarihe bırakmasıdır (Milgram ve Tenne, 2000). Akademik ertelemecilik ise öğrencilerin görev ve sorumluluklarını yerine getirmeyi, geçerli bir sebep olmaksızın gereksiz yere ileriki bir tarihe bırakmasıdır (Solomon ve Rothblum, 1984). Bu durum görev ve sorumlulukların ya yapılmamasına ya da aceleyle tam olarak bitirilmemesinden dolayı akademik başarısızlığa sebep olabilmektedir (Orpen, 1998; Solomon ve Rothblum, 1984). Günümüzde akademik ertelemecilik öğrenciler arasında çok yaygın bir problemdir ve öğrencilerin akademik yaşantılarını olumsuz etkilemektedir (Balkıs ve Duru, 2022; Pekpazar vd., 2021).

Alan yazın incelediğinde, akademik araştırmaların genellikle belirli bir sosyal medya platformuna odaklanmadan, genel olarak sosyal medya uygulamalarına ya da facebook, twitter gibi diğer sosyal medya uygulamalarına olan bağımlılık durumunu incelediği görülmüştür. Ne

kadar diğer sosyal medya uygulamalarına benzerliği olsa da instagramın bağımlılık yapan kendine has farklı özellikleri bulunmaktadır (Alhabash ve Ma, 2017; Kircaburun, 2017; Klobas, Macgill, Moghavvemi ve Paramanathan, 2019). Ülkemiz, instagramı dünyada en çok kullanan 6. ülkedir ve instagram kullanıcılarının büyük kısmını gençler oluşturmaktadır (Dierks, 2022). Bu nedenle özellikle üniversite öğrencileri, gelişim dönemi özellikleri ve yoğun internet kullanım süreleri dikkate alındığında, instagram bağımlılığı geliştirme riski altındadırlar. Instagramda paylaşılan fotoğraf ve video içeriklerinin önemli bir kısmının müzik eklentili olması sebebi ile mesleki müzik eğitimi alan lisans öğrencilerinin instagram özelinde bağımlılık durumunun araştırılması büyük önem taşımaktadır. Ayrıca eğitim öğretim süreçlerinin etkililiği ve verimliliğini artıracak düzenlemeler yapılması açısından üniversite öğrencilerinin, akademik ertelemeçilik durumlarının belirlenmesi de ayrı bir önem taşımaktadır. Bunlara ek olarak internet veya sosyal medya bağımlılığının akademik ertelemeçilik ve akademik başarı üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar bulunmasına rağmen instagram özelinde bu durum yeterince araştırılmamıştır. Müzik öğretmenliği örnekleminde bakıldığında ise instagram bağımlılığı ve akademik ertelemeçilik arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Tüm bu nedenlerden dolayı müzik öğretmenliği programı özelinde, öğrencilerin instagram bağımlılığı ve akademik ertelemeçilik durumlarının belirlenmesinin yanı sıra; akademik ertelemeçilik, akademik başarı ve instagram bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenerek alan yazına katkı sağlanması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Katılımcıların;

- 1- instagram hesabı sahip olma durumu nasıldır?
- 2- günlük internet, cep telefonu ve instagram kullanım sürelerinin dağılımı nasıldır?
- 3- instagram hesaplarında takip-takipçi oldukları hesap sayısının dağılımı nasıldır?
- 4- instagram bağımlılığı durumu nasıldır?
- 5- instagram bağımlılığı ölçeğinden aldıkları puanlar nasıldır?
- 6- akademik ertelemeçilik ölçeğinden aldıkları puanlar nasıldır?
- 7- instagram bağımlılığı ölçeği puanları ile genel akademik not ortalamaları (GANO) arasında ilişki var mıdır?
- 8- Instagram bağımlılığı ile akademik ertelemeçilik ölçekleri puanları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- 9- akademik ertelemeçilik ölçeği puanları ile GANO arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırma sürecinde kullanılan araştırma modeli, araştırma verilerinin toplandığı çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma betimsel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Bu tarama modeli, "...iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri" şeklinde tanımlanabilir (Karasar, 2007).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 yılında İnönü Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Programı'nda öğrenim gören 104 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların %39,4'ü ($f=41$) erkek, 60,6'sı ($f=63$) kızdır. Katılımcıların %21,2'si ($f=22$) 1. sınıf, %24'ü ($f=25$) 2. sınıf, %28,8'i ($f=30$) 3. sınıf ve %26'sı ($f=27$) 4. sınıftır. Aşağıdaki Tablo 1'de katılımcıların cinsiyet ve sınıf değişkenine göre dağılımlarının yüzde ve frekans değerleri sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Cinsiyet ve Sınıf Değişkenine göre Dağılımlarının Yüzde ve Frekans Değerleri

Değişken	%	f
Erkek	39,4	41
Kız	60,6	63
1. Sınıf	21,2	22
2. Sınıf	24	25
3. Sınıf	28,8	30
4. Sınıf	26	27
Toplam	100	104

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların demografik bilgileri, ikinci bölümde instagram bağımlılığı ölçeği, üçüncü bölümde ise akademik erteleme ölçeği kısa formu kullanılmıştır. Instagram bağımlılığı ölçeği Kircaburun (2017) tarafından, Young (1996)'ın geliştirdiği ve Bayraktar (2001)'in Türkçeye uyarladığı internet bağımlılığı ölçeğindeki *internet* kelimesi yerine *instagram* kelimesi yazılarak geliştirilmiştir. Instagram bağımlılığı ölçeği, (1) *Hiçbir Zaman*, (2) *Nadiren*, (3) *Ara sıra*, (4) *Çoğunlukla*, (5) *Çok sık* ve (6) *Devamlı* seçeneklerinden oluşan altılı likert tipinde bir ölçektir. Toplam 15 madde iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları tüm ölçek için .90, sosyal etki alt faktörü için .86 ve oyalanma alt faktörü için .85 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 15, maksimum puan ise 90'dır. Bağımlılık düzey aralıklarını belirlemek için iki basamaklı kluster analizi yapılmış ve ölçeğin kesim noktaları tespit edilmiştir. Bağımlılık düzeyi puan aralıkları sırasıyla; 15-38 arası bağımlı değil, 38-58 arası düşük seviye bağımlılık, 58-73 arası orta seviye bağımlılık ve 73-90 arası yüksek seviye bağımlılık olarak tespit edilmiştir. Akademik Erteleme Ölçeği Kısa Formu McCloskey (2011) tarafından geliştirilmiş ve Balkıs ve Erdinç (2021) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçekte öğrencilerin, akademik sorumluluklarını erteleme düzeylerini belirlemek için 5 madde vardır. Ölçek beşli likert tipindedir. Katılımcılardan her bir madde için *Hemen Hemen Hiç* (1), *Bazen* (2), *Ara sıra* (3), *Sıklıkla* (4) ve *Genellikle* (5) arasında derecelendirme yapmaları gerekmektedir. Akademik Erteleme Ölçeği kısa formunun Türkçe halinin Cronbach's alpha iç tutarlık katsayısı Cronbach $\alpha = .88$ olarak tespit edilmiştir. Akademik erteleme ölçeği kısa formundan alınan puan yükseldikçe akademik erteleme davranışı artmaktadır.

Verilerin Analizi

Tanımlayıcı istatistikler ve analiz işlemlerine geçmeden önce verilerin normallik varsayımlarını sağlayıp sağlanmadığı incelenmiştir. Gruplardaki puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, kolmogorov-smirnov testi sonuçlarına, histogram

eğrilerine ve çarpıklık basıklık değerlerinin standardize edilmiş z puanlarına bakılmıştır (Tabacnick ve Fidell, 2007). Çarpıklık ve basıklık değerlerinin standardize edilmiş z puanları tespit edilmiş ve bütün değerlerin ± 1 aralığında oldukları görülmüştür. Standardize edilmiş çarpıklık ve basıklık z puanlarının; Tabachnick ve Fidell (2007) ± 3.29 aralığında olmasının normal dağılım için kabul edilebilir olduğunu belirtmişlerdir. Histogram eğrileri incelediğinde normal dağılımdan büyük sapmalar görülmemiştir. Kolmogorov- smirnov testi sonuçları ise anlamsız çıkmıştır ve verilerin normal dağıldığı varsayılmıştır. Instagram hesabı sahibi olma durumu, internet, cep telefonu ve instagram günlük kullanım süresi, takipçi ve takip edilen hesap sayısı, internete bağlanılırken kullanılan cihaz durumu ve instagram bağımlılığı seviyesi dağılımını belirlemek için yüzde ve frekans değerleri incelenmiştir. Instagram bağımlılığı ve akademik erteleme ölçeği kısa formundan alınan puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tespit edilerek incelenmiştir. GANO, instagram bağımlılığı ve akademik erteleme arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla basit doğrusal korelasyon testleri yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öncelikle demografik değişkenlerin yüzde ve frekans değerlerine, ardından instagram bağımlılığı ve akademik erteleme ölçeği kısa formundan alınan puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine, son olarak ise GANO, instagram bağımlılığı ve akademik erteleme ölçeği puanları arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan basit doğrusal korelasyon testleri sonuçlarına ilişkin bulgular sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Katılımcıların instagram hesabı sahibi olma durumuna ilişkin yüzde ve frekans değerleri aşağıdaki Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Instagram Hesabı Sahipliği Durumu

İnstagram Hesabı	%	f
İnstagram Kullanıcısı	91,35	95
İnstagram kullanmıyor	8,65	9

Tablo 2’ de sunulan veriler incelendiğinde katılımcıların %91,35’i instagram kullanmakta iken %8,65’i instagram kullanmamaktadır. Öğrencilerin neredeyse tamamına yakınının instagram hesabı sahibi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Aşağıdaki Tablo 3’te katılımcıların günlük internet, cep telefonu ve instagram kullanım süresinin dağılımına ilişkin yüzde ve frekans değerleri sunulmuştur.

Tablo 3

Günlük İnternet, Cep Telefonu ve Instagram Kullanım Süresi Dağılımı

Günlük Kul. süre	1 saatten az		1-3		3-5		5-7		7-10		10 saat üstü	
	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f
Cep telefonu	0	0	8,4	8	30,5	29	32,6	31	17,9	17	10,5	10
İnternet	0	0	14,7	14	26,3	25	26,3	25	18,9	18	13,7	13
Instagram	6,3	6	52,6	50	27,4	26	10,5	10	2,1	2	1,1	1

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların %8,4'ü 1-3 saat arası, %30,5'i 3-5 saat arası, %32,6'sı 5-7 saat arası, %17,9'u 7-10 saat arası ve %10,5'i 10 saat ve üstü gün içerisinde cep telefonu kullanmaktadır. Hiçbir katılımcı günde bir saatten az cep telefonu kullanmamaktadır. Katılımcıların %14,7'si 1-3 saat arası, %26,3'ü 3-5 saat arası, %26,3'ü 5-7 saat arası, %18,9'u 7-10 saat arası ve %13,7'si 10 saat ve üstü gün içerisinde internet kullanmaktadır. Hiçbir katılımcı günde bir saatten az internet kullanmamaktadır. Katılımcıların % 6,3'ü 1 saatten az, %52,6'sı 1-3 saat arası, %27,4'ü 3-5 saat arası, %10,5'i 5-7 saat arası, %2,1'i 7-10 saat arası ve %1,1'i 10 saat ve üstü gün içerisinde instagram kullanmaktadır. Katılımcıların günlük yaşantılarında uzun süreler internet, cep telefonu ve instagram kullandıkları görülmüştür. Katılımcıların %90'nından fazlası gün içinde instagramı bir saatten fazla kullanmaktadır.

Tablo 4'de katılımcıların instagram hesaplarındaki takipçi oldukları ve takip ettikleri hesap sayısına ilişkin yüzde ve frekans değerleri sunulmuştur.

Tablo 4

Katılımcıların Takip Ettikleri ve Takipçi Oldukları Hesap Sayısı

Hesap Say.	0-100		100-300		300-500		500-700		700-1000		1000-1500		1500-2000		2000 ve üstü	
	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f
Takipçi	7,4	7	36,8	35	18,9	18	17,9	17	5,3	5	8,4	8	1,1	1	4,2	4
Takip	5,3	5	35,8	34	25,3	24	17,9	17	14,7	14	1,1	1	0	0	0	0

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların % 7,4'ünün 0-100, % 36,8'inin 100-300, % 18,9'unun 300-500, % 17,9'unun 500-700, % 5,3'ünün 700-1000, % 8,4'ünün 1000-1500, %1,1'inin 1500-2000 ve % 4,2'sinin 2000 ve üstü instagramda takipçiye sahip olduğu görülmüştür. Katılımcıların % 5,3'ü 0-100, % 35,8'i 100-300, % 25,3'ü 300-500, % 17,9'u 500-700, %14,7'si 700-1000 ve %1,1'i 1000-1500 arasında hesabı instagramda takip etmektedir. Katılımcılarının büyük çoğunluğunun 100 ile 500 arasında takipçisi ve takip ettiği hesap bulunmaktadır.

Katılımcıların internete bağlanırken kullandıkları cihazların dağılımına ilişkin yüzde ve frekans değerleri aşağıdaki Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

İnternete Bağlanırken Kullanılan Cihazların Dağılımı

İnt. Bağ. Kullanılan Cihaz.	%	f
Cep Telefonu	100	95
Tablet	11,57	11
Dizüstü Bilgisayar	41	39
Masaüstü Bilgisayar	11,57	11

Tablo 5 incelediğinde katılımcıların tamamı cep telefonlarını, %11,57'si tablet bilgisayarları, %41'i dizüstü bilgisayarları ve %11,57'si ise masaüstü bilgisayarları internete bağlanırken kullanmaktadırlar.

Tablo 6'da katılımcıların instagram bağımlılık düzeylerinin dağılımına ilişkin yüzde ve frekans değerleri sunulmuştur.

Tablo 6

Katılımcıların Instagram Bağımlılık Düzeylerinin Dağılımı

Bağımlılık Düzeyi	%	f
Bağımlı Değil	70,5	67
Düşük Seviye Bağımlı	27,4	26
Orta Seviye Bağımlı	2,1	2
Yüksek Seviye Bağımlı	0	0

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların %70,5'i instagram bağımlısı değildir. Katılımcıların %27,4'ü düşük seviye, %2,1'i orta seviye instagram bağımlısıdır. Hiçbir katılımcı yüksek seviye instagram bağımlısı değildir.

Aşağıdaki Tablo 7'de katılımcıların instagram bağımlılığı ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur.

Tablo 7

Instagram Bağımlılığı Ölçeğinden Alınan Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	\bar{x}	ss
1-Ne sıklıkla arkadaşlarınızla birlikte olmak yerine Instagram'ı tercih edersiniz?	2,17	1,34
2-Ne sıklıkla Instagram kullanan kişilerle yeni ilişkiler kurarsınız?	1,89	0,86
3-Herhangi biri Instagram'da ne yaptığınızı sorduğunda ne sıklıkla kendinizi savunur ve ne yaptığınızı gizlersiniz?	1,96	1,34
4-Ne sıklıkla okuldaki ders notlarınız ve ödevleriniz Instagram'da kalma sürenizden olumsuz yönde etkilenir?	2,13	1,17
5-Biri sizi Instagram'dayken rahatsız ettiğinde ne sıklıkla kırıncı konuşur, bağırır veya kızgın davranışlar gösterirsiniz?	2,13	1,38
6-Instagram'da kaldığınız süreyi ne sıklıkla saklamaya çalışırsınız?	1,50	0,92
7-Ne sıklıkla başkalarıyla dışarı çıkmak yerine Instagram'da daha fazla zaman geçirmeyi yeğlersiniz?	1,64	1,03
8-Ne sıklıkla Instagram'da olmadığınızda kendinizi çökmüş, aksi veya sınırlı hissedip, Instagram'a girince rahatlarsınız?	1,62	0,98
Toplam Sosyal Etki Faktörü Puanı	15,04	5,92
9-Ne sıklıkla planladığınızdan daha fazla süre Instagram'da kalıyorsunuz?	2,73	1,45
10-Ne sıklıkla bir işe başlamadan önce Instagram'ınızı denetlersiniz?	2,75	1,53
11-Hayatınız hakkında sizi rahatsız eden düşünceleri dağıtmak için ne sıklıkla Instagram'a girersiniz?	2,76	1,36
12-Ne sıklıkla Instagram'a girmek için sabırsızlanırsınız?	1,91	1,07
13-Ne sıklıkla Instagram'sız hayatın, sıkıcı, boş ve eğlencesiz olacağını düşünürsünüz?	2,00	1,40

14-Gece geç saatlerde Instagram kullanmaktan ötürü ne sıklıkta uykunuz kaçır?	2,02	1,24
15-Kendinizi ne sıklıkla Instagram'dayken "yalnızca birkaç dakika daha" derken bulursunuz?	2,46	1,54
Oyalanma Faktörü Puanı	16,63	7,64
Instagram Bağımlılığı Ölçeği Toplam Puanı	31,67	12,34

Tablo 7 incelendiğinde sosyal etki alt faktöründe en yüksek puanlı madde $\bar{x}=2,17$ değeriyle "Ne sıklıkla arkadaşlarınızla birlikte olmak yerine Instagram'ı tercih edersiniz?" maddesi iken en düşük puanlı madde $\bar{x}=1,50$ değeriyle "Instagram'da kaldığınız süreyi ne sıklıkla saklamaya çalışırsınız?" maddesidir. Oyalanma alt faktöründe en yüksek puanlı madde $\bar{x}=2,76$ değeriyle "Hayatınız hakkında sizi rahatsız eden düşünceleri dağıtmak için ne sıklıkla Instagram'a girersiniz?" maddesi iken en düşük puanlı madde $\bar{x}=1,91$ değeriyle "Ne sıklıkla Instagram'a girmek için sabırsızlanırsınız?" maddesidir. Sosyal etki alt faktörü toplam ortalama puanı $\bar{x}=15,04$, oyalanma alt faktörü toplam ortalama puanı $\bar{x}=16,63$ ve Instagram bağımlılığı ölçeği toplam puan ortalaması $\bar{x}=31,67$ 'dir.

Aşağıdaki Tablo 8'de akademik erteleme ölçeği kısa formundan alınan puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur.

Tablo 8

Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler	\bar{x}	ss
1- Sınavlara çalışmayı ya da ödevlerimi yapmayı son dakikaya kadar ertelerim	3,36	1,25
2- Sınavlara çalışmam ya da ödevlerimi yapmam gerektiğini biliyorum ama yapmıyorum	2,67	1,32
3- Sınavlara ya da ödevlerime çalışmayla meşgul iken, daha eğlenceli şeyler dikkatimi dağıtır	3,22	1,30
4- Derslerimle ilgili bir görev verildiğinde, genellikle onu bir kenara koyar ve neredeyse son teslim tarihi gelene kadar unuturum	2,70	1,44
5- Bitirmem gereken önemli işleri sık sık ertelediğimi fark ediyorum.	2,97	1,42
Akademik Erteleme Toplam Puan	14,92	5,96

Tablo 8 incelendiğinde en yüksek puanlı madde $\bar{x}=3,36$ değeriyle "Sınavlara çalışmayı ya da ödevlerimi yapmayı son dakikaya kadar ertelerim" maddesidir. En düşük puanlı madde $\bar{x}=2,67$ değeriyle "Sınavlara çalışmam ya da ödevlerimi yapmam gerektiğini biliyorum ama yapmıyorum" maddesidir. Akademik erteleme ölçeği toplam ortalama puanı ise $\bar{x}=14,92$ 'dir. Akademik ertelemecilik ölçeği toplam puanlarının ortalama düzeyde olduğu görülmüştür.

