

23 | 2 | 2023
cilt | sayı | haziran
volume | issue | june

ISSN: 1303-0493
e-ISSN: 2148 - 4929

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAIBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

BAİBÜEFD

Cilt: 23 Sayı: 2

Haziran 2023

ISSN: 1303-0493 E-ISSN: 2148-4929

SAHİBİ

Prof. Dr. Mustafa ALIŞARLI

Rektör, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu-Türkiye

BİLİMSEL YAYIN VE DERGİLER KOORDİNATORLUGÜ

Doç. Dr. Mustafa YİĞİTOĞLU- mustafayigitoglu@ibu.edu.tr

Koordinatör, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu-Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Can DOĞAN – can.dogan@ibu.edu.tr

Koordinatör Yardımcısı, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu-Türkiye

Doç. Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT – demiray_f@ibu.edu.tr

Koordinatör Yardımcısı, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu-Türkiye

SORUMLU MÜDÜR

Prof. Dr. Erkan TEKİNARSLAN – tekinarслан_e@ibu.edu.tr

Dekan, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Bolu-Türkiye

BAŞ EDİTÖR

Prof. Dr. Kaya YILDIZ- yildiz_k1@ibu.edu.tr

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Bolu-Türkiye

ALAN EDİTÖRLERİ

Prof. Dr. A. Serkan ECE

Prof. Dr. Adnan ALTUN

Prof. Dr. Fatih AYDIN

Prof. Dr. Hakan YAMAN

Prof. Dr. Halit KARATAY

Prof. Dr. Yusuf CERİT

Prof. Dr. Zeki ARSAL

Doç. Dr. Alpaslan KARABULUT

Doç. Dr. C. Şule KÜLÜK

Doç. Dr. Duygu S. ÖZTÜRK

Doç. Dr. Melih D. GÜRER

Doç. Dr. Sedat AKAYOĞLU

Doç. Dr. Üyesi Türker SEZER

Dr. Öğr. Üyesi Alperen YANDI

Dr. Öğr. Üyesi Yasin AYDIN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

YAYIN KURULU

Prof. Dr. Adnan ALTUN

Prof. Dr. Mustafa BEKTAŞ

Prof. Dr. Yusuf CERİT

Doç. Dr. Alpaslan KARABULUT

Doç. Dr. Recai AKKAYA

Doç. Dr. Sedat AKAYOĞLU

Doç. Dr. Şenyurt YENİPINAR

Doç. Dr. Taner ATMACA

Dr. Öğr. Üyesi Alperen YANDI

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Sakarya Üniversitesi, Hendek Eğitim Fak. Sakarya-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Aksaray-Türkiye

Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Düzce-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

İSTATİSTİK EDİTÖRLERİ

Doç. Dr. İbrahim UYSAL

Doç. Dr. A. Faruk KILIÇ

Dr. Öğr. Üyesi Levent ERTUNA

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fak. Edirne-Türkiye

Sakarya Üni., Hendek Eğitim Fak. Sakarya-Türkiye

DİL EDİTÖRLERİ

Doç. Dr. K. Vefa TEZEL
Doç. Dr. Sedat AKAYOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Seda ÇOŞAR ÇELİK
Dr. Veli BAŞAROL

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Yeniçağ Yaşar Çelik
MYO. Bolu-Türkiye

Arş. Gör. Esra METİN

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Doç. Dr. S. Kürşad DOLUNAY
Dr. Öğr. Üy. Nurettin KARTALLIOĞLU
Arş. Gör. Ömer SAVAŞ
Arş. Gör. Seda KAYA

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Bahri AYDIN
Prof. Dr. E. Özlem YİĞİT
Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Düzce-Türkiye

TEKNİK EDİTÖRLER

Dr. Öğr. Üyesi Yunus ÖZYURT
Arş. Gör. Çiğdem Türker YILDIRIM
Arş. Gör. Esra METİN

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

WEB EDİTÖRÜ / SOSYAL MEDYA

Doç. Dr. Bahadır ALTINTAŞ

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

İLETİŞİM VE SEKRETERYA

Bil. İşl. Gülay GÜLAY

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

HAKEM KURULU

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD), en az iki hakemin görev aldığı çift taraflı kör hakemlik sistemi kullanmaktadır

ADRES

Yazışma Adresi Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı
14280 Bolu-Türkiye
Telefon 0 374 254 1000 / 1606
Faks 0 374 253 46 41
E-Posta aibuefdergi@gmail.com

DİZİNLENME BİLGİLERİ

“**Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [BAİBÜEFD]**” yılda dört kez (Mart – Haziran – Eylül – Aralık) yayınlanan hakemli, akademik uluslararası bir dergidir. **BAİBÜEFD**'de yayınlanan yazıların bilimsel ve hukuki sorumluluğu yazarlarına aittir. Yayın dili Türkçe olmakla beraber diğer dillerde de yazılar yayımlanmaktadır. Yayımlanan yazıların bütün yayın hakları **BAİBÜEFD**'ye ait olup, yayıncının izni olmadan kısmen veya tamamen basılamaz, çoğaltılamaz ve elektronik ortama taşınmaz. Yazıların yayınlanıp yayınlanmamasından yayın kurulu sorumludur. Ayrıca Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Dergipark üyesidir.

Bolu Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD);
TÜBİTAK – ULAKBİM TR Dizin (Sosyal Bilimler Veri Tabanı),
ASOS Index (Akademia Sosyal Bilimler İndeksi),
DOAJ (Directory of Open Access Journals)
SOBIAD (TR Sosyal Bilimler Atıf Dizini) indekslerce taranmaktadır.

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education

BAİBÜEFD

Voluma: 23 Issue: 2

June 2023

ISSN: 1303-0493 E-ISSN: 2148-4929

OWNER

Prof. Dr. Mustafa ALIŞARLI

Rector, Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu-Türkiye

SCIENTIFIC PUBLICATIONS AND JOURNALS COORDINATOR

Assoc. Prof. Dr. Mustafa YİĞİTOĞLU - mustafayigitoglu@ibu.edu.tr

Coordinator, Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu-Türkiye

Assist. Prof. Dr. Can DOĞAN – can.dogan@ibu.edu.tr

Coordinator Assistant, Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu-Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT – demiray_f@ibu.edu.tr

Coordinator Assistant, Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu-Türkiye

RESPONSIBLE MANAGING EDITOR

Prof. Dr. Erkan TEKİNARSLAN – tekinarslan_e@ibu.edu.tr

Dean, Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education Bolu-Türkiye

EDITOR IN CHIEF

Prof. Dr. Kaya YILDIZ - yildiz_k1@ibu.edu.tr

Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education Bolu-Türkiye

FIELD EDITORS

Prof. Dr. A. Serkan ECE

Prof. Dr. Adnan ALTUN

Prof. Dr. Fatih AYDIN

Prof. Dr. Hakan YAMAN

Prof. Dr. Halit KARATAY

Prof. Dr. Yusuf CERİT

Prof. Dr. Zeki ARSAL

Assoc. Prof. Dr. Alpaslan KARABULUT

Assoc. Prof. Dr. C. Şule KÜLÜK

Assoc. Prof. Dr. Duygu S. ÖZTÜRK

Assoc. Prof. Dr. Melih D. GÜRER

Assoc. Prof. Dr. Sedat AKAYOĞLU

Assoc. Prof. Dr. Türker SEZER

Assist. Prof. Dr. Alperen YANDI

Assist. Prof. Dr. Yasin AYDIN

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. Adnan ALTUN

Prof. Dr. Mustafa BEKTAŞ

Prof. Dr. Yusuf CERİT

Assoc. Prof. Dr. Alpaslan KARABULUT

Assoc. Prof. Dr. Recai AKKAYA

Assoc. Prof. Dr. Sedat AKAYOĞLU

Assoc. Prof. Dr. Şenyurt YENİPİNAR

Assoc. Prof. Dr. Taner ATMACA

Assist. Prof. Dr. Alperen YANDI

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Sakarya Uni., Hendek Faculty of Edu. Sakarya-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Aksaray Uni., Faculty of Edu. Aksaray-Türkiye

Duzce Uni., Faculty of Edu. Duzce-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

STATISTICAL EDITORS

Assoc. Prof. Dr. İbrahim UYSAL

Assoc. Prof. Dr. A. Faruk KILIÇ

Assist. Prof. Dr. Levent ERTUNA

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Trakya Uni., Faculty of Edu. Edirne-Türkiye

Sakarya Uni., Hendek Faculty of Edu. Sakarya-Türkiye

TURKISH/ENGLISH LANGUAGE EDITORS

Assoc. Prof. Dr. K. Vefa TEZEL

Assoc. Prof. Dr. Sedat AKAYOĞLU

Assist. Prof. Dr. Seda ÇOŞAR ÇELİK

Dr. Veli BAŞAROL

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Yenicaga Yasar Celik Vocational School, Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Res. Assist. Esra METİN

Assoc. Prof. Dr. S. Kürşad DOLUNAY

Assist. Prof. Dr. Nurettin KARTALLIOĞLU

Res. Assist. Ömer SAVAŞ

Res. Assist. Seda KAYA

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Bahri AYDIN

Prof. Dr. E. Özlem YİĞİT

Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Duzce Uni., Faculty of Edu. Duzce-Türkiye

TECHNICAL EDITORS

Assist. Prof. Dr. Yunus ÖZYURT

Res. Assist. Çiğdem Türker YILDIRIM

Res. Assist. Esra METİN

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

WEB EDITOR / SOCIAL MEDIA

Assoc. Prof. Dr. Bahadır ALTINTAŞ

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

CONTACT & SECRETARIT

Gülay GÜLAY

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

REFEREE BOARD

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education (BAİBÜEFD), uses double-blind review fulfilled by at least two reviewers. Referee names are kept strictly confidential.

ADDRESS

Contact Address Bolu Abant İzzet Baysal University Faculty of Education
14280 Bolu-Türkiye
Telephone 090 374 254 1000 / 1606
Fax 090 374 253 46 41
E-Mail aibuefdergi@gmail.com

ABSTRACTING AND INDEXING SERVICES

“**Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education [BAİBÜEFD]**” is a peer-reviewed, international journal published four times a year (March-June-September-December). The scientific and legal responsibility of the articles published in **BAİBÜEFD** belongs to the authors. Although the language of publication is Turkish, articles are published in other languages. All publication rights of the published articles belong to **BAİBÜEFD** and cannot be printed, reproduced or transferred to the electronic media in whole or in part without the permission of the publisher. The editorial board is responsible for publishing the articles.

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education [BAİBÜEFD] indexed and abstracted in:

TUBITAK ULAKBİM TR Index (Social Sciences and Humanities Database),

ASOS Index (Academia Social Science Index),

DOAJ (Directory of Open Access Journals),

SOBIAD (TR Social Sciences Citation Index).

İçindekiler/Contents

i / ix

Jenerik/Generic

Makaleler/Articles

542-558

Akif AVCU

Investigating the Dimensionality of Young's Internet Addiction Test for University Students Using Mokken Scale Analysis

Young İnternet Bağımlılığı Testinin Boyutluluğunun Üniversite Öğrencileri İçin Mokken Ölçek Analizi Kullanılarak İncelenmesi

559-584

Abdurrahman ERDEM – Mesut ÖZTÜRK

Manipülatif Destekli Üstbilişsel Planlamaya Dayalı Öğrenme Ortamı Tasarımı: Çarpanlar ve Katları Konusu Örneği

Learning Environment Design Based on Manipulative Supported Metacognitive Planning: An Example of Factors and Multiples

585-603

Mehmet Ali KANDEMİR – Zeki APAYDIN

Jigsaw II Tekniğinin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Erime ve Çözünme Kavramlarına Yönelik Bilgi Yapılarına Etkisi

The Effect of Jigsaw II Technique on Fourth Grade Students Knowledge Structures about the Concepts of Melting and Dissolution

604-624

Cansu BOZER – Şule ERDEN ÖZCAN

Yeni Nesil Dadı: Medya! Çocukların Toplumsal Cinsiyet Algılarındaki Medyanın Rolüne İlişkin Ebeveynlerinin ve Öğretmenlerinin Bakış Açıları

New Generation Nanny: Media! Perspectives of Parents and Teachers regarding the Role of Media in the Gender Perceptions of Preschool Children

625-642

Zülfü DEMİRTAŞ – Muhammed Sıddık BAL

Ortaokul Öğretmenlerinin İş Doyumu ile Örgütsel Güven Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

An Investigation of the Relationship between Secondary School Teachers' Job Satisfaction and Organizational Trust Perceptions

643-671

Özgür BATUR

Lisans Öğrencilerinin Üniversitelerin Sosyal Sorumluluklarını Gerçekleştirme Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Girne Amerikan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Örneği

Examination of the Perceptions of the Undergraduates' Regarding the Universities' Social Responsibility Fulfillment Levels: The Sample of Girne American University, Faculty of Education

- 672-688 Halil İbrahim KARABULUT
Psychometric Evaluation of the Adaptation of the Short Form Foreign Language Classroom Anxiety Scale
Kısa Form Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği Uyarlamasının Psikometrik Olarak İncelenmesi
- 689-706 Tuğba Nur KATI – Bayram BAŞ
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarının Söz Varlığı Unsurları Üzerine Bir Araştırma
A Research on the Vocabulary Components of Turkish and Turkish Culture Textbooks
- 707-727 Emine NAZLI TUTUŞ – Özcan SEZER
Okula Bağlılık ile Riskli Davranışlar Arasındaki İlişkide Eğitim ve İşe Dair Gelecek Beklentilerinin Aracı Rolü
The Mediating Role of Education and Job Future Expectations in the Relationship between School Engagement and Risky Behaviors
- 728-746 Ahmet Akif ERBAŞ
İlkokul Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Küresel Isınma ve İklim Değişikliği
Global Warming and Climate Change in Elementary School Curriculums and Textbooks
- 747-761 Elçin ERGİN TALAKA
Solfej Derslerinde Ritim ve Ses Öğeleri Ayrıştırılmış Aralık Odaklı Çalışmaların Performansa Etkileri
The Effects of Rhythm and Sound Elements Separated Interval Focused Studies on Performance in Solfege Lessons
- 762-788 Görkem OYNAR – İdris ŞAHİN
İdeal Okul Yöneticisi Ölçeğinin Geliştirilmesi
Development of Ideal School Administrator Scale
- 789-810 Hülya PEHLİVAN – Gamze MERCAN
Öğretmen Adaylarının Kopya Çekmeye İlişkin Metaforik Algularının İncelenmesi
Examining the Metaphorical Perceptions of Cheating among Pre-Service Teachers
- 811-838 Okan DİŞ – Nihan DEMİRKASIMOĞLU
Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği'nin (OYAYYÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması
Development of School Administrators' Sensemaking Competencies Scale (SASCS): Validity and Reliability Study

- 839-854 Selçuk DEMİR
Psikolojik Güçlendirme Yaklaşımı ile Öğretmenlerin Proaktif Davranış Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Investigation of the Relationship between Psychological Empowerment Approach and Teachers' Proactive Behaviour Levels
- 855-883 Meral GÖZÜKÜÇÜK
Sınıf Öğretmenleri, İlkokul Öğrencileri ve Velilerin Çocuk Kitabı, Oyuncak Kitap ve E-Kitaba Yönelik Metaforik Algıları
Metaphoric Perceptions of Classroom Teachers, Primary School Students and Parents towards Children's Books, Toy Books and E-Books
- 884-905 Adem KOÇ
Proje Tabanlı Öğrenme Üzerine Gerçekleştirilen Bilimsel Çalışmaların Bibliyometrik Analizi
Bibliometric Analysis of Scientific Studies on Project Based Learning
- 906-932 Beyza Kaviye ATEŞ – Eyüp BOZKURT
Matematiğe Karşı Tutum ve Matematik Öz Yeterlik İnancı Arasındaki İlişkiye Dair Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi
Examining Views of Candidate Primary School Teachers on the Relationship between Attitude Towards Mathematics and Mathematics Self-Efficacy Beliefs
- 933-958 Murat TARTUK – İbrahim TURAN
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin EBA Dijital Eğitim Platformu'nun Öğretimde Kullanımına İlişkin Görüşleri*
Social Studies Teachers' Perspectives on the Use of Digital Education Platform (EBA) in Teaching
- 959-976 Orhun TÜRKER
The Parallel Reality Technology
Paralel Gerçeklik Teknolojisi
- 977-1004 Güneş SALI – Samed ŞEKER
Mülteci Öğrencilerin Eğitim Sorunlarının İncelenmesi: Yozgat İli Örneği
Investigating the Educational Challenges for Refugee Students: The Case of Yozgat Province

Çevresel Faktörler ile Okul Yöneticilerinin Değişim Yönetimi Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Investigation of the Relationship Between Environmental Factors and Change Management Competencies of School Administrators



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2023, 23(2), 542 - 558. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-923848>



Investigating the Dimensionality of Young's Internet Addiction Test for University Students Using Mokken Scale Analysis

Young İnternet Bağımlılığı Testinin Boyutluluğunun Üniversite Öğrencileri İçin Mokken Ölçek Analizi Kullanılarak İncelenmesi

Akif AVCU¹ 

Geliş Tarihi (Received): 20.04.2021

Kabul Tarihi (Accepted): 13.04.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.06.2023

Abstract: The Internet Addiction Test has been used extensively by researchers to collect data from university students, However, empirical studies on the psychometric properties of this test have revealed conflicting results on the factor structure. Although the structure of Internet addiction is generally accepted as unidimensional, these contradictory results require further evidence for the unidimensional nature of the construct. Considering the existing problems regarding the factor structure of the Internet Addiction construct, the aim of this study was set as evaluating the unidimensionality of the Short Internet Addiction Test for University Students by using Mokken Scaling Analysis. The Internet Addiction Test short form was administered to 636 university students studying in Turkey in the 2020-21 academic year via an online data collection platform. The ages of the participants ranged from 20 to 65. The results revealed that the items of the Internet Addiction Test Short Form were scalable and homogeneous enough to form a separate scale. On the other hand, the results showed that the Internet Addiction Test Short Form did not have the Invariant Item Ranking feature. In addition, using the backward selection method, a seven-item form of the Internet Addiction Test Short Form, which has Invariant Item Ordering feature, is proposed. These results showed that the structure of internet addiction can be accepted as one-dimensional for Turkish university students. It is recommended to examine whether the results obtained in future studies can be generalized to different universes.

Keywords: Mokken scaling analysis, internet addiction, dimensionality, university students.

&

Öz: İnternet Bağımlılığı Testi, araştırmacılar tarafından üniversite öğrencilerinden veri toplamak için yoğun bir şekilde kullanılmaktadır fakat bu testin psikometrik özellikleri üzerine yapılan görgül araştırmalar, faktör yapısı üzerinde çelişkili sonuçlar ortaya koymuştur. İnternet bağımlılığının yapısı genel olarak tek boyutlu olarak kabul edilmekle birlikte, bu çelişkili sonuçlar yapının tek boyutlu doğası için daha fazla kanıt gerektirmektedir. İnternet Bağımlılığı Testi kısa formunun faktör yapısına ilişkin mevcut problemler göz önüne alındığında, bu çalışmanın amacı Kısa İnternet Bağımlılığı Testinin Üniversite Öğrencileri için tek boyutluluğunun Mokken Ölçekleme Analizi ile değerlendirilmesidir. İnternet Bağımlılığı Testi kısa formu, bir çevrimiçi veri toplama platformu üzerinden 2020-21 öğrenim yılında Türkiye’de öğrenim gören 636 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Katılımcıların yaşları 20 ile 65 arasında değişmektedir. Sonuçlar, İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formunun maddelerinin ölçeklenebilirlik özelliğine sahip olduğunu ve ayrı bir ölçek oluşturmaya yetecek kadar homojen olduğunu ortaya koymuştur. Öte yandan sonuçlar, İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formunun Değişmez Madde Sıralama özelliğine sahip olmadığını göstermiştir. Ayrıca, geriye doğru seçim yöntemi kullanılarak, Değişmez Madde Sıralama özelliği taşıyan İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formunun yedi maddelik formu önerilmiştir. Bu sonuçlar, internet bağımlılığının yapısının Türk üniversite öğrencileri için tek boyutlu olarak kabul edilebileceğini göstermiştir. Gelecekteki yürütülecek çalışmalarda elde edilen sonuçların farklı evrenlere gelenellenebilir olup olmadığının incelenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mokkan Ölçeği, internet bağımlılığı, boyutluluk, üniversite öğrencisi

Atıf/Cite as: Avcu, A. (2023). Investigating the Dimensionality of Young's Internet Addiction Test for University Students Using Mokken Scale Analysis. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 542-558 DOI: 10.17240/aibuefd.2023..-923848

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Doç. Dr. Akif Avcu, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, avcuakif@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1977-7592>

1. INTRODUCTION

Simply expressed, internet addiction is a person's inability to regulate their internet use, which causes psychological and interpersonal problems in their family, academic, and professional lives (Davis, 2001). The construct was first operationalized by Young (1996) who identified eight diagnostic criteria for internet addiction: preoccupation with the Internet, tolerance, inability to cut back or avoid Internet usage, spending more time online than intended, negative effects in interpersonal, educational, or occupational dimensions of life, lying to hide the true amount of Internet use, and use of the Internet as an attempt to escape from problems. Based on these criteria, IAT was developed by Young. After this pioneering study, the concept of internet addiction has gained popularity and become a frequently researched topic (Xin et al., 2018).

Recent psychometric studies revealed that there is no conclusive evidence for the dimensional structure of the IAT. For instance, Faraci and colleagues (2013) analyzed the dimensionality of the Italian version of the IAT and discovered that, despite the scale's ability to be scored as a unidimensional instrument, the two-factor solution was marginally better fitted to the data. On the other hand, another study conducted with the same Italian population suggested six factors (Ferraro et al., 2006).

In a different study, the factor structure of the Chinese version of the Young Internet Addiction Test was examined and both IRT analysis and Mokken Scale Analysis (MSA) results revealed that the IAT has a unidimensional structure (Zhang & Xin, 2013). The IAT, however, has a three-dimensional structure, according to the results of another study conducted in Hong Kong using the Chinese version of the scale (Chang & Law, 2008). Similarly, Černja et al. (2019) stated that the Croatian version of IAT has a three-dimensional structure. The psychometric properties of the Turkish version of the IAT were examined by Boysan et al. (2017) for Turkish university students and it was concluded that the scale has a unidimensional structure. On the other hand, in another study, the four factor solution was proposed for the IAT when it is used with Turkish university students (Kaya et al., 2016). As can be shown, although the IAT has been commonly used by researchers, there are inconsistent findings on the dimensionality of the IAT.

Similar confusion is true for S-IAT which was developed by Pawlikowski, Altstötter-Gleich and Brand (2013). They stated that the scale consists of two dimensions, which they named "loss of control/time management" and "craving/social problems". On the other hand, Kutlu, Demir, Yasin, and Aysan (2015) stated that the Turkish version of the S-IAT was one-dimensional for university students. Despite contradictory findings reported in various cultures, no further research into the dimensional structure of S-IAT for Turkish university students has been conducted. This lack of studies can be seen as a threat to the validity of S-IAT and further studies are needed to obtain more knowledge on the dimensionality of S-IAT.

Classical Test Theory (CTT) and Item Response Theory (IRT) are two main approaches to evaluating the dimensionality of scales (IRT). Techniques such as principal component analysis and factor analysis are used, and Cronbach's alpha value is calculated to examine reliability related to the internal consistency of items of a measurement instrument in the CTT approach to analyze construct validity. The main limitation of CTT approach is that the statistics that it generates are dependent on the sample from which the data is obtained (Amin et al. 2012).

Furthermore, all items are considered to be equally related to the underlying structure, and score intervals on the scale are assumed to be equal. These assumptions, on the other hand, are difficult to meet in real-world conditions (Streiner & Norman, 2008). Therefore, according to van Schuur (2003), it is difficult to say

if the items shape a scale measuring the same definition in the sense of the CTT. The IRT approach, on the other hand, enables to obtain sample-free item-level and person-level statistics (Embretson & Reise, 2000).

Over the years, dozens of IRT models were developed by researchers to model the relationship between the latent trait and behavior of respondents (see Ostini & Nering, 2006). However, the IRT models can be divided into two broader families of models (Molenaar, 2002): parametric and non-parametric (NIRT). The most significant advantage of NIRT over parametric IRT models is that it relaxes some of the parametric models' strong assumptions (logistic ogive or sigmoid form of item characteristic curve) (Sijtsma & Molenaar, 2002). Constraints imposed by logistic or probit functions were loosened in the NIRT models. Mokken models belong to the class of NIRT and their popularity has grown over time. The MSA approach has been increasingly used for assessing the dimensionality of the scales (i.e. Thompson & Watson, 2011; Watson et al., 2012; Stochl et al., 2012).

The MSA is an extended version of the simple deterministic Guttman scaling model (Guttman, 1949) which is based on the assumption that data is error-free. Mokken models brought Guttman's idea to a probabilistic framework, and they can be applied to both dichotomous and polytomous items (Mokken, 1971) and polytomous data (Molenaar, 1982). The main advantage of MSA is the absence of parametric assumptions that describe the relationship between responses to items and the underlying latent trait. As known, this relationship is represented by an S-shaped curve in IRT parametric models (Stochl et al., 2012). This curve shows how the respondent's probability of correct answer or endorsing any points among the options changes across the ability spectrum.

On the other hand, MSA uses relatively liberal assumptions. The main assumption is that individuals can be ranked on a scale through their total score from a group of items (Sijtsma & van der Ark, 2017). MSA could be applied by researchers who develop tests to measure latent constructs (Sijtsma et al, 2008) and, who aim to investigate the psychometrical properties of existing measurement tools. Besides, with this non-parametric approach, the ordering information about the individual items can be obtained, while the item locations that correspond to ability levels cannot be obtained (Molenaar & Sijtsma, 2000). Despite this disadvantage, MSA has become very popular among researchers.

There are two different models for Mokken Scaling Analysis: monotone homogeneity model (MHM) and double monotonicity model (DMM). These models were developed by Mokken (Mokken, 1971) for the scaling of items. The DMM is a special variant of the MHM. In addition to being an ordinal person measurement model, the DMM implies the ordering of items through average item scores. This feature is also referred to as invariant item ordering (IIO; Sijtsma & Junker, 1996). The IIO implies that regardless of respondents' ability level, items could be ranked hierarchically based on their difficulties or commonality/prevalence. It is mainly used in instruments measuring intelligence, cognitive traits and academic achievement. Reviewing the literature, it was found that the number of studies conducted to investigate the psychometric properties of the measurement instruments within the MSA framework is increasing day by day (i.e. Akansel et al., 2013; Bagnasco et al., 2015; Finseras et al., 2019; Stochl et al., 2012).

Although the assumptions of parametric IRT models do not apply to MSA, some assumptions must still be met. The first assumption of MSA is unidimensionality, which means that there must be only one latent trait (denoted as θ) to explain the relationship between item scores, and that any factor other than θ should not affect the observed response patterns of individuals. The second assumption is local independence, which means that there is no relationship between the items when the effect of the latent trait is statistically controlled. The third assumption is monotonicity, which implies that Item Step Response Functions (ISRFs) have non-decreasing functions on the θ -continuum. These first three assumptions are the same for both the MHM and the DMM. In addition to the assumptions common to both models, the DMM requires the assumption that there are non-intersecting Item Response Functions (IRFs of ISRFs). It implies that ISRFs do not intersect (Sijtsma & van der Ark, 2017).

In the NIRT context, scalability coefficients are used to differentiate between low and high quality items in terms of the test score distribution. These coefficients (also referred to as homogeneity coefficients) play an

important role in the MSA. They were first introduced by Loevinger (1947) to evaluate the homogeneity of a set of items. They are regarded as a direct indication of the practical usefulness of items (Mokken, Lewis & Sijtsma, 1986). There are three different scalability coefficients available for consideration of a scale: H_i , H_{ij} and H .

The coefficient H_i is calculated for each item and gives an information about the scalability of the item. H_i coefficient can also be regarded as discrimination index. In order for an item to fit to the MHM, H_i value of this item must be between $0 \leq H_i \leq 1$. Otherwise, the item is removed from the item pool. In addition, there are H_{ij} coefficients between each pair of items. Technically, the H_{ij} coefficient is defined as the ratio of covariance between items i and j . If these coefficients get a negative value, it indicates that at least one of the items will not fit the MHM. If an item has negative the H_{ij} coefficient values for multiple items, this item should be removed from the scale.

Thirdly, the scalability coefficient H can be obtained for the whole item set. Technically, the H coefficient is the weighted average of the H_i coefficients and this coefficient is used to evaluate the homogeneity of the scale as a whole. In addition, H coefficient is an indicator of the average discrimination power of the measurement instrument and indicates how strictly individuals can be ranked according to the total score. If $H = 1$, the test data follows an excellent Guttman scalogram. Mokken (1971) proposed the following general rule for the interpretation: H values between $.3 \leq H < .4$ considered weak scale; $.4 \leq H < .5$ moderate level scale; $H \geq .5$ strong scale. The terms "weak", "medium" and "strong" refers to the accuracy of the ranking of people according to their total test score. For the meaningful interpretation of these rules, standard errors of scalability coefficients should also be taken into consideration (Sijtsma & van der Ark, 2017).

In addition, there is an another coefficient that shows how accurately persons are ordered on a latent scale continuum, denoted as the H^T . It is interpreted by considering the recommended intervals for the H coefficient. This coefficient value is related to IIO and it gives information about the level of IIO of the given item set.

MSA also offers an automated item selection procedure (AISP) for creating unidimensional scales by selecting items from a pool. To put it more precisely, the AISP identifies sub-group(s) of items and deviating items and form homogeneous subsets. Deviating items are regarded as poor and not scalable, which do not belong to any scale. So they do not take place on any sub-group. It is an exploratory method for a set of items on a Mokken scale implied by the monotonous homogeneity model with reasonable discrimination power. In this process, scalability coefficients of items are used when creating clusters (Sijtsma & Molenaar, 2002, p. 67-69). These clusters include the items forming homogeneous subsets of items. Even there are some other methods, unidimensionality and homogeneity of items can also be investigated with the MSA. Basically, MSA is used to evaluate whether each item measures the same underlying trait.

1.1. Aim of the study

The objectives of this study are as follows: i) examining the structural validity of S-IAT by using MSA; ii) investigating of the hierarchy of the item and whether S-IAT has the property of the IIO.

1.2. The importance of the study

The findings of the current study are important for a couple of aspects. First of all, considering the existing confusion regarding the factor structure of S-IAT, the findings will contribute to the understanding of the construct validity of the S-IAT. In addition, apart from unidimensionality, some other properties, like the

IIO, was investigated. Further, IRT based approach was used for the first time for the analysis of S-IAT items.

2. METHOD

2.1. Research design

This study, which aimed to investigate the dimensional structure of S-IAT for university students, was conducted based on descriptive research design. In descriptive research designs, the researcher does not exert any manipulation on the variables and on the participants of the research. The main purpose is to describe the phenomenon under consideration is the most accurate and systematic way and present its basic characteristics (Glass & Hopkins, 1984). In addition, this study could be regarded as a validation study because the dimensional structure of internet addiction is at the center of the current study.

2.2. Participants

This research was conducted in a major metropolitan city in Turkey. The data was collected via an online data collection platform due to the 2020 pandemic outbreak. Participants were selected from four different universities and they consisted of 636 university students. While women constituted 79.4% of the total participants (n=505), men constituted 20.6% (n=131). In addition, the ages of the participants varied between 20 and 65 (Mean = 21.79, SD = 3.94).

2.3. Data collection tools

In this study, Short-Internet Addiction Test (S-IAT) was used to determine the levels of internet addiction of the participants. It is the shorter version of Young's (1998) the test and was developed by Pawlikowski, Altstötter-Gleich and Brand (2013). S-IAT consists of 12 items measuring internet addiction. The items are scored with 5-point Likert type response format. The test was adapted to Turkish by Kutlu et al. (2016). During the adaptation process, exploratory factor analysis showed that the first factor explains %39.5 of total variance for university students and one factor solution was regarded as the best solution. In addition, unidimensionality was supported with further confirmatory factor analysis. The possible score range of S-IAT ranges between 12 to 60 and the higher scores are regarded as a sign of internet addiction.

2.4. Data analysis

Data were scrutinized for potential missing or unacceptable values but no susceptible values were detected. After the completing the data check, the analyzes were carried out using the "mokken" (version of 2.8.11) package (van der Ark, 2007) which is available in the R 4.0.0 statistical program (R Core Team, 2019). H_i , H_{ij} and H coefficients were calculated by using the "check.ca" command to evaluate the homogeneity of the data set. Then, the "check.monotonicity" command was used to examine the monotonicity assumption of the items. While performing this analysis, suggested default minvi and minsize values were not altered. Conditional association index (Sijtsma et al., 2015) was used to check local independence assumption. AISP procedure was conducted with conventional approach (Sijtsma & Molenaar, 2002) and recently proposed genetic algorithm (Straat, van der Ark & Sijtsma, 2013). In addition, the IIO was investigated by using Manifest Invariant Item Ordering (MIIO) method which was proposed by Ligtoet, Van der Ark, Te Marvelde and Sijtsma (2010). Finally, as an indirect indication of homogeneity of items, reliability coefficients were calculated.

2.5. Ethical approval

In this study, all rules stated to be followed within the scope of the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions specified under the title of "Actions Violating Scientific Research and Publication Ethics," which is the second part of the directive, have not been carried out gerçekleştirilmemiştir.

Ethics Committee Approval Information:

Ethical committee = Marmara University, Institute of Educational Sciences, Research and Publication Ethics Committee

Data of ethical approval= 19.11.2020

The number of ethical approvals=2000310198

3. FINDINGS

3.1. Scalability of S-IAT items

Both MHM and DHM assume the unidimensionality of item set. Accordingly, the S-IAT item set was tested whether the 12 S-IAT items measure a single underlying structure. For this aim, Loevinger's scalability coefficients (H , H_i and H_{ij}) were calculated. The estimated values were given in Table 1. The H_i values for each item in the table are higher than 0.5 although after taking standard errors bounds into account. These values are well above the 0.3 threshold value and suggest that 12 S-IAT items are sufficiently homogenous, highly related to each other and form a strong scale (Sijtsma & Ark, 2017). In addition, the H coefficient was found to be 0.57. This value is also sufficient to regard 12 S-IAT items as homogenous and measuring the same underlying trait.

Table 1.