Katılımcıların GANO ve akademik erteleme ölçeği ile instagram bağımlılığı ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair yapılan pearson momentler çarpımı katsayısı sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Instagram Bağımlılığı ile GANO ve Akademik Ertelemecilik Arasındaki İlişki

Değişkenler	GANO	Akademik erteleme	Sosyal Etki	Oyalanma	Instagram Bağımlılığı
GANO	1.00	.14	.96	0.07	.01
Akademik erteleme		1.00	.14	.16	.17

Yukarıdaki Tablo 9 incelendiğinde, GANO ile akademik erteleme ($r=0,14$; $p>=.05$), sosyal etki alt faktörü ($r=.96$; $p>=.05$), oyalanma alt faktörü ($r=.07$; $p>=.05$) ve instagram bağımlılığı toplam ortalama puanı arasında ($r=.01$; $p>=.05$) anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir. Akademik ertelemecilik ile sosyal etki alt faktörü ($0,14$; $p>=.05$), oyalanma alt faktörü ($r=.16$; $p>=.05$) ve instagram bağımlılığı toplam ortalama puanı arasında da ($r=.17$; $p>=.05$) anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar sunulmuş ve alanyazından destek alınarak tartışılmıştır.

Katılımcıların %91,35'i instagram kullanmakta iken %8,65'i instagram kullanmamaktadır. Bu sonucu destekler nitelikte Özhan'ın (2017) lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Sanal ve Özer (2017) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin %85,4'ünün instagram kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda Instagram kullanımının çok yaygın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların %8,4'ü 1-3 saat arası, %30,5'i 3-5 saat arası, %32,6'sı 5-7 saat arası, %17,9'u 7-10 saat arası ve %10,5'i 10 saat ve üstü gün içerisinde cep telefonu kullanmaktadır. Hiçbir katılımcı günde bir saatten az cep telefonu kullanmamaktadır. Müzik öğretmenliği öğrencilerinin gün içerisinde önemli bir süreyi cep telefonu kullanarak geçirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların %14,7'si 1-3 saat arası, %26,3'ü 3-5 saat arası, %26,3'ü 5-7 saat arası, %18,9'u 7-10 saat arası ve %13,7'si 10 saat ve üstü gün içerisinde internet kullanmaktadır. Katılımcıların günlük internet kullanım sürelerinin yüksekliği dikkat çekmektedir. Katılımcıların yarısında fazlasının günde 5 saatten fazla internet kullandıkları görülmüştür. Hiçbir katılımcı günde bir saatten az internet kullanmamaktadır. Wearesocial (2022) tarafından yapılan çalışmada Türkiye'de 16-64 yaş aralığındaki popülasyonun günlük 8 saat internet kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ulaşılan sonuç Türkiye ortalamasının altındadır. Katılımcıların % 6,3'ü 1 saatten az, %52,6'sı 1-3 saat arası, %27,4'ü 3-5 saat arası, %10,5'i 5-7 saat arası, %2,1'i 7-10 saat arası ve %1,1'i 10 saat ve üstü gün içerisinde instagram kullanmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğunun 1 ile 3 saat arası instagram kullandığı görülmektedir. Benzer şekilde, Uslu'nun (2021) Türkiye genelinde 5176 örneklem sayısı ile yaptığı çalışmada katılımcıların %53,8'inin günlük 1-3 saat sosyal medya kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Katılımcıların günlük yaşantılarında önemli bir süreyi instagram kullanarak geçirdikleri görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun 100 ile 500 arasında takipçisi ve takip ettiği hesap olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Arslan (2018) ise üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada katılımcıların yarısından fazlasının 300'den fazla takipçiye sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Katılımcıların tamamı internete bağlanırken cep telefonu kullanmaktadırlar. Katılımcıların yarısından fazlası internete bağlanırken dizüstü ve masaüstü bilgisayarları

kullanmaktadırlar. Wearesocial'ın (2022) yaptığı araştırmada Türkiye'de 16-64 yaş arası popülasyonun %97,5'i akıllı telefonları, %68,9'unun ise dizüstü veya masaüstü bilgisayar kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın sonuçları, Wearesocial'ın (2022) yaptığı Türkiye genelindeki araştırma ile benzerlik göstermektedir. Mobil cihazların kullanımının çok yaygın olduğu görülmektedir.

Katılımcıların %70,5'i instagram bağımlısı değilken, %27,4 düşük düzey instagram bağımlısı, %2,1'i ise orta düzeyde instagram bağımlısıdır. Hiçbir öğrencinin üst düzey instagram bağımlısı olmadığı görülmüştür. Katılımcıların toplamda %28'5'inin instagram bağımlısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu oran azımsanamayacak kadar yüksektir. Bu sonuçlara benzer şekilde Kırcaburun (2017)'de üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin %26,5'i düşük, %6,1'i orta ve % 0,9'u aşırı düzeyde olmak üzere toplam %33,5'inin Instagram bağımlısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akdemir (2013) ilköğretim öğrencileri, Kocaman ve Kazan (2021) lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada bu araştırmaya benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Bu sonuçlardan instagram bağımlılığının yaygın ve önemli bir problem olduğu görülmektedir.

Akademik erteleme ölçęği toplam ortalama puanı ise $\bar{x}=14,92$ 'dir. Akademik ertelemecilik puanlarının ortalama düzeyde olduğu görülmüştür. Balkıs ve Duru (2021) üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmada, Akdemir (2013) ise ilköğretim öğrencileri ile yaptığı araştırmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Instagram bağımlılığı ile GANO ve akademik ertelemecilik arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Foughi, Griffiths, Iranmanesh ve Salamzadeh (2021) ise instagram bağımlılığının akademik başarı üzerinde negatif etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Pekpazar vd. (2021) ise yaptıkları araştırmada, instagram bağımlılığının, akademik ertelemeyi anlamlı olarak etkilediği fakat akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

GANO ile akademik ertelemecilik arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Çelik ve Odacı (2015) akademik başarının, akademik erteleme davranışına göre değiştiğini belirtmiştir. Balkıs ve Duru (2010) akademik başarı-akademik erteleme eğilimi arasındaki ilişkinin öğrencilerin genel ve performans benlik saygısı düzeylerine bağlı olarak güçlenebildiğini ya da zayıflayabildiğini belirtmiştir. Bu araştırma da anlamlı bir sonuç bulunamamasının nedeni, müzik öğretmenliği programındaki derslerin icraya dayalı olması nedeniyle farklı birçok değişkenin akademik başarıya etkisinden kaynaklı olduğu düşünülebilir.

Instagram bağımlılık durumu, akademik başarı ve akademik ertelemecilik arasındaki ilişki, diğer müzik eğitimi veren programlarda dahil edilerek daha geniş bir perpektifte araştırılabilir. Instagram dışındaki diğer sosyal medya uygulamalarına bağımlılık durumu ve bağımlılık durumunun akademik başarı ve akademik ertelemecilik ile ilişkisi araştırılabilir. Bu araştırmada katılımcıların azımsanamayacak bir kısmının instagram bağımlısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sebepten sosyal medyanın bağımlılık yapıcı etkisine ilişkin öğrencilere farkındalık kazandıracak eğitimler verilmesi önerilmiştir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır. **(veya)** Bu araştırmaFonu (Proje No.....) tarafından desteklenmektedir.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 28/01/2023-E.280332 tarih ve sayılı belge ile etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Akdemir, T. N. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin facebook tutumları ile akademik erteleme davranışları ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Alhabash S., & Ma, M. (2017). A tale of four platforms: motivations and uses of Facebook, Twitter, Instagram, and Snapchat among college students? *Soc Media Soc* 3(1), 1–13.
- Aslan, Ö. (2018). Kullanımlar ve Doyumlar Yaklaşımı Bağlamında Instagram Kullanımı Üzerine Bir İnceleme. *İstanbul Arel Üniversitesi İletişim Çalışmaları Dergisi*, 6(13), 41-65.
- Balkıs, M. ve Erdinc, D. (2021). Akademik Erteleme Ölçeği'nin Kısa Formunun Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 410-425.
- Bayraktar, F. (2001). *İnternet kullanımının ergen gelişimindeki rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Can, A. (2016). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çiftçi, H. (2018). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 417-434.
- Dean, B. (2022, Ocak 5) *Instagram Demographic Statistics: How Many People Use Instagram in 2022?* Backlingo. <https://backlinko.com/instagram-users> adresinden 23.11.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Dierks, Z. (2022, Kasım 14). *Distribution of Instagram users in Turkey as of October 2022, by age group*. Statista. <https://www.statista.com/statistics/1024684/instagram-users-turkey/> adresinden 29.01.2023 tarihinde alınmıştır.
- Dixon, S. (2023, Şubat 14). *Most popular social networks worldwide as of January 2022, ranked by number of monthly active users*. Statista. <https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/> adresinden 29.01.2023 tarihinde alınmıştır.
- Foroughi, B., Griffiths, M. D., Iranmanesh, M., & Salamzadeh, Y. (2021). Associations between Instagram addiction, academic performance, social anxiety, depression, and life satisfaction among university students. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 20, 1-22.
- Goodman, A. (1990). Addiction: Definition and Implications. *British Journal of Addiction*, 85(11), 1403-1408
- Güçdemir, Y. (2017). *Sosyal medya; Halkla ilişkiler, reklam ve pazarlama*. İstanbul: Derin.
- Işık, U., Kalem, M., Aliyeva, F., ve Ülker, M. (2022). Medya bağımlılığı teorisi doğrultusunda Instagram: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Yeni Medya*, 2022(12), 97-116. <https://doi.org/10.55609/yenimedya.1107775>
- Kaeem, K. (2022, Şubat 4). *7 Reasons Why Instagram Is the Best Social Media App to Use*. Makeuseof. <https://www.makeuseof.com/reasons-why-instagram-best-social-media-app/#:~:text=Instagram%27s%20Content%20Is%20More%20Engaging%20Than%20Other%20Platforms&text=With%20hundreds%20of%20millions%20of,both%20ordinary%20users%20and%20influencers> adresinden 23.11.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (24. Basım), Ankara: Nobel.
- Kaya, F. (2021). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi derslerindeki değerlere ilişkin tutumları. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Kırbaç, M. , Kaya, F. & Özkul, R. (2023). Uzaktan eğitim sürecinde eğitim fakültesi öğrencilerinin genel öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi / Investigation of general self-efficacy levels

- of faculty of education students in distance education process . *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi* , 14 (1) , 391-407 . DOI: 10.19160/e-ijer.1203150
- Kırcaburun, K. (2017). *Üniversite öğrencilerinde instagram bağımlılığı, kişilik özellikleri ve kendini sevme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Klobas, J. E., McGill, T. J., Moghavvemi, S., & Paramanathan, T. (2018). Compulsive YouTube usage: A comparison of use motivation and personality effects. *Computers in Human Behavior*, 87, 129-139.
- Koçak, M. ve Traş, Z. (2021). Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Medya Bağımlılığı ile Sosyal Ortamlarda Gelişmeleri Kaçırma Korkusu ve Yaşamın Anlamı Arasındaki Yordayıcı İlişkiler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(3), 1618-1631.
- Kocaman, G. ve Kazan, H. (2021). Lise Düzeyinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Instagram Bağımlılıkları ve Sosyal Görünüş Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(40), 2638-2664.
- Kuss, D., & Griffiths M. (2017). Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. *Int J Environ Res Public Health*; 14(3), 311-328.
- McCloskey, J. D. (2011). *Finally, my thesis on academic procrastination (Master's thesis)*. Retrieved from ProQuest, UMI Dissertations Publishing. (1506326).
- Milgram, N. A., & Tenne, R. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*, 14, 141–156.
- Moqbel M., & Kock N. (2018). Unveiling the dark side of social networking sites: Personal and work-related consequences of social networking site addiction. *Inf Manage*, 55(1), 109–119.
- Obar, J. A., & Wildman, S. (2015). Social Media Definition and The Governance Challenge: An Introduction to the Special Issue. *Telecommunications Policy*, 39(9), 745-750.
- Odacı, H. ve Çelik, Ç. B. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Problemlerini İnternet Kullanımlarının Akademik Öz-Yeterlik, Akademik Erteleme Ve Yeme Tutumları İle İlişkisi. *Education Sciences*, 7(1), 389-403.
- Orpen, C. (1998). The causes and consequences of academic procrastination: A research note. *Westminster Studies in Education*, 21(1), 73-75.
- Özhan, U. (2019). *Liselerde Sosyal Ağ Olgusunun İncelenmesi: Malatya Örneği*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pekpazar, A., Aydın, G. K., Aydın, U., Beyhan, H., & Arı, E. (2021). Role of instagram addiction on academic performance among Turkish university students: mediating effect of procrastination. *Computers and Education Open*, 2, 100049. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2021.100049>
- Sanal, Y. ve Ozer, Ö. (2017). Smartphone Addiction and the Use of Social Media among University Students Üniversite Öğrencilerinin Akıllı Telefon Bağımlılığı ve Sosyal Ağ Kullanımı: Bir Durum Değerlendirmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 7(2), 367 - 377.
- Serenko A., & Turel O. (2015). Integrating technology addiction and use: An empirical investigation of Facebook users. *AIS Transactions on Replication Research*. 1(2), 1–18.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503–509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. (5th ed.). New York: Allyn and Bacon.
- Tutgun-Ünal, A., & Deniz, L. (2015). Development of the Social Media Addiction Scale. *Online Academic Journal of Information Technology (AJIT-e)*, 6(21), 51-70.

- Ünal, T. Ü. (2015). *Sosyal Medya Bağımlılığı: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uslu, M. (2021). Türkiye’de Sosyal Medya Bağımlılığı ve Kullanımı Araştırması/The Analysis of Social Media Addiction and Usage in Turkey. *Turkish Academic Research Review*, 6 (2), 370-396.
- Wearesocial (2022, Nisan 19). *We are social 2022 türkiye sosyal medya kullanımı verileri*. Recrodigital. <https://recrodigital.com/we-are-social-2022-turkiye-sosyal-medya-kullanimi-verileri> adresinden 06.02.2023 erişilmiştir.
- Young, K. (1998). Internet Addiction: The Emergence of a New Clinical Disorder. *CyberPsychology & Behavior*, 1(3), 237-244.

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi Kübra Dilek TANKIZ
dilek.tankiz@inonu.edu.tr

İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı, Malatya

Dr. Öğr. Üyesi Uğur Özhan (Correspondence Author)

ugur.ozhan@inonu.edu.tr

İnönü Üniversitesi, GSTF, Grafik Tasarım Bölümü, Malatya

Analyzing Ecological Validity of Graduate Theses Conducted with Individuals with Autism Spectrum Disorder

Seray OLÇAY, Hacettepe University, ORCID ID: 0000-0002-5007-7466

Dinçer SARAL, Hacettepe University, ORCID ID: 0000-0003-0795-255X

Abstract

Ecological validity is defined as, in general terms, a term indicating the extent to which the implementation of an intervention overlaps natural contexts. That is, ecologic validity refers to meaningful study outcomes and the feasibility of the intervention out of intervention contexts. The current study examined the extent to which ecological validity was demonstrated in single-subject theses and dissertations with participants with autism spectrum disorder aged 15 and over in Türkiye. Following a thorough electronic search using multiple search terms, 402 theses and dissertations were identified, of which 16 qualified for the inclusion criteria. Results indicated that fewer studies contained aspects reflective of ecological validity in typical social partner and typical activities, while the majority contained that in typical settings and maintenance. Suggestions for further research are provided.

Keywords: Autism, Ecological Validity, Independent Living



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 1, 2023
pp. 688-709
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1206227

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
17.11.2022

[Accepted](#)
29.04.2023

Suggested Citation

Olçay, S., & Saral, D. (2023). Analyzing ecological validity of graduate theses conducted with individuals with autism spectrum disorder, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(1), 688-709. DOI: 10.17679/inuefd.1206227

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Single-subject research methodology, developed as an alternative to group design research, is based on the developments in applied behavior analysis that is particularly used for individuals with autism spectrum disorder (ASD). This methodology has contributed to developing various interventions and training for individuals with ASD ever since. Previous research suggested that the interventions be effective as well as feasible, acceptable, and relevant -in other words, socially and ecologically valid- out of research contexts.

Ecological validity, a term closely related to but different from social validity, broadly refers to the extent to which the implementation of an intervention overlaps natural contexts. Ecological validity focuses on typical settings, typical activities, typical interventionists, and social partners within a study. Some researchers suggest that maintenance of the behavior, cost, personnel support, and continued use of the intervention by the interventionist be included in the list of indicators of ecological validity.

In the literature, two studies examine the evidence of ecological validity in single-subject research conducted for individuals with ASD. However, both studies focused on the research conducted with individuals with ASD aged from 0 to 12. Given that individuals with ASD transitioning to independent living and adolescence (15 years of age and over) require such significant skills as academic, social, and vocational skills, effective, efficient, socially, and ecologically valid interventions must be employed.

Purpose

The purpose of this study was to examine the extent to which ecological validity was demonstrated in single-subject theses and dissertations with participants with ASD, aged 15 and over, in Türkiye.

Method

Research Design

The current study used document analysis to investigate the extent to which ecological validity was demonstrated in single-subject theses and dissertations with participants with ASD aged 15 and over in Türkiye.

Research Field

The following inclusion criteria for the studies were specified: (a) including participants with autism spectrum disorder aged 15 and over, (b) employing a single-subject research design, and (c) being published as a thesis or a dissertation in Türkiye.

Data Collection and Analysis

A thorough electronic search was conducted on National Theses and Dissertations Center using the keywords “tek denek”, “tek denekli”, and “tek denekli araştırma” (En. single-case/single-subject research). Thus, the researchers identified the theses and dissertations conducted till 2022. A total of 390 studies were identified during the initial search. As a result, 16 theses and dissertations were identified and included in the review based on the eligibility

criteria. The researchers used the codings list in Ledford et al. (2016) when examining the research regarding ecological validity.

Findings

A total of 34 individuals with ASD participated in the studies reviewed. 31 participants were male, and the rest were female. The studies particularly measured academic and language, and communication skills. Regarding the independent variable, four studies used graduated guidance. As to maintenance, most of the studies (n=15) measured maintenance. These studies measured it ranging from 1 and 14 weeks after the intervention was concluded. Furthermore, all studies measured maintenance. Finally, 14 of the studies reviewed collected social validity data. Participants in all studies were reported to acquire the targeted skills. Furthermore, they maintained and generalized the skills across different conditions.

The studies were also examined in terms of people, context, and maintenance. Only two studies reviewed met all of the indicators of ecological validity. Generally, the theses and dissertations contained aspects reflective of ecological validity in typical social partner and typical activities, while majority contained that in typical settings and maintenance. A researcher implemented the procedure in 12 of the studies. In fact, the implementer was not indigenous in 11 studies. There were social partners in only four studies, and all of them were typical for the participants. Moreover, 14 studies were conducted in typical settings such as schools and homes. As to activity, 12 studies were not conducted during naturally occurring activities. Fewer studies (n=2) reported that the interventionist continued to use the procedure after the study was concluded. Finally, 15 studies measured the maintenance of the acquired behavior by the participants with ASD and reported that all maintained these skills.

Discussion & Conclusion

During the initial search, only 16 theses and dissertations conducted training with participants with ASD aged 15 and over. This indicates the need for further research on independent living skills for individuals with ASD. Furthermore, no studies focused on decreasing or eliminating challenging behaviors of individuals with ASD, which may be due to the compelling nature of these behaviors. All studies used evidence-based practice to teach skills and reported positive opinions among various stakeholders. However, using social validity measures less subject to bias may provide more valid evidence of social validity. Measurement of maintenance and generalization in all studies reviewed clearly indicates evidence of social and ecological validity. One significant result is that the studies were conducted by implementers not typical to the participants, and fewer studies included social partners. This result is consistent with those of previous research. This may be because the researchers might opt for a greater likelihood of demonstrating functional relation. Fewer studies were conducted during activities that naturally occur. Thus, conducting studies during typical settings as well as activities will increase satisfaction with the process and the likelihood of long-term maintenance of the behavior acquired. In conclusion, the study results showed that the theses and dissertations reviewed showed evidence of ecological validity in some aspects.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerle Yürütülen Lisansüstü Tezlerin Ekolojik Geçerliğine İlişkin Değerlendirme

Seray OLÇAY, Hacettepe Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-5007-7466

Dinçer SARAL, Hacettepe Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-0795-255X

Öz

Ekolojik geçerlik genel olarak öğretim sürecinin doğal bağlamlarla ne derece örtüştüğünü ifade eden bir kavramdır. Bir başka ifadeyle, ekolojik geçerlik elde edilen bulguların anlamlı olmasının yanı sıra uygulamanın doğal koşullarda yürütülmesi ve araştırma bağlamı dışında da kullanılabilir olmasıdır. Bu araştırmada ülkemizde 15 yaş ve üzerindeki otizm spektrum bozukluğu olan bireylerle tek denekli araştırma desenleriyle yürütülen lisansüstü tez çalışmalarının ekolojik geçerliğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. İlgili anahtar kelimeler kullanılarak elektronik ortamda yapılan tarama sonucunda 402 tez çalışmasına ulaşılmış ve dâhil etme ölçütlerini karşılayan 16 çalışma araştırma kapsamına alınarak analiz edilmiştir. Araştırma bulguları genel olarak tez çalışmalarının özellikle sosyal partner ve doğal etkinlikler niteliksel boyutları açısından ekolojik geçerliğinin düşük olduğunu, ancak doğal ortam ve kalıcılığın sağlanması boyutları açısından yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bulguları tartışılarak ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Otizm Spektrum Bozukluğu, Ekolojik Geçerlik, Bağımsız Yaşam



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 1, 2023
ss. 688-709
[DOI](https://doi.org/10.17679/inuefd.1206227)
10.17679/inuefd.1206227

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
17.11.2022

Kabul Tarihi
29.04.2023

Önerilen Atıf

Olçay, S., & Saral, D. (2023). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerle yürütülen lisansüstü tezlerin ekolojik geçerliğine ilişkin değerlendirme. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 688-709. DOI: 10.17679/inuefd.1206227

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerle Yürütülen Lisansüstü Tezlerin Ekolojik Geçerliğine İlişkin Değerlendirme

İnsan davranışlarını etkileyen değişkenleri inceleyen grup deneysel araştırmalara bir alternatif olarak geliştirilen tek denekli araştırmaların temeli özellikle otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylerin eğitimleriyle ilişkilendirilen uygulamalı davranış analizi disiplindeki gelişmelere dayanmaktadır (Cooper vd., 2019; Kırcaali-İftar, 2018). Bu araştırmalar geçmişten günümüze OSB olan bireylerin eğitiminde ve bu bireylerde davranış değişikliğinin gerçekleşmesinde pek çok uygulamanın tasarlanmasına ve etkililiğinin sınanmasına katkı sunmaktadır (Odom & Strain, 2002). Ancak uygulamacılar ve araştırmacılar OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan uygulamaların davranış değişikliğinde etkili olmasının yeterli olmadığını, bu uygulamaların anlamlı, doğal bağlamlarda kullanılabilir ve sosyal olarak kabul edilebilir olması gerektiğini, bir başka ifadeyle sosyal ve ekolojik geçerliğin göz önünde bulundurulması gerektiğini öne sürmüşlerdir (Baer vd., 1968; Brooks & Baumeister, 1977; Wolf, 1978).

Sosyal geçerlik (a) öğretim amaçlarının sosyal açıdan önemi, (b) kullanılan uygulamanın sosyal olarak kabul edilebilirliği ve (c) davranış değişikliğinin anlamlılığı olmak üzere üç boyuta odaklanmaktadır (Wolf, 1978). Ekolojik geçerlik ise alanyazında sosyal geçerlikten farklı ancak sosyal geçerlikle ilişkili bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Horner vd., 2005; (Ledford vd., 2016; Machalicek vd., & Lancioni, 2007). Ekolojik geçerlik genel olarak öğretim sürecinin doğal bağlamlarla ne derece örtüştüğünü ifade etmektedir. Bir başka ifadeyle, ekolojik geçerlik elde edilen bulguların anlamlı olmasının yanı sıra uygulamanın doğal koşullarda yürütülmesi ve araştırma bağlamı dışında da kullanılabilir olmasıdır (Gast, 2014). Örneğin, bir araştırmadaki paydaşların kullanmayı öğrendikleri bir uygulamanın yüksek düzeyde deneyim, zaman ve çaba gerektirdiğini ifade etmeleri bu uygulamanın gelecekte kullanılabilir olma olasılığını azaltmaktadır.

Ekolojik geçerlik (a) öğretim ortamının ve etkinliklerin ve (b) uygulamacının ve öğretim sürecindeki diğer kişilerin birey için ne derece doğal olduğuna odaklanmaktadır. Bu niteliksel boyutların doğallığı birey için bağlama göre değişiklik göstermektedir. Örneğin, davranışsal bir uygulamanın bir bireye iş ve meslek becerilerinin (örn. operatif yiyecek hazırlama ve servis etme) öğretiminde etkililiğinin sınındığı bir araştırmada, öğretimin araştırmacı yerine öğretmen ya da iş veren tarafından sınıf yerine bir iş yerinde yapılması durumunda ekolojik geçerliğin varlığından söz edilebilmektedir. Ancak, araştırmalarda genel olarak öğretmen ve aile üyeleri birer doğal kişi; ev ve sınıf ise birer doğal ortam olarak kabul edilmektedir (Ledford vd., 2016). Alanyazında, ayrıca sözü edilen niteliksel boyutlara ek olarak davranışın kalıcılığı, uygulamanın maliyeti, gereksinim duyulan personel desteği ve uygulamanın kullanılmaya devam edilme durumu gibi boyutların da bir araştırmanın ekolojik geçerliğini arttıracığı ifade edilmektedir (Chezan vd., 2022).

Ekolojik olarak geçerli tek denekli araştırmaların yürütülmesi uzun yıllardır önerilen bir konudur (Gaylord-Ross, 1979). Ancak, alanyazında ekolojik geçerliğin tek denekli araştırmalardaki durumunu inceleyen yalnızca iki araştırmaya rastlanmaktadır (Chezan vd., 2022; Ledford vd., 2016). Ledford vd. (2016) 1994 ve 2013 yılları arasında 0-8 yaş grubunda yer alan OSB olan çocuklara sosyal beceri öğretimini konu alan araştırmaların sosyal ve ekolojik geçerliğini incelemişlerdir. Bu amaçla, araştırmacılar hem sosyal geçerlik hem ekolojik geçerlik için kapsamlı kodlama tabloları geliştirmişlerdir. Araştırma bulguları incelenen araştırmaların

yaklaşık yarısında uygulamacının, öğretim sürecindeki diğer kişilerin ve ortamın doğal olduğunu, ancak bu üç niteliksel boyutun tamamını karşılayan araştırma sayısının sınırlı olduğunu, çok az araştırmada doğal öğretim etkinliklerine yer verildiğini ve uygulamacıların araştırma tamamlandıktan sonra da uygulamayı kullanmaya devam etme oranının düşük olduğunu göstermektedir. Chezan vd. (2022) ise 1985 ve 2019 yılları arasında 0-12 yaş grubunda yer alan OSB olan çocukların problem davranışlarının azaltılmasında işleve dayalı uygulamaların etkililiğini sınavan araştırmaların ekolojik geçerliliğini incelemişlerdir. Araştırmacılar ekolojik geçerliliği uygulamanın kolaylığı, gerektirdiği zaman, sahip olunan kaynaklara göre kullanılabilirliği ve uygulamanın kullanılmaya devam edilme durumu niteliksel boyutlarına göre incelemişler ve incelenen araştırmaların ekolojik geçerliliğinin düşük olduğunu ortaya koymuşlardır. Sonuç olarak bu araştırmalarda erken çocukluk, ilkökul ve ortaokul dönemindeki OSB olan bireylerle yürütülen tek denekli araştırmaların ekolojik geçerliliğinin incelendiği ve incelenen araştırmaların ekolojik geçerliliğinin düşük olduğu görülmektedir. Ancak ekolojik geçerlik yalnızca erken çocukluk, ilkökul ve ortaokul dönemindeki bireylerle yürütülen araştırmalarda sorgulanması gereken bir kavram değildir. Alanyazında sıklıkla bağımsız yaşama geçiş ve yetişkinlik dönemindeki OSB olan bireylerle yürütülen araştırmaların da doğal ortamlarda, doğal etkinlikler sırasında ve doğal kişilerin varlığında yürütülmesinin, başka bir ifadeyle ekolojik geçerliliğinin artırılmasının bir gereklilik olduğu vurgulanmaktadır.

Lise dönemine (15 yaş ve üzeri) denk gelen bağımsız yaşama geçiş (Çelik, 2018) ve sonrası dönemi kapsayan yetişkinlik döneminde OSB olan bireylerin gereksinim duyacakları akademik, sosyal, günlük yaşam, serbest zaman ve mesleki becerileri öncelikli olarak edinmeleri ve bağımsız yaşama ve yetişkinlik dönemine hazırlanmaları gerekmektedir (Kochhar-Bryant & Bassett, 2002). Dolayısıyla, OSB olan bireylerin sosyal kabullerine zemin hazırlayacak, toplumla başarılı bir şekilde bütünleşebilmelerini kolaylaştıracak, bağımsız yaşamda karşılaştıkları güçlüklerle baş edebilmelerini sağlayacak hem etkili ve verimli hem de ekolojik açıdan geçerli uygulamaların özellikle bu dönemde benimsenmesi gerekmektedir. Bu araştırmada da hem alanyazında sözü edilen sınırlılıklardan hem de ekolojik geçerliliğin sağlanmasının OSB olan bireylere ve uygulama alanına sağlayacağı katkılardan yola çıkılarak 15 yaş ve üzerindeki bireylerle tek denekli araştırma desenleriyle yürütülen tez çalışmalarının ekolojik geçerliliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Tez çalışmaları öğretim süreci, yöntem, veri toplama süreçleri gibi pek çok konuda geniş, kapsamlı ve güvenilir bilgilere ulaşmamızı sağlayan, diğer araştırmaların tasarlanmasına rehberlik eden ayrıntılı olarak raporlanmış kaynaklardır. Bu nedenle ülkemizdeki mevcut durumu ortaya koymak üzere ayrıntılı içerikler sunan tez çalışmalarının ekolojik geçerlik açısından incelenmesinin alanyazına katkı sunmasının yanı sıra 15 yaş ve üzerindeki OSB olan bireylerle çalışan araştırmacılar ve uygulamacılara ekolojik geçerliliği yüksek uygulamalar yapmaları için rehberlik edeceği düşünülmektedir. Bu gerekçeler ışığında bu araştırmada izleyen sorulara yanıt aranmaktadır:

- Bağımsız yaşama geçiş ve yetişkinlik dönemindeki OSB olan bireylerle yürütülen tek denekli araştırmaların betimsel özellikleri nedir?
 - o Araştırmaların katılımcılarının demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, tanı) nelerdir?
 - o Araştırmalarda ele alınan hedef davranışlar nelerdir?
 - o Araştırmalarda etkisi incelenen uygulamalar nelerdir?
 - o Araştırmaların izleme ve genelleme özellikleri nelerdir?

- o Araştırmaların sosyal geçerlik özellikleri nelerdir?
- o Araştırmalarda ulaşılan edinim, izleme, genelleme ve sosyal geçerlik bulguları nelerdir?
 - Bağımsız yaşama geçiş ve yetişkinlik dönemindeki OSB olan bireylerle yürütülen tek denekli araştırmaların ekolojik geçerlikle ilişkili özellikleri nedir?
- o Araştırmalarda ğretim sürecini yürüten uygulamacıların özellikleri nelerdir?
- o Araştırmalarda ğretim sürecinde yer alan sosyal partnerlerin özellikleri nelerdir?
- o Araştırmalarda ğretimin yürütüldüğü ortamların özellikleri nelerdir?
- o Araştırmalarda gerçekleştirilen ğretim etkinliklerinin özellikleri nelerdir?
- o Uygulamacıların ğretim sonlandırıldıktan sonra uygulamayı kullanma durumları nedir?
- o Araştırmalarda kalıcılık ne düzeyde sağlanmıştır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma modellerinden doküman analizi ile desenlenmiştir. Doküman analizi bir durum ya da konu hakkında bir anlayış oluşturmak için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektiren, bu amaçla ulaşılan dokümanların titizlikle ve sistematik olarak analizine odaklanan nitel bir araştırma yöntemidir (Kıral, 2020). Bu araştırmada bağımsız yaşama geçiş ve yetişkinlik dönemindeki OSB olan katılımcılarla tek denekli araştırma desenleri kullanılarak yürütülen tez çalışmalarında ekolojik geçerliğin sağlanıp sağlanmadığına ilişkin durumu belirlemek amaçlandığından araştırma doküman analizi olarak yürütülmüştür.

Araştırma Alanı

Doküman analizinde amaca uygun olarak toplanan dokümanlar birer veri kaynağıdır ve bu dokümanlar araştırma alanını oluşturur (Patton, 2002). Bu araştırmada araştırma alanını oluşturacak dokümanların sıralanan ölçütlere sahip olması beklenmiştir: (a) Bağımsız yaşama geçiş ve yetişkinlik dönemindeki OSB olan katılımcılarla yürütülmüş olma, (b) tek denekli araştırma desenleri kullanılarak yürütülmüş olma ve (c) Türkiye’de yürütülen bir tez çalışması olma.

Verilerin Toplanması

Araştırmada tez çalışmalarına ulaşılması sürecinde 20.06.2022-10.07.2022 tarihleri arasında Ulusal Tez Merkezi’nde (<https://tez.yok.gov.tr/>) “tek denek”, “tek denekli”, “tek denekli araştırma” anahtar sözcükleri kullanılarak taramalar yapılmıştır. Böylece Türkiye’de 2022 yılına kadar tek denekli araştırma desenleri ile yürütülen tüm tezlere ulaşılması amaçlanmıştır. Bu taramalar sonucunda 402 teze ulaşılmıştır. Ulaşılan tezlerin önce zet bölümleri incelenmiş, zet bölümlerinde katılımcıların 15 yaş ve zerindeki “OSB”, “otizm spektrum bozukluğu”, “otizm”, “otistik”, “otistik özellikler gösteren”, “yaygın gelişimsel bozukluk” gibi tanılara sahip olduğunun belirtilmesi durumunda bu araştırmalar incelemeye alınmıştır. zet bölümlerinde 15 yaş ve üzerinde “zel gereksinimli”, “gelişim yetersizliği”, “gelişimsel yetersizlik gösteren”, “gelişim geriliği olan”, “engelli” gibi katılımcı özelliklerinden söz edilmesi durumunda ise tezlerin yöntem bölümünde yer alan katılımcılar başlığı ayrıntılı olarak incelenerek ilgili tez çalışmasının OSB olan bireylerle yürütülüp yürütülmediği belirlenmiştir. Aynı tez çalışmasında 15 yaş altındaki

katılımcıların da olması durumunda yalnızca 15 yaş ve üzerindeki katılımcı ya da katılımcılara yönelik bilgiler incelenmiştir. Sonuç olarak 15 yaş ve üzerindeki OSB olan bireylerle yürütülen 16 tez çalışmasının araştırma alanına alınmasına karar verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri doküman analizi basamakları izlenerek analiz edilmiştir. Bu amaçla belli ölçütleri karşılayan dokümanlara ulaşılması, ulaşılan dokümanların analiz alanlarına göre kodlanması ve elde edilen bulguların sayısallaştırılarak yorumlanması basamakları izlenmiştir (Altheide & Schneider, 1996; Corbin & Strauss, 2008). Araştırmada ilk olarak analize alınacak dokümanlara ulaşılmıştır. Bu basamakta iki araştırmacı tarafından belirlenen ölçütleri karşılayan tez çalışmalarına ulaşılmış ve araştırma alanını oluşturan 16 tez çalışmasının yöntem, bulgular ve tartışma bölümleri okunarak notlar alınmıştır. Analiz sürecinin ikinci basamağında araştırmacılar tarafından alanyazında ekolojik geçerlikle ilişkili olduğu belirtilen kavramları içeren bir kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Bu amaçla, Ledford vd. (2016) tarafından yürütülen araştırmada yer alan kodlama anahtarı temel alınmıştır. Oluşturulan “Ekolojik Geçerlik” kodlama anahtarına ilişkin özel eğitim alanında tek denekli araştırmalar üzerine çalışmalar yürüten iki uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda kodlama anahtarına son şekli verilmiştir. “Ekolojik Geçerlik” kodlama anahtarında yer alan her bir boyuta ve bu boyutların işlevlik tanımlamalarına Tablo 1’de yer verilmiştir. Araştırmada ayrıca araştırma alanına alınan tez çalışmalarının ekolojik geçerliğinin yorumlanmasına katkı sağlayacak özelliklerine ilişkin de analizler gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Bu amaçla (a) hedef davranış, (b) katılımcı özellikleri, (c) etkisi incelenen uygulama, (d) izleme ve genelleme, (e) sosyal geçerlik ile (f) elde edilen sonuçlar olmak üzere altı maddeden oluşan “Betimsel Özellikler” kodlama anahtarı oluşturulmuştur.

Kodlama anahtarları oluşturulduktan sonra yansız olarak belirlenen bir araştırma iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlamalar arasındaki tutarlılık “kodlamacılar arası görüş birliği/kodlamacılar arası görüş birliği + görüş ayrılığı X 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Her iki kodlama anahtarında yer alan her bir maddeye ilişkin %100 tutarlılık sağlanıncaya değin bu sürece devam edilmiştir. Ardından araştırmacılar tarafından tüm araştırmalar bağımsız olarak kodlanmış; araştırmacıların kodlamaları arasındaki tutarlılık %100 olarak belirlenmiştir. Son olarak elde edilen bulgular sayısallaştırılarak tanımlanmıştır.

İnandırıcılık ve Etik

Doküman analizinde asıl olan orijinal dokümanlara ulaşmaktır. Bu araştırmada bir tez jürisi karşısında savunulan tez çalışmalarına resmi internet adresinden ulaşarak bu kriterin karşılandığı düşünülmektedir. Bu araştırmada inandırıcılığı sağlamak üzere de bazı önlemler alınmıştır. Bu amaçla araştırmacı çeşitliliğini sağlama ve uzman incelemesine başvurma yollarına gidilmiştir. Araştırmada veri toplama formunun hazırlanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve bulguların yorumlanması gibi tüm aşamalarda her iki araştırmacı da etkin olarak rol almış ve daha önce de ifade edildiği gibi veri toplama formunun oluşturulması aşamasında uzman görüşlerine başvurulmuştur. Söz edilen bu noktaların önelliği azaltarak araştırmanın inandırıcılığını arttıracakları düşünülmektedir. Araştırmada aktarılabilişin sağlanabilmesi için araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar (dokümanlara ulaşılması, veri toplama formunun hazırlanması, verilerin toplanması ve analizi) ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırmada

ölçütleri inceleyen tez çalışmalarına eksiksiz olarak ulaşılması ve kodlayıcılar arası tutarlılığın sağlanması hedeflenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu amaçla belirlenen ölçütlere göre her iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak taramalar yapılmış, ulaşılan tez çalışmaları bağımsız olarak kodlanmış ve araştırmacıların kodlamaları arasındaki tutarlılık değerlendirilmiştir. Son olarak araştırmacılar dokümanlara eleştirel yaklaşarak, analiz sürecinde nesnel davranarak, farklı uzmanların görüşlerini alarak, araştırma verilerini objektif bir şekilde raporlayarak ve yorumlayarak araştırma süresince etik sorumluluklarını yerine getirmişlerdir (Creswell, 2007).