Scalability coefficients for S-IAT

	i1	i2	i3	i4	i5	i6	i7	i8	i9	i10	i11	i12
H_{ij}												
i1	-	0.60 (0.03)	0.57 (0.03)	0.60 (0.03)	0.58 (0.03)	0.53 (0.03)	0.55 (0.03)	0.56 (0.03)	0.58 (0.03)	0.63 (0.03)	0.58 (0.03)	0.54 (0.03)
i2		-	0.52 (0.03)	0.48 (0.04)	0.60 (0.03)	0.49 (0.04)	0.54 (0.03)	0.50 (0.03)	0.57 (0.03)	0.58 (0.03)	0.53 (0.03)	0.47 (0.04)
i3			-	0.51 (0.04)	0.55 (0.03)	0.51 (0.03)	0.51 (0.03)	0.51 (0.03)	0.51 (0.03)	0.54 (0.03)	0.57 (0.03)	0.53 (0.03)
i4				-	0.59 (0.03)	0.56 (0.03)	0.55 (0.03)	0.53 (0.03)	0.56 (0.03)	0.56 (0.03)	0.58 (0.03)	0.54 (0.03)
i5					-	0.60 (0.03)	0.55 (0.03)	0.57 (0.03)	0.57 (0.03)	0.61 (0.03)	0.57 (0.03)	0.54 (0.03)
i6						-	0.61 (0.03)	0.59 (0.03)	0.58 (0.03)	0.58 (0.03)	0.59 (0.03)	0.57 (0.03)
i7							-	0.59 (0.03)	0.65 (0.03)	0.66 (0.03)	0.64 (0.03)	0.57 (0.03)
i8								-	0.62 (0.03)	0.63 (0.03)	0.59 (0.03)	0.55 (0.03)
i9									-	0.67 (0.03)	0.62 (0.03)	0.60 (0.03)
i10										-	0.62 (0.03)	0.59 (0.03)
i11											-	0.59 (0.03)
i12												-
H_i	0.57 (0.02)	0.54 (0.02)	0.53 (0.02)	0.55 (0.02)	0.57 (0.02)	0.56 (0.02)	0.58 (0.02)	0.57 (0.02)	0.60 (0.02)	0.61 (0.02)	0.59 (0.02)	0.55 (0.02)
H												

0.57
(0.02)

Note: Standard error values are given in parentheses

3.2. Assessing monotonicity

Another assumption of MHM and DHM is monotonicity. This assumption is related to the fact that the item characteristic curves were monotonously increasing across the latent trait continuum and it is a prerequisite for accurate ordering of the participants according to their total scores. Results for evaluating monotonicity were provided in Table 2. The values in the #vi column show the number of violations that were made, and the values in the crit column showed how many of these violations are at a critical level. Finally, #zsig values give information about whether this critical number is significant or not. Accordingly, when the values in the table were analyzed, it was seen that the critical violations observed for items 4 and 12 were statistically significant. In other words, ISRFs of these items did not increase monotonously and showed considerable declines at some point in latent trait continuum. This implies that these items had less power to discriminate between persons with high and low levels of internet addiction.

Another approach that can be used to examine monotonicity is to examine ISRF graphs. To ensure monotonicity, curves must have non-decreasing form at any point in latent trait continuum. The amount of decrease that will be regarded as acceptable as is determined by minvi value in R program. The graphs of S-IAT items were given in Figure 1. As it is seen, although there are irregularities in the increase of ISRFs for all of the items, these irregularities are more clear especially for items 4th and 12th. Although non-decreasing functions could be observed for the other items, they are not salient as the ones observed for item 4th and item 12th.

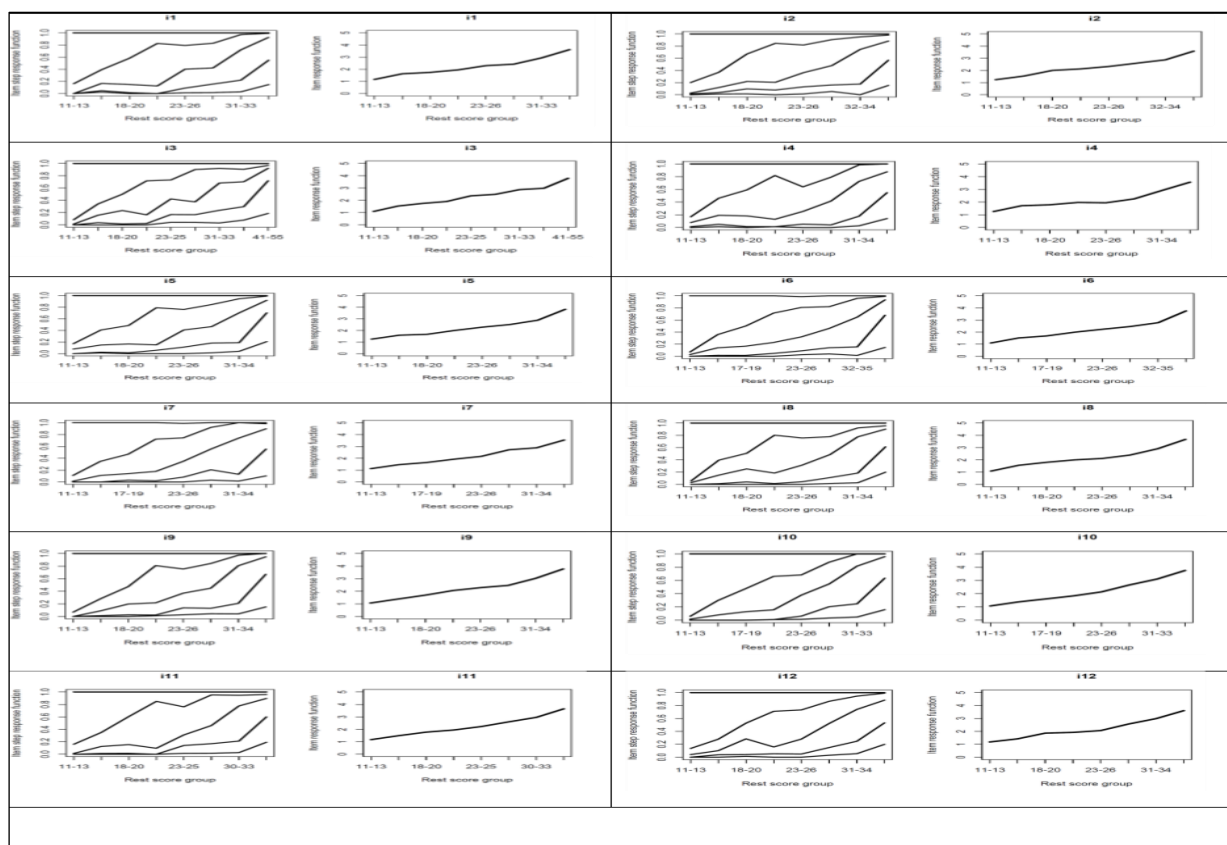


Figure 1. Monotonicity plots of S-IAT items

Molenaar and Sijtsma (2000) suggested that the monotonicity assumption is not seriously violated for items whose crit statistics fall below 40, and therefore these items could be kept on the Mokken scale. However,

if the violation is serious (> 40), the proposed strategy is to remove an item with the highest critical value and then to repeat the analysis again. The item removal continues until no item is left with a critical value higher than 40. In addition, if more than half of the available items is eliminated during this process, these removed items could also be examined by a similar process within the MSA framework as a different item set. In this way, it was scrutinized whether removed items can form a second scale. In this regard, due to the fact that item 4 has more than 40 critical violations and the critical violations are significant, IIO analysis was repeated by removing this item from the S-IAT item.

Table 2.*Output for assessment of monotonicity*

Item #	#ac	#vi	#zsig	crit
i1	78	4	0	11
i2	100	1	0	4
i3	110	2	0	7
i4	88	5	1	46
i5	86	1	0	-6
i6	87	0	0	0
i7	72	1	0	4
i8	80	2	0	6
i9	73	1	0	-1
i10	63	0	0	0
i11	79	2	0	9
i12	85	1	1	26

The analyzes were repeated after the 4th item was removed. The results of this analysis were presented in Table 3. As a result of these analyzes, it was decided to remove 12th item because the violations were found to be significant again. After removing this item, the analysis of ten S-IAT items was repeated and it was found that no significant violations were observed for the remaining items. It could be suggested that these ten items can meet the monotonicity assumption.

Table 3.*Output for assessment of monotonicity with 10 items s-YIAT*

Item#	#ac	#vi	#zsig	crit
i1	82	3	0	10
i2	93	0	0	0
i3	87	4	0	23
i5	104	0	0	0
i6	85	0	0	0
i7	84	0	0	0
i8	79	2	0	4
i9	68	2	0	4
i10	69	1	0	4
i11	90	2	0	-3

3.3. Assessing local independence

Another assumption for MHM and DHM is the local independence of items. The indices of W1 and W3 (Straat et al., 2016) were used to examine the local independence of S-IAT items. The higher W1 values indicate positive local dependence while W3 index negative local dependence of the corresponding items. At the decision phase Tukey's fence test was applied, and significant items were flagged as locally dependent. Detailed results were not presented because of the large amount of output obtained for this analysis. As a result of the investigation of these output, it was observed that none of the IAT items was flagged for being locally dependent.

3.4. Assessing invariant item ordering

As stated previously, non-intersection and the IIO are two main assumptions only for DMMs. Although scale items do not meet these assumptions, an additional process could be applied to select a homogeneous subset of items and create a scale with IIO. An iterative approach was used until no violation of IIO remained, and the property of IIO was evaluated with H^T coefficient at each stage. The number of significant violation values was given in Table 4 (presented in #tsig column). Accordingly, item 10 is the one with the most significant violation. In addition, significant violations were observed for other items, except for item one.

The HT coefficient was also calculated in this process. It provides information on the extent to which the respondents ranked the items invariantly (Sijtsma & Meijer, 1992). The results suggest that the IIO assumption was not met ($H^T = -0.001$). The value was lower than the 0.03 threshold recommended by Ligtvoet et al. (2010). Accordingly, IRFs are very close to each other, and therefore it is difficult to distinguish one item from one another.

Table 4.

Output for assessment of invariant item ordering

#Item	#ac	#vi	#tsig	crit
i2	62	8	4	107
i11	61	2	1	47
i5	62	4	1	60
i1	62	4	0	47
i9	63	4	2	64
i10	63	12	7	141
i8	63	9	5	123
i6	61	6	1	78
i7	62	6	2	82
i3	63	7	1	88

The Critical values (shown in the crit column in Table 4) could be used to eliminate items that violate IIO using the backward selection method. In this way, a subgroup of items meeting the IIO assumption could be obtained. If there are an equal number of violations for two or more items, it was suggested that the item with the lowest scalability could be removed (Ligtvoet, van der Ark, te Marvelde & Sijtsma, 2010). After the worst item (item with the highest critical value) is removed, it is checked again whether the remaining items have IIO property (similar to the procedure used for the investigation of monotonicity). This item removal process continues until critical values drop below 40 and the number of significant violations becomes zero for each item. By adopting the above-outlined procedure. The results of this analysis for the remaining ten S-IAT items set are shown in Table 5.

The values in the table show number of significant violations per item and the NAs represent that the item was removed. Accordingly, item 10 was removed in the second step and item 8 was removed in the third step, and this process continued until a set of items without critical violation remained. At the end of this process, three items (items 10, 8 and 7) were removed, and the final dataset was obtained. As summarized in Table 5, the remaining seven items do not show any critical violations and have the property of IIO and have AISP property (shown in the far left column in the table).

Table 4.*Backward stepwise removal of s-YIAT items violating IIO*

#Items	1	step 2	step 3	step 4
i2	3	2	1	0
i11	1	0	0	0
i5	1	0	0	0
i1	0	0	0	0
i9	2	2	1	0
i10	5	NA	NA	NA
i8	4	3	NA	NA
i6	1	0	0	0
i7	2	2	2	NA
i3	1	1	0	0

3.4. Assessing invariant item ordering

The reliability of 12 S-IAT items was checked with Cronbach's alpha, Guttman's Lambda 2 and latent class reliability coefficient (Van der Ark, Van der Palm & Sijtsma, 2011). The estimated values for these coefficients were found to be 0.937, 0.938 and 0.937 respectively. These results also support the homogeneity of S-IAT items.

4. DISCUSSION and RESULTS

The aim of this study was to examine the psychometric properties of S-IAT with MSA. The findings obtained in this study showed that s-IAT could be used as a unidimensional measurement tool. Findings revealed that the H coefficient was found to be 0.57 and it was concluded that the S-IAT items have a scalability property and homogeneous. These findings supported the unidimensionality of the S-IAT for Turkish University Students. In addition, the finding related to the homogeneity of S-IAT items is in line with the findings obtained from a previous study (Zhang & Xin, 2013) which reported the H value as 0.35.

The results suggested that the discrimination levels of the two items of S-IAT were low and the ability to distinguish between individuals with and without Internet addiction was insufficient. Interestingly, these two items were among the three items with the lowest factor loadings in the validity and reliability study conducted by Kutlu, Demir and Aysan (2016). In other words, these two items are not central to the latent trait that they intend to measure and the amount of information they provide is relatively lower. For this reason, the option of revising these two items or removing them from the measuring tool can be considered in future studies. Since the aim of this study was not to obtain a shorter version of S-IAT, the readers should not consider this finding as a strict recommendation because some other concerns like the content validity of the scale need to be taken seriously when eliminating items. Detailed investigation of the content of these items is out of the scope of the current study.

On the other hand, it was seen that the twelve item version of S-IAT does not have IIO feature. By using a backward removal process, our Mokken scaling analysis confirmed that the property of IIO could be achieved with seven items version of S-IAT. Such a scale meets the powerful Mokken double monotonicity model which is the ultimate goal of the nonparametric IRT analysis performed here. As previously stated, the main aim of the current study was to test the homogeneity of S-IAT for the population of university students. Although seven item version of s-IAT with IIO was proposed, it should not be forgotten that item removal is not a process that can be performed solely based on psychometric inquiry. Especially, the opinions of field experts and the content of those items need to be taken into account. Hence, seven item version of the S-IAT should not be used without further investigation. In addition, each item of the scales like a-IAT corresponds to a symptom of a psychological disorder. For this reason, removing an item also causes missing the chance of measuring a symptom of a disorder. In addition, IIO is a desirable feature, especially for intelligence, cognitive, and achievement tests where correct-incorrect response categories are used because responding items with invariant difficulty increase the validity and fairness of tests. Then, the measurement tools provide more sound test scores. On the other hand, the difficulty of items is not necessarily crucial for the instruments measuring psychological traits that true-false answer format is not used. For this reason, a psychological test with IIO property may not be a high priority when constructing a test.

All in all, this study was the first one to examine the psychometric properties of S-IAT with the MSA. We suggest using parametric IRT methods in the future studies. In this way, new insights could be gained for the measurement and structural validity of internet addiction construct. In addition, the findings of the current study provided support for the unidimensionality and validity of internet addiction construct when it is used with university students.

In this study, the high ratio of female participants may affect the results. In future studies, it is recommended to use datasets with a more balanced gender distribution. Similarly, the findings obtained in this study are based only on the data obtained from the self-report scales. This made the study fragile to the problems that would adversely affect the measurement results, such as recall bias or social desirability bias. Finally, one of the important reasons for using NIRT is that it allows for more items to be preserved on a final scale compared to parametric approaches. In future studies, it would be worthwhile to investigate whether NIRT models are more parsimonious than parametric IRT models in terms of item removal.

Reference

- Akansel, N., Watson, R., Aydin, N., Özdemir, A. (2013). Mokken scaling of the Caring Dimensions Inventory (CDI-25). *Journal of Clinical Nursing*, 22(13-14), 1818-1826. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2012.04068.x>
- Amin, L., Rosenbaum, P.L., Barr, R., Sung, L.G., Klaassen, R.J., Dix, D.B., & Klassen, A.F. (2012). Rasch analysis of the PedsQL: an increased understanding of the properties of a rating scale. *Journal of clinical epidemiology*, 65(10), 1117-23. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2012.04.014>
- Bagnasco, A., Watson, R., Zanini, M., Rosa, F., Rocco, G., & Sasso, L. (2015). Preliminary testing using Mokken scaling of an Italian translation of the Edinburgh Feeding Evaluation in Dementia (EdFED-I) scale. *Applied Nursing Research*, 28(4), 391-396. <https://doi.org/10.1016/j.apnr.2015.02.003>
- Boysan, M., Kuss, D.J., Barut, Y., Ayköse, N., Güleç, M., & Özdemir, O. (2017). Psychometric properties of the Turkish version of the Internet Addiction Test (IAT). *Addictive behaviors*, 64, 247-252 .
- Černja, I., Vejmelka, L., & Rajter, M. (2019). Internet Addiction Test: Croatian preliminary study. *BMC Psychiatry*, 19, Article 388. <https://doi.org/10.1186/s12888-019-2366-2>
- Davis, R. A. (2001). A Cognitive-Behavioral Model of Pathological Internet Use. *Computers in Human Behavior*, 17(2), 187-195. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(00\)00041-8](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(00)00041-8)
- Embretson, S. E., & Reise, S. P. (2000). *Multivariate Applications Books Series. Item response theory for psychologists*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Faraci, P., Craparo, G., Messina, R., & Severino, S. (2013). Internet Addiction Test (IAT): which is the best factorial solution?. *Journal of medical Internet research*, 15(10), e2935. <https://doi.org/10.2196/jmir.2935>
- Ferraro, G., Caci, B., D'amico, A., & Blasi, M. D. (2006). Internet addiction disorder: an Italian study. *CyberPsychology & Behavior*, 10(2), 170-175.
- Finseras, T. R., Pallesen, S., Mentzoni, R. A., Krossbakken, E., King, D. L., & Molde, H. (2019). Evaluating an Internet Gaming Disorder Scale Using Mokken Scaling Analysis. *Frontiers in psychology*, 10, 911. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00911>
- Glass, G. V., & Hopkins, K. D. (1984). *Statistical methods in education and psychology*. Prentice-Hall.
- Guttman, L. (1949). *The basis for scalogram analysis*. Bobbs-Merrill.
- Kaya, F., Delen, E., & Young, K. S. (2016). Psychometric properties of the Internet Addiction Test in Turkish. *Journal of behavioral addictions*, 5(1), 130-134. <https://doi.org/10.1556/2006.4.2015.042>
- Kutlu, M., Savcı M., Demir, Y., & Aysan, F. (2016). Young İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formunun Türkçe uyarlaması: Üniversite öğrencileri ve ergenlerde geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17(Ek 1), 69-76. <https://doi.org/10.5455/apd.190501>
- Ligtvoet, R., L. A. van der Ark, J. M. te Marvelde & K. Sijtsma (2010). Investigating an invariant item ordering for polytomously scored items. *Educational and Psychological Measurement*, 70, 578-595. <https://doi.org/10.1177/0013164409355697>
- Ligtvoet, R., van der Ark, L. A., te Marvelde, J. M., & Sijtsma, K. (2010). Investigating an invariant item ordering for polytomously scored items. *Educational and Psychological Measurement*, 70(4), 578-595. <https://doi.org/10.1177/0013164409355697>

- Loevinger, J. (Ed.). (1947). A systematic approach to the construction and evaluation of tests of ability. *Psychological Monographs*, 61(4), i-49. <https://doi.org/10.1037/h0093565>
- Mokken R.J. (1971). *A theory and procedure of scale analysis: with applications in political research*. In: *Methods and models in the social sciences*. De Gruyter Mouton.
- Molenaar I.W. & Sijtsma K. (2000). *MSP5 for Windows*. iec ProGAMMA.
- Molenaar I.W. (2002) Parametric and Nonparametric Item Response Theory Models in Health Related Quality of Life Measurement. In: Mesbah M., Cole B.F., Lee M.L.T. (eds) *Statistical Methods for Quality of Life Studies*. Springer, Boston, MA
- Molenaar, I. W. (1982). Mokken scaling revisited. *Kwantitatieve Methoden*, 3(8), 145-164.
- Ostini, R., & Nering, M. L. (2006). *Polytomous item response theory models* (No. 144). Sage.
- Pawlikowski, M., Altstötter-Gleich, C., & Brand, M. (2013). Validation and psychometric properties of a short version of Young's Internet Addiction Test. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 1212-1223. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.10.014>
- R Core Team (2019). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>.
- Sijtsma, K., & Ark, L.A. (2017). A tutorial on how to do a Mokken scale analysis on your test and questionnaire data. *The British journal of mathematical and statistical psychology*, 70(1), 137-158. <https://doi.org/10.1111/bmsp.12078>
- Sijtsma, K., & Junker, B. W. (1996). A survey of theory and methods of invariant item ordering. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 49(1), 79-105. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1996.tb01076.x>
- Sijtsma, K., & Meijer, R. R. (1992). A method for investigating the intersection of item response functions in Mokken's nonparametric IRT model. *Applied Psychological Measurement*, 16(2), 149-157. <https://doi.org/10.1177/014662169201600204>
- Sijtsma, K., & Molenaar, I. W. (2002). *Measurement Methods for the Social Science: Introduction to nonparametric item response theory*. SAGE Publications, Inc.
- Sijtsma, K., Emons, W. H., Bouwmeester, S., Nyklíček, I., & Roorda, L. D. (2008). Nonparametric IRT analysis of Quality-of-Life Scales and its application to the World Health Organization Quality-of-Life Scale (WHOQOL-Bref). *Quality of life research: an international journal of quality of life aspects of treatment, care and rehabilitation*, 17(2), 275-290. <https://doi.org/10.1007/s11136-007-9281-6>
- Sijtsma, K., van der Ark, L. A. & Straat, J. H. (2015) Goodness of fit methods for nonparametric IRT models. In L. A. van der Ark, D. M. Bolt, W.-C. Wang, J. Douglas & S.-M. Chow (Eds.), *Quantitative psychology research: The 79th Annual Meeting of the Psychometric Society*, Madison, Wisconsin, 2014. (pp. 109 - 120). Springer.
- Stochl, J., Jones, P. B., & Croudace, T. J. (2012). Mokken scale analysis of mental health and well-being questionnaire item responses: a non-parametric IRT method in empirical research for applied health researchers. *BMC medical research methodology*, 12(1), 1-16. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-12-74>
- Straat, J. H., Van der Ark, L. A. & Sijtsma, K. (2013). Comparing optimization algorithms for item selection in Mokken scale analysis. *Journal of Classification*, 30, 72-99. <https://doi.org/10.1007/s00357-013-9122-y>
- Straat, J. H., Van der Ark, L. A. & Sijtsma, K. (2016). Using conditional association to identify locally independent item sets. *Methodology*, 12, 117-123. <https://doi.org/10.1027/1614-2241/a000115>

-
- Streiner D & Norman G. (2008). *Health Measurement Scales: A Practical Guide to Their Development and Use*. (4th ed.). Oxford University Press.
- Thompson, D. R., & Watson, R. (2011). Mokken scaling of the Myocardial Infarction Dimensional Assessment Scale (MIDAS). *Journal of evaluation in clinical practice*, 17(1), 156–159. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2753.2010.01415.x>
- van der Ark L. A. (2007). Mokken Scale Analysis in R. *Journal of Statistical Software*, 20(11), 1-19.
- Van Schuur, W. (2003). Mokken scale analysis: between the Guttman scale and parametric item response theory. *Political Analysis*, 11(2), 139-163. <https://doi.org/10.1093/pan/mpg002>
- Watson, R., Wang, W., Ski, C. F., & Thompson, D. R. (2012). The Chinese version of the Myocardial Infarction Dimensional Assessment Scale (MIDAS): Mokken scaling. *Health and quality of life outcomes*, 10, 2. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-10-2>
- Xin, M., Xing, J., Pengfei, W., Houru, L., Mengcheng, W. & Hong, Z. (2018). Online activities, prevalence of internet addiction and risk factors related to family and school among adolescents in China. *Addictive Behaviors Reports*, 7, 14-18. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2017.10.003>
- Young, K. S. (1996). Internet addiction: the emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior*, 1, 237-244. <https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.237>
- Young, K. S. (1998). *Caught in the net: How to Recognize the signs of internet addiction and a winning strategy for recovery*. John Wiley & Sons.
- Zhang, J., & Xin, T. (2013). Measurement of internet addiction: an item response analysis approach. *Cyberpsychology, behavior and social networking*, 16(6), 464–468. <https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0525>

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

1. GİRİŞ

İlk defa Young tarafından tanımlanan İnternet Bağımlılığı kavramını ölçmeye geliştirilen ilk ölçüm aracı olan Young İnternet Bağımlılığı Testi (YİBT) sonraki yıllarda konunun popüler olması ile birlikte araştırmacılar tarafından yoğun olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bununla birlikte YİBT'nin boyutluluk yapısına dair net açıklamalar gerektiren bazı sorunlar mevcuttur. Açıkçası, YİBT'nin psikometrik özellikleri üzerine yapılan araştırmalar, boyutluluk yapısına dair çelişkili sonuçlar vermiştir.

Örneğin, ölçeğin İtalyanca versiyonunun faktöriyel yapısı Faraci, Craparo, Messina ve Severino (2013) tarafından incelenmiş ve iki faktörlü çözümü önermiştir. Başka bir çalışmada, Çince versiyonunun faktör yapısı incelenmiş ve hem Madde Tepki Kuramına dayalı analizler hem de Mokken Ölçekleme Analizi, YİBT'nin tek boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır (Zhang & Xin, 2013). Öte yandan, ölçeğin Çince versiyonu ile Hong Kong'da yapılan başka bir çalışmada YİBT'nin üç boyutlu bir yapıya sahip olduğu sonucuna varılmıştır (Chang & Law, 2008). Benzer şekilde Černja, Vejmelka ve Rajter (2019), YİBT'nin Hırvatça versiyonunun üç boyutlu bir yapıya sahip olduğunu belirtmiştir. BİBT'nin Türkçe versiyonunun psikometrik özellikleri Boysan ve arkadaşları tarafından (2017) incelenmiş ve ölçeğin tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu belirtilmiştir.

Benzer belirsizlikler, Pawlikowski, Altstötter-Gleich ve Brand (2013) tarafından geliştirilen YİBT'nin kısa versiyonu (K-YİBT) için de geçerlidir. Ölçeğin orijinal versiyonunun "kontrol kaybı / zaman yönetimi" ve "aşırma / sosyal sorunlar" olmak üzere iki boyuttan oluştuğu belirtilmiş olmasına rağmen Kutlu, Demir ve Yasin ve Aysan (2015) tarafından uyarlanmış Türkçe versiyonu için tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu bildirilmiştir ve ülkemizde gerçekleştirilen çalışmalarda ölçeğin tek boyutlu olduğu kabulüne dayalı olarak puanlama gerçekleştirilmektedir. Bu sonuçlara dayalı olarak, ölçeğin tek boyutlu bir yapı gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik alternatif yaklaşımlara dayalı olarak daha fazla araştırma yürütülmesi gerektiği düşünülmektedir. K-YİBT'nin faktör yapısı ile ilgili mevcut tutarsız alan yazın göz önüne alındığında, bu çalışmanın amacı K-YİBT'nin boyutsal yapısının yoğun olarak çalışmaların yürütüldüğü Türk üniversite öğrencileri için homojen bir yapıya sahip olup olmadığının ve tek boyutlu olarak değerlendirilip değerlendirilemeyeceğinin incelenmesidir.

2. YÖNTEM

Betimleyici araştırma deseni kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmanın verileri Türkiye'nin önemli bir metropol şehrinde öğrenim gören öğrencilerden toplanmıştır. Nihai örneklem grubu 636 üniversite öğrencisinden oluşmuştur. Katılımcıların 505'i (% 79,4) kadın ve 131'i (%20,6) erkektir. Ayrıca katılımcıların yaşları 20 ile 65 arasında değişmektedir (Ort. = 21.79, SS = 3.94). Katılımcıların internet bağımlılık düzeylerini belirlemek için Pawlikowski, Altstötter-Gleich ve Brand (2013) tarafından geliştirilen Kısa İnternet Bağımlılığı Testi (K-İBT) kullanıldı. Young'ın (1998) İnternet Bağımlılığı Testinin kısa versiyonu olan K-İBT, internet bağımlılığını ölçmeye yönelik 12 maddeden oluşmaktadır. Analizler, R istatistik programında (R Core Team, 2019) yer alan "mokken" paketi (van der Ark, 2007) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. K-İBT maddelerinin homojenliğini değerlendirmek için Hi, Hij ve H katsayıları, hesaplanmıştır. Yerel bağımsızlık varsayımını kontrol etmek için koşullu ilişkilendirme indeksi (Sijtsma, Van der Ark & Straat, 2015) kullanılmıştır. Otomatik Madde Seçimi için Sijtsma ve Molenaar (2002) tarafından önerilen geleneksel yaklaşımla ve yakın zamanda Straat, van der Ark ve Sijtsma (2013) tarafından önerilen genetik algoritma kullanılmıştır. Son olarak değişmeyen madde sıralamasının incelenmesi için, Ligtvoet, Van der Ark, Te Marvelde & Sijtsma (2010) tarafından önerilen Açık (Manifest) Değişmeyen Madde Sırası yöntemi kullanılmıştır.

3. BULGULAR, TARTIŞMA ve SONUÇ

Hesaplanan ölçeklenebilirlik katsayıları 12 K-İBT maddesinin yeterince homojen, birbiriyle yüksek oranda ilişkili olduğunu ve güçlü bir ölçek oluşturduğunu göstermektedir. Özellikle H katsayısı için hesaplanan

0.57 değeri K-İBT maddelerini homojen olarak kabul etmek ve onların aynı temel özelliği ölçtüğünü kabul etmek için yeterlidir. Diğer taraftan, K-İBT maddelerinin tekdüzelik varsayımını taşıyıp taşımadığı incelenmiş ve özellikle 4. ve 12. maddeler için gözlenen kritik ihlallerin önemli olduğu görülmüştür. Aynı zamanda tekdüzelik varsayımının değerlendirilmesi amacıyla tekdüzelik grafikleri incelenmiş ve benzer şekilde 4. ve 12. maddeler için gözlenen kritik ihlallerin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha sonrasında Molenaar ve Sijtsma (2000) tarafından belirtildiği şekilde kritik ihlal sayısı 40'ın altına düşene kadar iki aşamada sırasıyla 4. ve 12. maddeler elenmiş ve 10 maddelik tekdüzelik özelliğine sahip alternatif bir madde alt seti elde edilmiştir. Bir diğer varsayım olan yerel bağımsızlığın incelenmesi için W1 ve W3 katsayıları hesaplanmış ve maddelerin yerel bağımsızlık varsayımını ihlal etmedikleri belirlenmiştir. K-İBT ölçeğinin maddelerinin değişmeyen madde sırası özelliğine sahip olup olmadığını değerlendirmek için ise HT katsayısı hesaplanmış ve geriye doğru seçim yöntemi ile 4. ve 12. maddelerin elendiği ve 7 maddelik alt madde setinin değişmeyen madde sırası özelliğini taşıdığı belirlenmiştir. Son olarak, 12 K-İBT'nin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach's alpha, Guttman'ın Lambda 2 ve gizli sınıf güvenilirlik katsayıları (Van der Ark, Van der Palm & Sijtsma, 2011) hesaplanmıştır. Bu katsayılar için kestirilen değerler sırasıyla 0,937, 0,938 ve 0,937 olarak bulunmuştur.

Bulgular, K-İBT maddelerinin iyi düzeyde ölçeklenebilirlik özelliğine sahip olduğuna ve homojen bir yapı gösterdiğine işaret etmektedir. Elde edilen bu bulgu internet bağımlılığı yapısının üniversite öğrencileri için tek boyutlu bir yapı olduğunu doğrulamaktadır. Elde edilen bulgular, K-İBT'nin iki maddesinin (4. ve 12. Maddeler) ayrımcılık düzeylerinin düşük olduğunu ve internet bağımlılığı olan ve olmayan bireyleri ayırt etme becerisinin yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Bu iki madde, ölçmeyi amaçladıkları gizil özellik açısından merkezi konumda değildirler ve K-İBT maddelerinin homojenliğini bozmaktadırlar. Aynı zamanda, uygulayıcılara sağladıkları bilgi miktarı nispeten daha düşüktür.

Elde edilen bulgular İnternet Bağımlılığı yapısının Türk üniversite öğrencileri için tek boyutlu bir yapıya sahip olduğunu desteklemektedir. Araştırmacılar üniversite öğrencileri ile gerçekleştirecekleri çalışmalarda ilgili alan yazındaki boyutluluğa dair çelişkiyi bu doğrultuda değerlendirebilirler. Diğer taraftan, özellikle parametrik madde tepki kuramı modellerinden yararlanılarak K-İBT'nin tek boyutluluğuna dair yeni çalışmalar yapılması önerilmektedir. Ayrıca, gerçekleştirilen bu çalışmada örneklem grubu cinsiyet dağılımı açısından dengesizdir. Bu sebeple araştırmacılar elde edilen bulguları bu doğrultuda yorumlamalı ve dikkatli olmalıdır. Ayrıca, bundan sonra gerçekleştirilecek olan çalışmalarda, K-İBT'nin boyutluluğunun farklı örneklem grupları için de değerlendirilmesi önerilmektedir.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu alıőmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Araştırma ve Yayın Etik Komitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi: 19.11.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası:2000310198

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı var ise buna ilişkin ifadeye yer verilmelidir. Araştırmacılar böyle bir durumu açıklamakla yükümlüdür. Araştırmada çıkar çatışmasının bulunmadığı vurgulanmalıdır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2023, 23(2), 559 – 584. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1099309>



Manipülatif Destekli Üstbilişsel Planlamaya Dayalı Öğrenme Ortamı Tasarımı: Çarpanlar ve Katları Konusu Örneği *

Learning Environment Design Based on Manipulative Supported Metacognitive Planning: An Example of Factors and Multiples

Abdurrahim ERDEM¹ , Mesut ÖZTÜRK² 

Geliş Tarihi (Received): 06.04.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 04.05.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.06.2023

Öz: Bu çalışma ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin çarpanlar ve katları konusunu öğrenmelerinde, üstbilişsel planlamaya dayalı tasarlanan manipülatif destekli öğrenme ortamının değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Ortaokul 8. sınıf düzeyindeki 19 öğrencinin katıldığı çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Çalışma sürecinde ilk olarak üstbilişsel planlamaya dayalı sanal ve fiziksel manipülatif destekli bir öğrenme ortamı tasarlanmıştır. Ardından öğrenme ortamına uygun olarak hazırlanan etkinlikler altı haftalık süreçte katılımcılara uygulanmıştır. Uygulama sürecinin bitiminde araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla görüşmeler yapılarak çalışmanın verileri toplanmıştır. Toplanan verilere içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi sonucunda katılımcıların görüşleri üstbiliş, manipülatif ve öğrenme ortamı temalarını oluşturmuştur. Çalışmada ulaşılan sonuçlar manipülatif destekli üstbilişsel planlamaya dayalı öğrenme ortamında öğrencilerin ilk haftalarda daha çok fiziksel manipülatiflerle çalışmayı, son haftalarda ise daha çok sanal manipülatiflerle çalışmayı tercih ettiğini göstermiştir. Bu nedenle uygulayıcılara üstbilişsel dayalı öğrenme ortamlarının sanal manipülatif ve teknoloji etkinlikleriyle desteklenmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Çarpanlar, katlar, manipülatif, planlama, üstbiliş.

&

Abstract: This study was carried out in order to evaluate the manipulative supported learning environment designed based on metacognitive planning for middle school 8th grade students to learn the subject of multipliers and multiples. The case study model, one of the qualitative research methods, was used in the study in which 19 middle school 8th-grade students participated. In the study process, a virtual and physically manipulative supported learning environment based on metacognitive planning was designed first. Then, the activities prepared in accordance with the learning environment were applied to the participants in a six-week period. At the end of the intervention process, the data of the study were collected by conducting interviews with the help of a semi-structured interview form prepared by the researchers. Content analysis was performed on the collected data. As a result of the content analysis, the views of the participants were gathered under three themes: metacognition, manipulative and learning environment. The results of the study showed that in the learning environment based on metacognitive planning with manipulative support, students preferred to work more with physical manipulatives in the first weeks and more with virtual manipulatives in the last weeks. For this reason, it may be suggested to practitioners to support metacognitive learning environments with virtual manipulative and technology activities.

Keywords: Multiples, factors, manipulatives, planning, metacognition.

Atıf/Cite as: Erdem, A. ve Öztürk, M. (2023). Manipülatif Destekli Üstbilişsel Planlamaya Dayalı Öğrenme Ortamı Tasarımı: Çarpanlar ve Katları Konusu Örneği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 559-584. DOI: 10.17240/aibuefd.2023..-1099309

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

* Bu araştırma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Çalışma Bayburt Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından 2019/02-69001-04 proje numarası ile maddi olarak desteklenmiştir.

¹ Abdurrahim Erdem, Erzurum Milli Eğitim Müdürlüğü, abdurrahmerdem@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2265-8543

² Sorumlu Yazar: Doç. Dr. Mesut Öztürk, Bayburt Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, mesutozturk@live.com, ORCID: 0000-0002-2163-3769

1. GİRİŞ

Sayılar ve sayılar arası ilişkiler öğrencilerin matematiği öğrenmelerinde önemli bir rol oynar (Huang vd., 2022). Öğrencilerin sayıların özelliklerini ve sayılar arasındaki ilişkileri anlamaları, sayılar arası ilişkilerden nasıl yararlanacaklarını bilmelerine yardımcı olabilir. Alanyazında birçok çalışma soyut matematiksel kavramların öğretiminde manipülatiflerin kullanılmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır (Heddens, 1986; Kiili vd., 2019; McNeil, & Jarvin, 2009). Ancak araştırmalar manipülatif destekli öğretimin yalnız başına kullanılmasının matematik öğrenmede etkisinin sınırlı olacağını belirtmektedir (Belenky, & Nokes, 2009; Kablan, 2016). Araştırmalar manipülatiflerin üstbilişsel becerilerle kullanımının, öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasında ve hangi bilgiyi nerede ve ne zaman kullanacağını bilmesinde, daha etkili olduğunu belirtmiştir (Berardi-Coletta vd., 1995; Furner, & Worrell, 2017; Ubuz, & Erdoğan, 2019). Bu bağlamda manipülatif destekli üstbilişe dayalı öğrenme ortamının oluşturulduğu bu araştırmanın öğrencilerin matematik bilgilerini nasıl kullanacaklarını öğrenmesini sağlaması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Üstbilişe dayalı öğretim içeren araştırmalar incelendiğinde sorgulama temelli araştırmaların ön plana çıktığı görülmektedir (Mevarech, & Kramarski 1997; Öztürk, 2021). Ancak bazı araştırmalar üstbilişsel sorgulamaya dayalı öğrenme ortamlarında Türk öğrencilerin matematik başarılarında anlamlı düzeyde artış sağlamadığı ortaya koymuştur (Öztürk, 2021; Şahinkaya vd., 2022). Araştırmalar üstbilişin diğer alt boyutlarına yönelik öğrenme ortamları tasarlanmasını önermiştir. Örneğin Li vd. (2015) üstbilişsel planlama üzerine sınırlı sayıda deneysel çalışmanın mevcut olduğunu ve üstbilişsel planlamayı temele alan çalışmaların yapılması gerektiğini savunmuştur. Üstbilişsel planlamaya dayalı öğrenme ortamı tasarlayan bu araştırmanın matematik eğitimi alanyazınına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Kuramsal çerçeve

1.1.1. Bilişsel gelişim kuramı

Üstbiliş kavramına yönelik yapılan tartışmalar üstbilişi farklı kuramlara dayandırmaktadır. Bu kuramlardan birisi üstbilişi özdüzenlemenin bir bölümü olarak gören sosyal bilişsel kuramdır (Zimmerman, 2000). Bir diğeri üstbilişi zekayla eşleştiren çalışmalardır ve bu araştırmalar üstbilişi zihin kuramına dayandırmaktadır (Alexander vd., 1995; Dutemple vd., 2023). Üstbilişi bilişsel gelişim sürecinin bir aşaması olarak gören araştırmalar ise üstbilişi bilişsel gelişim kuramına dayandırmaktadır (Flavell, 1976). Bu araştırmada üstbiliş bilişsel gelişim kuramına dayandırılmıştır.

1.1.2. Üstbiliş

Üstbiliş, 1970'li yılların sonlarına doğru Flavell tarafından alan yazına kazandırılmış bir kavramdır. Bu kavrama dair alan yazında birçok tanımlama mevcuttur. Fakat yapılan tanımlamaların daha çok ayrıık anlamlar içermesinin kavramın kullanımı zorlaştırdığı (Schoenfeld, 2016) ve bilişin düzenlenmesi ve biliş bilgisi için tek bir kavram olan üstbilişin kullanılmasından dolayı bir takım karışıklığa neden olduğu (Georghiadis, 2004) araştırmacılar tarafından bildirilmektedir. Nitekim Papeleontiou-louca (2003) üstbiliş kavramının sınırları belirsiz bulanık bir kavram olarak ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu noktada Papeleontiou-louca (2003) üstbilişin öğrenmenin bilinçli yanına vurgu yaptığını ifade etmektedir. Farklı bir şekilde Martinez (2006) ise "Üstbiliş, düşüncenin izlenmesi ve kontrol edilmesidir." (s. 696) şeklinde bir tanımlama yapmaktadır. Yapılan araştırma kapsamında alanyazında var olan kavramsallaştırmalar dikkate alındığında ise üstbiliş öğrenme eylemlerinin bilinçli bir şekilde düzenlenerek kontrol edilmesi olarak tanımlanmaktadır.

Üstbiliş, biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olarak iki bileşene ayrılmaktadır (Garofalo & Lester, 1985; Georghiadis, 2004; Schraw, 1998; Schraw & Moshman, 1995; Slife vd., 1985; Tzohar-Rozen & Kramarski, 2014). Biliş bilgisi bildirimsel, işlemsel ve durumsal bilgiyi (Schraw, 1998; Schraw & Moshman, 1995) içermekle beraber bilişin düzenlenmesi ise planlama, tahmin, izleme ve değerlendirme (Desoete, 2008) üstbilişsel becerilerini içermektedir. Üstbilişsel planlama, göreve dair uygun kaynak ve strateji seçimi olarak ifade edilmektedir (Schraw, 1998; Schraw, & Moshman, 1995). Üstbilişsel tahmin öğrencilerin bir

görevin zorluğuna, faydasına ve sonuçlarına dair yapılan çıkarımlardır (Desoete, 2008). Üstbilişsel izleme, öğrencilerin kendi görev performansları anında probleme ait planlarını yeniden gözden geçirme ve bunları değiştirip düzenleme becerisidir (Desoete, 2008). Üstbilişsel değerlendirme ise öğrencilerin görev performansının sonuçlarına ve bunu nasıl gerçekleştirdiklerine dair eylemleri olarak tanımlanmıştır (Desoete, 2008).

Bilişin düzenlenmesinin ilk aşaması olarak kabul edilen (Li vd., 2015; Schraw, & Moshman, 1995; Tzohar-Rozen & Kramarski, 2014) üstbilişsel planlama Desoete (2008) tarafından öğrencilerin problemi hangi aşamalar halinde nasıl çözeceklerine dair geliştirdikleri düşünceler olarak tanımlanmaktadır. Üstbilişsel becerilerin bilinçli eylemler (Kuhn, 2000; Martinez, 2006; Papeleontiou-louca, 2003) olduğu düşünüldüğünde ise araştırma kapsamında üstbilişsel planlama öğrencilerin bir görevi gerçekleştirmeye yönelik kurguladıkları adımları yüksek bir farkındalık ile gerçekleştirmeleri olarak tanımlanmıştır.

1.1.2. Manipülatif Destekli Üstbilişsel Dayalı Öğretim

Ulusal alanyazında daha çok “öğrenme nesnelere” (Karakırık, & Aydın, 2011); “somut materyal”, “sanal öğrenme nesnesi” (Pişkin-Tunç, Durmuş, & Akkaya, 2012); “öğretim materyali” (Ünlü, 2017) gibi kullanımı olan manipülatif kavramı dilimize yerleşik bir terim değildir. Bu yüzden daha çok uluslararası alanyazındaki tanımlaması ile manipülatif kavramı, öğretime yardımcı somut materyaller (McNeil, & Jarvin, 2009) ve soyut matematiksel fikirlerin somut temsilleri (Moyer, & Jones 2004) şeklinde tanımlanmaktadır. Manipülatif araçlarının bildiğimiz materyallerden farkı ise “manipüle edilebilirlik” (Kiili vd., 2019) özelliğine sahip oluşlarıdır. Başka bir ifade ile manipülatif araçlar kullanıcılarının daha esnek kullanımına imkân tanıyan nesnelere dir. Öğretime yardımcı nesnelere olan manipülatiflerin türlerine dair birçok sınıflama olsa da genel kabul fiziksel ve sanal olmak üzere iki türünün olduğudur (McNeil, & Jarvin, 2009). Araştırma kapsamında manipülatiflerin iki türü de kullanılmıştır.

1.2. Alan yazın derleme

Matematik eğitimi alan yazını incelendiğinde son yıllarda üstbilişsel yönelik yapılan araştırmaların sayısında artış olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmaların özellikle öğretmenlerle veya öğretmen adaylarıyla yürütüldüğü (Baş, & Sağrılı, 2017; Jiang vd., 2016; Kılıç, & Öztürk, 2022; Öztürk, & Kaplan, 2019), ortaokul öğrencileriyle yürütülen araştırmaların ise az sayıda olduğu belirlenmiştir (Öztürk vd., 2018). Ortaokul öğrencileriyle yürütülen çalışmalar daha çok problem çözme sürecine odaklanan nitel araştırmalar olarak yürütülmüştür (Artzt, & Armour-Thomas, 1992; Öztürk vd., 2018). Üstbilişsel dayalı öğretime yönelik araştırmalar ise oldukça sınırlı sayıdadır (Mevarech, & Kramarski, 1997). Bu araştırmalar uluslararası alan yazında olup, ulusal düzeyde yapılan çalışmalar çok az sayıdadır (Öztürk, 2021). Flavell (1976) öğrencilerin üstbiliş becerilerini geliştirmeye yönelik yapılacak öğretim uygulamalarının gerekli olduğunu ifade etmiştir. Üstbiliş becerisine sahip öğrencilerin matematiği kavramsal anlamaya katkıda bulunacağı (Öztürk, 2021) göz önüne alındığında ortaokul öğrencilerine matematik öğretiminde üstbilişsel yönelik yapılacak araştırmaların önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte çalışmada ele alınarak öğretime yapılan çarpanlar ve katlar konusu da alan yazında yeterince ele alınmış bir konu değildir. Çarpanlar ve katları konusunun öğrenilmesi öğrencilerin matematiğin farklı disiplinlerde uygulamalarını görmelerinin yanında problem çözme, asal çarpanları ve aralarında asal kavramlarını anlamaları için de önemlidir. Ancak yapılan araştırmalar sadece öğrencilerin değil öğretmenlerin bile çarpanlar ve katları konusunu anlamakta güçlük yaşadıklarını ortaya koymuştur (Akkan, & Öztürk, 2019). Bu nedenle bu konu üzerinde yapılacak öğretim uygulamalarının öğretmenlere yol göstermesi bakımından da önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışma ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin çarpanlar ve katlar konusunu öğreniminde, üstbilişsel planlamaya dayalı tasarlanan manipülatif destekli öğrenme ortamını değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- 1- Üstbilişsel planlamaya dayalı tasarlanan manipülatif destekli öğrenme ortamında çarpanlar ve katlar konusunu öğrenen ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişe yönelik değerlendirmeleri nasıldır?
 - a) Üstbilişsel planlamaya dayalı tasarlanan manipülatif destekli öğrenme ortamında çarpanlar ve katlar konusunu öğrenen ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel tahmine yönelik değerlendirmeleri nasıldır?
 - b) Üstbilişsel planlamaya dayalı tasarlanan manipülatif destekli öğrenme ortamında çarpanlar ve katlar konusunu öğrenen ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel planlamaya yönelik değerlendirmeleri nasıldır?
 - c) Üstbilişsel planlamaya dayalı tasarlanan manipülatif destekli öğrenme ortamında çarpanlar ve katlar konusunu öğrenen ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel izleme ve kontrole yönelik değerlendirmeleri nasıldır?
- 2- Üstbilişsel planlamaya dayalı tasarlanan manipülatif destekli öğrenme ortamında çarpanlar ve katlar konusunu öğrenen ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin manipülatiflere yönelik değerlendirmeleri nasıldır?
 - a) Üstbilişsel planlamaya dayalı tasarlanan manipülatif destekli öğrenme ortamında çarpanlar ve katlar konusunu öğrenen ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin manipülatiflere yönelik genel değerlendirmeleri nasıldır?
 - b) Üstbilişsel planlamaya dayalı tasarlanan manipülatif destekli öğrenme ortamında çarpanlar ve katlar konusunu öğrenen ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin fiziksel manipülatiflere yönelik değerlendirmeleri nasıldır?
 - c) Üstbilişsel planlamaya dayalı tasarlanan manipülatif destekli öğrenme ortamında çarpanlar ve katlar konusunu öğrenen ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin sanal manipülatiflere yönelik değerlendirmeleri nasıldır?
- 3- Üstbilişsel planlamaya dayalı tasarlanan manipülatif destekli öğrenme ortamında çarpanlar ve katlar konusunu öğrenen ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin tasarlanan öğrenme ortamına ilişkin görüşleri nasıldır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modelinde tasarlanmıştır. Durum çalışması bir ya da birden fazla duruma ait detaylı incelemenin yapıldığı ve ilgili durumun detaylı olarak ortaya konulduğu bir modeldir (Creswell, 2007). Bu çalışmada üstbilişsel planlamaya dayalı manipülatif destekli öğrenme ortamının tasarlanması ve değerlendirilmesi amaçlandığından durum çalışması modeli tercih edilmiştir. Yin (2011) gerçek dünya ortamında öğretim konularını anlama ve kullanma araştırmalarında durum çalışması modelinin kullanılmasını önermiştir. Araştırmada bir öğretim uygulamasının incelenmesi amaçlanmış olup, bu amaç çalışmayı durum çalışmasına uygun hale getirmiştir.

Çalışmada ilk olarak araştırmacılar bir araya gelerek öğrenme ortamına yönelik bir tasarım planı hazırlamıştır. Ardından çalışmada yer almayan bir öğretim programcısı (doktora derecesine sahip) ve bir matematik eğitimcisi (doçent unvanına sahip ve öğretim programı geliştirme çalışmış) ile araştırmacılar bir araya gelerek toplantılar düzenlemiş ve tasarımı değerlendirerek düzenlemeler yapmıştır. Bu ekip geçerlik komitesi olarak belirlenmiş olup çalışma sürecinde uygulanacak etkinliklerin kontrolünü yapmıştır. Düzenlenen tasarımın hedeflerine uygun olarak araştırmacılar tarafından etkinlikler yazılmıştır. Ardından etkinlikler resmi devlet ortaokullarında görev yapan, yüksek lisans eğitimine devam eden beş matematik öğretmenine sunulmuş ve önerileri alınarak küçük düzenlemeler yapılmıştır. Etkinlikler geçerlik komitesince incelenerek hedeflerle tutarlı olduğu değerlendirilmiştir. Etkinlikler ortaokul 8. sınıf çarpanlar ve katlar konusuna yönelik hazırlanarak 8. sınıf düzeyindeki öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama süreci sonunda öğrenme ortamına yönelik öğrencilerin görüşleri alınmıştır.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Çalışmaya Türkiye'nin doğusunda bir ilde devlet ortaokulunda 8. sınıfa devam eden 19 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların belirlenmesi için ilk olarak İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden resmi izinler alınarak bilişim sınıfı olan okullar belirlenmiştir. Ardından bu okullardan biri rastgele seçilmiştir. Seçilen okulda bu araştırma için tanıtım duyurusu yapılarak gönüllü öğrencilerin listesi hazırlanmıştır. Öğrencilerin seçimi için daha önce üstbilişe dayalı öğretim ile öğrenim görmemiş olma ölçütü konulmuştur. Bu ölçütü sağlayan gönüllü öğrencilerin tümü çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin 11'i kız 8'i erkek öğrencidir. Çalışmaya katılan iki öğrenci ise daha önce köy okulunda okuduklarını ilk defa bir şehir okulunda öğrenim gördüklerini ifade etmişlerdir. Çalışmanın görüşme verileri araştırma sürecinde katılımcılar içinden belirlenen 6'sı kız 4'ü erkek öğrenci olmak üzere 10 öğrenciden toplanmıştır. Bu katılımcıların belirlenmesinde tipik durum örnekleme seçim yöntemi kullanılmıştır. Tipik durum örnekleme yöntemi araştırma problemine uygun olarak evreni temsil etme gücü yüksek olan bireylerin seçilmesini içerir (Büyüköztürk vd., 2010). Buna göre sınıfı temsil edebileceği düşünülen öğrenciler araştırmacı (uygulama yapan öğretmen) tarafından belirlenerek araştırma sonrasında katılımcılarla görüşme yapılmıştır. Bulguların sunumunda katılımcılar için kod isimler kullanılmıştır. Katılımcılar için atanan kod isimler; Azime, Dilek, Ensar, Elif, Hatice, Mehmet, Nurhayat, Saltuk, Yücel ve Zehra şeklindedir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler duruma dair basit cevaplandırmalar ile derinlemesine mülakatları içeren bir görüşme türüdür (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2010). Yarı yapılandırılmış görüşme soruları alan yazın incelenerek birinci araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Form yedi soru ve her soru için üç sonda sorudan oluşmaktadır. Ardından form ikinci araştırmacı tarafından kontrol edilerek soruların yapılarına ilişkin bazı değişiklikler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu alanında uzman iki öğretim üyesine (her ikisi de doçentliğini matematik eğitimi alanında almıştır) sunularak formdaki soruları değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan alınan görüş doğrultusunda iki sonda soru amaca hizmet etmeyeceği için formdan çıkarılmıştır. Ardından bir Türkçe öğretmeni tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formuna dair dil ve anlatım açısından gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Form iki öğrenciye uygulanarak soruların öğrenciler tarafından anlaşılır olup olmadığına bakılmıştır. Her iki öğrencide soruları anlaşılır bulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulardan ikisi şu şekildedir: *"Sanal ve somut öğrenme araçlarının size bir katkısı oldu mu? Nasıl bir katkısı olduğunu anlatabilir misiniz?"*, *"İpucu kartlarının etkinlikleri gerçekleştirmek adına faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Size nasıl faydalar sağladı? Açıklayabilir misiniz?"*.

Uygulama sürecini birinci araştırmacı yürütmüş olup, süreçte informal gözlemler yapmıştır. Informal gözlemler herhangi bir sayısal veri kullanmadan sınıf ortamının doğal örgüsü içerisinde izlendiği ve notlar alındığı gözlemlerdir. Informal gözlemler yapılmasının amacı, öğrenme ortamında ortaya çıkabilecek rutin olmayan durumları ortaya koyabilmektir. Informal gözlemlerden bazı kesitler uygulama süreci bölümünde sunulmuştur.

2.4. Uygulama süreci

2.4.1. Hazırlık aşaması

Çalışma için gerçekleştirilen uygulamalara başlamadan bir hafta önce katılımcılarla tanışılmış, öğrenme ortamı hakkında bilgi verilmiştir. Etkinlikler için kullanılacak manipülatifler tanıtılmış, üstbilişin önemi hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır. Yapılacak çalışmanın sadece bilimsel amaçla kullanılacağı katılımcı bilgi ve performansının üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı ifade edilmiştir. Uygulamalardan elde edilecek verilerin bilimsel araştırma için değerli olduğu ifade edilerek gerçekleştirilecek uygulamalara samimi ve istekli olarak katılmalarının istendiği ifade edilmiştir. Tasarlanan çalışmanın altı haftalık öğretim

bölmülerinden oluştuğu her öğretim bölümünün yaklaşık 120 dakika sürebileceği bu süre içinde ise iki kez olmak üzere toplamda 20 dakikalık dinlenme arasının olduğu ifade edilmiştir.

2.4.2. Birinci ders uygulaması

Birinci ders uygulaması öncesinde öğrencilerin büyük çoğunluğu hazırlanan manipülatiflerin nasıl kullanılacağını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Bunun üzerine araştırmacı tarafından örnek bir kullanım gösterilmiştir. Birinci uygulama çarpan, bölen, kat kavramları ve bir doğal sayının çarpanlarını bulmaya yöneliktir. Bu kavramlara yönelik hazırlanan etkinliklerde her öğrenci için bireysel fiziksel ve sanal manipülatifler sunulmuştur. Uygulamaya etkinlik kağıtlarının dağıtılması ile başlanmıştır. Etkinliklerin başlaması ile beraber öğrencilerde bir duraksama gözlenmiş manipülatiflerle ne yapacaklarını kestiremediklerini ifade etmişlerdir. Bu esnada araştırmacı devreye girerek bir süre manipülatiflerle vakit geçirebileceklerini ifade etmiş ardından ipucu kartları ile öğrencileri teşvik ederek süreci yürütmüştür. Etkinlik problem durumunun ve ilk ipucu kartının sunulması ile başlamıştır. Bu etkinlikte katılımcıların azınlıktaki kısmının problem hakkında çıkarım yapabildiği gözlenmiştir. Katılımcıların yine azınlıktaki bir kısmının manipülatiflerle problem durumunu ilişkilendirip plan kurguladığı gözlenmiştir. Daha sonra planlarına dair çözüm yapmaları istendiğinde ise katılımcıların tamamının doğru sonuca ulaşamadıkları tespit edilmiştir. Son olarak ulaştıkları sonuçların ve planlarının değerlendirilmesi istenmiş fakat katılımcıların çoğu plan ve sonuçlarından emin olmadıklarını belirtmişlerdir.

2.4.3. İkinci ders uygulaması

İkinci ders uygulaması da birinci ders uygulamasının tasarlandığı şekilde gerçekleştirilmiştir. Bu ders uygulaması asal sayılar kavramı üzerinedir. Bu etkinlikte bir asal sayının özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu uygulama öncesinde de kullanılan manipülatifler tanıtılmış ve basit bir örnekle kullanımları gösterilmiştir. Etkinliğe başlamadan önce öğrencilerin bir süre manipülatiflerle vakit geçirmesi sağlanmıştır. İkinci ders uygulaması da katılımcıların problem durumunu okuyup anlamaları ile başlamıştır. Katılımcılar bu uygulamada manipülatifleri kullanmaya karşı daha cesaretli bir duruş sergilemişlerdir. Araştırmacı, katılımcılardan problem durumunun ne ile ilgili olduğunun belirtilmesini istemiştir. Katılımcıların çok az bir kısmı problem durumu hakkında bir çıkarım yapabilmıştır. Araştırmacı tarafından manipülatiflerle problem durumu arasında bir ilişki kurulması istenmiştir. Katılımcıların bu aşamada bir süre manipülatiflerle uygulamaya geçtikleri gözlenmiştir. Bunun ardından öğrencilerden problemin çözümüne dair bir plan oluşturmaları ve bunu gerçekleştirmeleri istenmiştir. Bu aşamada katılımcıların çoğunluğunun planlarını sanal manipülatifler ile kurguladıkları gözlenmiştir. Daha sonra katılımcıların planlarını devreye koyup çözmeleri istenmiştir. Planlarını uygulama aşamasında ise katılımcıların küçük bir kısmı planda gerekli gördükleri düzeltmeleri yaparak planlarını gerçekleştirdiklerini ve bu planları uygulama aşamasında zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların oluşturdukları planları ve problem çözümlerini değerlendirmeleri ile uygulama sonlandırılmıştır.

2.4.4. Üçüncü ders uygulaması

Üçüncü ders uygulamasına geçmeden önce, araştırmacı tarafından diğer iki ders uygulamasından elde edilen gözlemler ve görüşler doğrultusunda bu uygulamada birtakım değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler ipucu kartlarının öğrencilerin planlama yapmalarının istendiği aşamadan sonra hatalı, eksik ya da yanlış planlama yapmaları ile yeni planlamanın istenmesi kısmında gerçekleşmiştir. Üçüncü ders uygulaması asal çarpan kavramı üzerine kurulmuştur. Bu ders uygulamasında bir pozitif tam sayının asal çarpanlarının bulunması hedeflenmektedir. Katılımcıların üçüncü uygulaması olması ve araştırmacı tarafından manipülatiflerin kullanımına daha aşina olduklarının gözlenmesinden dolayı manipülatiflerin kullanımı hakkında basit talimatlar sunulmamıştır. Katılımcıların daha özerk kullanımları teşvik edilerek ders başlatılmıştır. Bu uygulamada katılımcıların çoğunluğunun probleme dair tahminde bulunabildikleri ve probleme dair verileri ortaya koyabildikleri gözlenmiştir. Bir önceki uygulamada olduğu gibi katılımcıların daha çok sanal manipülatiflere yöneldikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların çoğu bir plan oluşturup uygulamaya koyduğunu ve problemin çözümü için bu planın yeterli olduğunu ifade

etmişlerdir. Üçüncü ders uygulamasında bir kısım öğrencinin sanal manipülatifleri amacı dışında oyun aracı olarak kullandıkları gözlenmiştir.

2.4.5. Dördüncü ders uygulaması

Dördüncü ders uygulamasında ise, üçüncü ders uygulamasında bir kısım öğrencinin manipülatifleri amacı dışında kullandıklarının gözlenmesinden dolayı ek bir gözlemci tayin edilmiştir. Böylece öğrencilerin manipülatifleri amacı dışında kullanmalarına izin verilmemesinin sağlanması arzulanmış ve öğrencilere gerekli telkinler yapılmıştır. Bu ders uygulaması da üçüncü uygulamada olduğu şekilde gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamadaki etkinlikler ortak kat ve ortak bölen üzerinedir. Etkinliklere dair katılımcıların tahmin yürütebildikleri ve manipülatifler ile probleme dair ilişki kurabildikleri gözlenmiştir. Katılımcıların yaklaşık yarısı manipülatifleri planlarına dâhil edebildiğini ve geliştirdiği planın problemin çözümü için yeterli olduğunu belirtmiştir.

2.4.6. Beşinci ders uygulaması

Beşinci ders uygulamasında diğer uygulamalar dikkate alınarak iki ipucu kartı “Problemde verilen ve istenen bilgilere bakarak manipülatifler ile problem durumu arasında nasıl bir ilişki vardır. Bu ilişkiyi tahmin ediniz?” şeklinde birleştirilerek düzenlenmiştir. Bu uygulama iki pozitif tam sayının en büyük ortak böleninin bulunması ve iki pozitif tam sayının en küçük ortak böleninin bulunması üzerine kurulu olan etkinlikleri içermektedir. Gerçekleştirilen etkinlikte öğrenciler tahmin yürütebildiklerini ve manipülatifler ile problem arasında ilişki kurabildiklerini ifade etmişlerdir. Planlarını kurgulanmasının istendiği aşamada ise her iki manipülatif türünü de kullanan öğrenciler gözlenmiştir. Fakat katılımcıların çoğunluğunun bir plan oluşturduklarını belirtmelerine karşın oluşturulan planlarının çözümü adına yetkin olmadıklarını ifade ettikleri ortaya çıkmıştır.

2.4.7. Altıncı ders uygulaması

Son uygulama bir önceki uygulamada olduğu gibi bir değişiklik olmadan gerçekleştirilmiştir. İki doğal sayının aralarında asal olup olmadığı üzerine kurulu olan bu uygulamada öğrencilerin ipucu kartlarına daha az gerek duyduğu gözlenmiştir. Bu bakımdan gerçekleştirilen son uygulamanın hedeflenen öğrenme ortamı için ideal olduğu değerlendirilmiştir.

Son ders uygulamasına kadar geçen süreçte katılımcıların yarısının üstbilişsel planlama yapabildikleri gözlemlenmiştir. Ancak üstbilişsel planlama yapabilen öğrencilerin sadece yarısı manipülatifleri planlama sürecine doğru dâhil edebilmiştir. İlk ders uygulamalarında öğrenciler sanal ve fiziksel manipülatifleri eşit oranda kullanmasına rağmen son ders uygulamalarında sanal manipülatifleri daha yoğun kullanmıştır.

2.5. Verilerin analizi

Çalışmadaki veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde belli kurallara göre yapılan kodlamalarla daha genel kategorilere ulaşılması amaçlanarak metne dair yorumlamalar yapılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2010). Bu araştırmada mevcut alanyazın dışında yeni durumların ortaya çıkarılması amaçlandığından içerik analizi yapılmıştır. Çalışma için gerçekleştirilen görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve transkript edilmiştir. Ardından metne dönüştürülmüş kayıtlar birinci ve ikinci araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır.

2.6. Geçerlik ve güvenilirlik

Çalışmanın dış geçerliği için araştırmanın yürütüldüğü grup detaylı bir şekilde tarif edilmiş, katılımcı mülakatlarının metne dönüştürülmüş halinde ifadelere ait satır numaraları ve zaman aralıkları belirtilmiştir. İç geçerlik için ise katılımcı görüşlerindeki tutarlılığı ve kararlılığı ortaya koyacak ek sorular yöneltilmiştir.

Çalışmanın dış güvenilirliği katılımcı ifadelerinin doğrudan aktarılması ile sağlanmaya çalışılmıştır. İç güvenilirliği ise araştırma modeli, katılımcı özellikleri veri toplama araçları ve verilerin analizi ayrıntılı bir biçimde açıklanarak artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmacıların yaptığı kodlamalar arası uyum Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen kodlayıcılar arası uyum formülü kullanılarak .82 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994) kodlayıcılar arası uyumun .80'in üzerinde olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu çalışmada ulaşılan kodlayıcılar arası uyum değerinin uygun olduğu anlaşılmaktadır. Ardından araştırmacılar bir araya gelerek kodların ortak özelliklerine göre kategoriler ve kategorilerin ortak özelliklerine göre de temalar oluşturmuştur.

2.7. Araştırmacı Rolü

Bu çalışmada uygulamalar birinci araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bu nedenle araştırmacı katılımcı gözlemci rolü üstlenmiştir. Araştırmacı uygulama sürecinde sınıfa dâhil olmuş ve uygulamaları kendisi yürütmüştür. Araştırmacı sınıf içerisinde öğrencilere hem rehberlik etmiş hem öğrencilere ipucu kartları vermiş hem de öğrencilerin sorularına açıklayıcı cevaplar vermiştir. Öğrenciler araştırmacının (öğretmenin) sınıf ortamında veri topladığından haberdar edilmiştir.

2.8. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bayburt Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi: 13/05/2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 5694156-050.99-10062

3. BULGULAR

İçerik analizi yöntemi ile analiz edilen araştırma verilerine dair bulgular üç tema altında toplanmıştır: “Öğrencilerin Üstbilişe Dair Değerlendirmeleri”, “Öğrencilerin Manipülatiflere Yönelik Değerlendirmeleri” ve “Öğrencilerin Öğrenme Ortamına Dair Değerlendirmeleri”. Kategori ve kodların katılımcılara göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Öğrencilerin Üstbilişe Dayalı Öğrenme Ortamına Yönelik Değerlendirmelerinden Elde Edilen Kodların Katılımcılara Göre Dağılımı

Tema	Kategori	Kod	Azime	Dilek	Ensar	Elif	Hatice	Mehmet	Nurhayat	Saltuk	Yücel	Zehra	f
			Üstbilişe yönelik değerlendirme	Üstbilişsel Tahmin	Sınıfa getirilen materyaller etkinlik ya da problem hakkında tahminde bulunmayı sağlar.	X						X	X
		Etkinlik ya da problem hakkında tahmine göre gerekli materyali tespit eder.	X	X									2
		Etkinlik ya da problem üzerinde tahmin yürütmenin problem çözmede etkili olduğunu düşünür.	X			X							2

Tablo 1. Devamı

Öğrencilerin Üstbiliş Dayalı Öğrenme Ortamına Yönelik Değerlendirmelerinden Elde Edilen Kodların Katılımcılara Göre Dağılımı

Üstbiliş yönelik değerlendirme	Üstbilişsel Planlama	İpucu kartlarının kullanılması planlama yapmayı sağlar.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9	
		Etkinlikleri bir plan dahilinde adım adım ilerletmek anlamayı kolaylaştırır.		X	X	X	X	X			X	7	
		Uygulama sürecinde kurduğu planları gerçekleştirir.	X	X	X		X	X	X	X		7	
		Etkinlikleri planlarken materyaller kullanır.			X	X	X		X			4	
	Üstbilişsel İzleme ve	Etkinlikte yer alan problemlerin doğruluğunu manipülatiflerle kontrol eder.		X				X	X		X	4	
		Etkinlik başında yapmış olduğu planı etkinlik sürecinde izler.	X	X			X	X				4	
		Planını kontrol ettikten sonra yeni manipülatif seçer ya da değiştirir.	X				X					2	
	Manipülatiflere yönelik değerlendirme	Genel Değerlendirme	Sanal veya fiziksel manipülatifleri ilk kez deneyimler.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
			Manipülatiflerin somutluğu/esnekliği olumlu etkiler oluşturur, motivasyon sağlar.	X	X	X	X	X		X		X	7
			Manipülatifler etkinliklerde sunulan problemleri anlamaya yardımcı olur.			X	X			X		X	X
Manipülatif kullanılan derslerin sonrasında daha iyi hatırladığını düşünür.				X	X	X			X	X		5	
Manipülatifler/Etkinlikler oyun gibi geldi.			X	X					X	X	X	5	
Manipülatifler zamanı daha verimli kullanmamı sağladı.					X	X			X		X	4	
Fiziksel Manipülatif		Öğretim uygulamasında manipülatiflerin kullanılması soyut kavramların anlaşılmasını sağlar.						X	X	X		3	
		Kullanılan manipülatifler probleme farklı bakış açıları sağlar.	X							X	X	3	
		Fiziksel ve sanal manipülatifleri ardışık olarak kullanmayı tercih eder.	X	X			X					3	
		Materyal kullanmak olumsuz duyguları azaltır ve olumlu duyguları artırır.	X	X								2	
Sanal Manipülatif	Sanal manipülatiflere göre fizikseller tercih sebebidir.		X				X			X	3		
	Deneyerek fiziksel manipülatif kullanmaya karar verir.				X		X				2		
	Fiziksel manipülatiflere göre sanal manipülatifler tercih sebebidir.	X	X	X	X		X	X	X		7		
	Bilgisayar tabanlı sanal manipülatiflerin kullanılması motivasyon sağlar.			X	X			X			3		
			X	X							2		
							X				1		

Tablo 1. Devamı

Öğrencilerin Üstbilişe Dayalı Öğrenme Ortamına Yönelik Değerlendirmelerinden Elde Edilen Kodların Katılımcılara Göre Dağılımı

Genel Değerlendirme	Öğrenme Ortamına Dair Değerlendirme	Matematik dersinde ilk kez farklı bir öğrenme ortamı deneyimler.	X	X	X	X	X	X	6	
		Öğretim uygulaması matematikte anlamlı öğrenmeyi destekler.	X	X	X			X	X	5
		Öğretim uygulamasını olumlu değerlendirir.	X	X		X	X			4
		Öğretim uygulaması daha derin/ince ayrıntılı düşünmemi sağladı.			X	X	X		X	4
		Öğrenme ortamı olumlu duyguları harekete geçirir.	X	X	X		X			4

Tablo 1 incelendiğinde “Öğrencilerin Üstbilişsel Tahmine İlişkin Değerlendirmeleri” kategorisine ait üç kod bulunmaktadır. Bu kodlar arasından en fazla tekrar eden kod “sınıfa getirilen materyaller etkinlik ya da problem hakkında tahminde bulunmayı sağlar.” (f=3) şeklindeki ifadedir. Diğer iki kod eşit frekansa sahip olup sırasıyla “etkinlik ya da problem hakkında tahmine göre gerekli materyali tespit eder.” (f=2) ve “etkinlik ya da problem üzerinde tahmin yürütmenin problem çözmede etkili olduğunu düşünür.” (f=2) şeklindedir. “Öğrencilerin Üstbilişsel Planlamaya İlişkin Değerlendirmeleri” kategorisine ait dört kod bulunmaktadır. Bu kodlar arasından en fazla tekrar eden kod “ipucu kartlarının kullanılması planlama yapmayı sağlar.” (f=9) şeklindedir. Bu kodun ardından eşit frekansa sahip iki kod sırasıyla “etkinlikleri bir plan dâhilinde adım adım ilerletmek anlamayı kolaylaştırır.” (f=7) ve “uygulama sürecinde kurduğu planları gerçekleştirir.” (f=7) şeklindeki kodlardır. Son kod ise “etkinlikleri planlarken materyaller kullanır.” (f=4) kodudur. “Öğrencilerin Üstbilişsel İzleme ve Kontrol Etmeye İlişkin Değerlendirmeleri” kategorisine ait üç kod bulunmaktadır. Bu kodlar arasından dört frekansla en fazla tekrar eden iki kod bulunmaktadır. Bu kodlar sırasıyla “etkinlikte yer alan problemlerin doğruluğunu manipülatiflerle kontrol eder.” (f=4) ve “etkinlik başında yapmış olduğu planı etkinlik sürecinde izler.” (f=4) şeklindeki kodlardır. Bu kodların ardından “planını kontrol ettikten sonra yeni manipülatif seçer ya da değiştirir.” (f=2) kodu gelmektedir.