Tablo 1

Ekolojik Geçerliliğin Boyutları

		EVET	HAYIR
KİŞİLER	Uygulamacının doğal kişi olması	OSB olan birey uygulamacıyı tanıyor ve uygulamacı ile tez çalışması dışında da bir aradaysa...	OSB olan birey uygulamacıyı tanımıyorsa ve uygulamacı ile tez çalışması dışında bir arada değilse...
	Sosyal partnerin doğal kişi olması	OSB olan bireyle günlük yaşam içerisinde etkileşim içinde olan kişi ya da kişiler de tez çalışmasında yer alıyorsa...	OSB olan bireyle günlük yaşam içerisinde etkileşim içinde olan kişi ya da kişiler tez çalışmasında yer almıyorsa...
BAĞLAM	Doğal ortam	OSB olan birey uygulamanın yapıldığı ortama aşınaysa ve tez çalışması dışında da bu ortamda yer alıyorsa...	OSB olan birey uygulamanın yapıldığı ortama aşına değilse ve tez çalışması dışında bu ortamda yer almıyorsa...
	Doğal etkinlik	OSB olan birey tez çalışmasındaki etkinliği günlük rutinler sırasında sergiliyorsa...	OSB olan birey tez çalışmasındaki etkinliği günlük rutinleri sırasında sergilemiyorsa...
KALICILIK	Uygulamacının uygulama bittikten sonra uygulamayı kullanmaya devam etmesi	Uygulamacı tez çalışması bittikten sonra da araştırmacı desteği olmadan uygulamayı kullanmaya devam ediyorsa...	Uygulamacı tez çalışması bittikten sonra uygulamayı kullanmaya devam etmiyorsa...
	Kalıcılığın sağlanması	OSB olan birey tez çalışması bittikten sonra da hedef davranışı sürdürmeye devam ediyorsa...	OSB olan birey tez çalışması bittikten sonra hedef davranışı sürdürmeye devam etmiyorsa...

Bulgular

Bu bölümde betimsel özelliklere ve ekolojik geçerliğe ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Betimsel Özelliklere İlişkin Bulgular

Her bir tez çalışması (a) katılımcı özellikleri, (b) hedef davranış, (c) etkisi incelenen uygulama, (d) izleme ve genelleme, (e) sosyal geçerlik ile (e) elde edilen sonuçlar olmak üzere altı madde altında analiz edilmiştir. Her bir tez çalışmasına yönelik bulgular Tablo 2'de özetlenmiştir.

Katılımcı Özellikleri

Tez çalışmalarında toplam 34 OSB olan birey ile çalışılmıştır. Katılımcıların 31'i erkek, üçü kadındır. Tez çalışmaları katılımcı özellikleri açısından incelendiğinde yedi erkek katılımcının 15 (örn. Orum-Çattık, 2020), sekiz erkek katılımcının 16 (örn. Başar, 2014), sekiz erkek ve bir kadın olmak üzere dokuz katılımcının 17 (örn. Kılıç, 2019), beş erkek ve iki kadın olmak üzere yedi katılımcının 18 (örn. Kaya, 2021), birer erkek katılımcının ise 20 (Göç, 2016), 23 (Şen, 2019) ve 24 (Bahçalı, 2016) yaşlarında olduğu belirlenmiştir.

Hedef Davranış

Tez çalışmalarının üçünde akademik becerilerin (örn. Yaşar, 2021), üçünde dil ve iletişim becerilerinin (örn. Şen, 2019), ikisinde sosyal becerilerin (örn. Olçay-Gül, 2012), ikisinde öz düzenleme becerilerinin (örn. Orum-Çattık, 2020), ikisinde sanatla ilişkili becerilerin (örn. Başar, 2014), birinde iş becerilerinin (Bahçalı, 2016), birinde öz bakım becerilerinin (Güneş, 2012), birinde günlük yaşam becerilerinin (Bahçalı, 2020) öğretiminin amaçlandığı görülmüştür. Güvenlik becerilerinin öğretiminin amaçlandığı bir tez çalışmasında (Kaya, 2021) ise katılımcılara yabancı kişilerden korunma hedef davranışının beceri değil bilgi boyutunda kazandırılmasının hedeflendiği belirlenmiştir.

Tablo 2

Betimsel Özelliklere İlişkin Bilgiler

Yazar	Katılımcı Özellikleri	Hedef Davranış	Uygulama	İzleme ve Genelleme	Sosyal Geçerlik	Sonuç			
Albay (2020)	14-15 yaş, 3E, OSB	Çarpma işlemi yapma	Doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan somut-yarı somut-soyut öğretim stratejisi	İ: 2 hafta G: Ortamlar ve kişiler arası	+	Ed: +	İ: +	G: +	SG: +
Bahçalı (2016)	24 yaş, 1E, OSB ve ZY	İş görüşmesi yapma	Video modelle öğretim	İ: 1, 3, 5 hafta G: Ortamlar, durumlar ve kişiler arası	+	Ed: +	İ: +	G: +	SG: +
Bahçalı (2020)	16-17 yaş, 4E, OSB	Market alış-verişi yapma	Aşamalı yardımla öğretim	İ: 1, 3, 5 hafta G: Ortamlar ve kişiler arası	+	Ed: +	İ: +	G: +	SG: +
Başar (2014)	14-18 yaş, 1K, 1E, OSB	Natürmort konulu resim çizme ve boyama	Aşamalı yardımla öğretim	İ: 1, 2, 3 hafta G: Ortamlar, kişiler ve durumlar arası	-	Ed: +	İ: +	G: +	SG: UD

Çaka (2021)	18 yaş, 1E, OSB	Coğrafya dersi kazanımları	Kendini yönetme stratejileri	İ: 2, 4, 6 - hafta G: Ortamlar ve beceriler arası	Ed: + İ: + G: + SG: UD
Çattık (2020)	15-17 yaş, 3E, OSB	Öz- belirleme	Öz-Belirleme Öğrenme Modeli	İ: 1, 3, 5 ve 8 hafta G: Ortamlar ve beceriler arası	Ed: + İ: + G: + SG: +
Göç (2016)	16-20 yaş, 3E, OSB	Bağımsız ödev yapma	Sözel etkileşimler, dönüştürülebilir sembol pekiştirme sistemi, ipucu sunma ve geri çekme	İ: 1 ve 2 + hafta G: Ortamlar arası	Ed: + İ: + G: + SG: +
Güneş (2012)	16 yaş, 1E, OSB ve ZY	Bağcık bağlama	Eşzamanlı ipucuyla öğretim	İ: 1, 2 ve 4 + hafta G: Kişiler ve araçlar arası	Ed: + İ: + G: + SG: +
Kaya (2021)	18 yaş, 2 E, OSB	Yabancı kişilerden korunma	Video modelle öğretim	İ: 2, 4 ve 6 + hafta G: Ortamlar arası	Ed: + İ: + G: + SG: +
Kılıç (2019)	17-18 yaş, 1K, 2E, OSB	Şarkı söyleme ve müzik çalgısıyla ritim tutma	Eşzamanlı ipucuyla öğretim	İ: 1, 3 ve 5 + hafta G: Kişiler ve ortamlar arası	Ed: + İ: + G: + SG: +
Meral (2018)	17 yaş, 1K, 2E, OSB	Telefon aracılığıyla yardım isteme, telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme	Etkinlik çizelgeleri (ipucu sunma ve geri çekme)	İ: 1, 2, 3 ve + 4 hafta G: Ortamlar, beceriler, nesnelere, yönergeler arası	Ed: + İ: + G: + SG: +
Olçay- Gül (2012)	16 yaş, 1E, OSB	İzin isteme	Sosyal öyküler	İ: 1 ve 4 + hafta G: Ortamlar ve kişiler arası	Ed: + İ: + G: + SG: +

Porsuk (2018)	15 yaş, 1E, OSB	Tablet aracılığıyla talep etme	Aşamalı yardımla öğretim	İ: - G: Okuldaki dersler ve etkinlikler arası	+	Ed: + İ: UD	G: +	SG: +
Şen (2019)	16-23 yaş, 3E, OSB	Çok basamaklı talep etme	Aşamalı yardımla öğretim	İ: 1, 2 ve 4 hafta G: Ortamlar ve materyaller arası	+	Ed: + İ: +	G: +	SG: +
Talas (2017)	17 yaş, 1E, OSB	Teşekkür etme ve davet edilen etkinliğe katılma	Sosyal öyküler (Tekli ve çoklu sunum)	İ: 1, 2 ve 14 hafta G: Ortamlar, kişiler ve araç-gereçler arası	+	Ed: + İ: +	G: +	SG: +
Yaşar (2021)	14-15 yaş, 3E, OSB	Matematik problemi çözme	Şemaya dayalı öğretim stratejisi	İ: 10, 20, 30 gün G: Ortamlar ve kişiler arası	+	Ed: + İ: +	G: +	SG: +

Not: E = Erkek, Ed. = Edinim, K = Kadın, H = Hayır, G = Genelleme, İ = İzleme, SG = Sosyal Geçerlik, ZY: Zihin yetersizliği

Etkisi İncelenen Uygulama

Tez çalışmalarında etkisi incelenen uygulamalar değerlendirildiğinde dört çalışmada aşamalı yardımla öğretimin (örn. Başar, 2014), iki çalışmada sosyal öykülerin (örn. Olçay-Gül, 2012), iki çalışmada video modelle öğretimin (örn. Kaya, 2021), iki çalışmada eşzamanlı ipucuyla öğretimin (örn. Güneş, 2012) hedef davranışlar üzerindeki etkisinin incelendiği görülmüştür. Birer çalışmada ise şemaya dayalı öğretim stratejisinin (Yaşar, 2021), etkinlik çizelgelerinin (Meral, 2018), doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan somut-yarı somut-soyut öğretim stratejisinin (Albay, 2020), kendini yönetme stratejilerinin (Çaka, 2021), öz-belirleme öğrenme modelinin (Orum-Çattık, 2020) ve sözel etkileşimler, dönüştürülebilir sembol pekiştirme sistemi, ipucu sunma ve ipucunu geri çekme stratejilerinin (Göç, 2016) hedef davranışlar üzerindeki etkisi incelenmiştir.

İzleme ve Genelleme

Bir çalışma (Porsuk, 2018) hariç tüm tez çalışmalarında izleme verisinin toplandığı görülmüştür. İzleme verilerinin uygulama sona erdikten 1-14 hafta sonra toplandığı belirlenmiştir. İzleme verilerinin toplandığı 10 çalışmada (örn. Kılıç, 2019) üç oturum, iki çalışmada (örn. Orum-Çattık, 2020) dört oturum, iki çalışmada (örn. Olçay-Gül, 2012) iki oturum ve bir çalışmada (Albay, 2020) ise bir oturum veri toplanmıştır.

Tez çalışmalarının tamamında genelleme verisinin toplandığı görülmüştür. Çalışmaların beşinde kişiler ve ortamlar arası (örn. Olçay-Gül, 2012), ikisinde ortamlar arası (örn. Kaya, 2021), ikisinde (örn. Bahçalı, 2016) ortamlar, durumlar ve kişiler arası, ikisinde ortamlar ve beceriler

arası (örn. Çaka, 2021) genelleme verisi toplanmıştır. Birer çalışmada ise ortamlar ve araç-gereçler arası (Şen, 2019), kişiler ve araç-gereçler arası (Güneş, 2012), ortamlar, kişiler ve araç-gereçler arası (Talas, 2017), ortamlar, beceriler, nesnelere ve yönergeler arası (Meral, 2018), dersler ve etkinlikler arası (Porsuk, 2018) genelleme verisi toplanmıştır.

Sosyal Geçerlik

Tez çalışmalarının 14'ünde sosyal geçerlik verisi toplanırken, iki çalışmada (örn. Başar, 2014) sosyal geçerlik verisi toplanmamıştır. Sosyal geçerlik verisinin toplandığı 14 çalışmanın sekizinde birden fazla paydaştan öğretimi yapılan hedef becerinin işlevselliğine, öğretim sürecinde gerçekleştirilen uygulamanın kabul edilebilirliğine ve elde edilen sonuçların anlamlılığına ilişkin veri toplanmıştır. Bu çalışmaların üçünde (örn. Göç, 2016) sosyal geçerlik verilerinin OSB olan bireylerin ailelerinden ve öğretmenlerinden, birinde (Talas, 2017) OSB olan bireylerin kendileri, aileleri ve öğretmenlerinden, birinde (Çattık, 2020) OSB olan bireylerin kendileri ve ailelerinden, birinde (Meral, 2018) OSB olan bireylerin aileleri ve yaşam koçlarından, birinde (Bahçalı, 2016) OSB olan bireylerin kendilerinden ve öğretmenlerinden, birinde (Bahçalı, 2020) OSB olan bireylerin kendileri, aileleri ve iş yeri çalışanlarından öznel değerlendirme yaklaşımıyla sosyal geçerlik verisinin toplandığı görülmüştür. Bir çalışmada (Olçay-Gül, 2012) ise OSB olan bireyin kendisinden sosyal karşılaştırma, ailesinden ise öznel değerlendirme yaklaşımıyla sosyal geçerlik verisinin toplandığı belirlenmiştir. Çalışmaların beşinde ise sosyal geçerlik verilerinin tek bir paydaştan toplandığı görülmüştür. Bu beş çalışmanın üçünde (örn. Albay, 2020) OSB olan bireylerin yalnızca öğretmenlerinden, ikisinde (örn. Kılıç, 2019) OSB olan bireylerin ailelerinden öznel değerlendirme yaklaşımıyla sosyal geçerlik verisi toplanmıştır.

Elde Edilen Sonuçlar

Tez çalışmaları sonuçları açısından incelendiğinde tamamında katılımcıların kendileri için belirlenen hedef becerileri ölçütü karşılar düzeyde edindikleri belirlenmiştir. İzleme verisinin toplandığı 15 çalışmanın ve genelleme verisinin toplandığı 16 çalışmanın tamamında katılımcıların edindikleri becerileri koruyabildikleri ve farklı koşullara genellebildikleri görülmüştür. Öznel değerlendirme yaklaşımıyla sosyal geçerlik verisinin toplandığı 14 çalışmada katılımcıların öğretimi amaçlanan hedef davranış, uygulama süreci ve sonuçlarına yönelik olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Sosyal karşılaştırma yaklaşımıyla sosyal geçerlik verisinin toplandığı tez çalışmasının bulguları (Olçay-Gül, 2012) ise ilgili hedef beceriye ilişkin OSB olan katılımcının akranlarına yakın bir performans sergilediğini ortaya koymuştur.

Ekolojik Geçerliğe İlişkin Bulgular

Her bir tez çalışması kişiler, bağlam ve kalıcılık olmak üzere üç boyutta analiz edilmiştir. Tablo 3'te görüldüğü üzere 16 tez çalışmasından yalnızca ikisinde (Bahçalı, 2020; Olçay-Gül, 2012) ekolojik geçerliğe yönelik tüm boyutların karşılandığı belirlenmiştir. Tez çalışmalarında ekolojik geçerliğe yönelik en çok sağlanan boyutlar kalıcılık ve doğal ortam olmuştur. Tez çalışmalarının 15'inde (örn. Kılıç, 2019) kalıcılığın sağlandığı ve 14'ünde (örn. Talas, 2017) uygulamaların doğal ortamda yürütüldüğü görülmüştür. Tez çalışmalarında ekolojik geçerliğe yönelik en az sağlanan boyutlar ise sosyal partnerin çalışmada yer alması ve uygulamaların doğal etkinlikler sırasında yürütülmesi olmuştur. Tez çalışmalarının yalnızca dördünde (örn. Bahçalı, 2020) OSB olan bireyle günlük yaşam içerisinde etkileşim içinde olan kişi ya da kişilerin yer aldığı ve üçünde (örn. Olçay-Gül, 2012) uygulamaların OSB olan bireyin günlük rutinindeki etkinlikler sırasında yürütüldüğü görülmüştür.

Tablo 3*Ekolojik Geçerliliğe ilişkin Bulgular*

Yazar	Kişiler			Bağlam			Kalıcılık	
	Uygulamacı türü	Uygulamacının doğal kişi olması	Sosyal partner türü	Sosyal partnerin doğal kişi olması	Doğal ortam	Doğal etkinlik	Uygulamacının uygulamayı kullanmaya devam etmesi	Kalıcılığın sağlanması
Albay (2020)	Arş.	H	SP -	UD	H	H	UD	E
Bahçalı (2016)	Arş.	H	SP -	UD	E	H	UD	E
Bahçalı (2020)	Ebeveyn	E	SP+: Market çalışanları	E	E	E	E	E
Başar (2014)	Arş.	H	SP -	UD	E	H	UD	E
Çaka (2020)	Arş.	H	SP -	UD	E	H	UD	E
Çattık (2020)	Arş.	H	SP -	UD	E	H	UD	E
Göç (2016)	Arş.	H	SP -	UD	E	H	UD	E
Güneş (2012)	Anneler	E	SP -	UD	E	H	B	E
Kaya (2021)	Arş.	H	SP -	UD	E	H	UD	E
Kılıç (2019)	Arş.	H	SP -	UD	B	H	UD	E
Meral (2018)	Yaşam koçları	E	SP+: Yaşam koçları	E	E	E	B	E
Olçay-Gül (2012)	Abla	E	SP+: Abla	E	E	E	E	E
Porsuk (2018)	Arş.	H	SP -	UD	E	H	UD	E
Şen (2019)	Arş.	E	SP -	UD	E	H	UD	E
Talas (2017)	Arş.	H	SP+: Akran/ Öğretmen	E	E	E	UD	E
Yaşar (2021)	Arş.	H	SP -	UD	E	H	UD	E
Niteliksel Boyut	Evet		Hayır		Uygun	Değil		Belirtilmemiş
Doğal uygulamacı	%31		%69		-		-	
Doğal sosyal partner	%25		-		%75		-	
Doğal ortam	%88		%6		-		%6	
Doğal etkinlik	%25		%75					
Uygulamacının uygulamayı kullanmaya devam etmesi	%12.5		-		%75		%12.5	
Kalıcılığın sağlanması	%100		-		-		-	

Not: Arş. = Araştırmacı, B = Belirtilmemiş, E = Evet, H = Hayır, UD = Uygun Değil

Kişiler

Kişiler boyutuna yönelik analizde uygulamacı türü, uygulamacının OSB olan birey için doğal kişi olması, sosyal partner türü ve sosyal partnerin OSB olan birey için doğal kişi olması alt boyutlarına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Uygulamacı Türü. Tez çalışmalarının 12'sinde uygulamanın araştırmacılar (örn. Porsuk, 2018), birinde yaşam koçları (Meral, 2018), birinde abla (Olçay-Gül, 2012), birinde anne-babalar (Bahçalı, 2020), birinde ise anneler (Güneş, 2012) tarafından yürütüldüğü belirlenmiştir. Aile üyeleri tarafından yürütülen araştırmalarda altı anne, bir baba ve bir abla uygulamacı olarak yer almıştır.