“Manipülatiflere Dair Genel Değerlendirmeler” kategorisine ait 10 kod bulunmaktadır. Bu kategorideki en fazla tekrar eden kod “sanal veya fiziksel manipülatifleri ilk kez deneyimler.” (f=10) şeklindeki koddur. Ardından Tablo 1’e göre sırasıyla “manipülatiflerin somutluğu/esnekliği olumlu etkiler oluşturur, motivasyon sağlar.” (f=7), “manipülatifler etkinliklerde sunulan problemleri anlamaya yardımcı olur.” (f=5), “manipülatif kullanılan derslerin sonrasında daha iyi hatırlandığını düşünür.” (f=5), “manipülatifler/etkinlikler oyun gibi geldi.” (f=5), “manipülatifler zamanı daha verimli kullanmamı sağladı.” (f=4), “öğretim uygulamasında manipülatiflerin kullanılması soyut kavramların anlaşılmasını sağlar.” (f=3), “kullanılan manipülatifler probleme farklı bakış açıları sağlar.” (f=3), “fiziksel ve sanal manipülatifleri ardışık olarak kullanmayı tercih eder.” (f=3) ve “materyal kullanmak olumsuz duyguları azaltır ve olumlu duyguları artırır.” (f=2) şeklindeki kodlar gelmektedir. “Fiziksel Manipülatiflere Dair Değerlendirmeler” kategorisine ait iki kod bulunmaktadır. Bu kategorideki en fazla tekrar eden kod “sanal manipülatiflere göre fiziksel tercih sebebidir.” (f=3) şeklindeki koddur. Diğer kod ise “deneyerek fiziksel manipülatif kullanmaya karar verir.” (f=2) kodudur. “Sanal Manipülatiflere Dair Değerlendirmeler” kategorisine ait dört kod bulunmaktadır. Bu kategorideki en fazla tekrar eden kod “fiziksel manipülatiflere göre sanal manipülatifler tercih sebebidir.” (f=7) şeklindeki koddur. Ardından Tablo 1’e göre sırasıyla “bilgisayar tabanlı sanal manipülatiflerin kullanılması motivasyon sağlar.” (f=3), “daha önce hiç bilgisayar kullanmadığım için sanalları denemeyi daha çok istedim.” (f=2) ve “sanal manipülatifler vakit alıcıdır.” (f=1) şeklindeki kodları gelmektedir.

Son kategoride öğrencilerin öğrenme ortamına ilişkin değerlendirmelerine yer verilmiştir. Bu kategorideki en fazla tekrar eden kod “matematik dersinde ilk kez farklı bir öğrenme ortamı deneyimler.” (f=6) şeklindeki koddur. Ardından Tablo 1’e göre sırasıyla “öğrenme uygulaması matematikte anlamlı

öğrenmeyi destekler.” (f=5), “öğretim uygulamasını olumlu değerlendirir.” (f=4), “öğretim uygulaması daha derin/ince ayrıntılı düşünmemi sağladı.” (f=4) ve “öğrenme ortamı olumlu duyguları harekete geçirir.” (f=4) kodları gelmektedir.

3.1. Öğrencilerin Üstbiliş Dair Değerlendirmeleri

Bu tema üç kategori altında toplanmıştır: “Öğrencilerin üstbilişsel tahmine ilişkin değerlendirmeleri”, “öğrencilerin üstbilişsel planlamaya ilişkin değerlendirmeleri” ve “öğrencilerin üstbilişsel izleme ve kontrol etmeye ilişkin değerlendirmeleri”.

3.1.1. Öğrencilerin üstbilişsel tahmine ilişkin değerlendirmeleri

Öğrencilerin üstbilişsel tahmine ilişkin değerlendirmeleri kategorisinde “Sınıfa getirilen materyaller etkinlik ya da problem hakkında tahminde bulunmayı sağlar.”, “Etkinlik ya da problem hakkında tahmine göre gerekli materyali tespit eder.” ve “Etkinlik ya da problem üzerinde tahmin yürütmenin problem çözmede etkili olduğunu düşünür.” kodlarına ulaşılmıştır.

Bu kategorideki birinci kod olan “Sınıfa getirilen materyaller etkinlik ya da problem hakkında tahminde bulunmayı sağlar.” koduna dair görüş bildiren katılımcılardan Saltuk’un “[06.40] Sorunun ne ile ilgili olduğunu bilgisayar uygulamalarından anlayabildik, uygulamalar bize konunun ne olduğunu çağrıştırdı. (Satır, 84-85)” ifadesinden materyallerin tahminde bulunmayı sağladığı anlaşılmaktadır. Benzer bir görüş bildiren Azime’nin “[13.41] Hocam ben etkinliklerin materyal ile ilgili olduğunu düşündüm. Mesela etkinliklerin birindeki bir soruda etkinliğin konusunun ne olduğunu belirlemekte zorlanmıştım. Sınıfa getirdiğiniz materyalden yola çıkarak ne olduğunu tahmin ederek yaptım. (Satır, 182-183)” ifadesinden de materyallerden yola çıkarak problem durumu hakkında tahmin yapıldığı anlaşılmaktadır.

Bu kategorideki ikinci kod olan “Etkinlik ya da problem hakkında tahmine göre gerekli materyali tespit eder.” koduna dair görüş bildiren katılımcılardan Ensar’ın “[08.49] Hocam o soruların bazen ilk seçtiğim değil diğer öğrenme araçları ile alakalı olduğunu düşündüm. Hemen onlarla yapabiliyorduk. (Satır, 119)” ifadesinden öğrenme aracının tespitinde tahmin yaptığı anlaşılmaktadır. Benzer bir görüş bildiren Azime’nin “[11.40] Mesela ilk soruda fizikseli kullanmıştım. Diğer sorularda bilgisayardaki programa baktığımda sanalları kullanmak daha mantıklı geldi. Konuyla daha fazla ilgiliydi. Sorunun konusuna daha yakın olduğunu düşündüğüm için sanal manipülatif seçtim. (Satır, 164-165)” ifadesinden de etkinlik ya da probleme dair yürütülen tahmine göre materyalin tespit edildiği anlaşılmaktadır.

Bu kategorideki üçüncü kod olan “Etkinlik ya da problem üzerinde tahmin yürütmenin problem çözmede etkili olduğunu düşünür.” koduna dair görüş bildiren katılımcılardan Azime’nin “[06.12] Evet önceden ben karma karışık ilerliyordum. Bu sorunun konusu bu mu diye hiçbir tahmin yapmıyordum kafam karışıyordu, mesela direk soruya baktığımda çözüme geçiyordum. Soruyu düzgün anlamıyordum ama şimdi direk soruyu okuyorum, anlamaya çalışıyorum, konusunu belirlemeye çalışıyorum, sonra çözüyorum. (Satır, 90-93)” ve Elif’in “[04.17] ... hocam matematikte ben soruyu çözerken direk soruya odaklanıyordum ve genelde yanlış çıkıyordu. Artık hocam konuyu belirliyorum, ne olduğunu tahmin ediyorum. (Satır, 65-66)” ifadelerinden etkinlik ya da probleme dair tahmin yürütmenin problem çözmede etkili olduğu anlaşılmaktadır.

3.1.2. Öğrencilerin üstbilişsel planlamaya ilişkin değerlendirmeleri

Öğrencilerin üstbilişsel planlamaya ilişkin değerlendirmeleri kategorisinde “İpucu kartlarının kullanılması planlama yapmayı sağlar.”, “Etkinlikleri bir plan dahilinde adım adım ilerletmek anlamayı kolaylaştırır.”, “Uygulama sürecinde kurduğu planları gerçekleştirir.” ve “Etkinlikleri planlarken materyaller kullanır.” kodlarına ulaşılmıştır.

Bu kategorideki birinci kod olan “İpucu kartlarının kullanılması planlama yapmayı sağlar.” koduna dair on öğrenciden dokuzunun görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Görüş bildiren katılımcılardan Mehmet’in “[01.36] ...ama şimdi ipucu kartları sayesinde soruları daha da sırayla ve aşama aşama bakarak yaptım. Ne olduğunu

düşünerek, somutlaştırarak, daha güzel yaptım. Denedim oldu. (Satır, 25-26)” ifadesinden ipucu kartlarının planlama yapmayı sağladığı anlaşılmaktadır. Benzer bir şekilde Yücel’in “[04.35] Burada biz bir yol izledik ipucu kartlarından, ilk önce soruyu taradık, sonra bir yol haritası çizdik, sonra çözüme ulaştık. Bu nedenle faydalı oldu. (Satır, 77-79)” ifadesinden de ipucu kartlarının planlama yapmayı sağladığı anlaşılmaktadır.

Bu kategorideki ikinci kod olan “Etkinlikleri bir plan dahilinde adım adım ilerletmek anlamayı kolaylaştırır.” koduna dair on öğrenciden yedisinin görüşleri bu koda dahil edilmiştir. Görüş bildiren katılımcılardan Ensar’ın “[01.14] İpucu kartları ile adım adım yapıyoruz. Bence dersler böyle daha çok anlaşılıyor. (Satır, 18-19)” ve Mehmet’in “[20.37] Artık daha inceliklerine inerek, en dip noktalarını, en küçük noktalarını düşünerek aşamalar planlıyorum. Daha anlaşılır oluyor. (Satır, 283-284)” ifadelerinden etkinlikleri adımlar halinde planlamalar yaparak yürütmenin anlamayı kolaylaştırdığı çıkarılmaktadır.

Bu kategorideki üçüncü kod olan “Uygulama sürecinde kurduğu planları gerçekleştirir.” koduna dair on öğrenciden yedisinin görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Görüş bildiren katılımcılardan Yücel’in “[05.32] Önce soruyu düşündük. Bize verilenleri inceledik. Sonra kendi planımızı oluşturup, plana göre soruyu çözdük. (Satır, 92-93)” ifadesinden kurduğu planı gerçekleştirdiği anlaşılmaktadır. Benzer bir şekilde Ensar’ın “[03.53] İpucu kartlarında ilk olarak plan yapıp, sonra o plana yönelik çözümler yaptım. (Satır, 54)” ifadesinden de kurduğu planı gerçekleştirdiği anlaşılmaktadır.

Bu kategorideki dördüncü kod olan “Etkinlikleri planlarken materyaller kullanır.” koduna dair on öğrenciden dördünün görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Görüş bildiren katılımcılardan Hatice’nin “[16.10] Öğrenme araçları bizim yol haritamızın belli bir kısmına girdi. Öğrenme araçları öğrenme yolculuğumdaki bir durak oldu. (Satır, 211-212)” ifadesinden etkinlikleri planlamada materyal kullandığı anlaşılmaktadır. Benzer bir şekilde Saltuk’un “[16.10] Teknoloji insana kolaylık sağladığı için, birde fiziksel öğrenme araçları da kolaylık sağlıyor insana. Böylece çabuk ve pratik yapabiliyorsun. Sonra onlardan yola çıkarak bir plan kurabiliyorsun ama sadece soru verildi mi bir yerden yola çıkmak için düşünmenin lazım. (Satır, 199-201)” ifadesinden de etkinliklerin materyaller yardımı ile planlandığı anlaşılmaktadır.

3.1.3. Öğrencilerinin üstbilişsel izleme ve kontrol etmeye ilişkin değerlendirmeleri

Öğrencilerinin üstbilişsel izleme ve kontrol etmeye ilişkin değerlendirmeleri kategorisinde “Etkinlikte yer alan problemlerin doğruluğunu manipülatiflerle kontrol eder.”, “Etkinlik başında yapmış olduğu planı etkinlik sürecinde izler.” Ve “Planını kontrol ettikten sonra yeni manipülatif seçer ya da değiştirir.” kodlarına ulaşılmıştır.

Bu kategorideki birinci kod olan “Etkinlikte yer alan problemlerin doğruluğunu manipülatiflerle kontrol eder.” koduna dair görüş bildiren katılımcılardan Dilek’in “[17.32] ...Mesela sonucu ilk ben buldum. Sonra kartlarla yaparak sonucun doğruluğundan emin oldum. (Satır, 230-231)” ve Saltuk’un “[12.17] Bilgisayardan etkinlikleri yaptık. Birde onu teyit etmek için kartlardan yapmak gerekiyor. (Satır, 152-153)” ifadelerinden manipülatiflerin etkinliklerin kontrolünde kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Bu kategorideki ikinci kod olan “Etkinlik başında yapmış olduğu planı etkinlik sürecinde izler.” koduna dair görüş bildiren katılımcılardan Azime’nin “[10.44] Evet hocam seçtiğim öğrenme araçlarının planımı uygularken etkinlikle alakalı olduğunu gördüm. Doğru araçları seçtiğimi düşünüyorum. (Satır, 153-154)” ve Mehmet’in “[04.56] İşlemleri adım adım yürüttüğümde nereye ne yazdığımı bilmiş oluyorum. Sonra geri dönüp baktığımda ne yaptım ne ettim deyince hepsi karşımda olmuş oluyor. (Satır, 63-64)” ifadelerinden yaptıkları planları etkinlik esnasında izledikleri çıkarımı yapılmaktadır.

Bu kategorideki üçüncü kod olan “Planını kontrol ettikten sonra yeni manipülatif seçer ya da değiştirir.” koduna dair görüş bildiren katılımcılardan Azime’nin “[11.04] İlk başta planımda materyalleri kullanmak istemedim. Planımda değişikliğe gidince materyalleri kullanmaya karar verdim. (Satır, 157-158)” ve Mehmet’in “[13.33] Planladığım çözümü ilk belirlediğim öğrenme aracına uygulayamadım. Tam uyum sağlamadı, bu nedenle öğrenme aracımı değiştirdim. (Satır, 180-181)” ifadelerinden katılımcıların planlarına göre yeni manipülatif seçtikleri ya da değiştirdikleri anlaşılmaktadır.

3.2. Öğrencilerin Manipülatiflere Yönelik Değerlendirmeleri

Bu tema üç kategori altında toplanmıştır: “Manipülatiflere dair genel değerlendirmeler”, “Fiziksel manipülatiflere dair değerlendirmeler”, “Sanal manipülatiflere dair değerlendirmeler”.

3.2.1. Manipülatiflere yönelik genel değerlendirmeler

Manipülatiflere yönelik genel değerlendirmeleri kategorisinde “Sanal veya fiziksel manipülatifleri ilk kez deneyimler.”, “Manipülatiflerin somutluğu/esnekliği olumlu etkiler oluşturur, motivasyon sağlar.”, “Manipülatifler etkinliklerde sunulan problemleri anlamaya yardımcı olur.”, “Manipülatifler etkinliklerde sunulan problemleri anlamaya yardımcı olur.”, “Manipülatif kullanılan derslerin sonrasında daha iyi hatırlandığını düşünür.”, “Manipülatifler/Etkinlikler oyun gibi geldi.”, “Manipülatifler zamanı daha verimli kullanmamı sağladı.”, “Öğretim uygulamasında manipülatiflerin kullanılması soyut kavramların anlaşılmasını sağlar.”, “Kullanılan manipülatifler probleme farklı bakış açıları sağlar.”, “Fiziksel ve sanal manipülatifleri ardışık olarak kullanmayı tercih eder.” ve “Materyal kullanmak olumsuz duyguları azaltır ve olumlu duyguları artırır.” kodlarına ulaşılmıştır.

Bu kategorideki birinci kod olan “Sanal veya fiziksel manipülatifleri ilk kez deneyimler.” kodu tüm öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. İlgili koda katılımcılardan Hatice’nin ifadesi şu şekildedir: “[06.42] Yok, daha önce manipülatif hiç kullanmadım. (Satır, 88)”.

Bu kategorideki ikinci kod olan “Manipülatiflerin somutluğu/esnekliği olumlu etkiler oluşturur, motivasyon sağlar.” koduna dair on öğrenciden yedisinin görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Katılımcılardan Azime “[18.02] Bu materyalleri karşımda görmek daha iyi oldu. Materyal görmediğimde kafamda karışıklık oluyor. Onlara direk elimizi sürebiliyoruz, kendi düşüncemize göre yapabiliyoruz, sıralayabiliyoruz. (Satır, 227-229)” ve Dilek’in “[10.18] Materyalleri yapıp bozabiliyorum ya da böyle zevkli oluyor yerleştirmek. Bazen arkadaşlarımızla birlikte yapabiliyoruz. Güzel oluyor. (Satır, 137-138)” ifadelerinden katılımcıların manipülatiflerin somutluğuna ve esnek kullanımına vurgu yaptıkları ve bu durumun motivasyon sağladığı çıkarımı yapılmaktadır.

Bu kategorideki üçüncü kod olan “Manipülatifler etkinliklerde sunulan problemleri anlamaya yardımcı olur.” koduna dair on öğrenciden beşinin görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Katılımcılardan Nurhayat “[13.25] Mesela cebirde bu çok oluyor bir şekil var, ilk başta şekli anlayamıyorum. Ama ilk kez gördüğümüz sorularda sizin öğrenme araçlarımızda öğrendiklerimizle daha kolay çözdük. Cebirde onu yapabiliyordum daha iyi kafamda oturuyor. (Satır, 200-202)” ifadesinden manipülatiflerin kolaylık sağlayarak anlamaya yardımcı olduğu anlaşılmaktadır. Benzer bir şekilde Ensar’ın “[01.55] Bilgisayarda verdiğimiz materyaller, sayı çubukları, soruları çözmemde yardımcı oldu. (Satır, 25-26)” ifadesinden de manipülatiflerin anlamaya yardımcı olduğu anlaşılmaktadır.

Bu kategorideki dördüncü kod olan “Manipülatif kullanılan derslerin sonrasında daha iyi hatırlandığını düşünür.” kodu on öğrenciden beşi tarafından tekrar edilmiştir. Bu koda dair görüş bildiren katılımcılardan Dilek’in “[05.23] Etkinlikte kendi ellerimle yaptıklarım, sanki bir film izlemişim de sonradan aklımda kalanları arkadaşımızla paylaştığımız gibi, o da aynı bu şekilde oluyor. Araçlarla yapıp sonradan aklımda kalıyor. (Satır, 80-82)” ifadesinden manipülatif kullanılan derslerin sonrasında da hatırlandığı anlaşılmaktadır. Benzer bir şekilde Saltuk’un

“[09.26] ... bilgisayarda yapıyorum. Bilgisayarla çalışırken herkesin akli bilgisayarda oluyor. Bir oyun oynadığımda iki üç ay aklımda kalıyor. Ben burada bunu yapmışım, bunu yapmışım diyorum kendime. Bilgisayarda bu şekilde oyun şeklinde oynadığım ilk üç ay, belki senelerce aklımda kalacak. Ben burada bunu yapmışım bu kartlarla diyerek aklımda kalacak. Soruları kolayca çözebileceğim. Bilgisayarda daha çok aklımızda kalıyor unutmuyoruz.” (Satır, 115-120)

ifadesinden de manipülatiflerin derslerin hatırdta kalmasını sağladığı anlaşılmaktadır.

Bu kategorideki beşinci kod olan “Manipülatifler/Etkinlikler oyun gibi geldi.” koduna dair görüş bildiren öğrencilerden Nurhayat “[15.03] *Matematiğin sadece sayılarla değil, bir bulmaca oyunu gibi olduğunu da kavradım. (Satır, 221-222)*” ve Dilek’in “[17.32] *Öğrenme araçlarının katkısı oldu. İyi anlamda oldu ama ders gibi değil. Bu derslerde oyun oynuyor gibiydi. Her çocuk oyun oynamayı sever. Oyun gibi kartlar verdiniz. Kartlarla oyun oynamaya çalıştım. (Satır, 227-229)*” ifadelerinden manipülatiflerle gerçekleştirile etkinliklerin katılımcılara oyun gibi görüldüğü anlaşılmaktadır.

Bu kategorideki altıncı kod olan “Manipülatifler zamanı daha verimli kullanmamı sağladı.” kodu hakkında görüş bildiren katılımcılardan Hatice “[16.57] *Gördüğüm bir soruyu kitapta olsa bilgisayardakine göre biraz daha fazla düşünmem gerekiyordu. Bu etkinlik benim hızlanmamı sağladı. (Satır, 222-223)*” ve Saltuk’un “[18.32] ... *Etkinliklerde kullandığım öğrenme araçları sayesinde şimdi hem planlama yapıyorum hem de fiziksel olarak görüyorum. Daha kısa sürede soruları çözüyorum. (Satır, 225-227)*” ifadelerinden manipülatiflerin zamanı daha verimli kullanmayı sağladığı anlaşılmaktadır.

Bu kategorideki yedinci kod olan “Öğretim uygulamasında manipülatiflerin kullanılması soyut kavramların anlaşılmasını sağlar.” koduna dair görüş bildiren katılımcılardan Hatice “[06.59] *Evet. Soruyu kafamda canlandırabiliyorum artık. Eskiden soruyu birkaç okumam gerekiyordu. Şimdi tek seferde okuyarak çözebiliyorum. Benim için faydalı oldu. ... (Satır, 91-94)*” ve Mehmet’in “[06.05] *İlk önce soruları somutlaştırmıyordum. İlk kez sizin etkinliğinizde somutlaştırmayı denedim ve oldu. Dün gittim tekrar diğer çözdüğüm sorularda denedim. Onları da çözebildim. (Satır, 78-80)*” ifadelerinden manipülatiflerin soyut kavramların anlaşılmasını sağladığı çıkarılmaktadır.

Bu kategorideki sekizinci kod olan “Kullanılan manipülatifler probleme farklı bakış açıları sağlar.” koduna dair görüş bildiren katılımcılardan Saltuk “[01.57] *Öğrenme araçları ile matematiği daha değişik yollarla ve zevkli öğrenme yollarını öğrendim. Daha zevkli ve iyi öğrenmenin yolları olduğunu gördüm. (Satır, 27-28)*” ve Yücel’in “[02.43] *Bilgisayarda öğrenme araçlarını kullanarak, daha değişik bir yöntemle farklılık yaratarak daha kolay öğrendim. (Satır, 48-49)*” ifadelerinden manipülatiflerin problemlere karşı farklı bakış açıları geliştirdiği çıkarımı yapılmıştır.

Bu kategorideki dokuzuncu kod olan “Fiziksel ve sanal manipülatifleri ardışık olarak kullanmayı tercih eder.” koduna dair görüş bildiren katılımcılardan Dilek “[11.03] *Kartları kullandım. Bittikten sonra onları bilgisayarla denemek istedim. (Satır, 145)*” ve Azime’nin “[07.49] *Hocam ilk olarak fiziksel araçları, sonra sanalı kullandım. (Satır, 114)*” ifadelerinden manipülatifleri ardışık olarak kullanmayı tercih ettikleri anlaşılmaktadır.

Bu kategorideki onuncu kod olan “Materyal kullanmak olumsuz duyguları azaltır ve olumlu duyguları artırır.” koduna dair görüş bildiren iki öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerden Azime’nin “[05.19] *Bu etkinlikler iyi oldu. Sorulardan korkmadım. Heyecanlı, eğlenceli olacağına düşündüm. (Satır, 76-77)*” ifadelerinden manipülatiflerle gerçekleştirilen etkinliklerin olumsuz duyguları azaltıp olumlu duyguları artırdığı değerlendirilmiştir.

3.2.2. Fiziksel manipülatiflere dair değerlendirmeler

Fiziksel manipülatiflere dair değerlendirmeler kategorisinde “sanal manipülatiflere göre fizikseller tercih sebebidir.” koduna ulaşılmıştır.

Bu kategori iki koddan oluşmakta olup ilk kod “sanal manipülatiflere göre fizikseller tercih sebebidir.” şeklindedir. Bu koda dair görüş bildiren öğrencilerden Zehra “[06.40] *Sayı çubuklarını daha fazla kullandım. Bilgisayardansa verdiğiniz kartları ve mukavvaları kullandım. Benim daha iyi işlem elimde olması lazım ki ben yapayım. (Satır, 87-89)*” ve Dilek’in “[18.22] *Bilgisayar kullanmadığım için kartlar daha iyiydi. (Satır, 236)*” ifadelerinden fiziksellerin sanal manipülatiflere göre tercih sebebi olduğu anlaşılmaktadır. Diğer kod ise “deneyerek fiziksel manipülatif kullanmaya karar verir.” şeklindedir. Bu koda dair görüş bildiren öğrencilerden Elif “[11.07] *Bilgisayarda baktım, tam dokunamadım dedim. Bu sayı böyle olsa, baktım bilgisayarda çarpanlarına ayırdım, hiçbir şey olmadı. Baktım sonra, kağıtları katlayarak yaptım. Sonra kartların üzerine işlemleri yaptım. (Satır, 172-174)*” ve Mehmet’in “[12.32] *İlkin ikisini yapmayı denedim, olmadı. Ben de dedim ki önce birini*

deneyeyim sonra birine dönerim olmazsa hangisi ile başlayacağım da kararsız kaldım. Sonra fiziksel kullandım. (Satır, 169-171)" ifadelerinden manipülatifleri deneyerek fiziksel manipülatif kullanmaya karar verdikleri anlaşılmaktadır.

3.2.3. Sanal manipülatiflere dair değerlendirmeler

Sanal manipülatiflere dair değerlendirmeler kategorisinde "Fiziksel manipülatiflere göre sanal manipülatifler tercih sebebidir.", "Bilgisayar tabanlı sanal manipülatiflerin kullanılması motivasyon sağlar.", "Daha önce hiç bilgisayar kullanmadığım için sanalları denemeyi daha çok istedim." ve "Sanal manipülatifler vakit alıcıdır." kodlarına ulaşılmıştır.

Bu kategorideki birinci kod "Fiziksel manipülatiflere göre sanal manipülatifler tercih sebebidir." kodudur. Görüş bildiren on öğrenciden yedisinin bu koda dair görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Katılımcılardan Elif "[09.58] Kararsızlık yaşamadım. Bilgisayarı seçtim. Bilgisayarın bana daha çok yardımcı olacağını düşündüm. (Satır, 155-156)" ve Nurhayat'ın "[16.56] Fiziksel araçlarla bağdaştırıyordum. Ama sanallarda bağdaştırabiliyorum. (Satır, 237)" ifadelerinden fiziksellere nazaran sanal manipülatiflerin tercih edildiği anlaşılmaktadır.

Bu kategorideki ikinci kod "Bilgisayar tabanlı sanal manipülatiflerin kullanılması motivasyon sağlar." kodudur. Bu koda dair görüş bildiren öğrencilerden Elif'in "[09.13] Hocam belki elektronik teknolojisini daha çok sevdiğimiz için olabilir ama derslere daha çok odaklandık. Ben kartları kullanmadım. (Satır, 143)" ifadesinden bilgisayar tabanlı sanal manipülatiflerin motivasyon sağladığı çıkarımı yapılmıştır. Benzer bir görüş bildiren katılımcılardan Saltuk'un "[16.10] ... Çünkü bilgisayar ortamı biraz daha kolaylık sağlıyor. Daha rahat yaptım. Teknoloji insana kolaylık sağlar... (Satır, 198-200)" ifadesinden de bilgisayar tabanlı sanal manipülatiflerin motivasyon sağladığı çıkarımı yapılmaktadır.

Bu kategorideki üçüncü kod olan "Daha önce hiç bilgisayar kullanmadığım için sanalları denemeyi daha çok istedim." koduna dair görüş bildiren öğrencilerden Azime "[07.20] Hocam daha önce ben hiç bilgisayar kullanmamıştım. Bu nedenle bilgisayarı denemek istedim. (Satır, 106-107)" ve Dilek'in "[09.20] ... bilgisayarı kullanmayı tam bilmediğim için kartları seçtim. Ama bilgisayar kullanmayı bilseydim bilgisayar seçerdim. (Satır, 127-128)" ifadelerinden daha önce herhangi bir bilgisayar deneyimi yaşamadıkları bu yüzden sanal manipülatifleri deneyimlemeyi daha çok istedikleri sonucu çıkarılmıştır.

Bu kategorideki dördüncü kod "Sanal manipülatifler vakit alıcıdır." kodudur. Bu koda dair sadece bir öğrenci görüş bildirmiştir. Saltuk adlı katılımcının "[09.02] ...Bence bilgisayar şeklin daha fazla aklımızda kalmasını sağlıyor. Sorunun yapılmasında bilgisayar iyi ama vakit alıcı. Biraz daha çabukluğu olursa daha iyi olur bence. (Satır, 112-113)" şeklindeki ifadesinden sanal manipülatiflerin vakit alıcı olduğu anlaşılmaktadır.

3.3. Öğrencilerin Öğrenme Ortamına Dair Değerlendirmeleri

Bu tema tek kategoriden oluşmuştur. Bu nedenle tema ile kategori aynı isimle adlandırılmıştır. Bu temada ulaşılan ilk kod "Matematik dersinde ilk kez farklı bir öğrenme ortamı deneyimler." kodudur. Bu koda dair görüş bildiren öğrencilerden Dilek'in "[00.58] Böyle uygulamalar yapmadık hocam. Ben buraya yeni geldim. Daha önceki okulumda öyle pek imkânımız yoktu. (Satır, 18-19)" ifadesinden ilk defa farklı bir öğrenme ortamı deneyimlediği anlaşılmaktadır. Benzer bir görüş bildiren öğrencilerden Azime'nin "[00.49] Yok hocam. Ben önceden de söylemiştim. İlk defa böyle bir şeyle karşılaştım... (Satır, 12-13)" ifadesinden de ilk kez farklı bir öğrenme ortamı deneyimi yaşadığı anlaşılmaktadır.

İkinci kod "Öğretim uygulaması matematikte anlamlı öğrenmeyi destekler." şeklindeki koddur. Bu koda dair görüş bildiren öğrencilerden Ensar'ın "[01.18] Böyle dersler daha da iyi anlaşılıyor, daha iyi anladım. (Satır, 16)" ifadesinden yapılan öğretim uygulamasının matematikte anlamlı öğrenmeyi desteklediği anlaşılmaktadır. Benzer bir görüş bildiren öğrencilerden Yücel'in "[03.33] Burada yaptığımız etkinliklerde

soruları daha iyi anlamamıza yardımcı oldu. (Satır, 60-61)” ifadesinden de gerçekleştirilen öğretim uygulamasının matematikte anlamlı öğrenmeyi desteklediği çıkarımı yapılmaktadır.

Üçüncü kod “Öğretim uygulamasını olumlu değerlendirir.” kodudur. Görüş bildiren on öğrenciden dördünün bu koda dair görüş beyan ettikleri tespit edilmiştir. Katılımcılardan Nurhayat “[02.20] *Sizin uygulamanız matematiği daha çok sevdirdi. Matematiği sevmeyen birine daha çok sevdirdi.* (Satır, 35-36)” ve Dilek’in “[07.07] *Çok güzel uygulamalardı. Herkesin denemesini gerekir.* (Satır, 101)” ifadelerinden öğretim uygulamasının olumlu değerlendirildiği anlaşılmaktadır.

Bu temaya ait dördüncü kod “Öğretim uygulaması daha derin/ince ayrıntılı düşünmemi sağladı.” şeklindedir. Bu koda dair görüş bildiren öğrencilerden Mehmet’in “[20.23] *Önceden planımı yüzeysel düşünmüştüm. Yani inceliklerini, derinliklerini hiç düşünmemiştim. Artık daha geniş düşünüyorum.* (Satır, 278-279)” ve Yücel’in “[05.08] *Evet kendi planımızı yaptık. Etkinliklerde kendi planımızı daha sonra değiştirip daha da geniş düşüncelere açılabilirdik. Bizim çözümümüz daha da genişledi.* (Satır, 86-87)” ifadelerinden öğretim uygulamasının daha derin ve ayrıntılı düşünceleri teşvik ettiği anlaşılmaktadır.

Bu temaya ait beşinci kod “Öğrenme ortamı olumlu duyguları harekete geçirir.” şeklindedir. Bu koda dair görüş bildiren öğrencilerden Nurhayat’ın “[00.20] *Sizin uygulamanız daha çok matematiği sevdirdiyor. Matematiği sevmeyen birine daha çok sevdirdiyor.* (Satır, 35-36)” ifadesinden gerçekleştirilen öğretim uygulamasının olumlu duyguları harekete geçirdiği anlaşılmaktadır. Benzer bir görüş bildiren katılımcılardan Ensar’ın “[02.14] *Sizin yaptığınız ders yani daha da zevkli geçiyor.* (Satır, 29)” ifadesinden öğretim uygulamasının olumlu duyguları harekete geçirdiği anlaşılmaktadır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Çarpanlar ve katlar konusunun öğretiminde manipülatif destekli üstbilişsel planlamaya dayalı tasarlanan öğrenme ortamında katılımcıların üstbilişe, manipülatiflere ve öğrenme ortamına dair değerlendirmelerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın sonuçları alanyazını büyük oranda desteklemekle birlikte alanyazına önemli katkı sağlayacak özgün sonuçlarda ortaya koymuştur. Çalışmada ulaşılan en önemli sonuçlardan biri, manipülatif destekli üstbilişsel planlamaya dayalı öğrenme ortamında öğrencilerin ilk haftalarda daha çok fiziksel manipülatiflerle çalışmayı, son haftalarda ise daha çok sanal manipülatiflerle çalışmayı tercih etmesidir. Çalışmada yapılan içerik analizinde öğrencilerin düşünceleri üstbiliş, manipülatif ve öğrenme ortamı olmak üzere üç tema altında toplanmıştır.

Öğrencilerin üstbilişe yönelik değerlendirmeleri incelendiğinde, üstbilişsel tahmin, üstbilişsel planlama, üstbilişsel izleme ve kontrol kategorilerine ulaşılmıştır. Öğrencilerin üstbilişsel tahmine yönelik değerlendirmeleri incelendiğinde, sınıfa getirilen materyallerin öğrencilere etkinlik ya da problem hakkında tahmin yapma olanağı sağladığı belirlenmiştir. Öğrencilerin materyale yönelik tahminde bulunması dersin başlangıç aşamasında ilgilerini çekerek motivasyonlarını arttırabilir. Motivasyonlarının yüksek olması öğrencileri öğrenmeye istekli hale getirerek başarılı olmalarını sağlayabilir. Bu nedenle manipülatif destekli üstbilişsel planlamaya dayalı öğretimin öğrencilerin etkinlik veya problem hakkında tahminde bulunmayı sağlayarak öğrencileri öğrenmeye istekli hale getirdiği söylenebilir. Çalışmaya katılan öğrenciler için, etkinlik ya da problem durumuna ilişkin bir tahminde bulunmanın gerekli materyallerin tespitinde etkili olduğu belirlenmiştir. Alanyazında birçok araştırma kaynak tahsisini üstbilişsel planlama olarak ele almıştır (Schraw, 1998; Schraw & Moshman, 1995; Tzohar-Rozen & Kramarski, 2014). Bu bağlamda üstbilişsel planlamaya dayalı öğrenme ortamında etkinlik ya da problemin gerekli materyalin seçimini sağlamasına yönelik elde edilen bulgunun alan yazını desteklediği söylenebilir. Çalışmanın bulguları öğrencilerin etkinlik ya da problem üzerine tahmin yürütmelerinin problem çözmede etkili olduğunu göstermiştir. Bu bulgu alan yazındaki birçok çalışmanın sonucunu desteklemektedir (Aydurmuş, 2013; Öztürk vd., 2018).

Çalışmada üstbilişsel planlamaya yönelik elde edilen bulgular etkinlik sürecinde verilen ipucu kartlarının planlama yapmayı sağladığına işaret etmiştir. Bu bulgu Schoenfeld’in (1987) yürüttüğü çalışmada üstbilişsel yönlendirmelerin öğrencilerin daha iyi birer problem çözücü olduğunu belirlediği çalışmanın

sonuçları ile tutarlılık gösterir. Çalışmada öğrencilerin etkinlik ya da problem çözme sürecini bir plan dâhilinde adım adım sürdürmenin anlamayı kolaylaştırdığını düşündükleri tespit edilmiştir. Alanyazında birçok araştırma işlemleri adım adım gerçekleştirmenin üstbilişsel planlama becerisi olduğunu ve öğrenmeyi olumlu etkilediğini ortaya koymuştur (Öztürk vd., 2018; Veenman vd., 2006). Çalışmaya katılan öğrencilerin öğretim sürecinde etkinlik ya da problem durumuna ilişkin kurduğu planları gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Öztürk vd. (2018) öğrencilerin, problem çözme sürecini inceledikleri araştırmada, öğrencilerin bilişsel veya üstbilişsel olarak planlarını uygulayabildiklerini, üstbilişsel olarak planlarını uygulayan öğrencilerin izleme ve kontrol becerilerini sergilediğini belirlemiştir. Bu bağlamda öğretim sürecinde öğrencilerin kurdukları planları uyguladıklarına ilişkin bulgunun sözü geçen çalışmanın sonuçlarını desteklediği söylenebilir. Çalışmaya katılan öğrencilerin etkinlik ya da problem durumuna ilişkin üstbilişsel planlama yaparken materyalleri de göz önüne aldıkları tespit edilmiştir. Ubuz ve Erdogan (2019) öğrencilerin manipülatif destekli üstbilişsel dayalı öğrenme sürecinde kendilerine sunulan materyalleri kullandıkları ve bu materyallerin anlamalarını sağladığını belirlemiştir. Bu bağlamda çalışmada ulaşılan öğrencilerin üstbilişsel planlama yaparken materyalleri de göz önüne aldıkları bulgusunun sözü geçen çalışmanın sonuçlarını desteklediği söylenebilir.

Öğrencilerin üstbilişsel izleme ve kontrol etmeye yönelik değerlendirmeleri incelendiğinde manipülatiflerin problemlerin doğruluğunun kontrol edilmesinde kullanıldığı belirlenmiştir. Flavell (1987) de gerçekleştirilen bir toplama işleminin ikinci bir kez kontrol amaçlı yapılmasının üstbiliş olduğunu belirtmiştir. Bu bakımdan araştırmanın bu sonucu Flavell'in (1987) ifadelerini desteklemektedir. Öğrencilerin etkinlik sürecinde yapmış oldukları planlarını etkinlik esnasında izlendiği belirlenmiştir. Bu sonuç, Aydurmuş'un (2013) ortaokul öğrencilerinde izleme davranışının gözlemlendiği tespiti ile tutarlıdır. Öğrencilerin planlarını izleme ve kontrol etme aşamasında yeni bir manipülatif seçtiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Moyer ve Jones (2004) da uygun manipülatif seçemeyen öğrencilerin seçtiği manipülatifte değişikliğe gidip problem çözümüne devam ettiklerini bildirdiği çalışması ile tutarlılık göstermektedir.

Öğrencilerin manipülatiflere dair değerlendirmeleri incelendiğinde, -Manipülatiflere dair genel değerlendirmeler, fiziksel manipülatiflere dair değerlendirmeler, sanal manipülatiflere dair değerlendirmeler- olmak üzere üç kategoriye ulaşılmıştır. Öğrencilerin manipülatiflere dair genel değerlendirmeleri incelendiğinde ise sanal veya fiziksel manipülatiflerin ilk kez deneyimlendiği tespit edilmiştir. Akkan ve Çakıroğlu (2009) da sanal veya fiziksel manipülatiflerin ilk kez deneyimlendiğini belirlemişlerdir. Manipülatiflerin somutluğunun ve esnek kullanımının olumlu etkiler oluşturup, motivasyon sağladığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Magruder (2012) manipülatiflerin motivasyon sağladığı sonucuna ulaşmış ve McNeil ve Jarvin (2009) de manipülatiflerin birçok duyuya hitap eden somut ve esnek kullanıma sahip nesnelere olduğunu ifade etmişlerdir. Manipülatiflerin problem durumunu anlamayı sağladığı belirlenmiştir. Clements (2000) de manipülatiflerin anlam oluşturmaya yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Manipülatiflerin dâhil edildiği derslerin sonrasında daha iyi hatırlandığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Gülkılık (2013) manipülatifler için öğrenilen bilgilerin kalıcılığında ve sonradan daha iyi hatırlanmasında etkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Etkinliklerin ya da manipülatiflerin öğrenciler tarafından oyun gibi görüldüğü tespit edilmiştir. Bu tespit, Magruder'in (2012) manipülatiflerin oyun aracı olarak algılandığı ile Burns ve Hamm'ın (2011) manipülatif destekli öğretimin oyun etkinliklerine benzetildiği çalışmaları ile tutarlılık göstermektedir. Manipülatiflerin zamanı daha verimli kullanmayı sağladığı belirlenmiştir. Gülkılık (2013) fiziksel manipülatifler için olmasa da sanal manipülatifler için zamanı verimli kullanmayı sağladığı bulgusuna ulaşmıştır. Kullanılan manipülatiflerin soyut kavramların anlaşılmasını sağladığı tespit edilmiştir. Kamina ve Iyer (2009) de manipülatiflerin soyut kavramlar ile ilişkilendirilmesi ile anlam oluşturmada yardımcı olduğunu bildirmişlerdir. Manipülatiflerin etkinliklere ya da problem durumuna karşı farklı bakış açıları sağladığı belirlenmiştir. Bu sonuç, Highfield ve Mulligan'ın (2007) manipülatiflerin akıl yürütme süreçlerini desteklediği bulgusu ile kısmen benzeşmektedir. Fiziksel ve sanal manipülatiflerin ardışık olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Gülkılık (2013) de sanal manipülatifleri kullanan öğrencilerin çözümlerini daha sonra fiziksel manipülatifle de

gerçekleştirdikleri tespit etmiştir. Manipülatiflerin olumsuz duyguları azaltıp olumlu duyguları artırdığı tespit edilmiştir. Önver'in (2019) manipülatiflerin öğrencilerin olumlu duygularına fayda sağladığı bulgusu ile kısmen benzeşmektedir.

Öğrencilerin fiziksel manipülatiflere dair değerlendirmeleri incelendiğinde fiziksel manipülatiflerin sanal manipülatiflere karşı tercih sebebi olduğunu belirlenmiştir. Bu sonuç, Akkan ve Çakıroğlu'nun (2009) fiziksel manipülatiflere karşı sanal manipülatiflerin tercih sebebi olduğu bulgusu ile çelişmektedir. Öğrencilerin deneyerek fiziksel manipülatif kullanmaya karar verdikleri tespit edilmiştir. Moyer ve Jones (2004) öğrenciler tarafından manipülatiflerin spontane olarak seçildiği tespiti ve Kelly'nin (2006) öğrencilerin doğal olarak kullanacakları manipülatifi seçtikleri bulguları ile kısmen tutarlılık göstermektedir.

Öğrencilerin sanal manipülatiflere dair değerlendirmeleri incelendiğinde sanal manipülatiflerin fiziksel manipülatiflere göre tercih sebebi olduğu belirlenmiştir. Akkan ve Çakıroğlu (2009) da benzer bir şekilde sanal manipülatiflerin fiziksel manipülatiflere göre tercih sebebi olduğunu tespit etmişlerdir. Bilgisayar tabanlı sanal manipülatiflerin kullanılmasının motivasyon sağladığı belirlenmiştir. Bartolini ve Martignone'nin (2014) sanal manipülatiflerin motivasyon sağladığı görüşleri ve Moyer-Packenham ve Westenskow'un (2013) sanal manipülatiflerin motivasyon sağladığı bulguları ile tutarlılık göstermektedir. İki öğrencinin daha önce herhangi bir bilgisayar deneyimi olmadığı belirlenmiş ve bu durumun sanal manipülatifleri kullanmayı istemek üzerine çekici bir güç oluşturduğu belirlenmiştir. Bu durum sanal manipülatiflerin daha çok ilgi çekiciliğe sahip olmasından kaynaklanmış olabilir. Nitekim Akkan ve Çakıroğlu (2009) da öğrencilerin sanal manipülatif kullanmaya karşı daha hoşnut olduklarını bildirmişlerdir. Sanal manipülatiflerin vakit alıcı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç ise, Reimer ve Moyer'in (2005) sanal manipülatiflerin geleneksel yöntemlere göre daha hızlı olduğunu belirttikleri bulgusu ile çelişmektedir. Araştırmanın bu bulgusu katılımcı öğrencinin bilgisayar kullanma yetkinliğinin az olmasından kaynaklandığı görüşmelerle tespit edilmiştir. Nitekim Bartolini ve Martignone (2014) sanal manipülatiflerin, bilgisayar teknolojisini kullanma yetkinliğine sahip öğrenciler tarafından zaman açısından verimli olduğunu bildirmektedirler.

Katılımcıların öğrenme ortamına dair değerlendirmeleri incelendiğinde, öğrencilerin matematik dersi için ilk kez farklı bir öğrenme ortamı yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu durum, İşman'ın (2002) öğretmenlerin daha çok geleneksel yöntemleri kullandıkları tespiti ile desteklenmektedir. Öğretim uygulamasının anlamlı öğrenmeyi desteklediği tespit edilmiştir. Bu durum Moyer ve Jones (2004) ile Yaman ve Şahin'in (2014) manipülatiflerle gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin anlamlı öğrenmeleri desteklediği görüşleri ile tutarlılık göstermektedir. Öğretim uygulamasının öğrenciler tarafından olumlu değerlendirildiği tespit edilmiştir. Bu bulgu manipülatiflerle tasarlanmış öğretim etkinliklerinin olumlu değerlendirildiğini ifade eden alanyazındaki diğer çalışmalar ile tutarlılık göstermektedir (Akkan, & Çakıroğlu, 2009; Önver, 2019). Öğretim uygulamasının daha derin ve ayrıntılı düşünceleri teşvik ettiği tespit edilmiştir. Bu bulgu Belenky ve Nokes'in (2009) manipülatiflerin tek başlarına bu durumu sağlayamayacağı görüşü ile ters düşmekle beraber söz konusu araştırmacılar üstbilişsel yönlendirmeler ile bu durumun sağlanabileceğini ifade etmişlerdir. Öğrenme ortamının olumlu duyguları harekete geçirdiği tespit edilmiştir. Bu bulgu Önver'in (2019) manipülatif destekli öğretimin olumlu duyguları harekete geçirdiği bulgusu ile tutarlılık göstermektedir.

4.1. Öneriler ve Eğitime Katkıları

Çalışmada ulaşılan sonuçlar manipülatif destekli üstbilişe dayalı öğretim sürecinde öğrencilerin ilk haftalarda fiziksel manipülatiflerle uğraşırken ilerleyen süreçlerde sanal manipülatiflere yöneldiğini göstermiştir. Bu durum son yıllardaki teknolojik değişimle öğrencilerin teknoloji destekli uygulamalarda daha istekli olduğunu göstermektedir. Bu nedenle üstbilişe dayalı öğrenme ortamlarının sanal manipülatif ve teknoloji etkinlikleriyle desteklenmesi önerilebilir. Çalışmada manipülatif destekli üstbilişsel planlamaya dayalı öğretimin öğrencilerin üstbilişsel tahmin, planlama, izleme ve kontrol becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Bu nedenle uygulayıcılara üstbilişe dayalı öğretim yaklaşımlarını uygulamaları

önerilebilir. Çalışmada ulaşılan sonuçlar üstbilişe dayalı öğretimin manipülatiflerle desteklendiğinde manipülatiflerin olumlu etkisinin üstbilişi de desteklediği tespit edilmiştir. Bu nedenle uygulayıcılara üstbilişe dayalı öğretimi manipülatiflerle destekleyerek uygulaması önerilebilir.

Bu çalışma belli sınırlılıklar altında yürütülmüştür. Bu sınırlılıkların ilki yöntem ile ilgilidir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup nicel karşılaştırmalar yapılmamıştır. Çalışmanın pandemi döneminde yürütülmesi nedeniyle böyle bir sınırlılığa sahiptir. Gelecek araştırmacılar nitel araştırma yöntemlerinden müdahale desenini kullanarak daha kapsamlı bulgulara ulaşabilirler. Çalışmanın bir diğer sınırlılığı veri toplama araçları ile ilgilidir. Çalışmanın verileri gözlem ve görüşmeler yoluyla elde edilmiş olup sadece bu veri toplama araçlarıyla sınırlıdır. Gelecek araştırmacılar veri çeşitlemesi yaparak daha detaylı bulgular elde edebilirler.

Bu çalışmanın yukarıda bahsedilen bazı sınırlılıkları olmasına rağmen, bu çalışma manipülatif destekli üstbilişsel planlamaya dayalı öğrenme ortamını inceleyerek mevcut matematik eğitimi alan yazınına bazı önemli katkılar sağlamaktadır. Matematik eğitimcileri, üstbilişsel planlamaya dayalı öğretimin manipülatiflerle desteklendiğinde öğrencilerin ilgisini çektiğini ve motivasyonlarını geliştirdiğini böylece öğrenmeye katkı sağlayabileceği dikkate alınmalıdır. Bu nedenle, matematik öğretim programlarında üstbiliş süreci becerisi olarak ele alınıp, kazanım açıklamalarında manipülatiflere yer verilmesi, programlarla beklenen hedeflerin gerçekleşmesinde etkili olabilir.

Kaynakça/Reference

- Akkan, Y., & Çakıroğlu, Ü. (2009). Öğrencilerin sanal ve fiziksel manipülatiflere yönelik tercihleri. P. Aşkar, B. Akkoyunlu, A. Altun, M. Erdem, S. Seferoğlu, Y. K. Usluel, H. Tüzün, A. Özkök, & H. Yurdugül (Eds.), *9th International Educational Technology Conference* (s. 418-424). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Artz, A., & Armour-Thomas, E. (1992). Development of a cognitive-metacognitive framework for protocol analysis of mathematical problem solving in small groups. *Cognition and Instruction*, 9(2), 137-175.
- Aydurmuş, L. (2013). *8. sınıf öğrencilerinin problem çözme sürecinde kullandığı üstbiliş becerilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 344467).
- Bartolini, M., & Martignone, F. (2014). Manipulatives in mathematics education. In S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of Mathematics Education* (1st. ed., pp. 487-494). Dordrecht: Springer.
- Baş, F., & Sağır, M. Ö. (2017). Türkiye'de eğitim alanında üstbiliş odaklı yapılan makalelere yönelik bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 1-33.
- Belenky, D. M., & Nokes, T. J. (2009) Examining the role of manipulatives and metacognition on engagement, learning, and transfer. *The Journal of Problem Solving*, 2(2), 102-129.
- Berardi-Coletta, B.-C., Buyer, L., Dominowski, R., & Rellinger, E. (1995). Metacognition and problem solving: A process-oriented approach. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21(1), 205-223.
- Burns, B. A., & Hamm, E. M. (2011). A comparison of concrete and virtual manipulative use in third- and fourth-grade mathematics. *School Science and Mathematics*, 111(6), 256-261.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Clements, D. H. (2000). 'Concrete' manipulatives, concrete ideas. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(1), 45-60.
- Creswell, J. (2007) *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. USA: SAGE Publications.
- Desoete, A. (2008). Multi-method assessment of metacognitive skills in elementary school children: How you test is what you get. *Metacognition and Learning*, 3(3), 189-206.
- Dutemple, E., Hakimi, H., & Poulin-Dubois, D. (2023). Do I know what they know? Linking metacognition, theory of mind, and selective social learning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 227, 105572.
- Ferrari, P. L. (2003). Abstraction in mathematics. *Philosophical Transactions of The Royal Society B*, 358(1435), 1225-1230.
- Flavell, J. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. Weinert, & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation and Understanding* (pp. 21-29). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Furner, J. M., & Worrell, N. L. (2017). The importance of using manipulatives in teaching math today. *Transformations*, 3(1), 1-25.
- Garofalo, J., & Lester, F. K. (1985). Metacognition, cognitive monitoring, and mathematical performance. *Journal for Research in Mathematics Education*, 16(3), 163-176.
- Georghiades, P. (2004). From the general to the situated: Three decades of metacognition. *International Journal of Science Education*, 26(3), 365-383.
- Gülkılık, H. (2013). *Matematsel anlamda temsillerin rolü: Sanal ve fiziksel manipülatifler* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 339931)
- Heddens, J. W. (1986). Bridging the gap between the concrete and the abstract. *The Arithmetic Teacher*, 33(6), 14-17.
- Highfield, K., & Mulligan, J. (2007). The role of dynamic interactive technological tools in preschoolers' mathematical patterning. In J. Watson, & K. Beswick (Eds.), *30th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia* (pp. 372-381). Adelaide: MERGA.

- Huang, X., Xiao, Y., Webster, J. S., Howe, R. E., & Li, Y. (2022). Exploring Shanghai students' mathematics learning as related to content presentation in textbooks: the case of the commutative property of addition. *ZDM–Mathematics Education*, 54(3), 595-609.
- İşman, A. (2002). Sakarya ili öğretmenlerinin eğitim teknolojileri yönündeki yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(1), 72-92.
- Jiang, Y., Ma, L., & Gao, L. (2016). Assessing teachers' metacognition in teaching: The teacher metacognition inventory. *Teaching and Teacher Education*, 59, 403-413.
- Kablan, Z. (2016). The effect of manipulatives on mathematics achievement across different learning styles. *Educational Psychology*, 36(2), 277-296.
- Kamina, P., & Iyer, N. N. (2009). From concrete to abstract: Teaching for transfer of learning when using manipulatives. *NERA Conference Proceedings 2009*. Rocky Hill, Connecticut: UCONN Library.
- Karakırık, E., & Aydın, E. (2011). Matematik nesneleri. E. Karakırık (Ed.), 16. *ATCM Matematik Eğitiminde Teknoloji Çalıştayı* içinde (s. 19-33). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Kelly, C. A. (2006). Using Manipulatives in mathematical problem solving: A performance-based analysis. *The Mathematics Enthusiast*, 3(2), 184-193.
- Kılıç, M. A., & Öztürk, M. (2022). Üstbilişsel sorgulamaya dayalı tasarlanan öğrenme ortamında olasılık öğrenme süreci: Bir öğretim deneyi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 768-787.
- Kiili, K., Koskinen, A., Lindstedt, A., & Ninaus, M. (2019). Extending a digital fraction game piece by piece with physical manipulatives. In M. Gentile, M. Allegra, & H. Söbke (Eds.), *International Conference on Games and Learning Alliance* (pp. 157-166). Cham: Springer.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), 178-181.
- Lester, F. K., Garofalo, J., & Kroll, D. L. (1989) *The role of metacognition in mathematical problem solving: A study of two grade seven classes* (Report No. 143). Washington: National science Foundation.
- Li, J., Zhang, B., Du, H., Zhu, Z., & Li, Y. (2015). Metacognitive planning: Development and validation of an online measure. *Psychological Assessment*, 27(1), 260-271.
- Magruder, R. (2012). *Solving linear equations: A comparison of concrete and virtual manipulatives in middle school mathematics* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No. 3584151).
- Martinez, M. E. (2006). What is metacognition? *Phi Delta Kappan*, 87(9), 696-699.
- Mevarech, Z. R., & Kramarski, B. (1997). IMPROVE: A multidimensional method for teaching mathematics in heterogenous classrooms. *American Educational Research Journal*, 34(2), 365-395.
- McNeil, N., & Jarvin, L. (2009). When theories don't add up: Disentangling the manipulatives debate. *Theory Into Practice*, 46(4), 309-316.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moyer, P. S., & Jones, M. G. (2004). Controlling choice: Teachers, students, and manipulatives in mathematics classrooms. *School Science and Mathematics*, 104(1), 16-31.
- Moyer-Packenham, P. S., & Westenskow, A. (2013). Effects of virtual manipulatives on student achievement and mathematics learning. *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments*, 4(3), 35-50.
- NCTM. (2000). *Principals and Standards for School Mathematics*. Retrieved from https://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards_and_Positions/PSSM_ExecutiveSummary.pdf
- Ormrod, J. E. (2020). *Öğrenme psikolojisi*. (M. Baloğlu, çev. ed.). Ankara: Nobel. (Çalışmanın orijinali 2012'de yayımlanmıştır.)
- Önver, M. (2019). *Matematik dersinde manipülatif kullanımının öğrenci başarısına ve motivasyonuna etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 574161).

- Öztürk, M., Akkan, Y., & Kaplan, A. (2018). 6-8. sınıf üstün yetenekli öğrencilerin problem çözerken sergiledikleri üst bilişsel beceriler: Gümüşhane örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(2), 446-469.
- Öztürk, M., & Kaplan, A. (2019). Cognitive analysis of constructing algebraic proof processes: A mixed method research. *Education and Science*, 44(197), 25-64.
- Öztürk, M. (2021). An embedded mixed method study on teaching algebraic expressions using metacognition-based training. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100787>
- Papleontiou-louca, E. (2003). The concept and instruction of metacognition. *Teacher Development*, 7(1), 9-30.
- Pişkin-Tunç, M., Durmuş, S., & Akkaya, R. (2012). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik öğretiminde somut materyalleri ve sanal öğrenme nesnelere kullanma yeterlikleri. *MATDER Matematik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 13-20.
- Pressley, M. (1986). The relevance of the good strategy user model to the teaching of mathematics. *Educational Psychologist*, 21, 139-161.
- Reimer, K., & Moyer, P. (2005). Third-graders learn about fractions using virtual manipulatives: A classroom study. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 24(1), 5-25.
- Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical problem solving*. Orlando: Academic Press, Inc.
- Schoenfeld, A. H. (1987). What's all the fuss about metacognition. In A. H. Schoenfeld (Ed.), *Cognitive Science and Mathematics Education* (1st ed., pp. 189-215). Hillsdale: New Jersey.
- Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense making in mathematics. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics* (1st ed., pp. 334-370). Macmillan Publishing Co, Inc.
- Schoenfeld, A. H. (2016). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense making in mathematics (Reprint). *Journal of Education*, 196(2), 1-38.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1-2), 113-125.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Slife, B. D., Weiss, J., & Bell, T. (1985). Separability of metacognition and cognition: Problem solving in learning disabled and regular students. *Journal of Educational Psychology*, 77(4), 437-445.
- Sonay-Ay, Z., & Bulut, S. (2017). Üst bilişsel sorgulamaya dayalı problem çözme yaklaşımının öz-düzenleme becerilerine etkisinin araştırılması. *İlköğretim Online*, 16(2), 547-565.
- Şahinkaya, T., Öztürk, M., & Albayrak, M. (2022). Üstbilişsel IMPROVE tekniğinin oran-orantının öğretimi ve orantısal akıl yürütme becerisinin geliştirilmesi üzerine etkisi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(2), 495-516.
- Tzohar-Rozen, M., & Kramarski, B. (2014). Metacognition, motivation, and emotions: Contribution of self-regulated learning to solving mathematical problems. *Global Education Review*, 1(4), 76-95.
- Ubuz, B., & Erdogan, B. (2019). Effects of physical manipulative instructions with or without explicit metacognitive questions on geometrical knowledge acquisition. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(1), 129-151.
- Ünlü, M. (2017). Pre-service mathematics teachers' views about using instructional materials in mathematics lessons. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(1), 10-34.
- Veenman, M. (2011). Learning to self-monitor and self-regulate. In R. Mayer, & P. Alexander (Eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (1st ed., pp. 197-218). New York: Routledge.
- Veenman, M. V., Hout-Wolters, B. H., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, 1, 3-14.
- Yaman, H., & Şahin, T. (2014). Somut ve sanal manipülatif destekli geometri öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinin geometrik yapıları inşa etme ve çizmedeki başarılarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 202 - 220.
- Yetkin-Özdemir, E., & Sarı, S. (2016). Matematik öğrenme ve problem çözmeye üstbilişin rolü. E. Bingölbali, S. Arslan, & İ. Ö. Zembat (Ed.), *Matematik eğitiminde teoriler içinde* (1. baskı, ss. 655-676). Ankara: Pegem Akademi.

Yin, R. K. (2011). *Applications of case study research*. Sage Publications Inc.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Many studies in the literature emphasize the importance of using manipulatives in teaching abstract mathematical concepts (Heddens, 1986; Kiili et al., 2019; McNeil, & Jarvin, 2009). However, studies indicate that the effect of using manipulative assisted instruction alone will be limited (Belenky, & Nokes, 2009; Kablan, 2016). Studies have stated that the use of manipulatives with metacognitive skills is more successful in constructing knowledge for students (Berardi-Coletta et al., 1995; Furner, & Worrell, 2017; Ubuz, & Erdoğan, 2019). In this context, it is thought that this research, in which a manipulative supported metacognition-based learning environment is created, is important. When researches involving metacognitive teaching are examined, it is seen that inquiry-based research comes to the fore (Mevarech, & Kramarski 1997; Öztürk, 2021). However, it has been demonstrated that no significant increase was achieved in the mathematics achievement of Turkish students in learning environments based on metacognitive inquiry (Öztürk, 2021). Studies have suggested designing learning environments for other sub-dimensions of metacognition. For example, Li et al. (2015) emphasized that there are limited empirical studies on metacognitive planning and the importance of studies based on metacognitive planning. It is thought that this research, which designs a learning environment based on metacognitive planning, reveals original results.

This study was conducted to evaluate the manipulative supported learning environment designed based on metacognitive planning in the learning of the factors and multiples of secondary school 8th grade students. For this purpose, answers to the following sub-problems were sought:

- 1- How are the evaluations of the 8th grade students of secondary school, who learned the multipliers and their multiples in the manipulative supported learning environment designed based on metacognitive planning, on metacognition?
 - a) How are the evaluations of the 8th grade middle school students who learned the factors and multiples in the manipulative supported learning environment designed based on metacognitive planning, towards metacognitive estimation?
 - b) How are the evaluations of the 8th grade students of secondary school, who learned the multipliers and their multiples in the manipulative supported learning environment designed based on metacognitive planning, towards metacognitive planning?
 - c) How are the evaluations of the 8th grade students of secondary school, who learned the multipliers and their multiples in the manipulative supported learning environment designed based on metacognitive planning, towards metacognitive monitoring and control?
- 2- What are the evaluations of the 8th grade students, who learned the multipliers and their multiples in the manipulative supported learning environment designed based on metacognitive planning, about manipulatives?
 - a) What are the general evaluations of the 8th grade students of secondary school, who learned the multipliers and their multiples in the manipulative supported learning environment designed based on metacognitive planning, about manipulatives?
 - b) What are the evaluations of the 8th grade students of secondary school, who learned the multipliers and their multiples in the manipulative supported learning environment designed based on metacognitive planning, towards physical manipulatives?
 - c) What are the evaluations of the 8th grade students, who learned the multipliers and their multiples in the manipulative supported learning environment designed based on metacognitive planning, about virtual manipulatives?
- 3- What are the views of secondary school 8th grade students, who learned the subject of multipliers and multiples in a manipulative supported learning environment designed based on metacognitive planning, about the designed learning environment?

2. METHOD

The study was conducted with the case study method, one of the qualitative research methods. Nineteen students attending the 8th grade of middle school participated in the study. Of the students participating in the study, 11 are girls and 8 are boys. Quota sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the participants. As a quota for participation in the study, a quota was determined for the school where the application was made. This quota is the presence of an informatics class in the school and the availability of enough computers for each student. Schools that did not meet the criteria were excluded from the list, as the study was based on activities aimed at using virtual and physical manipulatives, and because of the pandemic process, each student was asked to have a computer that they could use. The second quota was determined for students. This quota is that the student has not received metacognitive instruction before. The data of the study were collected with a semi-structured interview form. Semi-structured interview questions were created by the first researcher by examining the literature. The form consists of seven questions and three probe questions for each question. Then, the form was checked by the second researcher and some changes were made regarding the structure of the questions. The semi-structured interview form was taken out with the analysis of two expert faculty members (both of whom are associate professors in the field of mathematics education), considering that the question in the two probes would not serve the purpose. Then, necessary corrections were made in terms of language and expression of the semi-structured interview form by a Turkish teacher. The form was applied to two students and it was checked whether the questions were understandable by the students. Both students found the questions understandable. One week before the start of the practices for the study, the participants were met and informed about the learning environment. The manipulatives to be used for the activities were introduced and information was given about the importance of metacognition. It has been stated that the work to be done will be used only for scientific purposes, and the participant's knowledge and performance will not be shared with third parties. It was stated that the data to be obtained from the applications are valuable for scientific research and that they are asked to participate in the applications sincerely and willingly. It has been stated that the designed study consists of six-week teaching sections, and each teaching section can last approximately 120 minutes, and there is a total of 20 minutes of rest break, twice during this period. The activities designed for each teaching department were prepared by the researcher, and the necessary arrangements were made by examining five mathematics teaching departments. The data in the study were analyzed by content analysis method. The interviews conducted for the study were recorded and transcribed with a voice recorder. Then, the text-transformed records were divided into codes and categories related to the content analysis method by the researcher. The coding in the study was also carried out by a field expert.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The results of this study, which aims to examine the evaluations of the participants on metacognition, manipulatives and learning environment in the learning environment designed based on manipulative supported metacognitive planning in teaching the subject of multipliers and their multiples, have revealed original results that will contribute significantly to the literature, although they support the literature to a large extent. One of the most important results reached in the study is that students prefer to work with physical manipulatives more in the first weeks and more often with virtual manipulatives in the last weeks in a learning environment based on metacognitive planning with manipulative support. In the content analysis conducted in the study, the thoughts of the students were gathered under three themes: metacognition, manipulative and learning environment.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bayburt Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi: 13/05/2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 5694156-050.99-10062

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %40'dır.

Yazar 1: Araştırmanın alanyazın sentezi, verilerin toplanması, uygulamaların yapılması, verilerin analizi ve raporlanmasında görev almıştır.

Yazar 2: Araştırmacı kuramsal çerçeve, verilerin analizi ve rapor yazımında görev almıştır.

DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI

Çalışma Bayburt Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından 2019/02-69001-04 proje numarası ile maddi olarak desteklenmiştir. Bayburt Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü'ne teşekkür ederiz.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada yazarlar arasında veya herhangi bir kurumla çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2023, 23(2), 585 – 603. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1102529>



Jigsaw II Tekniğinin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Erime ve Çözünme Kavramlarına Yönelik Bilgi Yapılarına Etkisi

The Effect of Jigsaw II Technique on Fourth Grade Students Knowledge Structures about the Concepts of Melting and Dissolution

Mehmet Ali KANDEMİR¹ , Zeki APAYDIN² 

Geliş Tarihi (Received): 12.04.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 04.02.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.06.2023

Öz: Araştırmanın amacı, Jigsaw II tekniğinin öğrencilerin erime ve çözünme kavramlarına yönelik bilgi yapılarına etkisini belirlemektir. Araştırma Marmara bölgesinde yer alan bir büyükşehirin bir ilçesinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında dördüncü sınıfa devam eden 42 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma tek grup ön test - son testli deneysel yöntemle tasarlanmıştır. Araştırma verileri, bilgi yapısı testinin ön test ve son test olarak uygulanması ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde Wilcoxon işaretli sıralar testi (*T*), McNemar testi ve ki-kare uyum iyiliği testi (X^2) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Jigsaw II tekniğinin uygulandığı öğrencilerin erime ve çözünme kavramlarına ait bilgi yapılarına ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Söz konusu farkın son test puanları lehine olduğu saptanmıştır. Araştırma bulgularından hareketle grup sayısı artırılarak, fen bilimleri öğretim programında yer alan diğer kavramlara ilişkin deneysel çalışmalar yapılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilgi yapıları, tutarlılık, tutarsızlık, teori nitelikli (sentetik) bilgi yapısı teorisi, parça nitelikli bilgi yapısı teorisi, erime, çözünme, jigsaw II

&

Abstract: The aim of the research is to determine the effect of Jigsaw II technique on students knowledge structures about the concepts of melting and dissolution. The research was carried out in a district of a metropolitan city in the Marmara region with the participation of 42 fourth grade students in the 2021-2022 academic year. Appropriate sampling method was used to determine the participants. The research was designed according to a one group pretest-posttest experimental method. The research data were obtained by applying the knowledge structure test before and after the education and training process in accordance with the Jigsaw II technique. Wilcoxon Signed Rank Test (*T*), McNemar Test and Chi-Square Goodness-of-Fit Test (X^2) were used to analyze the data. As a result of the research, a significant difference was found between the pre-test and post-test scores of the students regarding the knowledge structures of the concepts of melting and dissolution. It was determined that the relevant difference was in favor of post-test scores. Based on the research findings, it is suggested to carry out experimental studies by increasing the number of groups related to other concepts in the science curriculum.