Uygulamacının OSB Olan Birey için Doğal Kişi Olması. Uygulamanın araştırmacılar tarafından yürütüldüğü 11 tez çalışmasında (örn. Göç, 2016) uygulamacının OSB olan birey için doğal kişi olmadığı belirlenmiştir. Uygulamanın araştırmacı tarafından yürütüldüğü bir çalışmada (Şen, 2019) ise uygulamacının OSB olan bireylerin öğretmeni olduğu, dolayısıyla bu bireyler için doğal kişi olduğu görülmüştür. Geriye kalan üç çalışmada (örn. Olçay-Gül, 2012) uygulamanın OSB olan bireyler için doğal kişiler olan aile üyeleri tarafından, bir çalışmada (Meral, 2018) da OSB olan bireylere destek sunan uzmanlar tarafından yürütüldüğü görülmüştür.

Sosyal Partner Türü. Tez çalışmalarının yalnızca dördünde bir sosyal partner yer almıştır. Bu çalışmaların üçünde sosyal becerilerin, birinde ise iş becerilerinin öğretimi amaçlanmıştır. Sosyal becerilerin öğretiminin amaçlandığı bir çalışmada akranlar ve öğretmenlerin (Talas, 2017), bir çalışmada ablanın (Olçay-Gül, 2012), bir çalışmada yaşam koçlarının (Meral, 2018); iş becerilerinin öğretiminin amaçlandığı bir çalışmada ise market çalışanlarının (Bahçalı, 2020) sosyal partner olarak yer aldığı belirlenmiştir. Geriye kalan 12 çalışmada (örn. Yaşar, 2021) bir sosyal partner yer almamıştır. Bu çalışmaların üçünde ise OSB olan bireylerin sosyal partnerle etkileşim içinde olmasını gerektiren becerilerin öğretimi amaçlanmıştır. Bu çalışmaların ikisinde talep etme (örn. Şen, 2019) ve birinde iş görüşmesi yapma (Bahçalı, 2016) becerilerinin öğretimine yer verilmiştir. Yabancı kişilerden korunmanın hedef davranış olarak belirlendiği bir çalışmada (Kaya, 2021) ise beceri değil bilgi boyutunda uygulamalar yürütüldüğünden bu çalışma sosyal partnerle etkileşimi gerektiren becerilerin öğretiminin amaçlandığı çalışmalar kategorisinde ele alınmamıştır.

Sosyal Partnerin OSB Olan Birey için Doğal Kişi Olması. Sosyal partnerin yer aldığı dört çalışmada (örn. Talas, 2017) partnerlerin katılımcılar için doğal kişiler oldukları görülmüştür. Bu kişiler günlük yaşamda katılımcılarla etkileşim içerisinde olan kişiler arasından belirlenmiştir.

Bağlam

Bağlam boyutuna yönelik analizde doğal ortam ve doğal etkinlikler alt boyutlarına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Doğal Ortam. 14 çalışma OSB olan bireylerin günlük yaşamlarında zaman geçirdikleri doğal ortamlarda yürütülmüştür. Bu çalışmaların 10'unda (örn. Yaşar, 2021) uygulamalar katılımcıların devam ettikleri okullarda, kurumlarda ya da özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde, üçünde katılımcıların evlerinde (örn. Olçay-Gül, 2012), birinde evlerine yakın bir markette (Bahçalı, 2020) gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde (Kılıç, 2019) gerçekleştirildiği bir çalışmada ortamın OSB olan bireylerin eğitim aldıkları ya da aşına oldukları bir ortam olup olmadığına ilişkin bilgi verilmemiştir. Bir çalışma (Albay, 2020) ise bir üniversitenin uygulama laboratuvarında yürütülmüştür. Bu ortam çocuk için doğal bir ortam değildir.

Doğal Etkinlikler. Dört çalışmada (örn. Meral, 2018) OSB olan bireylere günlük rutinler içerisinde doğal olarak oluşan etkinlikler sırasında öğretimi yapılan becerileri sergilemeleri için

fırsatlar verildiği; 12 çalışmada (örn. Kılıç, 2019) ise etkinliklerin OSB olan bireylerin günlük rutinleri içerisinde gelişen etkinlikler olmadığı görülmüştür.

Kalıcılık

Kalıcılık boyutuna yönelik analizde uygulamacının uygulama bittikten sonra araştırmacı desteği olmadan uygulamayı kullanmaya devam etmesi ve kalıcılığın sağlanması alt boyutlarına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Uygulamacının Uygulama Bittikten Sonra Araştırmacı Desteği Olmadan Uygulamayı Kullanmaya Devam Etmesi. Uygulamanın araştırmacılar tarafından gerçekleştirildiği 12 tez çalışması bu boyut için analize alınmamıştır. Uygulamanın aile üyeleri tarafından gerçekleştirildiği iki çalışmada (örn. Olçay-Gül, 2012) aile üyelerinin uygulama sona erdikten sonra araştırmacı desteği olmadan uygulamayı kullanmaya devam ettikleri belirlenmiştir. Uygulamanın aile üyeleri tarafından gerçekleştirildiği bir çalışma (Güneş, 2012) ile yaşam koçları tarafından gerçekleştirildiği bir çalışmada (Meral, 2018) ise uygulamacıların uygulama sona erdikten sonra araştırmacı desteği olmadan uygulamayı kullanmaya devam edip etmediklerine ilişkin bilgi paylaşımında bulunulmamıştır.

Kalıcılığın Sağlanması. Tez çalışmalarının 15'inde (örn. Albay, 2020) kalıcılık verilerinin toplandığı ve OSB olan bireylerin edindikleri becerileri öğretim sona erdikten sonra da sergilemeye devam ettikleri görülmüştür. Bir çalışmada (Porsuk, 2018) kalıcılık verisi toplanmamakla birlikte uygulama süreci sona erdikten sonraki eğitim döneminde, başka bir ifadeyle yaklaşık dört aylık aradan sonra katılımcıların edindikleri becerileri sergilemeye devam ettiklerinin gözlemlendiği belirtilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, 15 yaş ve üzerindeki OSB olan bireylere çeşitli becerilerin öğretiminde ülkemizde yürütülen lisansüstü tez çalışmaları ekolojik geçerlik açısından değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları genel olarak tez çalışmalarının özellikle sosyal partner ve doğal etkinlikler niteliksel boyutları açısından ekolojik geçerliğinin düşük olduğunu, ancak doğal ortam ve kalıcılığın sağlanması boyutları açısından yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırma bulguları doğal ortam boyutu hariç bu yönüyle farklı yaş gruplarındaki bireylerle yürütülen tek denekli araştırma desenlerinin kullanıldığı araştırma bulgularından farklılaşmaktadır (Chezan vd., 2022; Ledford vd., 2016).

Tez çalışmaları katılımcı özellikleri açısından değerlendirildiğinde 15 yaş ve üzerindeki OSB olan bireylerle tek denekli araştırma desenleri kullanılarak yürütülen sınırlı sayıda (n = 16) tez çalışmasında yalnızca 34 katılımcı ile çalışıldığı ve bu katılımcıların 31'inin erkek olduğu görülmüştür. Ulaşılan 402 tez çalışmasından yalnızca 16'sında 15 yaş ve üzerindeki OSB olan bireylerle çalışılmış olması OSB olan bireylerin bağımsız yaşama geçişlerini desteklemek üzere daha fazla tez çalışmasına gereksinim olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca tez çalışmalarında 24 yaşa kadar olan OSB olan bireylerle çalışıldığı görülmekte; yetişkinlik dönemindeki OSB olan bireylerle yürütülen tez çalışmalarının sınırlılık gösterdiği dikkati çekmektedir. Tez çalışmalarında erkek katılımcı sayısının fazla olması ise OSB'nin yaygınlığına ilişkin bulgular sunan alanyazını desteklemektedir (Centers for Disease Control and Prevention, 2020).

Tez çalışmalarında 15 yaş ve üzerindeki OSB olan bireylere dil ve iletişim becerileri, sosyal beceriler, öz bakım becerileri ve günlük yaşam becerileri gibi bağımsız yaşama katılımlarını

destekleyecek becerilerin kazandırılmasına odaklanıldığı görülmüştür. Uygulamalı davranış analizinin sosyal açıdan önemli olan insan davranışlarına odaklanan bir bilim alanı olduğu düşünüldüğünde (Cooper vd., 2019) bu becerilerin öğretimine odaklanılmasının sosyal ve ekolojik geçerliği desteklediği düşünülmektedir. Ancak bağımsız yaşam için en temel beceriler arasında yer alan iş ve güvenlik becerilerinin öğretimine yönelik yalnızca birer tez çalışması olması bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. İzleyen araştırmalarda bu becerilerin öğretimine yönelik çalışmaların yapılmasının alanyazını zenginleştireceği ve araştırmaların ekolojik geçerliğini arttıracığı düşünülmektedir. Ayrıca tez çalışmalarında yalnızca 15 yaş ve üzerindeki bireylere yeni becerilerin kazandırılmasının amaçlandığı; uygun olmayan davranışların azaltılmasına yönelik herhangi bir araştırmanın yapılmadığı görülmektedir. Uygun olmayan davranışların azaltılmasına yönelik herhangi bir tez çalışmasının yapılmamasının olası nedenlerinden biri uygun olmayan davranışlarla çalışılmasının doğası gereği zor olması ve belli bir sürede tamamlanması beklenen tez çalışmaları için bu durumun bir risk oluşturması olabilir (Williams vd., 2018).

Tez çalışmalarında etkisi incelenen uygulamalar değerlendirildiğinde bu uygulamaların tamamının OSB olan bireyler için belirlenmiş bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında yer aldığı görülmektedir (Steinbrenner vd., 2020). Bu bulgu bilimsel dayanaklı uygulamaların 15 yaş ve üzerindeki bireylere farklı becerilerin kazandırılmasında etkili sonuçlar verdiğini göstermekte; tez çalışmalarında öznel değerlendirme yaklaşımıyla toplanan sosyal geçerlik bulguları ise katılımcıların ya da katılımcıların yakınlarının bu uygulamalara ilişkin olumlu görüş bildirdiklerini ortaya koymaktadır. Sosyal karşılaştırma yoluyla toplanan sosyal geçerlik bulguları ise uygulamalar sonucunda katılımcıların performanslarının akranlarına yaklaştığını göstermektedir. Bu bulgular araştırmaların sosyal geçerlikle ilişkili olumlu özelliklere sahip olduğunu ortaya koyar niteliktedir. Ancak araştırmalarda sosyal geçerlik verilerinin genellikle öznel değerlendirme yaklaşımıyla toplandığı, sosyal karşılaştırma yoluyla sosyal geçerlik verilerinin toplanmasının da alanyazını zenginleştireceği ve uygulamaların etkisini değerlendirmede daha güvenilir bir yol sunacağı düşünülmektedir (Barton vd., 2018).

15 yaş ve üzerindeki OSB olan bireylerle tek denekli araştırma desenleriyle yürütülen tez çalışmalarında kalıcılık ve genellemenin sağlanması bu araştırmalarda sosyal ve ekolojik geçerliğin önemsendiğini açıkça ortaya koymaktadır. Bir tez çalışması hariç tüm çalışmalarda izleme verilerinin toplandığı görülmektedir. Tez çalışmalarında kalıcılığı sağlamaya yönelik yapılan çalışmaların hem sosyal hem de ekolojik geçerliği (Saral, 2022); katılımcıların edindikleri becerileri doğal koşullara genellemesinin amaçlanmasının ise ekolojik geçerliği arttırdığı düşünülmektedir.

Tez çalışmaları sonuçları açısından değerlendirildiğinde araştırmaların tamamında katılımcıların kendileri için belirlenen hedef becerileri ölçütü karşılar düzeyde edindikleri, edindikleri becerileri korudukları ve doğal koşullara genelleyebildikleri görülmüştür. Ayrıca tez çalışmalarından elde edilen sosyal geçerlik bulguları da üzerinde çalışılan hedef becerilerin katılımcılar için sosyal açıdan önemli olduğunu, uygulamaların ve elde sonuçların ise anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu tez çalışmalarında deneysel ölçüt kadar klinik ölçüte ilişkin de değerlendirmeler (Tekin-İftar, 2018) yapıldığını göstermesi açısından önemlidir.

Araştırmada elde edilen önemli bulgulardan biri öğretim sürecinin tez çalışmalarındaki katılımcıların tanımadıkları doğal olmayan uygulamaları, özellikle araştırmacılar, tarafından

gerçekleştirilmesi (%69) ve sınırlı sayıda araştırmada doğal sosyal partnerlerin öğretim sürecinde yer almasıdır. Bu bulgu, aynı zamanda, farklı yaş gruplarında OSB olan bireylerle yürütülen araştırmaların ekolojik geçerliliğini inceleyen araştırma bulgularıyla da tutarlılık göstermektedir (Chezan vd., 2022; Ledford vd., 2016). Tez çalışmalarında uygulamaların doğal olmayan uygulamacılar tarafından yürütülmesi bu çalışmalarda etkililiği incelenen bağımsız değişkenlerin yüksek uygulama güvenilirliğiyle sunulma amacından kaynaklanıyor olabilir. Bu durumun olası sebeplerinden bir diğeri ise bu tür çalışmalarda doğal uygulamacılarla çalışma takviminin yarattığı güçlükler ve buna bağlı olarak uygulamaların tez yazarları tarafından yürütülmesinin tercih edilmesi de olabilir. Ayrıca tez çalışmalarında öğretimi amaçlanan hedef becerilerin doğasının ve çalışmalarda ağırlıklı olarak bire bir öğretim düzenlemesine yer verilmesinin de sosyal partnerlerin sürece dahil edilmesini her zaman olanaklı kılmadığı düşünülmektedir. İleri araştırmalarda uygulamaların doğal uygulamacılar tarafından doğal sosyal partnerlerin varlığında yürütüldüğü tek denekli tez çalışmaları desenlenerek hem çalışmaların ekolojik geçerliliği artırılabilir hem de doğal uygulamacılar ve sosyal partnerler desteklenerek araştırmaya konu olan uygulamaların kullanımı yaygınlaştırılabilir.

Öğretim sürecinin gerçekleştirildiği ortam dikkate alındığında tez çalışmalarının büyük çoğunluğunun (%88) doğal ortamlarda yürütüldüğü görülmüştür. Bu bulgu, konuya ilişkin ekolojik geçerliliğin ortam boyutunu inceleyen araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Chezan vd., 2022; Ledford vd., 2016). Öğretim süreci incelendiğinde ise tez çalışmalarının dörtte üçünde etkinliklerin doğal olmadığı görülmüştür. Oysaki öğretim sürecinin doğal ortamlarda planlanması kadar doğal etkinlikler sırasında da gerçekleştirilmesi bir taraftan bireyde davranış değişikliğinin uzun dönem kalıcılığının sağlanmasına, diğer taraftan da uygulamacının zaman ve çabadan tasarruf etmesini sağlayarak uygulamaya yönelik memnuniyetinin artmasına ve uygulamayı kullanmaya devam etmesine katkı sunacaktır.

İncelenen tez çalışmalarının yalnızca ikisinde (%12.5) uygulamacıların uygulamayı kullanmaya devam ettikleri dikkati çekmektedir. Öğretim sürecinde doğal uygulamacıların araştırmacı desteği (örn. koçluk) gibi herhangi bir destekleyici sisteme gereksinim duymadan ileride ilgili uygulamayı kullanmaya devam etmeleri uygulamanın kabul edilebilirliğini, bulguların işlevselliğini ve böylece sosyal geçerliliğini de arttıracaktır. Bu bağlamda, araştırmada yer alan kişilerin ve araştırma bağlamının doğallığı kadar uygulamacıların uygulamayı kullanmaya devam etme durumları da ekolojik geçerliliğin sağlanması açısından oldukça önemlidir.

Sonuç olarak yalnızca 15 yaş ve üzerindeki OSB olan bireylerle tek denekli araştırma desnelere kullanılarak yürütülen tez çalışmalarının incelenmesiyle sınırlı olan bu araştırmada ekolojik geçerliliğin belli boyutlarda sağlandığı, belli boyutlarda ise sağlanmasına yönelik önlemlerin alınması gerektiği görülmektedir. Ekolojik geçerliliğin sağlanmasının bu yaş grubuna yönelik uygulamaların doğal ortamlarda, doğal etkinlikler sırasında ve doğal sosyal partnerlerin varlığında yürütülmesini sağlayarak bu bireylerin bağımsız yaşama ve yetişkinliğe geçişlerini de kolaylaştıracağı açıktır.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Araştırma doküman analizi ile desenlendiği için Etik Kurul İznine gerek yoktur.

Kaynakça/References

- Albay, C. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere çarpma işleminin öğretiminde bilgisayar destekli geogebra yazılımıyla sunulan somut-yarı somut-soyut (cra) öğretim stratejisinin etkililiği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Altheide, D. L., & Schneider, B. (1996). Process of qualitative document analysis. *Qualitative media analysis*, 2, 39-74.
- Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of applied behavior analysis*, 1(1), 91. <https://doi.org/10.1007/s40617-022-00751-3>
- Bahçalı, T. (2016). *Gelişimsel yetersizliği olan bireylere tablet bilgisayarla sunulan video modelle öğretimin iş görüşmesi becerisini öğretmedeki etkililiği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bahçalı, T. (2020). *Ebeveynlerin aşamalı yardımla öğretim becerileri ve otizmli ergenlerin hedef becerisi üzerinde ebeveyn koçluğunun etkililiği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Barton, E. E., Meadan-Kaplansky, H., & Ledford, J. R. (2018). Independent variables, fidelity, and social validity. *Single case research methodology* içinde (s. 133-156). Routledge.
- Başar, G. (2014). *Otistik bireylere çizme ve boyama becerilerinin kazandırılmasında aşamalı yardımla öğretim yönteminin etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Brooks, P. H., & Baumeister, A. A. (1977). A plea for consideration of ecological validity in the experimental psychology of mental retardation: A guest editorial. *American Journal of Mental Deficiency*, 81(5), 407-416. <https://psycnet.apa.org/record/1977-31906-001>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2020). *National diabetes statistics report, 2020*. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, US Department of Health and Human Services, <https://www.cdc.gov/diabetes/pdfs/data/statistics/national-diabetes-statisticsreport.pdf>
- Chezan, L. C., McCammon, M. N., Drasgow, E., & Wolfe, K. (2022). The ecological validity of research studies on function-based interventions in schools for children with autism spectrum disorder. *Behavior Modification*, 46(1), 202-229. <https://doi.org/10.1177/0145445520964921>
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2019). *Applied behavior analysis*. Pearson Education.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Sage.
- Çaka, A. İ. (2021). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere ileri teknoloji yoluyla sunulan kendini yönetme stratejilerinin coğrafya dersi kazanımlarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Biruni Üniversitesi, İstanbul.
- Çelik, S. (2018). *Özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okulöncesine geçiş süreçlerinin biyoekolojik sistemler kuramına dayalı olarak incelenmesi: bir geçiş modeli önerisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Gast, D. L. (2014). General factors in measurement and evaluation. D. L. Gast & J. R. Ledford (Eds.), *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences* içinde (s. 85-104). Routledge.