Keywords: Knowledge structures, consistency, inconsistency, knowledge in pieces structure conceptual change theory, theory-like conceptual change theory, melting, dissolution, jigsaw II

Atf/Cite as: Kandemir, M. A. ve Apaydın, Z. (2023). Jigsaw II Tekniğinin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Erime ve Çözünme Kavramlarına Yönelik Bilgi Yapılarına Etkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 585-603
DOI:10.17240/aibuefd.2023..-1102529

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Sınıf Öğretmeni, MEB, mehmetalikandemir10@gmail.com, 0000-0001-9340-2559

² Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, zapaydin@omu.edu.tr, 0000-0002-6581-4828

1. GİRİŞ

Fen bilimleri öğretim programı, bireylerin; bilimsel süreç becerilerini kullanarak bilimsel bilgiye ulaşım kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünebilen, muhakeme etme ve karar verme yeteneği gelişmiş, önceki öğrenmelerle yeni öğrenmeleri ilişkilendirip anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan fen okuryazarları olmalarını hedeflemektedir [Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2018]. Bu hedefin gerçekleşmesinde öğrencilerin ilgili kavramlara ilişkin bilimsel ve tutarlı bilgilere sahip olması son derece önemlidir.

Son elli yılda yapılan birçok araştırmadan sağlanan bulgular, öğrencilerin öğrenecekleri kavramlar hakkında birtakım öncü bilgi yapılarıyla fen öğretimi süreçlerine dâhil olduklarını göstermektedir. Bulgular, bu kavramların, bilimsel görüşlerle uyum içinde olmayan veya hatta onlarla tam bir tezat oluşturan niteliklere sahip olduğuna dikkat çekmektedir (diSsesa, 2014; Duit & Treagust, 2003; Özgül vd., 2018; Vosniadou, 2012). Bu ön kavramlar, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşmış olduğu sorunlara çözüm üretmeye yardımcı olması nedeniyle, ilgili öğrenciler bilimsel olarak doğru kavramlarla karşı karşıya kaldıklarında bile mevcut kavramsallaştırmalarını değiştirmekte zorlanabilmektedirler (Turcotte, 2012). Bundan dolayı fen bilimleri öğretim programında (MEB, 2018) da belirtildiği gibi, öğrencilerin bilgi yapılarının öğretim öncesinde tanıma amaçlı ölçme ve değerlendirme yaklaşımıyla incelenmesi oldukça önemlidir. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerin öncü bilgi yapılarını ortaya çıkaracak başlangıç etkinlikleri planlamalıdır. Öncü bilgi yapıları, bireysel deneyimler aracılığıyla oluşturulmuş iç temsillerdir. Bu bilgi yapıları, öğrencilerin ilgili kavramı nasıl yapılandırdıkları, kavrama ilişkin bilgi düzeyleri, kavram yanlışlarının varlığı veya yokluğuna yönelik bilgiler sunar. Sağlanan bilgiler doğrultusunda hazırlanan öğretim planı öğretim sürecinin verimliliğine ve öğretilecek kavramların anlamlı bir şekilde öğrenilmesine katkıda bulunur (Ilyas & Saeed, 2018; Kayhan, 2010). Alan yazında öğrencilerin naif bilgi yapılarına yönelik görüşler, çoğunlukla iki ana teori etrafında toplanmıştır. Bunlardan birincisi teori (sentetik) benzeri bilgi yapısı teorisi (Vosniadou, 2012) diğeri ise parçalı bilgi yapısı teorisidir (diSsesa, 2014). Teori benzeri bilgi yapısı teorisinin birçok araştırmacısı Piaget'in kavramsal değişim ile ilgili açıklamalarından etkilenmiştir (Özdemir & Clark, 2007). Bu teori Piaget'in bilişsel gelişim teorisinde yer alan şema adı verilen bilgi yapılarına dayanmaktadır. Piaget'ye göre birey yeni bir kavram ile karşılaştığında zihninde dengesizlik meydana gelir. Birey, zihinsel dengeyi tekrar sağlamak için yeni kavram ya da kavramları mevcut şemalarla uyumlu ise, bu kavram/kavramları ilgili şemalara yerleştirir (özümseme). Yeni kavram veya kavramlar mevcut şemalarla uyumlu değil ise, ilgili şemaları yeniden düzenler ya da yeni şemalar (Uyma) oluşturur (Çepni, 2016). Piaget'in kavramsal değişim açıklamasında, bilgi yeniden düzenlenerek artar. Bu süreçte asimilasyon, bilgiyi mevcut şemalara entegre ederek yapıyı korurken bilgiyi artırır. Asimilasyon süreci, öğrencinin şemasının doğru veya kusurlu olup olmadığına bakılmaksızın gerçekleşebilir. Dolayısıyla asimilasyon öğrencilerin bilgi yapılarını onaramayabilir; ancak onları zenginleştirebilir (Chi & Roscoe, 2002). Teori benzeri bilgi yapısı ya da kavramsal değişim teorisine göre, öğrenciler örgün eğitim kurumlarına gelmeden önce de tutarlı ve bütünlük içinde bir bilgi yapısına sahiptirler. Bu bilgi yapıları birbiriyle sıkı bir ilişki içindedir. Bu bağlamda teoriye göre, öğrencilerin fen bilimlerine yönelik bir konuyla ilgili benzer sorulara tutarlı cevap vermeleri oldukça olasıdır. Çünkü kaynakları aynı şemadır. Bu tutarlılık bilim insanlarının sahip olduğu tutarlılıkla içerik olarak aynı olmamakla birlikte, sadece biçimsel olarak benzerlik içermektedir. Bahsi geçen teorice; öğrencilerin biçimsel olarak, bilim insanlarıyla benzerlik gösteren tutarlı bilimsel yapıları, bilgi birikimi arttıkça yavaş ve kademeli bir şekilde değişime uğramaktadır (Hannust & Kikas, 2007; Ioannides & Vosniadou, 2002; Özdemir, 2007; Parnafes, 2012; Vosniadou, 1999, 2003, 2012, 2019). Parçalı bilgi yapısı teorisine göre ise, öğrencilerin örgün eğitim kurumuna gelmeden önce bireysel deneyimleriyle oluşturdukları naif bilgi yapıları, parçalı ve tutarsız bir yapıya sahiptir. Naif bilgi yapıları bütünlükten uzak, yarı bağımsız olma gibi özellikler taşımaktadır. Bu bilgi yapıları bilişsel olarak birbirlerine gevşek ağlarla bağlıdır (Özdemir, 2018; Turcotte, 2012). İlgili teoride öğrencilerin parçalı bilgi yapılarının, zaman içinde bilgi birikimi arttıkça tutarlı ve bilimsel hâle geldiği vurgulanmıştır. Kavramsal değişim süreci yavaş ve kademeli bir biçimde gerçekleşmektedir (diSsesa, 2014, 2015). Öğrencilerin bilgi yapılarının

bilimsel ve tutarlı olana dönüşmesinde, öğrenme ve öğretme sürecinde aktif olunan yöntemlerin, geleneksel yöntemlere göre daha büyük etkiye sahip olduğu ileri sürülebilir (Şen & Yılmaz, 2013; Yeşilpınar-Uyar & Doğanay, 2018). Öğrenciyi eğitim ve öğretim sürecinde merkeze alan, onu aktif kılan tekniklerden birisi Jigsaw II tekniğidir. Teknik, Aronson ve arkadaşları tarafından 1978 yılında geliştirilmiştir. Slavin, 1986 yılında teknikte bazı değişiklikler yapmıştır. Değiştirilen tekniğe göre, süreç öğrencilerin gruplara ayrılması ile başlar. Oluşturulacak gruplar, grup içi cinsiyet, başarı, etnik köken, yetenek vb. özellikler bakımından heterojen olmalıdır. Gruplar arasında ise, belirtilen nitelikler bakımından homojenlik sağlanmalıdır. Gruplardaki öğrenci sayısı 3-7 arasında değişebilir. Bir sonraki aşamada konu, gruptaki öğrenci sayısına bölünür ve öğrencilerin her birine bir bölüm verilir. Öğrenciler bu bölümler üzerinde bireysel olarak çalışırlar. Öğrencilerin çalışmaları bitince aynı konuyu almış olan öğrenciler bir araya gelir, konu üzerinde tartışma yaparak uzmanlaşırlar; konuyu arkadaşlarına nasıl öğreteceklerini planlar ve gerçekleştirecekleri öğretimin provasını yaparlar. Aynı konuyu alanların oluşturduğu geçici grupta çalışmalar bitince, herkes asıl grubuna döner ve gruplarda konuyu birbirlerine öğretirler. Konuyu işleyen öğrenciye, grubun diğer üyelerince anlaşılmayan yerler sorulur, herhangi bir soru yöneltmezse, öğretmen tarafından soru sorulması sağlanabilir. Ayrıca konuyu işleyen öğrenci de, dinleyicilere konu ile ilgili soru sorabilir. Öğrenciler, öğretim sonrasında bireysel olarak sınava alınırlar. Bireysel olarak aldıkları puanların ortalaması alınarak takım puanı belirlenir ve böylece her grup takım puanını almış olur. Önceki durumlarına göre ilerleme gösteren gruplar ödüllendirir. Bu süreçte öğretmen öğrenciler için bir rehber ve düzenleyici bir rolü üstlenir. Bu süreçte özellikle bir sorunla karşılaşırsa rehberlik rolü devreye girer (Açıkgöz, 2014; Aronson, 2019; Yıldız, 2015). Bu teknikte, öğrenciler grubun başarısı için çalışır ve tüm bireyler başarılı olduğu takdirde grubun da başarılı olacağı grup üyeleri tarafından bilinir (Yıldız vd., 2017).

1.1. Araştırmanın amacı

Araştırmanın amacı, öğrencilerin erime ve çözünme kavramlarıyla ilgili öncü bilgi yapılarının bilimsel ve tutarlı bilgi yapılarına dönüşmesinde, Jigsaw II tekniğinin nasıl bir etkisinin olduğunu tespit etmektir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki araştırma soruları belirlenmiştir.

- 1- Ön testin uygulanması ile elde edilen bulgulara göre tutarlı ve bilimsel yanıt veren öğrenci sayısı ile son testin uygulanması sonrasında tutarlı ve bilimsel yanıt veren öğrenci sayısı arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 2- Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

1.2. Araştırmanın önemi

Öğrencilerin kavramları anlamlı bir şekilde öğrenebilmesinde bilgi yapıları oldukça önemlidir (Kandemir & Apaydın, 2022b). Çünkü bilgi yapıları öğrencilerin kavram/kavramları nasıl yapılandırdıkları hakkında öğretmenlere bilgi verir (Özgül, Akman & Saçkes, 2018). Öğretmenler de öğrencilerin bu bilgi yapılarını dikkate alarak eğitim ve öğretim sürecinde ilgili kavramın öğretimini kolaylaştıracak, süreçte öğrenciyi aktif kılacak yöntem ve teknikleri belirler. Öğretim sürecinde öğrenciyi aktif kılabilen, anlamlı öğrenmeye katkı sağlayacağı düşünülen tekniklerden birisi de Jigsaw II tekniğidir. Alan yazında yapılan araştırmalar ilgili tekniğin öğretmenler tarafından az kullanıldığını göstermektedir (Kandemir & Apaydın, 2018; Karasu-Avcı & Ketenoğlu-Kayabaşı, 2018). Araştırma, Jigsaw II tekniğinin öğretmenler tarafından kullanım sıklığının artırılması ve anlamlı öğrenmede öğrencilerin bilgi yapılarının önemini anlaşılması bakımından önemlidir. Ayrıca alan yazında ulaşılan kaynaklara göre, jigsaw II tekniğinin öğrencilerin erime ve çözünme kavramlarıyla ilgili bilgi yapılarına etkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. İlgili araştırma alan yazındaki bu eksikliği gidermesi bakımından önem arz etmektedir. Ayrıca alan yazında konuya yönelik yürütülen araştırmaların, genellikle nitel yöntemlerle gerçekleştirildiği ve var olan

durumun ortaya konulması bağlamında betimsel bir içeriğe sahip oldukları görülmektedir (Apaydın, 2014, 2020; Clark, 2006; diSessa vd., 2004; Kirbulut & Beeth, 2010; Turceotte, 2012; Vosniadou & Brewer, 1992). Nicel yöntemler kullanılarak yapılan araştırma sayısı oldukça azdır. Araştırmanın bu yönüyle alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tek grup ön test-son test deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde gruba deneysel müdahalede bulunulmadan önce, ölçme aracı ön test olarak uygulanır. Gruba deneysel müdahalede bulunulduktan sonra, ölçme aracı son test olarak uygulanır. Daha sonrasında, gruba ilişkin ön test ve son test ölçümleri arasındaki farkın anlamlılığı incelenir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu tür desenlere atamalar yansız olarak yapılamamaktadır. Bu nedenle sağlanan verilerin bilimsel değeri oldukça sınırlıdır. Ancak bu durum sağlanacak verilerin geçersiz ve değersiz olduğu ve bu yöntemlerin kullanılmaması gerektiği anlamına gelmemektedir (Özmen & Karamustafaoğlu, 2019).

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırma Marmara bölgesinde bulunan bir büyükşehirin bir ilçesinde 42 ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma katılımcıları için, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi belirleyici olmuştur. Uygun örnekleme yönteminde araştırmacı kendisine en yakın olan örnekleme üzerinden veri toplamaktadır. Bu durum araştırma sürecine hız kazandırmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırmanın yapıldığı okul, orta sosyoekonomik çevrede yer almaktadır (Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), 2021). Araştırmaya dâhil edilen öğrenciler okul dışı ve okul sonrası eğitim takviyesi almamışlardır. Bu bilginin verilmesinin sebebi okul sonrası veya okul dışı takviye eğitimin öğrencilerin bilgi yapılarını etkileyebileceğinin düşünülmesidir. Nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tek grup ön test-son test deneysel araştırma yönteminde ön test ve son test bulgularının karşılaştırılmasından sonra bulunan farkın, sadece uygulanan teknikten kaynaklanacağını ifade etmek mümkün değildir. Bu fark başlangıçta öğrencilere ait değişkenlerden kaynaklı olabilir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu nedenle bu dezavantajı gidermek bakımından, öğrencilerin bilgi yapılarına etkisi olduğu düşünülen cinsiyet, ekonomik düzey, anne ve baba eğitimi değişkenleri arasında ki-kare testi (X^2) kullanılarak karşılaştırma yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 20'si kız 22'si erkektir. Öğrencilerin hepsinin aile ekonomik gelirleri orta düzeyde (TÜİK, 2021) dir. Öğrencilerin, anne öğrenim durumu değişkeni bakımından düzeyleri; 24 ilköğretim, 18 lise mezunu biçimindedir. Öğrencilerin baba eğitim değişkeni bakımından düzeyler; 26'sı ilköğretim, 16'sı lise mezunu şeklindedir. Araştırma başlangıcında grup denkliliğini sağlamak için gerçekleştirilen ki-kare testi bulgularına göre, öğrencilerin bilgi yapılarına etkisi olabileceği düşünülen öğrencilere ait cinsiyet ($X^2=0.095$, $P>0.05$), aile ekonomik düzeyi, anne ($X^2=0.857$, $P>0.05$) ve baba eğitim ($X^2=2.381$, $P>0.05$) düzeyleri değişkenleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen bilgi yapısı testi ve kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Testte 27 adet doğru yanlış test maddesi ve 6 adet açık uçlu soru maddesi bulunmaktadır. Doğru yanlış test maddelerinin ortalama güçlüğü 0.53 civarındadır. Maddelere ilişkin madde ayırt edicilik indeksi 0.32 ile 0.58 arasında değişmektedir. Doğru yanlış testine ilişkin KR-20 iç tutarlık güvenirlik indeksi 0.91'dir.

Tablo 1.

Test Maddelerine İlişkin Analiz Sonuçları

Soru No	Pj	Rjx
1*	0.78	0.39
2	0.58	0.39
3	0.71	0.35
4	0.64	0.46
5	0.75	0.46
6	0.77	0.41
7	0.74	0.48
8	0.41	0.58
9	0.54	0.44
10	0.52	0.55
11	0.53	0.42
12	0.53	0.53
13	0.56	0.48
14	0.46	0.50
15	0.32	0.35
16	0.31	0.33
17	0.41	0.32
18	0.40	0.33
19	0.39	0.35
20	0.30	0.46
21	0.49	0.37
22	0.57	0.50
23	0.50	0.51
24	0.54	0.58
25	0.46	0.50
26	0.50	0.46
27	0.57	0.46
28**	0.54	0.52
29	0.48	0.58
30	0.49	0.47
31	0.49	0.59
32	0.34	0.48
33	0.41	0.51
34	0.52	0.53
35	0.47	0.55

*1-27 arası doğru yanlış test maddeleri yer alır.

**28-35 arası açık uçlu sorular yer alır.

Açık uçlu soru maddelerine ilişkin madde güçlük indeksi 0.46 olarak hesaplanmıştır. İlgili maddelere ilişkin madde ayırt edicilik indeksi 0.47 ile 0.59 arasında farklılaşmaktadır. Ayrıca açık uçlu sorulara ilişkin Cronbach alfa güvenirlik indeksi 0.90 olarak hesaplanmıştır. Kişisel bilgiler formunda öğrencilerin cinsiyetleri, ailelerinin ekonomik durumu, anne ve babasının eğitim düzeyine ilişkin bilgiler yer almaktadır. İlgili form müdahale süreci öncesi (öğretim süreci başlamadan önce) öğrencilere uygulanmıştır.

2.3.1. Öğretimin uygulanması

Araştırma sırasında, deneysel müdahale öncesinde gruba Bilgi Yapısı Testi ön test olarak uygulanmıştır. Ardından gruba haftada 2 saat olmak üzere toplam 8 saat Jigsaw II tekniği kullanılarak öğretim gerçekleştirilmiştir (Ek 1). Öğretim sürecine, öğrencilerin kütle, hacim, maddenin fiziksel halleri kavramlarının geçtiği konular işlendikten sonra başlanmıştır. Bunun nedeni, ilgili kavramlar hakkında öğrenci ön bilgilerinin, erime ve çözünme kavramına yönelik bilgi yapılarını etkileyebilmesidir. İlgili tekniğin uygulaması şu şekilde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler önce cinsiyet, akademik başarı, vb. özelliklere göre heterojen gruplara ayrılmıştır. Grupları oluşturma aşmasında, ise gruplar arasında ilgili nitelikler bakımından homojen olma koşulu göz önünde bulundurulmuştur. Oluşturulan gruplarda yer alan öğrenciler önce verilen etkinlikler üzerinde bireysel olarak çalışmışlardır. Sonra aynı konuyu alan öğrenciler bir araya gelerek konu üzerinde tekrar çalışmışlardır. Konu üzerine uzmanlaşan gruplardaki bireyler, tekrar eski gruplarına dönmüşlerdir. Daha sonrasında eski gruplarına dönen öğrenciler uzmanlık konularını arkadaşlarına anlatmışlardır. Öğretimin değerlendirilmesi aşamasında, sınıf ikiye bölünüp zıt panel tekniği kullanılmıştır. Bu teknik kullanılarak her öğrenciye soru sorulması ve her bir öğrencinin konuya ilişkin soru sorması sağlanmıştır. Alınan bireysel puanlar toplanarak grupta yer alan birey sayısına bölünmüştür. Böylece grup puanları belirlenmiştir. Her grup bir önceki derste sağladığı puan ortalaması bakımında bir ilerleme göstermişse ödüllendirilmiştir. İlk puan ortalaması ön test olarak uygulanan bilgi yapısı testinden sağlanmıştır. Öğretim sürecinde, öğrencilerle erime ve çözünme kavramlarına yönelik (çözünme, hacim-çözünme ilişkisi, kütle-çözünme ilişkisi, çözünme-maddenin halleri ilişkisi, çözünme hızı-sıcaklık ilişkisi, çözünme hızı-tanecik boyutu ilişkisi, çözünme hızı-çözünen miktarı ilişkisi, çözünme hızı-çözücü miktarı ilişkisi) bireysel ve grup olarak etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Ardından bilgi yapısı testi tekrar son test olarak uygulanmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Araştırma verilerinin analizine öncelikle yanıt kağıtlarının numaralandırılması ile başlanmıştır. Sonra yanıt kağıtları puanlanmıştır. Yanıt kağıtlarında öğrencilerin kavramlara ilişkin ölçekte yer alan farklı sorulara vermiş oldukları yanıtlardan (açık uçlu sorular da dâhil) tutarlı ve bilimsel olanlarına öğrenciye 1 puan, bilimsel olmayan tutarlı ve/veya tutarsız yanıtlar için 0 puan verilmiştir. Örneğin, bir öğrenciye ilgili testte, "Su ve şeker karışımında şekere ne olur?" ve "Su ve tuz karışımında tuza ne olur?" soruları yöneltilmiştir. Öğrencinin her iki soruya sırasıyla, "Su ve şeker karışımında şeker çözünür, su ve tuz karışımında tuz çözünür." yanıtlarını vermesi; öğrenci *bilgi yapısının bilimsel ve tutarlı olduğunun göstergesidir*. Öğrencinin testte kendisine sorulan bu sorulara, "Su ve şeker karışımında şeker erir, su ve tuz karışımında tuz çözünür." (tutarsız yanıt) veya "Su ve şeker karışımında şeker erir, su ve tuz karışımında tuz erir." (bilimsel olmayan tutarlı yanıt) yanıtlarını vermesi bilgi yapılarının bilimsel ve tutarlı olmadığını göstermektedir. Daha sonra araştırma verileri SPSS 22 veri analiz paketine bilimsel ve tutarlı yanıtlar için 1 puan, bilimsel olmayan tutarlı ve/veya tutarsız yanıtlar için 0 puan olarak girilmiştir. Ardından verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Araştırmada Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik test değerleri, verilerin normal dağılıma sahip olmadığına işaret etmiştir ($p < 0.05$). Bu nedenle ön test ve son test puanlarının analizinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi (T) kullanılmıştır. Ayrıca ön test ve son testte tutarlı ve bilimsel yanıt veren öğrenci sayıları arasında fark olup olmadığını tespit etmek için McNemar testi ve başlangıçta öğrencilerin bilgi yapılarını etkileyebilecek değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için kay-kare uyum iyiliği testi (X^2) kullanılmıştır (Bursal, 2019; Demir, 2020; Kilmen, 2015). Tekniğin puanlar üzerine etki büyüklüğünü

değerlendirme aralıkları şöyledir: Etki büyüklüğü, “0.1 < r” ise düşük düzeyde, “0.3 < r” ise orta düzeyde, “0.5 < r” ise yüksek düzeydedir (Cohen, 1988).

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 26/11/2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/878

3. BULGULAR

Birinci araştırma sorusu çerçevesinde, ön testin uygulanması sonucunda öğrencilerden sağlanan bulgulara göre, bilimsel ve tutarlı yanıt veren öğrenci sayısı ile son testin uygulanması sonrasında bilimsel ve tutarlı yanıt veren öğrenci sayıları karşılaştırılmıştır. Bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 2.

Ön Test ve Son Test Bulgularına göre Tutarlı ve Bilimsel Yanıt Veren Öğrenci Sayıları Arasında Yapılan McNemar Testi Sonuçları

Erime ve Çözünme	Ön Test	Son Test	X ²	sd	p
Bilimsel ve tutarlı yanıtlar	13	37	15.559	1	.00
Bilimsel olmayan tutarlı veya tutarsız yanıtlar	29	5			

Tablo 2’deki analiz sonuçları incelendiğinde, tutarlı ve bilimsel yanıtların sayısı bakımından öğrencilerden sağlanan ön test ve son test bulguları arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmektedir. Bu farkın son test bulguları lehine olduğu görülmektedir (X²=15.559, p< .05). Ayrıca ilgili tabloda, Jigsaw II tekniğinin öğrencilerin son test erime ve çözünme kavramlarına yönelik tutarlı ve bilimsel yanıt sayılarını arttırdığı gözlenmektedir (X²=15.559, p< .05). Diğer bir ifadeyle Jigsaw II tekniğinin öğrencilerin bilimsel ve tutarlı yanıt sayıları üzerinde etkili olduğu belirtilebilir.

İkinci araştırma sorusu kapsamında öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmaya ilişkin analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.

Müdahale Öncesi ve Sonrası Öğrenci Bilimsel Tutarlılık Puanları Arası Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu

	N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	Z	p	r
Son test – Ön test						
Negatif sıralar	0	.00	.00	-4.837	.000	0.76
Pozitif sıralar	30	15.50	465.00			
Eşit	12					
Toplam	42					

p<.05

Tablo 3'teki analizde, son test puanlarından ön test puanlarının çıkarılmasıyla sağlanan değerlerde 30 sonucun pozitif, 12 sonucun ise eşit olduğu görülmektedir. İlgili test sonucuna dayanarak son test puanlarının ön test puanlarına göre yüksek olduğu belirtilebilir. Ayrıca Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre, deneklere ait müdahale öncesi ön test puanları ile müdahale sonrası son test puanları arasında anlamlı bir farklılık da saptanmıştır ($Z=-4.837$, $p<.05$ $r=.76$). Bu farklılığın hangi puan türünün lehine olduğunu belirlemek bakımından sıralar ortalaması değerleri incelenmiştir. Sıralar ortalamasının büyük olması, puanların da büyük olması anlamına gelir. Ön test ölçümlerine ait sıralar ortalaması değeri = 0.00' iken son test ölçümlerine ilişkin sıralar ortalaması değeri = 15.50' dir. Bundan dolayı ilgili farklılık son test puanlarının lehinedir. Başka bir ifadeyle Jigsaw II tekniğinin, öğrencilerin öncü bilgi yapılarının, tutarlı ve bilimsel bilgi yapılarına dönüşmesi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu belirtilebilir. Bu etki yüksek düzeydedir ($r=0.76$). Bu bağlamda öğrenci bilgi yapılarındaki değişimin %76'sının, Jigsaw II tekniği değişkeni ile açıklanabildiği ifade edilebilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Birinci araştırma sorusu bağlamında gerçekleştirilen test uygulamaları sonucunda, ön testten sağlanan bilimsel ve tutarlı yanıt veren öğrenci sayısı ile son testten sağlanan bilimsel ve tutarlı yanıt veren öğrenci sayıları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Tablo 2'deki analiz sonuçları incelendiğinde, Jigsaw II tekniğinin öğrencilerin son testte erime ve çözünme kavramlarına yönelik tutarlı ve bilimsel yanıt sayılarının arttırdığı gözlenmektedir ($\chi^2=15.559$, $p<.05$). Diğer bir ifadeyle Jigsaw II tekniği öğrencilerin erime ve çözünme kavramlarına ilişkin bilimsel ve tutarlı yanıt sayıları üzerinde etkilidir.

İkinci araştırma sorusu bağlamında, Jigsaw II tekniğinin öğrencilerin erime ve çözünme kavramlarına yönelik bilgi yapıları üzerinde etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Uygulama sonrasında, Jigsaw II tekniğinin öğrencilerin erime ve çözünme kavramlarına yönelik bilgi yapılarına ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark son test puanları lehinedir (Tablo 3). Ayrıca Tablo 2'de yer alan test sonuçlarında, son test yanıtları lehine farklılık saptanması ulaşılan bu bulguyu doğrulamaktadır. İlgili bulgular, Jigsaw II tekniğinin öğrencilerin bilgi yapıları üzerinde de etkisinin olduğunu göstermektedir. Bu etki yüksek düzeydedir ($Z=-4.837$, $p<.05$, $r=.76$). Alan yazında Şen ve Yılmaz'ın (2013) ve Eymur ve Geban'ın (2017) yürütmüş oldukları iki ayrı çalışmada, iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin kavramsal değişim (tutarlı ya da tutarsız bilimsel olmayan bilgiyi bilimsel tutarlı bilgiyle yer değiştirme (Gafoor, 2013)) üzerindeki etkisinin, geleneksel yöntemlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Alan yazındaki diğer bir çalışmada Fulmer (2013) öğrencilerin naif bilgilerinin yerini bilimsel ve tutarlı bilgi yapılarının alabileceği yönünde bulgular elde etmiştir. Alan yazındaki ilgili bulgular araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Öğrencilerin bilgi yapılarının bilimsel olarak tutarlı olmasına katkıda bulunması beklenen ders planında yer alan model, yöntem, teknik ve etkinliklerin sahip olması gereken özellikler alan yazında şu şekilde ifade edilmiştir: Öğrencileri öğretim sürecinde olabildiğince aktif kılması (Açıkgöz, 2016; Apaydın & Kandemir, 2017; Kandemir, 2017; Türkben, 2015), öğrenciye hatalı kavramlarının olduğunu tanıtmaları ve kavramı yeniden atayacağı alternatif bir kategori kazandırması (Chi & Roscoe, 2002; Vosniadou, 2019), ünitenin tamamını almak yerine bir konu alanındaki birkaç anahtar kavramın derinlemesine araştırılmasına fırsat sunması (Vosniadou, 2012), bilimsel bilgileri, aşamalı ve öğrencilerin öğrenme gelişimlerine uygun olarak edinmelerine katkıda bulunması, öğrencilerin muhakeme yeteneklerini ve akıl yürütme becerilerini geliştirmesi (Vosniadou, 2012, 2019), öğretim sürecinin planlamasında öğrencilerin önceki bilgilerini yeniden yapılandırmalarına yardımcı olacak, özellikle deney, gözlem, model oluşturma, analogi (Treagust vd., 1996), metafor (Roschelle, 1992; Sözcü & Aydınöz, 2018) gibi etkinlikleri bulundurma (Vosniadou vd., 2001), öğrencilerin diyalojik etkileşime katılmalarını sağlaması (Hatano & Inagaki, 2003), bilimsel süreç basamaklarını kullanma imkânı veren araştırma/sorgulama temelli öğrenme döngülerini kullanması (Özgül vd., 2018), yeterli örnek çeşitliliğini sağlaması (Rittle-Johnson & Star, 2009; Saygılı, 2015; Taş & Karataş, 2012; Tok, 2010), teorik ve karmaşık kavramları betimsel düzeye çekebilmesi ve bu kavramların gerçek hayata transfer edilmesini sağlaması (Çelikler & Kara, 2016; Yağlıbasan & Çiçek,

2003), bu özellikler arasındadır. Bu bakımdan Jigsaw II tekniğinin, öğrencilerin bilgi yapılarındaki bilimsel tutarlılığı arttırmadaki etkisinin, yukarıda belirtilen etkinlik özelliklerinin oluşturulmasına olanak tanınmasından ve öğrencilere sağladığı diğer avantajlardan kaynaklandığı ileri sürülebilir. Diğer avantajlar bağlamında Jigsaw II tekniği; yardımlaşma, ortak bir amaç için beraber hareket etme, akademik başarı ve kavramların kalıcılığını arttırma, sosyal beceriler, iletişim ve etkileşim, bilgi paylaşımı, derse yönelik ilgi, tutum ve motivasyonun artması, eleştirel düşünme, problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirme boyutları bakımından da katkıda bulunma potansiyeline sahiptir (Apaydın & Kandemir, 2017b; Doğan vd. 2015; Eskici & Özsevgeç, 2019; Evcim & İpek, 2013; Gambari & Yusuf, 2016; Ghaith, 2003; Gürdoğan-Bayır & Bozkurt, 2018; Kandemir, 2017; Kandemir & Apaydın, 2018; Kandemir & Apaydın, 2022; Khan, 2016; Koç, 2013; Nurwanti vd. 2019; Orakçı, 2021; Sugianti, 2016; Yılar & Şimşek, 2016; Yıldız vd. 2017). Ayrıca ilgili teknikte bir grupta yer alan bireyler heterojen yapıda olduğundan, gruplar bir araya getirildiklerinde, birbirleriyle etkileşime girme fırsatı yakalarlar ve birbirlerinin öğrenmelerini geliştirerek ortak amaca doğru ilerleyebilirler (Avcı & Aksu, 2019). Ayrıca teknikte öğrencilerin hepsi lider olma fırsatına da sahip olur (Açıkgöz, 2014). Ancak bu tekniğin öğrencilere sağladığı avantajlar olsa da, eğitim ve öğretim sürecine rehberlik eden öğretmenin yeterliliği (Jigsaw II tekniğine ilişkin bilgi ve deneyimi, öğrencilere kazandırılması amaçlanan kavramlara ilişkin içerik bilgisi, kavramsal değişim süreci hakkında bilgisi ve tutumu) göz ardı edilmemelidir. Fulmer'in (2013) yürüttüğü çalışmada, öğretim sürecinde kontrol grubuna rehberlik eden öğretmenin kavramsal değişim süreçleriyle ilgili sınırlı bilgisi bulunmaktadır ve derse yönelik de olumsuz bir tutum içindedir. Deney grubuna rehberlik eden öğretmenin ise derse yönelik tutum puanı ve kavramsal değişim teorileriyle ilgili bilgi puanı daha yüksektir. Böylece ilgili araştırma bulgularında, deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubu öğrencilerine göre bilimsel olarak daha doğru olan yanıtlar verdiği raporlanmaktadır. Bu yöndeki bulgu, uygulanan öğretim tekniğinin yeterliliğinden bağımsız olarak, uygulayıcının pedagojik yeterliliğinin; öğretim süreçlerinde kullanılan yöntem ve tekniklerin başarımlarını baskılayabileceğinin tipik bir örneği olarak değerlendirilebilir.

Bununla birlikte çalışmamız kapsamındaki test bulgularında, Jigsaw II tekniğinin öğrencilerdeki bilgi yapılarının bilimsel ve tutarlı bir yapı kazanmasına yönelik yüksek düzeyde etkisinin olduğunun saptanması; sekiz saat gibi kısa bir sürede bilgi yapılarının bilim insanlarının bilgi yapıları kadar bilimsel ve tutarlı bir yapıya ulaştığı anlamına gelmez. Bu durum tekniğin, öğrencilerdeki erime ve çözünme kavramlarına yönelik bilgi yapılarındaki değişimin, bilimsel ve tutarlı olması üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu biçiminde yorumlanabilir. Bireylerde bilimsel ve tutarlı bilgi gelişiminin, uzun ve aşamalı bir süreç olduğu, alan yazındaki birçok çalışmada ulaşılan önemli bir bulgudur (diSessa, 2014; Özdemir, 2018; Øyehaug & Holt, 2013; Vosniadou, 2012). Araştırma sonuçlarından hareketle öğretmenlere Öğretmen Bilişim Ağı üzerinden Jigsaw II tekniği ile ilgili teorik ve uygulamalı olarak hizmet içi eğitim verilebilir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının yer aldığı araştırma programlarında, fen bilimleri öğretim programında yer alan diğer kavramlarla ilgili olarak Jigsaw II tekniğinin öğrencilerin bilgi yapıları üzerine etkisi incelenebilir. Ayrıca ilgili tekniğin diğer derslere ilişkin kavramlara yönelik bilgi yapıları üzerine etkisi de araştırma konusu yapılabilir.

Kaynakça/Reference

- Açıkgöz, K. Ü. (2014). *Aktif öğrenme*. Biliş Yayınevi.
- Apaydın, Z. (2014). Ortaokul öğrencilerinin suyun kaldırma kuvveti kavramına yönelik bilgi yapıları: Görüngü bilimsel bir ilksel olarak yüzme. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 402-424.
- Apaydın, Z. & Kandemir, M., A. (2017). Aktif öğrenme yaklaşımı doğrultusunda jigsaw II tekniğini kullanmanın akademik başarı ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerinde etkisi. *International Journal of Turkish Education Sciences*, (9), 336-354.
- Apaydın, Z. & Kandemir, M. A. (2017b). The effect of active learning approach Jigsaw II technique on student attitudes relating to science 4th grade science course. *Journal of Computer and Education Research*, 5(10), 317-334.
- Apaydın, Z. (2020). A Phenomenological Study in The Context of Conceptual Change Theories about Buoyancy. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(13), 1711-178.
- Aronson, E. (2021, 12 Haziran). *The jigsaw classrom*. Erişim adresi: <https://www.jigsaw.org/>
- Avcı, N. & Aksu, M. (2019). The effect of cooperative learning on primary-elementary pre-service teachers' academic achievement in Turkey: A systematic review. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(2), 122-141.
- Bursal, M. (2019). *SPSS ile temel veri analizleri*. Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chi, M. T. H., & Roscoe, R. D. (2002). The process and challenges of conceptual change. M. Limon & L. Mason (Eds.), *Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice*. 3-27. Kluwer.
- Clark D. B., (2006). Longitudinal conceptual change in students' understanding of thermal equilibrium: an examination of the process of conceptual restructuring, *Cognition Instruct.*, 24(4), 467-563.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press
- Çelikler, D. & Kara, F. (2016). Ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin maddenin değişimi ünitesindeki bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirebilme düzeyleri açısından hazırbulunuşluklarının belirlenmesi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 21-39.
- Demir, E. (2020). *R diliyle istatistik uygulamaları*. Pegem Akademi.
- diSessa, A. A., Gillespie, N., & Esterly, J. (2004). Coherence versus fragmentation in the development of the concept of force. *Cognitive Science*. 28, 843-900.
- diSessa, A. A. (2014). A history of conceptual change research: Threads and fault lines. In *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences, Second Edition*. UC Berkeley. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139519526.007>
- diSessa, A. (2015). Alternative Conceptions and P-Prims. *Encyclopedia of Science Education*, 34-37. doi:10.1007/978-94-007-2150-0_87
- Doğan, A., Uçar, S. & Şimşek, Ü. (2015). Jigsaw tekniğinin 6.sınıf fen ve teknoloji dersi "Yer Kabuğu Nelerden Oluşur?" ünitesinin öğretiminde öğrenci başarısına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 416-432.
- Duit, R., & Treagust, D., F. (2003). Conceptual change: A powerful framework for improving science teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 25(6), 671-688.

- Eskici, G. Y. & Özsevgeç, T. (2019). Birleştirme II tekniğinin yaşam becerileri gelişimi üzerine etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(4), 1148-1171.
- Evcim, H. & İpek, Ö. F. (2013). Effects of jigsaw II on academic achievement in English prep classes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1651-1659.
- Eymur, G. & Geban, Ö. (2017). The collaboration of cooperative learning and conceptual change: enhancing the students' understanding of chemical bonding concept. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(5), 853-871.
- Fulmer, G. W. (2013). Constraints on conceptual change: How elementary teachers' attitudes and understanding of conceptual change relate to changes in students' conceptions. *Journal of Science Teacher Education*, 24(7), 1219-1236. doi: 10.1007/s10972-013-9334-3
- Gafoor, K. A., & Akhilesh, P. T. (2010). Strategies for Facilitating Conceptual Change in School Physics. *Online Submission*, 3(1), 34-42.
- Gambari, I. A., & Yusuf, M. O. (2016). Effects of computer-assisted Jigsaw II cooperative learning strategy on physics achievement and retention. *Contemporary Educational Technology*, 7(4), 352-367.
- Ghaith, G. M. (2003). Relationship between reading attitudes, achievement, and learners perceptions of their Jigsaw II cooperative learning experience. *Reading Psychology*, 24(2), 105-121.
- Gürdoğan-Bayır, Ö. & Bozkurt, M. (2018). Effectiveness of Cooperative Learning Approaches Used in the Course of Social Studies in Turkey: A Meta-Analysis Study. *European Journal of Education Studies*, 4(10), 171-192.
- Hannust, T., & Kikas, E. (2007). Children's knowledge of astronomy and its change in the course of learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 89-104. <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.11.001>
- Ilyas A., & Saeed M. (2018). Exploring teachers understanding about misconceptions of secondary grade chemistry students. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, 9(1), 3323-3328.
- Hatano, G., & Inagaki, K. (2003). When is conceptual change intended? A cognitive-sociocultural view. G. M. Sinatra & P. R. Pintrich (Eds.), *Intentional conceptual change* (pp. 407-427). Lawrence Erlbaum Associates.
- Ioannides, C., & Vosniadou, S. (2002). The changing of force. *Cognitive Science Quarterly*, (2), 5-61.
- Kandemir, M. A. (2017). *İlkokul dördüncü sınıftan bilimleri dersinde aktif öğrenme yaklaşımı doğrultusunda jigsaw II tekniğini kullanmanın akademik başarı ve kalıcılık üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Kandemir, M. A. ve Apaydın, Z. (2018). Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersinde kullandıkları öğretim yöntem, teknik ve değerlendirme araçlarına ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 70-78.
- Kandemir, M. A., & Apaydın, Z. (2022). The effect of jigsaw II technique on students skill to solve real life problems in fourth grade science lesson in primary school. *Kastamonu Education Journal*, 30(2), 492-501. doi: 10.24106/kefdergi.754942

- Kandemir, M. A., & Apaydın, Z. (2022b). Analysis of primary school students' knowledge structures regarding the movements of the earth according to conceptual change theories. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 51(2), 825-869. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuefd/issue/72356/934087>
- Karasu-Avcı, E., & Ketenoğlu-Kayabaşı, Z. E. (2018). Sınıf öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri: Bir olgu bilim araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 926-942.
- Kayhan, C.H. (2010). *Model ve zihinsel modeller*. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 407-422.
- Khan, G. N. (2016). Effect of jigsaw technique of cooperative learning on academic achievement of secondary school students. *Global Advanced Research Journal of Educational Research and Review*, 5(2), 28-31.
- Kilmen, S. (2015). Eğitim araştırmaları için SPSS uygulamalı istatistik. Edge Akademi.
- Kirbulut, Z. D., & Beeth, M. E. (2010). *The m/consistency of students' ideas across evaporation, condensation, and boiling*. In G. Cakmakci & M.F. Taşar (Eds.), *Contemporary science education research: learning and assessment* (pp. 3–12). Pegem Akademi.
- Koç, Y. (2013). Fen bilimleri dersinin öğretiminde jigsaw II tekniğinin etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 165-179.
- MEB (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı. MEB Yayınları.
- Nurwanti, N., Asrifan, A., & Haedar, H. (2019). The application of cooperative learning: Jigsaw II technique in improving students' reading comprehension of expository text. *Journal of advanced english studies*, 2(1), 31-40.
- Orakcı, Ş. (2021). Türkiye'de Ayrılıp Birleşme Tekniğine ilişkin Yapılan Çalışmaların İncelenmesi (2010-2020). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(31), 252-276.
- Roschelle, J. (1992). Learning by collaborating: Convergent conceptual change. *Journal of the Learning Sciences*, 2(3), 235-276.
- Özdemir, G., & Clark, D. B. (2007). An overview of conceptual change theories. *Eurasia Journal of Mathematics, Science ve Technology Education*, 3(4), 351-361.
- Özdemir, G. (2007). Öğrencilerin kuvvet kavramına ilişkin bilgi yapılarının bir analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 37-54.
- Özdemir, M. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin buharlaşma ve kaynama kavramlarına ilişkin bilgi yapılarının analizi* [Yüksek lisans tezi, Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Özgül, S. G., B. Akman, & M. Saçkes (2018). Çocukların Dünya'nın şekli ve gece-gündüz kavramlarına yönelik zihinsel modelleri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1) 66-82, doi: 10.19160/ijer.379293
- Özmen, H. & Karamustafaoğlu, O. (Ed.). (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Øyehaug, A. B., & Holt, A. (2013). Students' understanding of the nature of matter and chemical reactions - a longitudinal study of conceptual restructuring. *Chemistry Education Research and Practice*, (14), 450-467. doi: 10.1039/C3RP00027C
- Rittle-Johnson, B. & Star, J. R. (2009). Compared with what? The effects of different comparisons on conceptual knowledge and procedural flexibility for equation solving. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 529.

- Parnafes, O. (2012). Developing explanations and developing understanding: Students explain the phases of the moon using visual representations. *Cognition and Instruction*, 30(4), 359-403. doi:10.1080/07370008.2012.716885
- Saygılı, G. (Ed.). (2015). *İlkokulda kullanılan strateji, yöntem ve teknikler*. Pegem Akademi.
- Sözcü, U. & Aydınöz, D. (2018). 7. sınıf öğrencilerinin bilimsellik değerine ilişkin zihinsel modellerindeki değişim. *Kastamonu Education Journal*, 26(2), 589-597. doi:10.24106/kefdergi.389882
- Şen, Ş. & Yılmaz, A. (2013). İşbirlikçi öğrenmenin kavramsal değişim üzerindeki etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 21-32.
- Taş, M. A., & Karataş, M.K. (2012). Öğretim hedefleri ünitesindeki bilişsel alanda davranışsal amaç kavramının öğretiminde sunulan örneklerin çeşitliliğinin değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 541-583.
- Tok, Ş. (2010). *Öğretme-öğrenme strateji ve modelleri*. Doğanay, A. (Ed.), Öğretim ilke ve yöntemleri (s.110-160). Pegem Akademi.
- Treagust, D. F., Harrison, A. G., & Venville, G. J. (1996). Using an analogical teaching approach to engender conceptual change. *International journal of science education*, 18(2), 213-229.
- Turcotte, S. (2012). Computer-supported collaborative inquiry on buoyancy: a discourse analysis supporting the "pieces" position on conceptual change. *Journal of Science Education*, (21), 808-825.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2021, Haziran). *İstatistik veri portalı*. Erişim adresi: <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=Gelir,-Yasam,-Tuketim-ve-Yoksulluk-107>
- Türkben, T. (2015). Aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulmuş sınıf ortamının öğrenciler üzerindeki etkisi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 10(7), 899-916.
- Vosniadou, S. (1999). Conceptual change research: state of the art and future directions. Schnotz, W., Vosniadou, S., & Carretero, M. (Eds.), *New perspectives on conceptual change* (3-13). Pergamon.
- Vosniadou, S., & Brewer, W. F. (1992). Mental models of the earth: A study of conceptual change in childhood. *Cognitive Psychology*, 24, 535-585.
- Vosniadou, S. (2003). Exploring the relationships between conceptual change and intentional learning. In G. M. Sinatra, & P. R. Pintrich (Eds.), *Intentional conceptual change* (377-406). Lawrence Erlbaum Associates.
- Vosniadou, S., Ioannides, C., Dimitrakopoulou, A., & Papademetriou, E. (2001). Designing learning environments to promote conceptual change in science. *Learning and Instruction*, 11, 381-419.
- Vosniadou, S. (2012). Reframing the Classical Approach to Conceptual Change: Preconceptions, Misconceptions and Synthetic Models. In: Fraser B., Tobin K., McRobbie C. (Eds.) *Second International Handbook of Science Education*. Springer International Handbooks of Education, 119-130. Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9041-7_10
- Vosniadou, S. (2019). The development of students' understanding of science. *Frontiers in Education*, 4(32), 1-6. doi: 10.3389/educ.2019.00032.
- Yağbasan, R. & Gülçiçek Ç. (2003). Fen öğretiminde kavram yanlışlarının karakteristiklerinin tanımlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 102-120.

- Yıldız, D. G. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan akademik çelişki ve birleştirme II tekniklerinin öğrenme ürünlerine etkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 311-329.
- Yeşilpınar-Uyar, M. & Doğanay, A. (2018). Öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 186-209. doi: 10.17860/mersinefd.334542
- Yıldız, E., Şimşek, Ü. & Yüksel, F. (2017). Jigsaw entegre edilmiş probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin fen motivasyonu, sosyal beceri ve okula karşı tutumlarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1957-1978.
- Yılar, M. B. & Şimşek U. (2016). Sosyal bilgiler dersinde farklı işbirlikli öğrenme uygulamalarının sosyal beceriler üzerindeki etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 835-854.

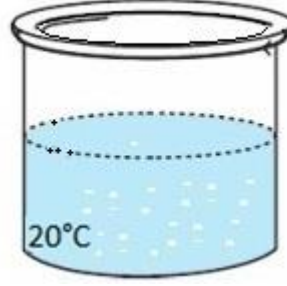
EKLER

Ek-1. Eğitim ve öğretim süreci aşamaları

Bireysel Çalış

Çözünme Olayı Nasıl Gerçekleşir?

Çözücü ve çözünen maddelerin birbiri içerisinde küçük parçalara ayrılmasına **çözünme** denir.



Çözücü: Bir maddeyi küçük parçalara ayıran maddedir.

Çözünen: Bir madde içinde küçük parçalara ayrılan maddedir.

Yukarıdaki resimde şeker ile su karıştırılmıştır. **çözünen maddedir.** **çözücü maddedir.**
Hadi sende çözünme olayına örnek ver.

1.....

Verdiğin örneğe göre boşlukları doldurunuz.

..... **çözünen maddedir.** **çözücü maddedir.**

Su ve şeker karışımına yönelik neler gözlemlediniz? Gözlem sonuçlarınızı aşağıya yazınız.

Gözlem Sonuçları:

1.....

2.....

3.....

4.....

5.....

Uzman Grupla Çalış

Hadi elde ettiğin gözlem sonuçlarını arkadaşlarına anlat. Hadi siz de bu şekilde karışımlara örnek yazınız.
Çözücü ve çözünen maddeleri arkadaşlarınıza söyleyiniz. Sonra bu karışımı mikroskopta gözlemleyiniz.
Bakalım içindeki küçük parçacıkları görebilecek misiniz? Gözlemlerini aşağıya yazınız.

.....
.....
.....
.....
.....

Çözünme kavramına yönelik birlikte elde ettiğiniz sonuçları yazınız.

1.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Kendi Grubunla Çalış

Arkadaşlarına konuyu anlatınız, onlara konu ile ilgili soru sorunuz, onların sana sordukları soruları cevaplayınız. Eğitim ve öğretim süreci sonunda neler öğrendiğinizi **mutlaka** aşağıya yazınız.

1.....
.....
.....
.....

Değerlendirme Aşaması

Öğretim değerlendirilmesi aşamasında sınıftaki öğrenciler kura usulü iki gruba bölünür (Tek sayılar bir gruba, çift sayılar bir gruba gibi). Sonra her öğrenciye konuya ilişkin soru sorulması ve her öğrencinin konuya ilişkin soru sorması sağlanır. Doğru cevaplar puan kazandırırken, yanlış cevap ipucu ile düzeltilir ancak puan verilmez. Alınan bireysel puanlar toplanarak grupta yer alan birey sayısına bölünerek grup puanı elde edilmiştir. Her grup için bir önceki derste elde ettiği ortalama ölçüt kabul edilmiştir. Buna göre derste elde edilen puan ortalaması bir önceki dersin ortalamasına göre ilerleme gösterdiği takdirde ödüllendirilmiştir (İlk puan ortalaması ön test olarak uygulanan bilgi yapısı testinden elde edilmiştir. Sonraki puan ortalamaları bir önceki göre elde edilmiştir.).

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The science curriculum aims to enable individuals to become science literate who can reach and use scientific knowledge by using their scientific process skills, solve problems, think critically, have advanced reasoning and decision-making skills, and ensure meaningful and permanent learning. It is extremely important for students to have scientific and consistent knowledge about the relevant concepts in achieving this goal. It can be argued that the methods that are active in the learning and teaching process have a greater effect on the transformation of students knowledge structures into scientific and consistent ones than traditional methods. According to the sources reached in the literature, no research called the effect of jigsaw II technique on students knowledge structures about the concepts of melting and dissolution has been found. The relevant research is important in terms of eliminating this deficiency in the literature. In addition, it is seen in the literature that the researches carried out on the subject are generally carried out with qualitative methods and have a descriptive content in the context of revealing the existing situation. The number of studies using quantitative methods is very few. This aspect of the research is expected to contribute to the literature. It can be argued that the methods that make the students active in the learning and teaching process have a greater effect on the transformation of students knowledge structures into scientific and consistent ones than traditional methods. Jigsaw II technique is one of the techniques that puts the student at the center of the education and training process and makes the student active. The aim of the research is to determine the effect of the jigsaw II technique on the transformation of students leading knowledge structures about the concepts of melting and dissolution into scientific and consistent knowledge structures.

2. METHOD

The research was carried out in a district of a metropolitan city in the Marmara region with the participation of 42 fourth grade students in the 2021-2022 academic year. Appropriate sampling method was used to determine the participants. The research was designed according to a one group pretest-posttest experimental method. The research data were obtained by applying the knowledge structure test before and after the education and training process in accordance with the Jigsaw II technique. Wilcoxon Signed Rank Test (T), McNemar Test and Chi-Square Goodness-of-Fit Test (X^2) were used to analyze the data.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

As a result of the test applications carried out within the scope of the first research question, a significant difference was found between the number of students who gave scientific and consistent answers from the pre-test and the number of students who gave scientific and consistent answers from the post-test. When the analysis results in Table 2 are examined, it is observed that the jigsaw II technique increased the number of students' consistent and scientific responses to the concepts of post-test, melting and dissolution ($X^2=15.559$, $p<.05$). In other words, the jigsaw II technique is effective on the number of scientific and consistent answers to the concepts of melting and dissolution of the students. Within the scope of the second research question, it was examined whether the Jigsaw II technique had an effect on the students knowledge structures regarding the concepts of melting and dissolution. After the application, a significant difference was found between the pre-test and post-test scores of Jigsaw II technique regarding students knowledge structures regarding the concepts of melting and dissolution. This difference is in favor of post-test scores (Table 3). In addition, the difference in favor of post-test responses in the test results in Table 2 confirms this finding. Related findings show that Jigsaw II technique has an effect on students knowledge structures. This effect was high ($Z=-4.837$, $p<.05$ $r=.76$).

However, in the test findings within the scope of our study, it was determined that the Jigsaw II technique had a high level of effect on students knowledge structures gaining a scientific and consistent structure; It does not mean that in a short time like eight hours, knowledge structures have reached a scientific and consistent structure as much as the knowledge structures of scientists. In this case, the change in the knowledge structures of the students about the concepts of melting and dissolution; It can be interpreted as having a positive effect on being scientific and consistent. It is an important finding in many studies in the literature that scientific and consistent knowledge development in individuals is a long and gradual process.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 26/11/2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/878

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Birinci yazarın araştırmaya katkı oranı %50, ikinci yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir. Bunun yanı sıra araştırmanın bütün aşamaları birlikte gerçekleştirilmiştir.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2023, 23(2), 604 – 624. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1104113>

Yeni Nesil Dadı: Medya!

Çocukların Toplumsal Cinsiyet Algılarındaki Medyanın Rolüne İlişkin Ebeveynlerinin ve Öğretmenlerinin Bakış Açıları

New Generation Nanny: Media!

Perspectives of Parents and Teachers regarding the Role of Media in the Gender Perceptions of Preschool Children

Cansu BOZER¹ , Şule ERDEN ÖZCAN² ,

Geliş Tarihi (Received): 15.04.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 22.03.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.06.2023

Öz: Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarında medyanın rolüne ilişkin ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin bakış açılarının incelenmesidir. Bu sebeple araştırmacı çocukların toplumsal cinsiyet algılarına yönelik medyanın rolüne ilişkin ebeveynlerin ve öğretmenlerin bakış açılarını keşfetmek, deneyimlerini ortaya koymak ve analiz etmek amacıyla, araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşım olarak planlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen iki okul öncesi eğitim kurumundan her anaokulu için sekizer ebeveyn ve çocuklarının bir öğretmeni olmak üzere toplamda otuz iki ebeveyn ve iki öğretmen oluşturmuştur. Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve bu formda, ebeveynlere ve öğretmenlere, çocukların toplumsal cinsiyet algılarına yönelik medya rolüne ilişkin gözlemlerinin neler olduğunu, çocukların söylem ve davranışlarını nasıl yorumladıklarını nasıl yönlendirdiklerini belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. Görüşmelerden elde edilen verilerden uygun tema, kod oluşturularak içerik analizi yapılmıştır. Bu çalışmanın önemli sonuçlarından biri ebeveynlerin çocukların toplumsal cinsiyete yönelik medyanın rolüne işaret eden davranışlarına yanıtlarında ataerkilliğin varlığı saptanmıştır. Diğeri ise öğretmenlerin, öğrencilerini cinsiyet eşitliğine dayalı bir eşitlikçi bir düşünme biçimi oluşturma çabasında oldukları saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Toplumsal cinsiyet algısı, okul öncesi dönem, ebeveynler, öğretmenler, medya

&

Abstract: The aim of this research is to examine the perspectives of parents and teachers regarding the role of media in the gender perceptions of preschool children. For this reason, the research is planned as a phenomenological approach, one of the qualitative research methods to find out the perspectives of the participants regarding the role of the media on children's gender perceptions, to reveal and analyze their experiences. The research study group consist of 32 parents and 2 teachers from each of the two pre-primary education institutions selected by purposeful criterion sampling method, 8 parents for each kindergarten and 1 teacher for their children. Semi- structured interview method is used for these interviews. In the semi-structured interview forms, questions were asked to parents and teachers to determine what their observations were, regarding the media role on children regarding gender perceptions, how they interpret and how they guide children's discourse and behavior. Content analysis was made to investigate the subject in depth by creating a suitable theme and code from these data. One of the important results of this study is that the existence of patriarchy has been determined in the parents' responses to the children's behaviors pointing to the role of the media towards gender. On the other hand, it has been determined that teachers are trying to create an egalitarian way of thinking for their students based on gender equality.

Key words: Gender perception, Preschool period, parents, teachers, media

Atıf/Cite as: Bozer, C. & Erden-Özcan, Ş. (2023). Yeni Nesil Dadı: Medya! Çocukların Toplumsal Cinsiyet Algılarındaki Medyanın Rolüne İlişkin Ebeveynlerinin ve Öğretmenlerinin Bakış Açıları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 604-624. DOI:10.17240/aibuefd.2023..-1104113

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

* Makale 1. yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Öğr. Gör. Cansu Bozer, Kapadokya Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, cansubozer01@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1825-6042>

² Doç. Dr. Şule Erden Özcan, Çukurova Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, sule.erden@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8748-1166>

1. GİRİŞ

Günümüzde okul öncesi dönemindeki çocuklar için medya araçları yeni nesil dadılar olarak tanımlanabilir (Nikken, 2021). Okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik olarak çeşitli medya araçları; çocuk programları, animasyon filmler, çizgi filmler, televizyon kanalları, video oyunlar ve internet uygulamaları bulunmaktadır. Çocuklar sadece eğlenme amaçlarının yanı sıra keşfetmek, dünyayı tanımak ve anlamak için de medya araçlarından faydalanırlar (Ünal & Durualp, 2012). Altıncılık & Özkan (2014) ve Rideout (2017) çalışmalarında, okul öncesi dönem çocuklarının günde yaklaşık iki saat ve üzeri televizyon izlediklerini saptamışlardır. Çocuklar medyada gördüğü herhangi bir hareket veya durumu aynı şekilde taklit etmeye çalışabilir (Tümkan, 2007). Bu yüzden toplumsal cinsiyet algılarına etki eden çevresel etkenlerin başında medya gelir, çünkü çocukların gördükleri davranışı özdeşleştirerek hareket ve davranışlarına yansıtmasında medyadaki rol modeller çok önemli bir yere sahiptir (Onay & Kıyılıoğlu, 2021; Çelebi, 2022). Çocuklar, medyada gördükleri kadın ve erkek rol modeller üzerinden kendilerine sunulan cinsiyet kalıp yargılarını kendilerince anlamlandırabilirler (Yavuz, 2007). Biyolojik cinsiyet oluşumuna karşı, toplumsal olarak "erkeklik" ve "kadınlık" şeklinde yani kadın ve erkek olmaya yüklenen anlamlar, beklentiler çok erken dönemde görülmeye başlamaktadır. Sosyal yaşamda her ne kadar toplumsal cinsiyetin farklılığı biyolojik farklılıklardan kaynaklansa da aynı anlamı taşıdığı anlamına gelmez (Amott & Matthaei, 1981; s. 154). Cinsiyet rollerini toplum belirler ve çocukların da algılarında yer edinerek, rollere uygun davranmasına çocuklar teşvik edilir (Gander & Gradiner, 2010; s. 141). Maccoby ve Jacklin' in (1974) belirttiği üzere, davranış sosyal bağlam içerisinde oluşur. Toplumsal cinsiyet algısı, sosyal kurumlar sonucunda elde edinilen deneyimler, isteklendirme ve özdenetim mekanizmaları gibi içsel işlevlerin birleşimiyle oluşturulur. Çocuğun çevresini gözlemleyerek öğrenmesinin yanı sıra ona öğretilenler, sunulan düşünce yapıları ve cinsiyetler arasında yapılan ayrımlar çocuğun düşüncelerini şekillendirir. Cinsiyet rolleri ebeveynler gibi hayli önemli kişileri gözlemleyerek öğrenilir (Bandura, 1982). Çocuklar ebeveynleriyle birlikte yakın çevreleri, öğretmenleri gibi kişileri de gözlemler ve gözlemledikleri davranışları içselleştirerek öğrenirler. Cinsiyetler arasındaki davranışsal farklılıkların oluşumunun sebebi söz konusu farklılıkların öğrenilmesi iken toplumsal cinsiyet rollerinin öğrenilmesinde anne, baba, yakın çevre ve medya etkin unsurlardır (Pehlivan, 2017; s. 504).

Türkiye'de (Alabay & Yağan Güder, 2014; Arslan, 2015; Bakır & Palan, 2010; Çankaya, 2009; Deniz, 2016; Gündüz Kalan, 2010; Karaca & Papatya, 2011; Köker & Karaaslan Şanlı, 2011; Oruç, Tecim & Özyürek, 2011; Sabuncuoğlu, 2006; Şenkal, 2016; Türkmen, 2012; Uluyağcı & Yılmaz, 2007; Uray & Burnaz, 2003; Yağan Güder, Ay, Saray & Kılıç, 2017) ve yurtdışında (Furnham & Paltzer, 2010; Malhojt-Lee, 2018; Morrison & Shaffer, 2003; Perea, 2015; Seidler, 2008; Velandia-Morales, & Rincon, 2014) yapılan pek çok araştırmada medyada toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına ilişkin içerikler ve toplumsal cinsiyet rollerinin geleneksel biçimde sunulduğu ifade edilmiştir. Günümüzde Birleşmiş Milletlerin öncü küresel kalkınma ajansı olan BM Kalkınma Programı (UNDP) Türkiye toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlama üzerine çalışmalar yürütmektedir ve Türkiye her geçen yıl sıralamada daha da geriye gitmektedir (UNDP, 2022). Toran (2017), ülkemizde erken çocukluk döneminde sürdürülebilir kalkınmaya yönelik çalışmaların (Temiz & Cin, 2017; Tuncer & Şen, 2018) yetersiz olduğunu belirtmektedir. Bu noktada dijital nesil olarak adlandırılan (Hilçenko & Jakovljević, 2019) çocukların, sosyal bağlam içerisinde öğrenebilecekleri eşitlikçi bir yaşam tarzını benimsemeleri için ebeveynleri, öğretmenleri ve medyaya önemli görevler düşmektedir. UNDP 2030 hedefleri arasında yer alan Türkiye'nin sürdürülebilir kalkınma kapsamında toplumsal cinsiyet

eşitliğini yeniden inşa eden çalışmalarının, toplumdaki ayrımcılığın ortadan kaldırılması için özellikle erken çocukluk döneminde her alanda artması gerekmektedir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarında medyanın rolüne ilişkin ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin bakış açılarının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

- 1- Ebeveynlere ve öğretmenlere göre, çocuklar toplumsal cinsiyet algılarına yönelik medyadan nasıl mesajlar alırlar ve bu mesajları kendi yaşamlarında nasıl ortaya koyarlar?
- 2- Ebeveynlerin ve öğretmenlerin, çocukların toplumsal cinsiyet algılarına yönelik medya mesajlarını anlamlandırmalarında yardım ve çabaları nasıldır?

1.2. Araştırmanın önemi

Türkiye’de medyanın çocukların üzerindeki rolüne dair görüşlerin alındığı çalışmaların çalışma grubu incelendiğinde, en çok annelerle (Altunkılıç & Özkan, 2014; Asena, 2009; İvrendi & Adak Özdemir, 2010; Kalafat Çat, 2018), öğretmenlerle (Can, 1995; Şahin, Çoban & Karaman, 2018) ve iki grubun da birlikte görüşlerinin ele alındığı çalışmalar (Adak Özdemir & Ramazan, 2012; Türkkent, 2012) fark edilmiştir. Babaları da dâhil eden çalışmaların (Kurugöl, Yenigün, Kusun & Özgür, 1994; Karabulut, 2003) ise sınırlı sayıda olduğu belirlenmiştir. Oysa McDonald (1988) babalar tarafından sağlanan uyarıcıların çocuklar için oldukça önemli olduğunu belirtmiştir (Akt. Kandır & Alpan, 2008). Ayrıca yapılan bu çalışmalarda medyanın çocukların üzerindeki rolü incelenirken, çocukların toplumsal cinsiyet algısına yönelik rolüne bazılarında birkaç paragraf yer verilmiştir. Yurtdışında medyanın çocukların toplumsal cinsiyet algısına yönelik rolüne ilişkin yapılan çalışmalar bulunmaktadır (Huntemann & Morgan, 2001; Hains, 2007; Malhojt-Lee, 2018). Bu araştırmanın amacı kapsamında değerlendirildiğinde ise, öncelikle çocukların eğitimine birlikte destek olan ebeveynlerin ve öğretmenlerin medyanın çocukların toplumsal cinsiyet algılarındaki rolüne ilişkin bilinçli ve eleştirel yaklaşım bağlamında ele alınmasının, detaylı incelenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma çocukların toplumsal cinsiyet algısına yönelik, medyanın rolünü temele alarak her iki ebeveynle ve öğretmenlerle yapılmış olması, bu bağlamda ebeveynlerin ve öğretmenlerin bakış açılarının ortaya konması; ebeveynler ve öğretmenlere yol gösterici öneriler getirmesi, alandaki araştırma birikimini desteklemesi ve bu alanda çalışan araştırmacılara hizmet etmesi bakımından önemlidir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemi olarak belirlenmiştir. Nitel araştırma yönteminde araştırmanın amacı yorumlayıcı bir yaklaşımla ele alınır, disiplinler arası bütüncül bir bakış açısıyla inceleyen bir yöntemdir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009). Bu sebeple araştırmacı ebeveynlerin ve öğretmenlerin bakış açıları üzerinden çocukların toplumsal cinsiyet algılarında medyanın rolünü keşfetmek, deneyimlerini ortaya koymak ve analiz etmek amacıyla, araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Fenomenolojik yaklaşımda kişilerin deneyim ve tecrübelerinden yola çıkarak betimleme yapılmaktadır (Patton, 2018, s.106). 1. sıra yaklaşımda araştırmacı fenomeni kendi başına tarif etmeye çalışır. 2. sıra yaklaşımda ise araştırmacı çalışmaya katılan bireylerin algılamalarını dikkate alır (Trigwell, 2000). Bu araştırmada çocukların toplumsal cinsiyet algılarını (1. sıra yaklaşım), araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin (2. sıra yaklaşım) deneyimleri, bakış açıları üzerinden dikkate alındığından dolayı uygun görüşmüştür.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Bu araştırmanın katılımcıları amaçlı ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı ölçüt örnekleme, araştırmacının belirli kıstasları belirlenmesi ile oluşur. Araştırmacı ölçütünü hangi özellikleri taşıyan birey ya da durumları çalışacağına karar vererek belirler ve buna göre oluşturur (Büyüköztürk ve

diğerleri, 2009). Bu araştırmada, çocukların 3 ve 5 yaş aralığında cinsiyetin sürekliliğini anlamaya başlaması, 5 ve 7 yaş aralığında cinsiyetin değişmezliği ilkesini kazanmalarından (Dökmen, 2004:63; Hollander, 2001:229) dolayı 5 yaş birinci ölçüt olarak ele alınmıştır. Diğer ölçüt ise, aynı çocuğun hem ebeveynleri hem de öğretmenlerinin araştırmaya dahil edilmiş olmasıdır. Böylece ebeveynlerin ve öğretmenlerin, çocukların medya iletilerini anlamalarına nasıl yardımcı oldukları derinlemesine ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu araştırmanın çalışma grubunu bir vakıf üniversitesine ait iki anaokulu ve bu okula devam 5 yaş çocuklarının ebeveynleri (32, annelerin yaş ortalaması 37, babaların yaş ortalaması 42) ve öğretmenleri (2, yaş ortalaması 24) oluşturmaktadır.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Nitel veriler, çalışma grubundan demografik bilgi formu, ebeveyn yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğretmen yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği; araştırmacı katılımcıyla önceden hazırladığı görüşme formu ile görüşmenin gidişatına bağlı olarak alt sorularla görüşmenin akışını etkilenerek daha da derine inilmesi sağlanmaktadır (Türnüklü, 2000). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, görüşme esnasında araştırmacıya neyin önemli olduğu, hangi özel konunun takip ve genişletilmesi gerektiği konusunda olanak sağladığından dolayı seçilmiştir (Bearman, 2019). Soruların açık ve anlaşılır olarak ifade edilmesine, farklı yorumlara neden olmamasına ve yönlendirici olmamasına dikkat edilmiştir. Görüşme formu geliştirirken konuyla ilgili yazın taranarak araştırma, makale, tez incelerken öncelikle odaklanılması gereken sorular ana başlıklar halinde oluşturulmuştur. Ebeveyn görüşme formu ve öğretmen görüşme formu olmak üzere iki yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu araştırmada, görüşme formları için alan bilgisine sahip Okulöncesi Anabilim Dalı bir Öğretim Üyesi ile nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman iki kişinin görüşüne başvurulmuştur. Bu incelemede uzmanlar formun kapsam geçerliliği için, soruları birlikte incelemişlerdir. Araştırmanın deseninden toplanan verilere kadar olan süreç eleştirel bir gözle ele almışlardır. Uzmanlar, soruların araştırmanın amacı doğrultusunda uygunluğunu, ifadelerin anlaşılabilirliği, soruların sırası hakkında araştırmacılara geri bildirimde bulunmuştur. Görüşme formu, uzmanlardan gelen dönütlere göre içerikleri detaylandırılmış, soru sayısı ebeveyn görüşme formu için 15'ten 17'ye, öğretmen görüşme formu 12'den 14'e yükseltilmiştir. Soruların anlaşılabilirliğini ölçmek amacıyla iki ebeveyn ve bir öğretmen ile pilot uygulama yapılmıştır ve son hali düzenlenmiştir. Ebeveyn ve öğretmen görüşme formlarında; medyanın çocukların toplumsal cinsiyet algılarında nasıl rolü olduğunu anlamaya yönelik, bununla ilişkili olarak sorular bulunmaktadır. Neler gözlemledikleri, nasıl davranışlar fark ettikleri, kendilerinin nasıl geri dönütlerde ve yönlendirmelerde bulduklarını, medyanın çocukların toplumsal cinsiyet algılarındaki rolünü anlamaya analiz etmeye yardımcı olacak sorulara yer verilmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Araştırmacı ebeveynler ve öğretmenin bakış açılarını incelemek ve analiz etmek için, ilk üç soru demografik bilgiler içeren, ebeveynler için on yedi sorudan oluşan, öğretmenler için on dört sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanmıştır. Görüşmeler yapılmadan önce etik kurul izni, idari izin, ebeveynlerden ve öğretmenlerden aydınlatılmış onam alınmıştır. Görüşmeler, araştırmacı tarafından elle kayıt altına alınarak, veri kaybı yaşanmaması için ses kaydı yapılmıştır. Ebeveynler ve öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış, veri analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi tekniği; katılımcıların her bir görüşme sorusuna karşılık söylediklerinin çözümlenmesiyle elde edilen ve yazılı hale getirilen verilerin analizidir (Strauss ve Corbin, 1990). Görüşmelerden elde edilen veriler önceden belirlenmiş başlıklar altında toplanmıştır. Bu aşamalar boyunca birbiriyle ilgili kodları altında toplayabilecek ana temalar

üzerinde de düşünülmüş, kavram ve ifadelerin ne oranda veriye uygun olduğunu gözden geçirilmiş ve bunlarla ilgili notlar da alınmıştır. Araştırmacılar verileri önce ayrı ayrı kodlamış, daha sonra bir araya gelerek kodlar karşılaştırılmıştır. Birlikte tekrar kodlayarak son hali verilmiştir, böylece farklılıklar en aza indirilerek iç güvenilirlik sağlanmıştır. Ayrıca ebeveynlere ve öğretmenlere süreçle ilgili detaylı bilgiler verilerek ve aydınlatılmış onamları alınarak dış güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Bu aşamaların sonunda verilerden uygun tema, kod oluşturulmuştur. İçerik analizinin temel amacına uygun olarak özetlenmiş şekilde, okuyucuya bu kodlar verilerek, alıntı yapılarak bulgularda sunulması amaçlanmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Kapadokya Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi: 03.02.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2020.01

3. BULGULAR

Ebeveynlerin ve Öğretmenlerin Çocukların Toplumsal Cinsiyet Algılarına Yönelik Medyanın Rolüne İlişkin Bakış Açılarında Ait Bulgular

Ebeveynlerin ve öğretmenlerin, medyanın çocukların toplumsal cinsiyet algılarına yönelik rolüne ilişkin görüşleri Tablo 1’ de sunulmuştur.