- Gaylord-Ross, R. J. (1979). Mental retardation research, ecological validity, and the delivery of longitudinal education programs. *The Journal of Special Education*, 13(1), 69-80. <https://doi.org/10.1177/002246697901300112>
- Göç, S. (2016). *İpad yoluyla sunulan etkinlik çizelgelerinin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda bağımsız ödev yapma becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Güneş, N. (2012). *Annelerin sunduğu eşzamanlı ipucuyla öğretimin gelişimsel yetersizliği olan çocuklarına bağcık bağlama becerisinin öğretimi üzerindeki etkililiği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional children*, 71(2), 165-179. <https://doi.org/10.1177/001440290507100203>
- Kaya, G. (2021). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yabancı kişilerden korunma becerisinin kazandırılmasında uzaktan eğitim yoluyla sunulan video modellerle öğretimin etkililiği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Kılıç, Y. (2019). *Orff yaklaşımı ile hazırlanan müzik etkinliklerinin otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere öğretiminde eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kırcaali-İftar, G. (2018). Tek-denekli araştırmaların tarihçesi, E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek-Denekli Araştırmalar* içinde (s. 1-14). Anı Yayıncılık.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189. <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbid/issue/54983/727462>
- Kochhar-Bryant, D. S., & Bassett, D. S. (2002). Challenge and promise in aligning transition and standards-based education. C. A. Kochhar-Bryant & D. S. Bassett (Ed.), *Aligning transition and standards-based education: Issues and strategies* içinde (s. 1-23). Council for Exceptional Children
- Ledford, J. R., Hall, E., Conder, E., & Lane, J. D. (2016). Research for young children with autism spectrum disorders: Evidence of social and ecological validity. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(4), 223-233. <https://doi.org/10.1177/0271121415585956>
- Machalicek, W., O'Reilly, M. F., Beretvas, N., Sigafoos, J., & Lancioni, G. E. (2007). A review of interventions to reduce challenging behavior in school settings for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1(3), 229-246. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2006.10.005>
- Meral, M. (2018). *Etkinlik çizelgelerinin otizm spektrum bozukluğu olan ergenlere telefon aracılığı ile yardım isteme ve telefonda sunulan karmaşık yönergeleri yerine getirme becerilerinin öğretiminde etkililiği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Pub.
- Odom, S. L., & Strain, P. S. (2002). Evidence-based practice in early intervention/early childhood special education: Single-subject design research. *Journal of Early Intervention*, 25(2), 151-160. <https://doi.org/10.1177/105381510202500212>
- Olçay-Gül, S. (2012). *Ailelerce sunulan sosyal öykülerin otistik spektrum bozukluğu olan ergenlerin sosyal becerilerine etkileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Orum-Çattık, E. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu olan genç yetişkinlerin bağımsızlığa hazırlanmalarında öz-belirleme öğrenme modelinin etkileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Sage Publications.
- Porsuk, D. (2018). *Aşamalı yardımla öğretim yöntemiyle sunulan tablet bilgisayar uygulamasının otizm spektrum bozukluğu gösteren öğrencilerin talep etme davranışları üzerindeki etkililiği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Saral, D. (2022). Öğrenmenin aşamaları, sosyal ve ekolojik geçerlik, Ç. Aykut & S. Olçay (Eds.), *Özel Gereksinimli Bireyler için Etkili Öğretim Yöntemleri* içinde (s. 1-24). Vize Akademik.
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). *Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism*. Chapel Hill: FPG Child Development Institute.
- Şen, İ. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere talep etme becerisinin öğretiminde akıllı uygulamaların etkililiği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Talas, S. (2017). *Otizimli bireylere sosyal öykülerin tekli sunumuyla çoklu sunumunun karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tekin-İftar, E. (2018). *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek-Denekli Araştırmalar*. Anı Yayıncılık.
- Williams, D. L., Siegel, M., & Mazefsky, C. A. (2018). Problem behaviors in autism spectrum disorder: Association with verbal ability and adapting/coping skills. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(11), 3668-3677. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3179-0>
- Wolf, M. M. (1978). Social validity: the case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(2), 203-214. <https://doi.org/10.1901/jaba.1978.11-203>
- Yaşar, B. (2021). *Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilere problem çözme becerisinin öğretiminde şemaya dayalı öğretim stratejisinin etkililiği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Seray OLÇAY
serayolcaygul@hacettepe.edu.tr
 Özel Eğitim Bölümü, Hacettepe Üniversitesi

Arş. Gör. Dinçer SARAL
dincersaral@hacettepe.edu.tr
 Özel Eğitim Bölümü, Hacettepe Üniversitesi

The Development of Global Literacy Scale: A Validity and Reliability Study

Birol BULUT, Firat University, ORCID ID: 0000-0003-1096-4527

Muhammed Kürşat ÖKSÜZOĞLU, Firat University, ORCID ID: 0000-0002-4850-8263

Abstract

This study aimed to develop a reliable and valid measurement tool for assessing the global literacy levels of pre-service teachers. Data were collected from pre-service teachers enrolled in education faculties at 11 universities in Türkiye during the 2021-2022 academic year. The scale was subjected to Explanatory Factor Analysis (EFA) with 528 participants, Confirmatory Factor Analysis (CFA) with 512 participants, and test-retest reliability testing with 101 pre-service teachers in non-intersecting samples. The EFA resulted in a 21-item scale with three factors explaining 68.03% of the total variance. These factors were named as "Global Attitude," "Global Participation," and "Global Awareness." The structure resulting from the EFA was confirmed through both first level DFA ($X^2=485.221$, $sd=183$, $X^2/sd= 2.651$, $GFI=.92$, $AGFI=.90$, $CFI=.97$, $NFI=.95$, $RFI=.94$, $IFI=.97$, $RMSEA=.057$, $SRMR=.057$) and second level DFA ($X^2=523.382$, $sd=185$, $X^2/sd= 2.829$, $GFI=.92$, $AGFI=.89$, $CFI=.96$, $NFI=.94$, $RFI=.94$, $IFI=.96$, $RMSEA=.060$, $SRMR=.088$). To assess reliability, Cronbach's alpha internal consistency coefficient was calculated, revealing that the coefficients for both the overall scale and its sub-dimensions ranged from .77 to .95. Additionally, test-retest reliability was high ($r=.84$) based on two applications conducted four weeks apart with 101 pre-service teachers. Item analysis indicated that item-total correlation coefficients (.435 and .679) were at acceptable levels, and differences in item average scores between the 27% lower and upper groups were significant. These findings demonstrated that the Global Literacy Scale for Pre-Service Teachers, with 21 items and 3 factors, is a valid and reliable measurement tool.

Keywords: Global Literacy, Pre-Service Teachers, Scale Development, Validity, Reliability



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 1, 2023
pp. 710-729
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1274203

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
30.03.2023

[Accepted](#)
30.04.2023

Suggested Citation

Bulut, B. & Öksüzöğlü, M. K. (2023). The Development of Global Literacy Scale: A Validity and Reliability Study, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(1), 710-729. DOI: 10.17679/inuefd.1274203

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In order to adapt to the new requirements of the global age, people need to possess "multidimensional literacy" that encompasses diverse knowledge and skills (Choo, 2018, p.7). Among various types of literacy, global literacy has the broadest scope, encompassing the ability to comprehend the political, ecological, and economic aspects of global developments, access and utilize global information, analyze and apply information, and understand the power and impact of information technologies and mass media (Bulut & Öksüzoğlu, 2021). In the global age, global literacy has become a crucial skill to navigate potential challenges and difficulties, making it one of the fundamental competencies of the modern world.

Teachers play a crucial role in fostering global literate individuals. It is challenging for a teacher who lacks global literacy skills to provide such education. Therefore, it is crucial to train future pre-service teachers as global literates, especially during their teacher training process. Although there are existing "Global Literacy Scales" to determine the global literacy levels of high school and secondary school students (Wang, Hsu, & Zhang, 2010; Turk, 2022), no valid and reliable measurement tool exists in the literature to assess the global literacy levels of pre-service teachers. Therefore, developing a global literacy scale for pre-service teachers is essential to train individuals who can adapt to the complex and challenging conditions of the 21st century.

Purpose

The aim of this study was to develop a valid and reliable scale to examine the global literacy levels of pre-service teachers.

Method

This study employed a survey design, which is a type of quantitative research method. The data for the study were collected from pre-service teachers studying at 11 different universities in Turkey during the 2021-2022 academic year. The scale underwent Explanatory Factor Analysis with a sample size of 528, and Confirmatory Factor Analysis with a sample size of 512. Additionally, a test-retest application of the scale was conducted with different non-intersecting samples consisting of 101 pre-service teachers to determine reliability. Internal consistency coefficients (Cronbach's alpha) were calculated for all samples, and item analysis was conducted to examine the difference between the item-total correlation coefficients for each item and the average item scores of the 27% upper and 27% subgroups.

Findings

The EFA revealed a three-factor structure with 21 items that explained 68.03% of the total variance. The factors were named "Global Attitude," "Global Participation," and "Global Awareness." The structure was confirmed through first-level CFA and second-level CFA analyses, which produced satisfactory goodness-of-fit indices. The Cronbach's alpha coefficients for the overall scale and its sub-dimensions were found to range from .77 to .95, indicating high internal consistency. The stability level of the scale was also determined to be high based on the test-retest application with pre-service teachers. Item analysis showed that item-total correlation

coefficients were acceptable, and significant differences were observed between the item average scores of the upper and lower subgroups.

Discussion & Conclusion

The purpose of this study was to develop a reliable and valid scale to examine the global literacy levels of pre-service teachers. Initially, a literature review was conducted to develop an item pool consisting of 43 items related to global literacy. Following expert opinions and a pilot study, 11 items were removed, 4 items were modified, and 1 new item was added. The resulting draft scale consisted of 33 items with a five-point Likert scale ranging from "I totally agree (5)" to "I totally disagree (1)". The draft scale was administered to 528 pre-service teachers from different teaching programs at five universities, and exploratory factor analysis was conducted to analyze the data. The exploratory factor analysis resulted in a 21-item measurement tool consisting of 3 factors explaining 68.03% of the total variance. The three-factor structure of the Global Literacy Scale for Pre-Service Teachers revealed through exploratory factor analysis was confirmed through first-level and second-level confirmatory factor analyses. The scale's reliability was calculated using the Cronbach's alpha internal consistency coefficient, which showed that the overall scale and all sub-dimensions had coefficients ranging from .77 to .95. Additionally, the scale was administered twice to 101 pre-service teachers four weeks apart, and the stability level was found to be high. Furthermore, item analysis revealed that the item-total correlation coefficients were at an acceptable level, and the differences between the item average scores of the 27% lower and upper groups were significant. Thus, based on these results, it can be concluded that the Global Literacy Scale for Pre-Service Teachers is a valid and reliable tool for measuring the global literacy levels of pre-service teachers.

Küresel Okuryazarlık Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Birol BULUT, Fırat Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-1096-4527

Muhammed Kürşat ÖKSÜZOĞLU, Fırat Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-4850-8263

Öz

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının küresel okuryazarlık düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Türkiye'deki 11 farklı üniversitenin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarından toplanmıştır. Ölçeğin Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) 528, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) 512 ve test-tekrar test uygulaması 101 öğretmen adayından oluşan ve birbiriyle kesişmeyen farklı örneklemeler üzerinde gerçekleştirilmiştir. AFA sonucunda toplam varyansın %68.03'ünü açıklayan 21 madde ve 3 faktörden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Bu faktörler; "Küresel Tutum", "Küresel Katılım" ve "Küresel Farkındalık" olarak adlandırılmıştır. AFA sonucunda ortaya çıkan yapı birinci düzey DFA ($X^2=485.221$, $sd=183$, $X^2/sd= 2.651$, $GFI=.92$, $AGFI=.90$, $CFI=.97$, $NFI=.95$, $RFI=.94$, $IFI=.97$, $RMSEA=.057$, $SRMR=.057$) ve ikinci düzey DFA'yla ($X^2=523.382$, $sd=185$, $X^2/sd= 2.829$, $GFI=.92$, $AGFI=.89$, $CFI=.96$, $NFI=.94$, $RFI=.94$, $IFI=.96$, $RMSEA=.060$, $SRMR=.088$) doğrulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin geneli ve tüm alt boyutlarının Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayılarının .77 ile .95 arasında değiştiği görülmüştür. Ayrıca 101 öğretmen adayı üzerinde dört hafta arayla iki uygulama gerçekleştirilmiş ve ölçeğin kararlılık düzeyinin (.84) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak madde analizi sonucunda madde-toplam korelasyon katsayılarının (.435 ile .679) kabul edilebilir düzeyde olduğu ve %27'lik alt ve üst grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, 21 madde ve 3 faktörden oluşan Küresel Okuryazarlık Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Küresel Okuryazarlık, Öğretmen Adayları, Ölçek Geliştirme, Geçerlik, Güvenirlik



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 1, 2023
ss. 710-729

DOI
10.17679/inuefd.1274203

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
30.03.2023

Kabul Tarihi
30.04.2023

Önerilen Atıf

Bulut, B. & Öksüzöğlü, M. K. (2023). Küresel Okuryazarlık Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 710-729. DOI: 10.17679/inuefd.1274203

Küresel Okuryazarlık Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Küresel çağda; bilişim, ulaşım ve teknoloji alanındaki gelişmelerin yanı sıra doğal afetlerin, toplumsal sorunların ve çevre sorunlarının artması bireylerin daha çok teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel değişimlerle karşı karşıya kalmasına neden olmaktadır (Anagün, Atalay, Kılınc ve Yaşar, 2016). Küresel çağın getirdiği bu yeni koşullara ayak uydurabilmek için insanların karmaşık bilgi ve becerileri bünyesinde barındıran “çok boyutlu okuryazarlık” türlerine ihtiyacı vardır (Choo, 2018). Okuryazarlık türleri içerisinde belki de etki alanı ve kapsamı en geniş olan çatı kavramlardan biri küresel okuryazarlıktır. Küresel okuryazarlık; dünyadaki gelişmelerin politik, ekolojik ve ekonomik yönlerini fark etme, küresel bilgiye ulaşma, bilgiyi sınıflama ve bilgiyi kullanabilme, bilgi teknolojilerinin ve kitle iletişim araçlarının gücünü ve etkililiğini anlama ve anlamlandırma becerisidir (Bulut ve Öksüzoğlu, 2021). Küresel çağda insanların karşılaşması muhtemel durum ve zorluklarla baş etmede hayati öneme sahip olan küresel okuryazarlık, modern dünyanın en temel becerilerinden biri haline gelmiştir.

21. yüzyılda dünyanın; küresel ve kültürel farkındalık sahibi olan, teknolojik gelişmelere ayak uydurabilen, farklı özelliklere sahip insanlarla etkili iletişim ve işbirliği kurabilen küresel okuryazarlara ihtiyacı vardır. Küresel okuryazarlık, küresel gelişmelerin düzenli olarak takip edilmesini ve güncel küresel sorunlara ilişkin araştırmaların yapılmasını sağlayarak birbirine bağlı bir dünya algısının canlı tutulmasına katkıda bulunur (Yoon, Yol, Haag ve Simpson, 2018). Ayrıca bireylerin, dünyanın farklı yerlerinde farklı insanlarla bağlantı kurmalarına, işbirliği yapmalarına ve rekabet etmelerine olanak sağlar. Küresel okuryazarlık; bireylerin, temel küresel bilgi ve anlayış edinmesini sağlayarak uluslararası sistemlerin nasıl birbirine bağlı olduğunu bilmesine, güncel olayları ve küresel sorunları inceleyip anlayabilmesine yardımcı olur. Küresel okuryazarlık, kültürler ve toplumlar arasında da iletişimin önünü açar. Böylece birey, çeşitli kültürel durumlara etkin bir şekilde katılır, dünyada hakkındaki bilgilere erişmek ve etkili bir şekilde iletişim kurmak için dil, teknoloji ve işbirliği becerilerini kullanır. Küresel okuryazar olan birey, daha adil, barışçıl ve sürdürülebilir bir dünyanın gelişmesine katkıda bulunur, kritik küresel konular hakkında bilgi edinir, küresel sorunlarla ilgilenir, ahlaki kararlar verir ve sorumlu tercihler yaparlar. Bu nedenle küresel okuryazarlık, günümüz dünyasının bugünü ve geleceği için önemli ve hayati beceriler olarak tanımlanmaktadır (Mansilla ve Jackson, 2011). Günümüzde vatandaşlar, bilgiyi tanımlamak, yorumlamak, analiz etmek ve sentezlemek için küresel okuryazarlık becerisi ile donatılmalı, böylece vatandaşların yeni bilgiler üretmesi, kullanması ve bu bilgileri paylaşması sağlanmalıdır (Yang ve Kuo, 2021). Küresel vatandaş olmak, bireylerin dünyanın karmaşıklıklarını insan ilişkileri yoluyla anlamlandırmasıdır (Yol ve Yoon, 2020). Dolayısıyla küresel bir köyde yaşamak ve çalışmak için öğrencilerin küresel okuryazarlık düzeylerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Dwyer, 2016).

Alanyazında küresel okuryazarlık becerisi yüksek öğrencilerin, geleceğe daha iyi hazırlanacağına dair yaygın bir anlayış bulunmaktadır (McPherson, Wang, Hsu, ve Tsuei, M. 2007; Biberman-Shalev, 2021; Yang ve Kuo, 2021). Günümüzün değişen dünya koşulları, öğrencilerini küresel okuryazar bireyler olarak yetiştirmede tüm eğitimcilere önemli görev ve sorumluluklar yüklemektedir. Küresel okuryazar olmayan bir öğretmenin küresel okuryazarlık eğitimi vermesi oldukça zordur. Bu nedenle özellikle öğretmen yetiştirme sürecinden itibaren geleceğin öğretmen adaylarının küresel okuryazar olarak yetiştirilmesi gerekmektedir. Alanyazında en az lise mezunu öğrencilerin küresel vatandaşlık düzeylerini ölçmek için Morais ve Ogden (2011) tarafından geliştirilen “Küresel Vatandaşlık Ölçeği” bulunmaktadır. Bu ölçek

Şahin ve Çermik (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmış, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik “Küresel Vatandaşlık Tutum Ölçeği” ile “Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği” de mevcuttur (Göl, 2013; Başer ve Kılınç, 2015). Çolak (2015), sosyal bilgiler 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerine yönelik “Küresel Vatandaşlık Hakkında Öğrenci Görüşleri Anket Formu” geliştirirken, Balbağ (2016) ise 4. sınıf öğrencilerinin küresel vatandaşlık algılarını ölçmeye yönelik “Küresel Vatandaşlık Algı Ölçeği” geliştirmiştir. Fakat küresel vatandaşlık, küresel okuryazarlık kavramıyla tam olarak örtüşmemektedir. Küresel vatandaşlık, daha yaşanılabilir bir dünya yaklaşımının temellerini oluştururken, küresel okuryazarlık ise bireylerin daha yaşanılabilir bir dünya oluşturmak için ihtiyaç duyacağı küresel farkındalık, küresel yetkinlik, küresel tutum ve küresel katılım becerilerini içermektedir. Alanyazında lise öğrencileri (Wang, Hsu ve Zhang, 2010) ve ortaokul öğrencilerinin (Türk, 2022) küresel okuryazarlık düzeylerini belirlemeye yönelik “Küresel Okuryazarlık Ölçeği” bulunmaktadır. Ancak alanyazında, öğretmen adaylarının küresel okuryazarlık düzeylerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Öğretmen adaylarına yönelik küresel okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesinin, 21. yüzyılın getirdiği karmaşık ve zorlu koşullara uyum sağlayabilen bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada, öğretmen adaylarının küresel okuryazarlık düzeylerini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Öğretmen adaylarının küresel okuryazarlık düzeylerini belirlemeye yönelik likert tipi bir ölçek geliştirmeyi amaçlayan bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama deseninde gerçekleştirilmiştir. Tarama araştırmaları, bir evrenin tutum, görüş, davranış ya da özelliklerini evrenin tamamı ya da bir örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilen uygulamalarla açıklamayı amaçlayan nicel araştırma desenleridir (Creswell, 2019).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Türkiye’deki Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmaya başlamadan önce etik kuruldan ve üniversitelerden gerekli izinler alınmış ve uygulamalara daha sonra başlanmıştır. Ölçek geliştirme aşamaları için evrenden seçilen ve birbiriyle kesişmeyen üç farklı örneklem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem gruplarına ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Araştırmanın Örneklem Gruplarına İlişkin Demografik Özellikler

Değişken		Açımlayıcı Faktör Analizi Örneklemi		Doğrulayıcı Faktör Analizi Örneklemi		Test – Tekrar Test Örneklemi	
		N	%	N	%	N	%
Cinsiyet	Kadın	398	75.4	361	70.5	68	67.3
	Erkek	130	24.6	151	29.5	33	32.7
	Toplam	528	100	512	100	101	100
Sınıf	1. Sınıf	117	22.2	139	27.1	24	23.8
	2. Sınıf	153	29	156	30.5	14	13.9

3. Sınıf	154	29.2	116	22.7	31	30.7
4. Sınıf	104	19.7	101	19.7	32	31.7
Toplam	528	100	512	100	101	100

Comrey ve Lee (1992), faktör analizinde yeterli örneklem büyüklüğü için 50'nin çok zayıf, 100'ün zayıf, 200'ün orta, 300'ün iyi, 500'ün çok iyi ve 1000'in mükemmel olduğunu belirtirken; Kline (1994) örneklem büyüklüğünün madde sayısının 10 katı kadar olmasını önermektedir (Akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2021, s.206). Ayrıca Erkuş (2019) tarafından açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin, ölçek geliştirme sürecinde aynı örneklem ve veri seti üzerinde gerçekleştirilmemesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu çalışmanın Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen Adıyaman Üniversitesi (110), İnönü Üniversitesi (129), Marmara Üniversitesi (135), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (68) ve Süleyman Demirel Üniversitesi'nin (86) Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıf 528 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ise tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen Artvin Çoruh Üniversitesi (111), Gazi Üniversitesi (158), Muş Alparslan Üniversitesi (74), Pamukkale Üniversitesi (86) ve Siirt Üniversitesi (83) Eğitim Fakültelerinin 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 512 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Son olarak uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki 110 öğretmen adayıyla test-tekrar test analizi gerçekleştirilmiştir.

Ölçek Geliştirme Süreci

Öğretmen adaylarına yönelik Küresel Okuryazarlık Ölçeği geliştirebilmek amacıyla öncelikle alanyazın taraması yapılmış ve küresel okuryazarlık ile ilgili 43 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Kapsam geçerliği için Fırat Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi ve Trabzon Üniversitesi'nin Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapan 5 öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Bu doğrultuda benzer özelliklere sahip olan ve amaçlanan yapıyı tam olarak ölçmediği tespit edilen 10 madde formdan çıkarılmıştır. Ayrıca uzman görüşleri doğrultusunda ölçek havuzuna 1 yeni madde eklenmiş ve 4 madde üzerinde düzeltmeler yapılmıştır. Bunlara ek olarak ölçekte yer alan maddeler Fırat Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapan 2 öğretim üyesi tarafından dil ve anlatım, yazım kuralları, açıklık ve anlaşılabilirlik açısından incelenmiştir. Daha sonra hedef kitleyi temsil eden 39 katılımcı üzerinde maddelerin anlaşılır olup olmadığını belirlemek amacıyla pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda öğretmen adayları tarafından tam olarak anlaşılmayan bir madde ölçekten çıkarılmış ve 33 maddeden oluşan taslak ölçek formuna son şekli verilmiştir. Küresel Okuryazarlık Ölçeği'nde yer alan maddelerin gerçekleşme düzeyi beşli Likert olarak "Tamamen katılıyorum (5)", "Katılıyorum (4)", "Kısmen katılıyorum (3)", "Katılmıyorum (2)" ve "Hiç katılmıyorum (1)" şeklinde derecelendirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan onay ve üniversitelerden gerekli izinler alındıktan sonra veri toplama sürecine başlanmıştır. Araştırma verileri, COVID-19 pandemi sürecinde yüz yüze veri toplamanın sağlık açısından riskli olması nedeniyle Google Form üzerinden toplanmıştır. Google Form'un ilk bölümünde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarına araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiş, toplanan verilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağı belirtilmiştir. Ayrıca katılımcılardan araştırmaya

gönüllü olarak katıldıklarını ve istedikleri zaman yanıtlamayı bırakabileceklerine ilişkin katılımcı onayı alınmıştır.

AFA için 2021-2022 eğitim öğretim yılının güz yarısında Adıyaman Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Süleyman Demirel Üniversitesi'nin Eğitim Fakültelerindeki farklı programlarda öğrenim gören 528 öğretmen adayına ulaşılmıştır. 2021-2022 eğitim öğretim yılının bahar döneminde ise DFA için Artvin Çoruh Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi ve Siirt Üniversitesi'nin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 512 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Ayrıca test-tekrar test analizinin gerçekleştirilmesi amacıyla Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki 101 öğretmen adayı üzerinde dört hafta arayla iki uygulama yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizine başlamadan önce veri setlerinde kayıp veri olup olmadığı ve verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma verileri çevrimiçi toplandığı için veri setlerinde herhangi bir kayıp veriye rastlanmamıştır. AFA ve DFA için kullanılan veri setlerinin çarpıklık katsayıları -0.786 ile -0.439 ; basıklık katsayılarının ise 0.641 ile 0.980 arasında değer aldığı tespit edilmiştir. George ve Mallery (2019)'e göre ± 1 arasındaki çarpıklık ve basıklık değerleri mükemmel kabul edilir ve veri setinin normallik varsayımı karşıladığını göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Faktör analizi için örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), maddeler arasındaki korelasyonu belirlemek için ise Bartlett testi kullanılmıştır. AFA sonrasında ortaya çıkan yapının model uyum düzeyini ve faktörlerin ilişkisini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin model uyumu alanyazında en sık kullanılan uyum indekslerine (χ^2/sd , GFI, AGFI, CFI, NFI, RFI, IFI, RMSEA, SRMR) göre değerlendirilmiştir. Ayrıca tüm örneklem için iç tutarlılık katsayıları (Cronbach's alpha) hesaplanmış ve güvenilirliği belirlemek için test-tekrar test yapılmıştır. Madde analizinde ise "Alt-Üst Gruplara Dayalı Madde Analizi" ve "Madde-Toplam Korelasyonuna Dayalı Madde Analizi" kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde üç farklı örneklem üzerinde gerçekleştirilmiş AFA, DFA, test-tekrar test analizi ile güvenilirlik ve madde analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı (keşfedici) faktör analizi; çok sayıdaki değişken arasındaki ilişkilere dayalı olarak, birbirinden bağımsız ve daha az sayıda, daha anlamlı yeni değişkenler bulmayı sağlayan bir analiz türüdür (Karagöz ve Bardakçı, 2020). Ölçeğin yapısını belirleme ve yapı geçerliliğini ortaya koymak amacıyla 528 öğretmen adayından elde edilen veriler üzerinde AFA gerçekleştirilmiştir. Verilerin AFA için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla KMO değeri ve Bartlett's Küresellik Testi sonucu incelenmiştir (Tablo 2.)

Tablo 2

Küresel Okuryazarlık Ölçeği'nin KMO ve Bartlett's Küresellik Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliğinin Ölçümü	.944
Bartlett's Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-kare 12098.713

df	528
Sig.	.000

KMO değerinin .50'nin altında olması kabul edilemez, .50 zayıf, .60 orta, .70 iyi, .80 çok iyi ve .90 mükemmel olarak kabul edilmektedir (Kaiser ve Rice, 1997; Akt. Sharma, 1996, s.116). KMO değerinin .94 ve Bartlett testinin [$\chi^2=12098.713$; $p<.01$] anlamlı olması nedeniyle faktör analizi için örneklem sayısında mükemmel düzeye ulaşıldığı ve maddeler arasında yeterli düzeyde korelasyon olduğu söylenebilir. Elde edilen bu sonuçlara göre veriler faktör analizi için uygundur.

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla temel bileşenler analizi ve Varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Faktör analizinde bir maddenin bir faktörde yer alabilmesi için o faktöre .40'tan fazla yük vermesi gerekmektedir (DeVellis, 2003; Field, 2005). Ayrıca maddenin bir faktör üzerindeki yükü ile bir başka faktör üzerindeki yükü arasındaki fark .10'dan büyük olmalıdır (Büyüköztürk, 2020). Bu doğrultuda faktör yükleri .40'tan küçük olan M11, M12 ve M16 numaralı maddeler her defasında faktör analizi tekrarlanarak sırayla ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca birden fazla faktöre yüklenen ve yük değerleri arasındaki fark .10'dan az olan M6, M10, M13, M14, M15 ve M18 maddeleri binişik madde oldukları gerekçesiyle ölçekten çıkarılmıştır. Bu işlemlerden sonra ölçeğin faktör yapısını güçlendirmek amacıyla madde yükü “.50”nin altında olan M4, M9 ve M17 maddeleri de ölçekten çıkartılmıştır. Ölçeğin yamaç birikinti grafiği Şekil 1'de, AFA sonuçları ise Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

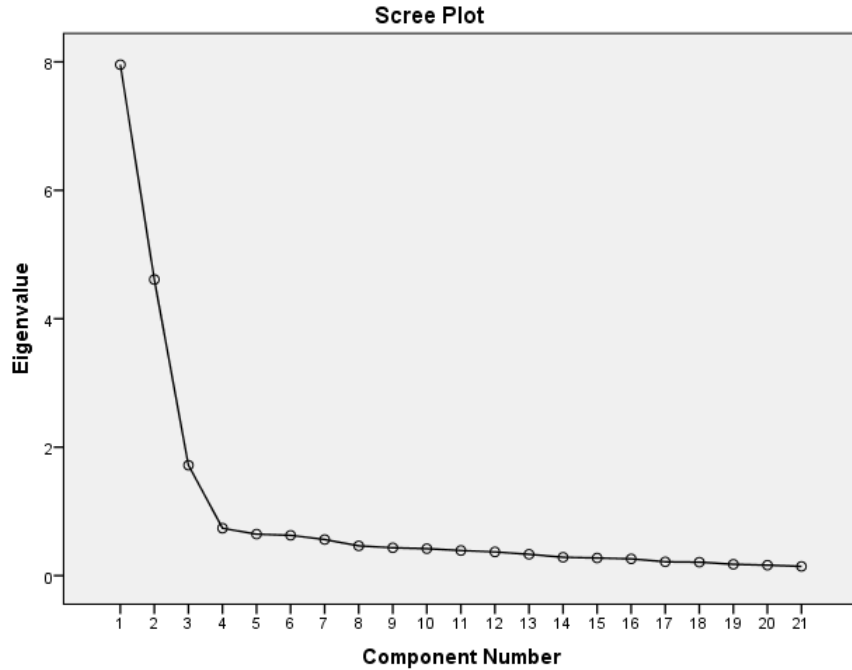
Küresel Okuryazarlık Ölçeği'nin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Küresel Tutum	Küresel Katılım	Küresel Farkındalık	Ortak Varyans
M22	.900	-	-	.845
M24	.877	-	-	.789
M23	.863	-	-	.750
M20	.830	-	-	.722
M21	.803	-	-	.664
M25	.789	-	-	.644
M26	.776	-	-	.666
M27	.760	-	-	.618
M19	.746	-	-	.639
M8	.637	-	-	.612
M33	-	.890	-	.809
M30	-	.885	-	.794
M29	-	.882	-	.790
M32	-	.869	-	.778
M31	-	.838	-	.721
M28	-	.836	-	.719
M2	-	-	.766	.634
M1	-	-	.747	.607
M3	-	-	.700	.556
M7	-	-	.636	.524
M5	-	-	.578	.406
	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	Toplam

Öz-değer	6.663	4.701	2.923	
Açıklanan Varyans (%)	31.72	22.38	13.91	68.03

Şekil 1

Küresel Okuryazarlık Ölçeği'nin Yamaç Birikinti Grafiği



Yamaç birikinti grafiği incelendiğinde üçüncü noktadan sonra belirgin bir kırılma olduğu ve maddelerin yatay eksende seyrettiği görülmektedir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda öz değeri 1'den büyük üç faktörden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Alanyazına uygun şekilde birinci faktör "Küresel Tutum", ikinci faktör "Küresel Katılım", üçüncü faktör ise "Küresel Farkındalık" olarak adlandırılmıştır. Küresel Tutum alt faktöründe yer alan maddelerin faktör yükleri .637 ile .900 arasında değişmekte ve toplam varyansın %31.72'sini açıklamaktadır. Küresel Katılım alt faktöründe yer alan maddelerin faktör yükleri .836 ile .890 arasında değişmekte ve toplam varyansın %22.38'ini açıklamaktadır. Son olarak Küresel Farkındalık alt faktöründe yer alan maddelerin faktör yükleri .578 ile .766 arasında değişmekte ve toplam varyansın %13.91'ini açıklamaktadır. Ayrıca bu üç faktörün toplam varyansın %68.03'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Bu araştırmadaki varyans değerleri, sosyal bilimler için en iyi alt sınır olarak kabul edilen %60 değerinin üzerinde yer almaktadır (Karagöz ve Bardakçı, 2020, s.36).

Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi

Açıklayıcı faktör analizinden sonra ortaya çıkan 21 madde ve 3 faktörden oluşan yapının doğruluğunu test etmek için farklı bir örnekleme (N=512) DFA gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi, daha önce keşfedilmiş ve daha az faktör altında birleştirilmiş bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analiz türüdür (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk, 2021). DFA sonucunda Küresel Okuryazarlık Ölçeği'ndeki gizil değişkenler ile gözlenen değişkenler arasındaki ilişkilerin .60 ile .91 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ölçekte yer alan 21 maddeye ilişkin yolların tümü istatistiksel olarak .001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ayrıca modifikasyon önerileri ve düzeltme indeksleri incelenmiş, önerilen

modifikasyonların alanyazına ve ölçeğin yapısına uygun olması nedeniyle e7 ile e8, e5 ile e6, e13 ile e16 değişkenleri arasında kovaryans oluşturulmuştur.

Küresel Okuryazarlık Ölçeği'nin birinci düzey DFA sonucunda elde edilen uyum indeksi değerleri Tablo 4'te verilmiştir. Bu sonuçlara göre modelin kabul edilebilir uyum değerlerine ($\chi^2=485.221$, $sd=183$, $\chi^2/sd= 2.651$, $GFI=.92$, $AGFI=.90$, $CFI=.97$, $NFI=.95$, $RFI=.94$, $IFI=.97$, $RMSEA=.057$, $SRMR=.057$) sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 4

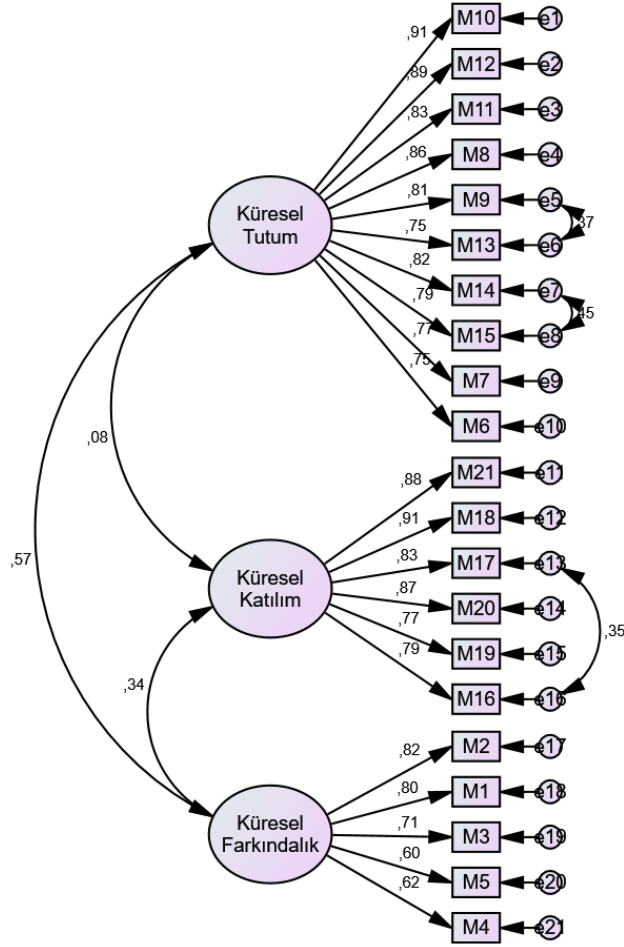
Küresel Okuryazarlık Ölçeği'nin Birinci Düzey DFA'daki Uyum İndeksi Değerleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	Referans	Değer	Uyum Düzeyi
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	Meydan ve Şeşen, 2015, s.37	2.65	Mükemmel Uyum
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$	Sümer, 2000, s.60	.92	İyi Uyum
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003, s.43	.90	Mükemmel Uyum
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97$	Meydan ve Şeşen, 2015, s.37	.97	Mükemmel Uyum
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	Sümer, 2000, s.61	.95	Mükemmel Uyum
RFI	$.95 \leq RFI \leq 1.00$	$.90 \leq RFI \leq .95$	Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2021, s.268	.94	İyi Uyum
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI < .95$	Meydan ve Şeşen, 2015, s.37	.97	Mükemmel Uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	Browne ve Cudeck, 1993	.057	İyi Uyum
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	Browne ve Cudeck, 1993	.057	İyi Uyum

Küresel Okuryazarlık Ölçeği'nin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinin modeli Şekil 2'de gösterilmektedir.

Şekil 2

Küresel Okuryazarlık Ölçeği'nin Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli



İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi

Gizil değişkenler arasında ortaya çıkan yüksek düzeyde ilişkinin temel nedenlerinden biri, modelde yer alan gizil yapıların başka bir yapının alt boyutu olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu durumda birinci düzey DFA'ya ek olarak gizil yapıların bir üst boyut için modellenmesi ve ortaya çıkan doğrusal ilişkinlerin ikinci düzey DFA ile incelenmesi gerekmektedir (Çelik ve Yılmaz, 2013, s.238). Dolayısıyla Küresel Okuryazarlık Ölçeği'nin birinci düzey DFA ile elde edilen küresel tutum, küresel katılım ve küresel farkındalık boyutlarının kuramsal olarak ileri sürülen küresel okuryazarlık faktörünü temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla ikinci düzey DFA modeli oluşturulmuştur. Ölçeğin ikinci düzey DFA sonucunda elde edilen uyum indeksi değerleri Tablo 5'te verilmiştir. Sonuçlar, modelin kabul edilebilir uyum değerlerine ($\chi^2=523.382$, $sd=185$, $\chi^2/sd=2.829$, $GFI=.92$, $AGFI=.89$, $CFI=.96$, $NFI=.94$, $RFI=.94$, $IFI=.96$, $RMSEA=.060$, $SRMR=.088$) sahip olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda Küresel Okuryazarlık Ölçeği'nin 21 maddeden oluşan üç faktörlü yapısının doğrulandığı söylenebilir. Ayrıca ikinci düzey DFA gerçekleştirildiği için ölçeğin genel puanı üzerinden de analizler gerçekleştirilebilir.

Tablo 5

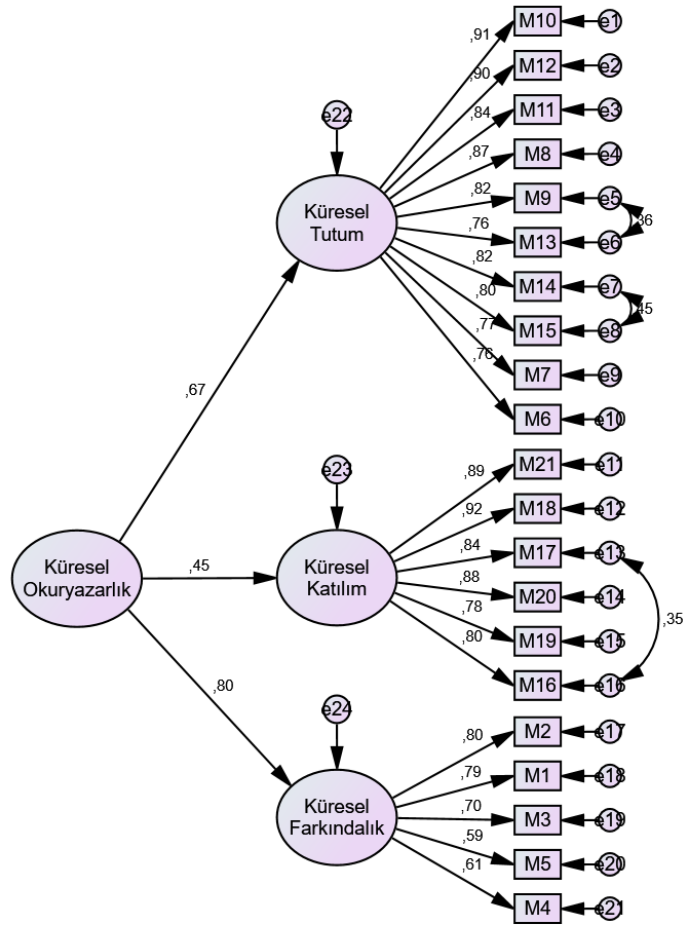
Küresel Okuryazarlık Ölçeği'nin İkinci Düzey DFA'daki Uyum İndeksi Değerleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	Referans	Değer	Uyum Düzeyi
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	Meydan ve Şeşen, 2015, s.37	2.82	Mükemmel Uyum
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$	Sümer, 2000, s.60	.92	İyi Uyum
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003, s.43	.89	İyi Uyum
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97$	Meydan ve Şeşen, 2015, s.37	.96	İyi Uyum
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	Sümer, 2000, s.61	.94	İyi Uyum
RFI	$.95 \leq RFI \leq 1.00$	$.90 \leq RFI \leq .95$	Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2021, s.268	.94	İyi Uyum
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI < .95$	Meydan ve Şeşen, 2015, s.37	.96	Mükemmel Uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	Browne & Cudeck, 1993	.060	İyi Uyum
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	Browne & Cudeck, 1993	.088	İyi Uyum

Küresel Okuryazarlık Ölçeği'nin İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizinin modeli Şekil 3'de gösterilmektedir.

Şekil 3

Küresel Okuryazarlık Ölçeği'nin İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli



Güvenirlilik

Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı (α) hesaplanmış ve test-tekrar test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Küresel Okuryazarlık Ölçeği'nin AFA ve DFA örneklemi için Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayıları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Küresel Okuryazarlık Ölçeği'nin Cronbach Alpha Güvenirlilik Sonuçları

	AFA Örneklem Grubu	DFA Örneklem Grubu
Küresel Okuryazarlık Ölçeği	.90	.91
Faktör 1: Küresel Tutum	.94	.95
Faktör 2: Küresel Katılım	.94	.93
Faktör 3: Küresel Farkındalık	.77	.83

Tablo 6'ya göre AFA örneklem grubuna ilişkin Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayıları ölçeğin geneli için .90, Küresel Tutum, Küresel Katılım ve Küresel Farkındalık alt boyutları için sırasıyla .94, .94 ve .77 olarak bulunmuştur. DFA örneklem grubu için ise Cronbach's alpha güvenirlik katsayısı; ölçeğin tamamı için .91, Küresel Tutum alt boyutu için .95, Küresel Katılım

alt boyutu için .93 ve Küresel Farkındalık alt boyutu için .83 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, ölçeğin geneli ve tüm alt boyutlarının yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Küresel Okuryazarlık Ölçeği'nin tutarlı sonuçlar verip vermediğini belirlemek amacıyla 101 öğretmen adayı üzerinde dört hafta arayla iki uygulama gerçekleştirilmiştir. Test-tekrar test analizi sonucunda korelasyon katsayısı “.84” olarak bulunmuş ve bu değerin “.01” düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu sonuç doğrultusunda ölçeğin kararlılık düzeyinin çok yüksek olduğu söylenebilir.

Madde Analizi

Madde analizi, bir ölçekteki maddelerin ölçeğin hedefleri doğrultusunda işlev görüp görmediğini belirlenmede önemli bir rol oynamaktadır (Karagöz ve Bardakçı, 2020). Tezbaşaran'a (1997) göre madde analizi için her bir maddeye yönelik madde-toplam korelasyon katsayıları ile %27 üst ve %27 alt grupların madde ortalama puanları arasındaki farkın hesaplanması gerekmektedir. Küresel Okuryazarlık Ölçeği'nin madde analizine ilişkin bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Küresel Okuryazarlık Ölçeği'nin Madde-Toplam Korelasyon Katsayıları ve %27'lik Alt ve Üst Grupların Madde Ortalama Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Faktörler	AFA Örneklem Grubu				DFA Örneklem Grubu			
	Maddele r	Madde- Toplam Korelasyon Katsayıları	t	p	Maddeler	Madde- Toplam Korelasyon Katsayıları	t	p
Küresel Tutum	M22	.570	9.047	.000**	M10	.628	10.680	.000**
	M24	.597	11.036	.000**	M12	.636	10.793	.000**
	M23	.538	9.996	.000**	M11	.637	11.202	.000**
	M20	.576	9.572	.000**	M8	.590	9.902	.000**
	M21	.566	10.236	.000**	M9	.679	13.971	.000**
	M25	.571	12.105	.000**	M13	.626	12.068	.000**
	M26	.623	11.752	.000**	M14	.641	12.503	.000**
	M27	.563	10.953	.000**	M15	.641	12.374	.000**
	M19	.627	13.726	.000**	M7	.612	11.056	.000**
	M8	.497	8.655	.000**	M6	.543	9.488	.000**
Küresel Katılım	M33	.544	20.070	.000**	M21	.502	19.044	.000**
	M30	.550	19.767	.000**	M18	.517	18.416	.000**
	M29	.535	19.411	.000**	M17	.481	18.013	.000**
	M32	.571	22.336	.000**	M20	.506	18.349	.000**
	M31	.550	19.633	.000**	M19	.518	18.585	.000**
	M28	.510	17.316	.000**	M16	.525	20.376	.000**
Küresel Farkındalık	M2	.483	11.074	.000**	M2	.535	11.210	.000**
	M1	.443	9.263	.000**	M1	.558	12.779	.000**
	M3	.472	12.359	.000**	M3	.557	13.936	.000**
	M7	.510	11.266	.000**	M5	.510	11.712	.000**
	M5	.435	10.091	.000**	M4	.529	13.270	.000**

Tablo 7 incelendiğinde AFA örneklemini için madde-toplam korelasyon katsayıları .435 ile .627; DFA örneklemini için .481 ile .679 arasında değiştiği görülmektedir. Madde-toplam korelasyonunun “.30” ve üzerinde olması, maddelerin katılımcıları iyi derecede ayırt ettiğini ve ölçeğin iç tutarlığının yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2020).

Küresel Okuryazarlık Ölçeği'ndeki maddelerin ayırt edicilik gücünü belirlemek için %27'lik alt ve üst grupların madde ortalama puanları arasındaki fark bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. Tablo 7'ye göre AFA örnekleme için alt ve üst gruplar arasındaki fark 8.65 ile 22.33; DFA örnekleme için 9.48 ile 20.37 arasında değişmektedir (t puanları, $p < .001$). Bu sonuçlara göre ölçekte yer alan tüm maddelerin ayırt edicilik gücünün yüksek olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının küresel okuryazarlık düzeylerini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Bu kapsamda öncelikle alanyazın taraması yapılmış ve küresel okuryazarlık ile ilgili 43 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri ve pilot uygulama sonucunda 11 madde çıkarılmış, 1 yeni madde eklenmiş ve 4 madde üzerinde düzeltmeler gerçekleştirilerek 33 maddeden oluşan taslak ölçek formu elde edilmiştir. Küresel Okuryazarlık Ölçeği'nde yer alan maddelerin gerçekleştirme düzeyi beşli Likert olarak "Tamamen katılıyorum (5)", "Katılıyorum (4)", "Kısmen katılıyorum (3)", "Katılmıyorum (2)" ve "Hiç katılmıyorum (1)" şeklinde derecelendirilmiştir. Taslak ölçek formu, 5 üniversitenin farklı öğretmenlik programlarında öğrenim gören 528 öğretmen adayına uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinden açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın %68.03'ünü açıklayan ve 3 faktörden oluşan 21 maddelik bir ölçme aracı elde edilmiştir. Varyans oranları ne kadar büyükse faktör yapısının da o kadar güçlü olduğu ve sosyal alanlarda bu değerlerin %40 ile %60 arasında olmasının yeterli olduğu kabul edilmektedir (Karagöz, 2019, s.953). Ölçek geliştirme sürecinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin ayrı örneklem ve veri setleri üzerinde yapılması gerektiğinden (Erkuş, 2019), 512 öğretmen adayından oluşan farklı bir örneklem ile doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan Küresel Okuryazarlık Ölçeği'nin 3 faktörlü yapısı birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ($X^2=485.221$, $sd=183$, $X^2/sd= 2.651$, $GFI=.92$, $AGFI=.90$, $CFI=.97$, $NFI=.95$, $RFI=.94$, $IFI=.97$, $RMSEA=.057$, $SRMR=.057$) ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analiziyle ($X^2=523.382$, $sd=185$, $X^2/sd= 2.829$, $GFI=.92$, $AGFI=.89$, $CFI=.96$, $NFI=.94$, $RFI=.94$, $IFI=.96$, $RMSEA=.060$, $SRMR=.088$) doğrulanmıştır.

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı (α) hesaplanmıştır. AFA örneklem grubuna ilişkin Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayıları ölçeğin geneli için .90, Küresel Tutum, Küresel Katılım ve Küresel Farkındalık alt boyutları için sırasıyla .94, .94 ve .77 olarak bulunmuştur. DFA örneklem grubu için ise Cronbach's alpha güvenilirlik katsayısı; ölçeğin tamamı için .91, Küresel Tutum alt boyutu için .95, Küresel Katılım alt boyutu için .93 ve Küresel Farkındalık alt boyutu için .83 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda ölçeğin geneli ve tüm alt boyutlarının yüksek güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca Küresel Okuryazarlık Ölçeği'nin tutarlı sonuçlar verip vermediğini belirlemek amacıyla 101 öğretmen adayından oluşan farklı bir örneklem üzerinde dört hafta arayla iki uygulama gerçekleştirilmiş ve ölçeğin kararlılık düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak madde analizi kapsamında her bir maddeye yönelik madde-toplam korelasyon katsayıları ile %27 üst ve %27 alt grupların madde ortalama puanları arasındaki fark hesaplanmıştır. AFA örnekleme için madde-toplam korelasyon katsayılarının .435 ile .627; DFA örnekleme için .481 ile .679 arasında değiştiği saptanmıştır. Madde-toplam korelasyonunun ".30" ve üzerinde olması, maddelerin katılımcıları iyi derecede ayırt ettiğini ve ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2020). Ayrıca %27'lik alt ve üst gruplar

arasındaki farkın AFA örnekleme için 8.65 ile 22.33; DFA örnekleme için 9.48 ile 20.37 arasında değişmesi (t puanları, $p < .001$), ölçekte yer alan tüm maddelerin ayırt edicilik gücünün yüksek olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak Küresel Okuryazarlık Ölçeği'nin, öğretmen adaylarının küresel okuryazarlık düzeylerini ölçmek için kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu söylemek mümkündür.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan (01.12.2021- E-97132852-302.14.01-115885) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale University Journal of Education*, 40, 160-175. <https://doi.org/10.9779/PUJE768>
- Balbağ, N. L. (2016). *İlkokul sosyal bilgiler dersi bağlamında öğrenci ve öğretmenlerin küresel vatandaşlık algıları* (Tez No: 438240) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Başer, E. H., & Kılınc, E. (2015). Küresel sosyal sorumluluk ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 75. <https://doi.org/10.19126/suje.43673>
- Biberman-Shalev, L. (2021). Motivational factors for learning and teaching global education. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103460. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103460>
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Ed.), *Testing structural equation models* (136–162). Newbury Park, CA: Sage.
- Bulut, B., & Öksüzoğlu, M. K. (2021). Eğitimde küresel okuryazarlık. *İçinde Eğitimde okuryazarlık becerileri-III* (ss. 321-336). Pegem Akademi.
- Büyükoztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Choo, S. S. (2018). The need for cosmopolitan literacy in a global age: Implications for teaching literature. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(1), 7-12. <https://doi.org/10.1002/jaal.755>
- Creswell, J. W. (2019). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. EDAM Yayıncılık.
- Çelik, H. E., & Yılmaz, V. (2013). *LISREL 9.1. ile yapısal eşitlik modellemesi: Temel kavramlar, uygulamalar, programlama*. Anı Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyükoztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Çolak, K. (2015). *Sosyal bilgiler ile vatandaşlık ve demokrasi eğitimi derslerinde küresel vatandaşlık eğitimi* (Tez No: 412439) [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications*. Sage Publications.
- Dwyer, B. (2016). Teaching and learning in the global village: Connect, create, collaborate, and communicate. *The Reading Teacher*, 70(1), 131-136. <https://doi.org/10.1002/trtr.1500>
- Erkuş, A. (2019). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme I: Temel kavramlar ve işlemler*. Pegem Akademi.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publications.
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 25 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Göl, E. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No: 348889) [Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Karagöz, Y. (2019). *SPSS-AMOS-META uygulamalı istatistiksel analizler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karagöz, Y., & Bardakçı, S. (2020). *Bilimsel araştırmalarda kullanılan ölçme araçları ve ölçek geliştirme*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mansilla, V. B., & Jackson, A. (2011). *Educating for global competency*. Asia Society.

- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi Amos uygulamaları*. Detay Yayıncılık.
- McPherson, S., Wang, S.K., Hsu, H.Y., & Tsuei, M. (2007). New literacies instruction in teacher education. *TechTrends*, 51 (5), 24-31. [doi:10.1007/s11528-007-0066-0](https://doi.org/10.1007/s11528-007-0066-0)
- Morais, D. B., & Ogden, A. C. (2011). Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of Studies in International Education*, 15(5), 445-466. <https://doi.org/10.1177/1028315310375308>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Sharma, S. (1996). *Applied multivariate techniques*. John Wiley & Sons, Inc.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şahin, İ. F., & Çermik, F. (2014). Küresel vatandaşlık ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 19(31), 207-218. <https://doi.org/10.17295/dcd.30443>
- Tezbaşaran, A. A. (1997). Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu. *Türk Psikologlar Derneği*.
- Türk, H. (2022). *Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Küresel Okuryazarlık Yetkinliği: Ünye Örneği* (Tez No: 738584) [Doktora Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Wang, S. K., Hsu, H. Y., & Zhang, R. (2010). The development of a global literacy scale for high school students. *Annual Conference of the American Educational Research Association*.
- Yang, Y. F., & Kuo, N. C. (2021). Blended learning to foster EFL college students' global literacy. *Computer Assisted Language Learning*, 36(1-2), 81-102. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1900874>
- Yol, Ö., & Yoon, B. (2020). Engaging English language learners with critical global literacies during the pull-out: Instructional framework. *Tesol Journal*, 11(2), 1-15. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/tesj.470>
- Yoon, B., Yol, Ö., Haag, C., & Simpson, A. (2018). Critical global literacies: A new instructional framework in the global era. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(2), 205-214. <https://doi.org/10.1002/jaal.763>

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Birol BULUT

bbulut@firat.edu.tr

Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Elazığ/Türkiye

Arş. Gör. Muhammed Kürşat ÖKSÜZOĞLU

mkoksuzoglu@firat.edu.tr

Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Elazığ/Türkiye

EK-1 Küresel Okuryazarlık Ölçeği¹

Maddeler	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Dünyada meydana gelen güncel gelişmeleri takip ederim.	5	4	3	2	1
2. Dünyadaki farklı kültür ve medeniyetler hakkında bilgi edinirim.	5	4	3	2	1
3. Küresel düzeyde etkin rol oynayabilmek için gerekli olan yetkinliklerin farkındayım.	5	4	3	2	1
4. Eylemlerimin ulusal/uluslararası etkileri olabileceğinin farkındayım.	5	4	3	2	1
5. Küresel sağlık sorunları hakkında bilgi sahibiyim (Örn. AIDS, SARS, MERS, Covid-19)	5	4	3	2	1
6. Dünyanın geleceği için doğal kaynakları bilinçli kullanmanın önemli olduğunu düşünürüm.	5	4	3	2	1
7. Kültürel farklılıkların zenginlik olduğuna inanırım.	5	4	3	2	1
8. Ormanların tahrip edilmesinden endişe duyarım.	5	4	3	2	1
9. Tüm insanların haklarına saygı duyarım.	5	4	3	2	1
10. Dünyadaki doğal ve kültürel mirasların korunması gerektiğine inanırım.	5	4	3	2	1
11. Dünyadaki bütün canlıların değerli olduğuna inanırım.	5	4	3	2	1
12. Küresel çevre kirliliğinin artmasından endişe duyarım.	5	4	3	2	1
13. İnsanları kültürel özellikleri nedeniyle yargılamaktan kaçınırım.	5	4	3	2	1
14. Her ülkenin sürdürülebilir kalkınma politikalarına sahip olması gerektiğine inanırım.	5	4	3	2	1
15. Küresel salgın hastalıkların azaltılması/ortadan kaldırılması için küresel işbirliği yapılması gerektiğini düşünürüm.	5	4	3	2	1
16. Küresel sorunları çözmeyi amaçlayan sosyal adaletçi ve eşitlikçi eylemlere katılırım.	5	4	3	2	1
17. Diğer insanların küresel sorunlar hakkında farkındalık kazanması için etkinlikler tasarlarım.	5	4	3	2	1
18. Küresel sorunların çözümünde aktif rol oynayan sivil toplum kuruluşlarında görev alırım.	5	4	3	2	1
19. Çevreyi olumsuz yönde etkileyecek projelere yasal yollarla karşı çıkarım.	5	4	3	2	1
20. Uluslararası gönüllülük projelerine katılırım.	5	4	3	2	1
21. Küresel sorunların çözümü için ilgili kuruluşlarla iletişim kurarım.	5	4	3	2	1

¹ Ölçek 3 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğe ait 1, 2, 3, 4 ve 5. maddeler **küresel farkındalık**; 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 ve 15. maddeler **küresel tutum**; 16, 17, 18, 19, 20 ve 21. maddeler **küresel katılım** boyutuna aittir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçek kaynak gösterilerek kullanılabilir.