Tablo 1.

Ebeveynlerin ve Öğretmenlerin, Medyanın Çocukların Toplumsal Cinsiyet Algılarındaki Rolüne İlişkin Bakış Açıları

Tema	Kategori	Kod
Kalıp yargısal görüşler	Dış görünüş	Süslü-bakımlı
		Temiz
		Güçlü
		Giyim tarzı
		Sakin-Uyumlu
		Nazik-kibar
		Zayıf-korunmaya muhtaç
	Davranış biçimi	Anneye yardımcı
		Güçlü-kuvvetli
		Hareketli
		Rekabeti seven
		Oyun-oyuncak tercihi
		Oyun arkadaşı seçimi
		Rol model alma
Tüketim alışkanlığı oluşturma		

Tablo 1’e bakıldığında ebeveynlerin ve öğretmenlerin, medyanın çocukların toplumsal cinsiyet algılarındaki rolüne ilişkin, çocukların algılarını yönlendirmesine ait bakış açılarında bir tema bulunmaktadır. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin ortak görüş bildirdiği bu temalar kalıp yargısal görüşlerdir.

Kalıp yargısal görüşler iki kategoriye ayrılmıştır. Bunlardan ilk kategori dış görünüştür. Dış görünüş kategorisine ait kodlar süslü-bakımlı, temiz, güçlü, giyim tarzıdır. Süslü-bakımlı, temiz kodları kız çocuklarının bakış açılarındaki ilişkinen; güçlü, erkek çocuklarının bakış açılarına ilişkindir. Giyim tarzı kodunda, ise hem kız hem de erkek çocukların toplumsal cinsiyete yönelik bakış açılarına göre farklılaştığına ilişkin bulgulardır.

Katılımcıların dış görünüş kategorisinin ilk kodu olan süslü-bakımlıya ilişkin açıklamalarına örnek olabilecek bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

AN8: ... en büyük etkenlerden birisi medya ve kızım fazla zaman ayırıyor. Süse çok önem veriyor. Kızların güzel olması, bunun için gereken neyse onun yapılması gerekiyor gibi mesajlar veriyor. Saç şekli giysi seçiminde bunu açıkça görüyorum.

Ö2Ö3: Medyadan etkilendiklerini açıkça gözlemlemekteyim. Kızlar süslenip güzel görünmeyi severler ve televizyonda da bu şekildedir.

Ebeveynlerin ve öğretmenlerin görüşlerine göre, medyanın çocukların toplumsal cinsiyet algılarındaki rolüne ilişkin yeri ve fikirlerini yönlendirmelerine dair kız çocuklarına ait bulgular olarak belirtilen süslü-bakımlı kodda kız çocuklarının izledikleri karakterleri rol model aldıkları ve onlar gibi görünmek istedikleri açıkça görülmektedir.

Katılımcıların dış görünüş kategorisine ait ikinci kod olan temize ilişkin açıklamalarına örnek olabilecek bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö2Ö5: Medyada görüyor kızlar her zaman temiz ve düzgün kıyafetler seçmelidir düşüncesinde, kendisi bu yüzden kıyafetine, temizliğine onlar kadar önem vermemeli şeklinde düşünebilir. Sevdiği karakterler sokakta oynayan yarışlar yapan erkek çocuklarıdır. Birebir onların söylemlerini gözlemliyorum.

Kız çocuklarının medyadan aldığı mesajlar bağlamında, dış görünüşüne ilişkin temiz görünmeleri gerektiğini, erkek çocuklarının kızlara göre daha az özen gösterdiği, bu konuda titiz davranmadıkları gözlemlenmiştir.

Katılımcıların dış görünüş kategorisine dair üçüncü kod olan güçlüye ilişkin açıklamalarına örnek olabilecek bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

AN4: Televizyonda gördüklerine göre, erkekler çok güçlü karakterlerdir, her şeyi yapabilir ve kadınlara da yardım ederler onları kurtarır kahraman olurlar. O da kahraman olmak istiyor.

BN4: Kaslı, uzun boylu, kuvvetli olan erkekler gibi olmak ister. Medyada da karşımıza çıkan erkek profili bu şekilde ve etkilendiğini düşünüyorum doğal karşılıyorum.

Ö1Ö4: Çizgi filmlerde erkekler güçlüdür. Kızlara yardım ederler diye düşünür çünkü onlardan daha güçlüdürler. Masa çekilecekse bunu kendisi yapmalıdır.

Erkek çocuklarının medyadaki erkek karakterlerin güçlü, kaslı, görünüşleri kalıplı, güçsüzlere yani kızlara yardımcı olan bireyler olmaları gerektiğine dair mesajlar aldıkları bulguları elde edilmiştir. Özellikle medyada gösterilen süper kahramanların erkek olması ile birlikte, erkek çocuklarının biyolojik cinsiyetleriyle özdeşleştirerek erkeklerin onlar gibi olmaları gerektiğini düşündükleri, kız çocuklarının da bunu kabullendiği saptanmıştır.

Katılımcıların dış görünüş kategorisine dair kod olan giyim tarzına ilişkin açıklamalarına örnek olabilecek bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

BÜ4: Emir' e göre erkekler pantolon ve gömlek giyerler. Papyon da takarlar. Sevdiği karaktere özendiği için kendisi de papyonu çok sever ve takmak ister.

Ö1Ö2: *Giyim ayrımı yapmaktadır. Kızlar etek giyer, elbise giyer, çiçekli uygun tokalar takmayı severler bunu medyada görüyor, izlediği çizgi filmde sevdiği karakterler erkek ve onların kıyafetlerini tercih ediyorlar...*

Medyanın dış görünüşleri hakkında verdiği mesajlara ilişkin elbise-etek kız gibi giyim tarzının kız çocuklarının aldığı mesajlara yönelik, pantolon ve gömlek giymelerinin erkek çocuklarının aldığı mesajlara yönelik olduğu belirtilmiştir. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin ortak görüş bildirdiği giyim tarzında medyanın önemli bir rolü olduğu belirlenmiştir.

Tablo 1' e bakıldığında ebeveynlerin ve öğretmenlerin görüşlerine göre, medyanın çocukların toplumsal cinsiyet algılarında yönlendirmesine ilişkin ikinci kategori davranış biçimidir. Davranış biçimi kategorisinde, sakin-uyumlu, nazik-kibar, zayıf-korunmaya muhtaç, anneye yardımcı kodları kız çocuklarının algılarına yönelik oluşturulmuşken, güçlü-dayanıklı, hareketli, rekabetçi kodları erkek çocuklarının algısına yönelik oluşturulmuştur. Oyun-oyuncak tercihi, oyun arkadaşı seçimi, tüketim alışkanlıkları oluşturma kodları hem kız hem de erkek çocuklarının toplumsal cinsiyet algılarında medyanın davranış biçimlerini yönlendirmesinin ortaya çıkmasıyla oluşturulmuştur.

Katılımcıların sakin-uyumlu koduna ilişkin açıklamalarına örnek olabilecek bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

BÜ6: *Medyayı annesi kısıtlı zaman diliminde izletiyor. Cinsiyetlerine uygun davranışları gözlemliyor ve taklit ediyor sakınca yok. Kız çocuğu erkek çocuğuna göre uyumludur. Karşı cinse ait bir davranış gözlemedim.*

Ö2Ö6: *Çizgi filmlerde kızlar erkeklere göre uyumlu, ebeveynlerini üzmeyen bireylerdir diye düşünür, Hira medyadan en çok etkilenen ve günlük yaşamında söylem ve davranışında en çok bunu fark ettiğim öğrencim diyebilirim.*

Ebeveynlerin ve öğretmenlerin görüşlerine göre, medyanın çocukların toplumsal cinsiyet algılarına yönelik davranış biçimleri hakkında verdiği mesajlara ilişkin, uyumlu kodunun kız çocuklarına ait bulgular olarak belirtildiği, kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha uyumlu bireyler olduğu bulgusuna varılmıştır. Kız çocuklarının medya ve ev içinde kalıp yargısal düşünerek cinsiyetlerine uygun davranışlar sergilerken, erkek çocuklarının da aynı şekilde medyadan gördükleri davranışları örnek aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre, kız çocuklarının erkek çocuklarına göre okulda da daha uyumlu bireyler gözlemlenmiştir.

Katılımcıların davranış biçimi kategorisinin ikinci kodu olan nazik-kibara ilişkin açıklamalarına örnek olabilecek bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

AÜ6: *Sevdiği karakterler prensesler gibi karakterler olduklarını söylemişim. Onların konuşma tarzını seviyor ve kızların onlar gibi konuşmaları yani nazik olmalarını, kibar bireyler olması gerektiğini düşünüyor.*

Ö2Ö3: *Medyada kızlar hep kibar nazik bireylerdir onun için, erkeklerin bu kavramlara o kadar da önem vermediklerini düşünür.*

Kız çocuklarına ait bulgular olarak belirtilen nazik-kibar kodda kız çocuklarının izledikleri karakterleri rol model aldıkları açıkça görülmektedir. Taklit ettiği kişilerin davranış ve hareketlerini günlük yaşantısında da kullandığı bulgusuna varılmıştır. Erkek çocuklarının kız çocuklarına göre nazik-kibar olmaya çok önem vermedikleri, medyada çoğunlukla kibar olmayan söylemlerde buldukları, kız çocuklarının ise nazik-kibar şekilde konuşmaya ve davranmaya önem vermelerinde medyanın önemli rolü olduğunu düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların üçüncü kod olan zayıf-korunmaya muhtaca ilişkin açıklamalarına örnek olabilecek bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

AÜ6: *Kızım prenses hikâyelerini ve oyunlarını sever. Prenses gibi olmayı ister. Ben de ona prensesim derim çok hoşuna gider. Bildiğim filmlerdeki gibi, onu kurtarılmayı, düşmanlardan korunmayı bekler kurmak istediği oyunlarda... Kendi halinde böyle mutludur, medyanın olumsuz etkisini görmüyorum.*

Ö2Ö6: *Sanırım en çok prenses gibi davranması konusunda etkiliyor. Serbest zaman oyunlarında en çok gözlemlediğim sürekli prenses rolü alır, tehlikede olup sanki kalesinden yardım beklemesi oluyor.*

Kız çocuklarına ait bulgular olarak belirtilen zayıf-korunmaya muhtaç kodu kız çocuklarının düşüncelerine göre belirtilmiştir. Ebeveynlerden annelerin görüşlerine göre, medyada prenseslerin özelliklerini, genel olarak medyada yansıtılan konum ve durumlarını günlük hayatlarında kendileriyle içselleştirme eğiliminde oldukları saptanmıştır. Bu bağlamda medyanın kız olmaya ilişkin yeri ve fikirlerini yönlendirmesine, tutum ve davranışlarında, oyun kurmalarında etkisinin fazlasıyla ortaya çıktığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların dördüncü kod olan anneye yardımcıya ilişkin açıklamalarına örnek olabilecek bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

BN3: İyi şekilde yönlendiriyor diye düşünüyorum. Kültürümüzü öğretiyor; erkekler erkek davranışlarını öğrenirken, kızlar da kız davranışını öğreniyor. Kızlar evde annesine yardımcı olurlar bunu kız çocuğu kendi ister, erkek çocuklarının ilgisini çekmez doğal olarak.

Ö1Ö3: Kızlar mutfakta vakit geçirmeyi severler, anneleriyle ev işlerini paylaşmaktan da hoşlanırlar gibi düşünürler. Medyada bu kareler yansıtılmaktadır. İşler ve görevler ev içinde kalıpcı yansıtılmaktadır ve Elif bunlardan hep bahseder ve oyunlarında uygular.

Kız çocuklarına ait bulgular olarak belirtilen ilk kod anneye yardımcıya ilişkin ortak görüşlerde oldukları saptanmıştır. Ebeveynlere ve öğretmenlere göre, kız çocukları medyada izledikleri çizgi filmlerde kız çocuğunun konumu ve ev içindeki işlerde annelerinin yaptıklarını örnek almaya çalışmaları, annelerine yardımcı olmaları medyanın etkilerinden de kaynaklanmaktadır. Ebeveynlerin görüşlerine bakıldığında bu durumun onları rahatsız etmedikleri, cinsiyet algısı açısından bir sıkıntı oluşturmadıkları bulgusu elde edilmiştir. Bu bağlamda ebeveynlerin çocuklarının toplumsal cinsiyet algılarını değerlendirmelerinde farkındalıklarının az oldukları bulgusu saptanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, kızların anneyi rol model aldıkları, kalıp yargısal görev ve sorumluluklarda annelerine yardımcı olmaları gerektiğini düşünmelerinde medyanın önemli bir rolü olduğunu düşünceleri saptanmıştır.

Katılımcıların güçlü-kuvvetli koduna ilişkin açıklamalarına örnek olabilecek bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

BÜ5: Erkekler güçlü-kuvvetlidir, kızlara yardımcı olurlar, çizgi filmlerde de tüm güç gerektiren işleri erkekler yaparlar diye düşünüyorum. Kızlar erkeklerden yardım isterler çünkü onlar erkekler kadar güçlü değildirler mesajları alıyordur doğal olarak.

Ö2Ö5: Medyada erkekler güçlü karakterlerdir ve en ağır eşyaları taşıyabilirler, buna güçleri yeter. Öğrencim de kızlara bu konuda destek olma çabasıdadır, çünkü erkekler güçlüdür, sevdiği karakterleri güçlü-kuvvetlidir Miraç' m...

Erkek çocuklarına ait bulgular olarak belirtilen güçlü-kuvvetli kodda; medyada erkeklerin güçlü ve kuvvetli karakterleri görüp günlük yaşantısında da bunları örnek aldığı, genellikle kızları güçsüz görerek yardım ettikleri algısında oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin gözlemlerine bakıldığında, erkek çocuklarının kız çocuklarına göre okul içinde daha çok güç gösteren oyunlar oynadığını ve güçlü olduklarını düşündükleri için kız arkadaşlarına yardımcı olmaya çalıştıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların hareketli koduna ilişkin açıklamalarına örnek olabilecek bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

BÜ4: Medyada erkekler daha aktif yani hareketlidir. Kız çocuklarına göre daha hareketli, taşkın olmalarını cinsiyetine uygun olduğunu düşünüyorum, genelde bu şekilde beklenir.

Ö2Ö4: Medyadaki erkek karakterler genelde fazlasıyla hareket halinde yansıtılan bireylerdir. Sevdiği karakterlerden etkilenip, onu canlandırırken kendine erkeklerden takım kurarak canlandırmalar yaptığını gözlemlemiştir.

Erkek çocuklarının kız çocuklarına göre daha hareketli davranışlar gösterdiği bulgusuna varılmıştır. Erkek çocukları medyadan gördüğü hareketleri ve davranışları günlük yaşantısında uyguladığı gözlemlenmiştir. Ebeveynlerin görüşlerine bakıldığında, bu durumun onları rahatsız etmedikleri, cinsiyetine uygunluğu açısından bir sıkıntı oluşturmadıkları bulgusu elde edilmiştir. Öğretmenlerin gözlemlerine bakıldığında ise, erkek çocuklarının okul içinde oyun oynarken medyadan gördüğü karakterle kendini özdeşleştirip, arkadaşlarını da koordine edip oyunlar oynadığı gözlemlendiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların davranış biçimi kategorisinin rekabeti sevene ilişkin açıklamalarına örnek olabilecek bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

BÜ5: Medya önemlidir oğlum için. Her erkek çocuğu gibi araba yarışı, ya da bir sonraki levele yükselen yarışmalar oynar, rekabeti sever. Kız oyunlarını erkek olduğu için tercih etmiyor, bunları ayırıyordur.

Ö2Ö5: ...Sanırım bu çizgi filmde bir sahneydi. Arkadaşlarıyla oyun kurduğunda bu anı hep taklit eder, diğer arabalara çarparak da olsa en iyi araba kendi olmak ister, rekabet odaklıdır hep.

Erkek çocuklarına ait bulgular olarak belirtilen rekabeti seven kodda erkek çocuklarının medyada gördüğü erkek karakterlerin sürekli bir yarışın içerisinde, güç gösterisi gibi durumların içinde olmaları dolayısıyla rekabeti sevmeleri ile bağdaştırdıkları görülmüştür. Erkek çocukları medyada yansıtılan bu karakterleri gerek evde gerekse okulda sınıf içi oyun kurmalarında aynı oyun ve rolleri tercih ettikleri ve canlandırdıkları konusunda ebeveynler ve öğretmenlerin ortak görüş bildirdikleri saptanmıştır.

Katılımcıların oyun-oyuncak tercihi koduna ilişkin bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

BÜ4: İzlemekten keyif aldığı çizgi filmlerde hep bir araba yarışı vardır. Araba yarışlarını çok sever, genel olarak yarışmayı, yenmeyi çok sever. Rolü olduğunu düşünebiliriz belki.

Ö2Ö5: En sevdiği çizgi film Yardımcı Arabalar'dır. Oyununu çizgi filmdeki sahneye göre kurar, erkek oyunu diye düşünür ve arabaları yarıştıtır, virajı alır gibi yapar belirttiğim gibi.

Oyun-oyuncak tercihi koduna ilişkin evcilik ve bebek bakımı, yemek yapımı gibi oyunları kız çocuklarının tercih ettikleri düşüncesine dair ortak görüş bildirmişlerdir. Erkek çocuklarının ise oyun ve oyuncak tercihlerinde rekabet içeren yarış ve savaş oyunları erkek çocuklarının tercih ettikleri düşüncesine dair ortak görüş bildirmişlerdir. Buradan kız ve erkek çocuklarının kalıp yargısal bir düşünce ile oyun ve oyuncak tercihlerini oluşturdukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların oyun arkadaşı seçimi koduna ilişkin bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö2Ö6: Bebeklerle oynamayı seviyor. Çizgi filmlerde gördüğü aile durumlarını oyunlaştırmaya çalışıyor. Prenses rolüne giriyor. Arkadaşları ile oynadığı zamanlarda ise bu arkadaş tercihini genellikle kızlardan yana kullanıyor.

Oyun arkadaşı seçimine ilişkin, çocuklarının kendi hemcinsini seçme eğilimde oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bu durumun, çocukların medyada gördükleri oyun ve olayları taklit etmelerinden kaynaklı olduğunu düşündükleri saptanmıştır. Kızların mutfakta olduğunu gören kız çocuğu kız dolayısıyla kız arkadaşları ile oyunu oynamak istemekte, erkek çocukları ile medyada erkeklere yönelik oyunları gören çocuğun erkek arkadaşlarını tercih etmek istemelerini gözlemlemiştir.

Katılımcıların davranış biçimi kategorisinin rol model alma koduna ilişkin açıklamalarına örnek olabilecek bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

BÜ4: Beni rahatsız eden bir durum olmadı oğlum mavi istiyorsa istiyordur. Medyada da bu böyle en sevdiği karakter de hep mavi giyiniyor, özeniyorsa da doğaldır. Erkeklerin geneli mavi sever.

Ö2Ö4: Kendisiyle özdeşleştirmeye çalıştığı sevdiği bir çizgi film karakteri var, onun davranışlarını taklit eder, onun gibi davranır. Onun gözündeki erkek rol model bu karakterdir.

Kız ve erkek çocuklarının medyada gördükleri ve sevdikleri karakterleri kendilerine rol model aldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Çocukların karakterin davranışlarını taklit ettikleri, sevdiği karakterlerin tercihlerini kendileri için de kabul ettikleri hem ebeveynler hem de öğretmenlerin ortak görüşü olarak belirtilmiştir. Ebeveynler için, çocuklarının biyolojik cinsiyetlerine uygun davranışlar gösterdikleri düşündükleri için medyanın davranışlara yansımada bir sorun görmedikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların tüketim alışkanlığı oluşturma koduna ilişkin açıklamalarına örnek olabilecek bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

BÜ7: Çizgi filmlerde de sevdiği karakterler süslü karakterlerdir. Onları taklit etmesi kız çocuğu olduğu içindir. Bu yüzden biz de satın alırız. Fazla isterse bu durumda müdahale ederiz.

Tüketim alışkanlığı oluşturma koduna ilişkin ebeveyn görüşlerinden bulgular elde edilmiştir. Ebeveynler kız çocuklarının sevdiği kız karakterleri, erkek çocuklarının sevdiği erkek karakterleri rol model olarak almalarını dolayısıyla tüketim ürünlerini bu medya karakterleriyle bağdaştırdıklarını belirtmişlerdir. Bu bakımdan ebeveynlerin çocuklarını biyolojik cinsiyetleri açısından değerlendirerek normal karşıladıkları fakat toplum cinsiyet algılarını değerlendirmede farkındalıklarının çok az olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla ebeveynler için medya karakterlerini çocukların tüketim ürünlerine yönelik önemli etkisinin kabul edilerek, normal karşılandığı saptanmıştır. Normal karşılanmadığı tek durum bu ürünlere yönelik aşırıya kaçma durumlarında olmuştur.

Ebeveynlerin ve Öğretmenlerin Çocukların Toplumsal Cinsiyet Algılarına Yönelik Medyanın Mesajlarını Anlamlandırmalarına İlişkin Yardım ve Çabalarına Ait Bulgular

Ebeveynlerin ve öğretmenlerin, çocukların toplumsal cinsiyet algılarına yönelik medyanın mesajlarını anlamlandırmalarına ilişkin yardım ve çabalarına ait görüşleri Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2.

Ebeveynlerin ve Öğretmenlerin, Çocukların Toplumsal Cinsiyet Algılarına Yönelik Medyanın Mesajlarını Anlamlandırmalarına İlişkin Yardım ve Çabaları

Tema	Kategori	Kod
Kalıp yargısal görüşler	Bilinçsiz	Cinsiyetine uygun görme
Sosyal gelişimine ait görüşler	Kontrolcü	Şiddete yönelim durumları Öğretmenle işbirliğine yönelme
Cinsiyet eşitliğine dayalı çalışmalar	Bilinçli etkinlikler oluşturma	Sohbet başlatma Drama planlama Oyunlar oluşturma

Tablo 2'ye bakıldığında ebeveynlerin ve öğretmenlerin, çocukların toplumsal cinsiyet algılarına yönelik medyanın mesajlarını anlamlandırmalarına ilişkin yardım ve çabalarına dair üç tema bulunmaktadır. Ebeveynlerin ortak görüş bildirdiği ilk tema kalıp yargısal görüşler, ikinci tema ise sosyal gelişimine ait görüşlerdir, öğretmenlerin ortak görüş bildirdiği üçüncü tema ise cinsiyet eşitliğine dayalı çalışmalardır. İlk tema olan kalıp yargısal görüşler temasına ait bir kategori bulunmaktadır. Bu kategori bilinçsizdir. Bilinçsiz kategorisinin cinsiyetine uygun görme adında bir kodu bulunmaktadır.

Katılımcıların cinsiyetine uygun görme koduna ilişkin açıklamalarına örnek olabilecek bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

BN7: Medyanın rolüyle ilgili açıkçası ters bir durum görmedim gayet cinsiyetini yansıttığını düşünüyorum. Konuşmadık.

AÜ5: Cinsiyetine dair konuşmadık. Sevdiği karakterler de kendi cinsiyetinden... Bir sıkıntı ya da sorusu olmadı.

Ebeveynlerin, bazılarının çocukların toplumsal cinsiyet algılarına yönelik medyanın rolüne ilişkin bilinçsiz oldukları bulgusu saptanmıştır. Ebeveynlerin, çocukların davranışlarını cinsiyetlerine uygun olduklarını düşündükleri için çocuklarının medyadaki kalıp yargılarını anlamlandırmalarında bir yardım ve çabada bulunmadıkları saptanmıştır.

Tablo 2'ye bakıldığında ebeveynlerin ve öğretmenlerin, çocukların toplumsal cinsiyet algılarına yönelik medyanın mesajlarını anlamlandırmalarına ilişkin yardım ve çabalarına dair ikinci tema sosyal gelişimine

ait görüşlerdir. Ebeveynlerin görüşlerinden oluşturulan sosyal gelişimine ait görüşlerin bir kategorisi bulunmaktadır. Bu kategori kontrolcüdür. Kontrolcü kategorisinin şiddete yönelim durumları ve öğretmenle işbirliğine başvurma kodu bulunmaktadır.

Katılımcıların şiddete yönelim koduna ilişkin açıklamalarına örnek olabilecek bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö1Ö6: Şiddete çok yönelen, sinir anında saldırganlaşan davranışları olmuştur. Annesi de evdeki çizgi filmde etkilendiğini gösteren davranışlarından bahsetmişti.

Bulgular incelendiğinde, annelerden bazılarının öğretmenlerle görüştüğü ama bu görüşmelerin toplumsal cinsiyet algılarına yönelik değil de çocuklarının şiddete yönelim ya da şiddete yönelik davranışlarında sevdikleri bir karakteri örnek aldıklarını gösteren davranışları üzerine olduğu fark edilmiştir. Görüşmelerin konusu ve görüşmeleri yapan kişinin anneler olması dikkat çekici bir bulgudur. Annelerin medyanın çocukları üzerinde şiddete yöneltme durumlarına dair önemli bir rolü olduğunu düşündükleri saptanmıştır.

Katılımcıların öğretmenle işbirliğine başvurma koduna ilişkin açıklamalarına örnek olabilecek bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

AN2: Bir film izledikten sonra oradaki güçlü lider karakterin taklitlerini günlerce sürdürdü. Bu tavırları sergilediğini öğretmenine belirttim.

Ö1Ö2: Bir dönem çok etkilendiği savaştı bir karakterin davranışlarını çok içselleştirmişti. Bu durumla ilgili anne ile görüşme yaptık. İşbirliği ile zamanla normal davranışlarına döndü.

Ebeveynlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerle toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının medyada yansıtılması üzerine değil çocukların şiddete dayalı davranışları üzerine olmuştur. Toplum cinsiyet kalıp yargılarının medyada yansıtılması onları rahatsız etmemektedir. Ama şiddete dayalı davranışlar rahatsız etmektedir. Ayrıca öğretmenlerle işbirliği yapan ebeveynin anneler olduğu saptanmıştır.

Tablo 2'ye bakıldığında ebeveynlerin ve öğretmenlerin, çocukların toplumsal cinsiyet algılarına yönelik medyanın mesajlarını anlamlandırmalarına ilişkin yardım ve çabalarına dair üçüncü tema cinsiyet eşitliğine dayalı çalışmalardır. Temaya ait görüşler öğretmenlerin görüşlerinden oluşmaktadır. Cinsiyet eşitliğine dayalı çalışmalar temasının bir kategorisi bulunmaktadır. Bu kategori etkinlikler oluşturmaktır. Etkinlikler oluşturma kategorisinin üç kodu bulunmaktadır. Bu kodlar sohbet başlatma, drama planlama ve oyunlar oluşturmaktır.

Katılımcıların ilk kod olan sohbet başlatmaya örnek olabilecek bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö2Ö6:Hira, benimle medyada gördükleri hakkında, sevdiği karakterlerin özellikleri hakkında konuşur. Bunlar kızlara yönelik hazırlanmış medya programlarıdır. Elsa ve Barbie programlarını, bunların oyuncaklarını çok sever. Ben de onunla sohbet ederim. Ona bu bebeklerin dışında bebeklerin de güzelliğinden bahsederim, daha sade ve cinsiyet özellikleri kalıp yargısal olmayan, kendisine örnekler veririm.

Öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, sohbet başlatma koduna ilişkin öğrencilerini dinleyerek, düşüncelerini anlamlandırmaya çalıştıkları ve bunun üzerine öğrencileriyle konuştukları bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenler bilinçli davranarak konuşmalar başlatmış, toplumsal cinsiyet eşitliğine dair savunmalarda bulunmuş ve öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algılarına yönelik bakış açılarını yeniden inşa etme çabasında oldukları saptanmıştır.

Katılımcıların bilinçli etkinlikler oluşturma kategorisinin ikinci kodu drama planlamaya ilişkin açıklamalarına örnek olabilecek bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö1Ö3: Diğer öğrencimde de olduğu gibi eşit olduklarını hissetmeleri ve içselleştirmeleri için konunun odaklarına bakarak önemle savunduğum drama çalışmasını devreye sokarım.

Öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, drama planlama kodunda öğretmenlerin çocukların özelliklerine göre en etkili olacak yolu tercih etmeye çalıştıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Çocukların cinsiyet eşitliğine dayalı düşünceleri için, onların cinsiyetçi kalp yargılarını yeniden inşa etmenin yaratıcı yollarını aramış ve uygulamışlardır. Uygun zamanı bekleyip, drama çalışmaları planlayarak bu tutum ve davranışları çocuklarda azaltmaya çalışmışlardır.

Katılımcıların bilinçli etkinlikler oluşturma kategorisinin üçüncü kodu oyunlar oluşturmaya ilişkin açıklamalarına örnek olabilecek bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö1Ö1:Zaman zaman konuşuruz. Defne genelde çizgi filmlerde gördüklerinden bahseder. Kalıp yargısal paylaşımları olduğunda ona eşitlikten bahsederim. Sohbetle eğer gelişimini olumlu yönde etkilerken hemen ardına bir oyun planlarım ve ona önceden erkeklerin yapabileceğini düşündüğü bir rol veririm.

Oyunlar oluşturma koduna ilişkin öğretmenlerin çocukların özelliklerine göre en etkili olacak yolu tercih etmeye çalıştıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Çocukların cinsiyet eşitliğine yönelik fikirler inşa etmesi için, onların cinsiyetçi kalıp yargılarını yeniden inşa etmenin yaratıcı yollarını aramış, her rolü her öğrencisinin yapabileceğine dair toplumsal cinsiyet eşitliğine dair mesajları öğrencilerine vermeye çalıştığı saptanmıştır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma kapsamını okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarında medyanın rolüne ilişkin ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin bakış açılarının incelenmesi olup, bu amaçla konuya ilişkin literatürde yer alan benzer çalışmalar bu araştırmanın bulgularıyla ele alınmıştır. Bu çalışmada ilk olarak, ebeveynlerin ve öğretmenlerin görüşlerine göre medyanın çocukların toplumsal cinsiyet algılarına yönelik rolü incelenmiştir. Ebeveynler ve öğretmenlere göre, çocuklar medyadan, toplumun belirlemiş olduğu cinsiyetlerine uygun uyarıcıları, normlar tarafından beklenen davranışları edinmişlerdir. Böylece medyada ortalama biçim ve görüntü olarak bedensel farklılıkları çok fazla olmayan kadın ve erkeklerin davranış ve tutum, görünüşlerine göre kategorilerle farklılaştırıldığı çocukların düşüncelerinde de, tercihlerinde de yer etmiştir. Alan yazın incelendiğinde, araştırma bulguları Türkiye’ de medya ve toplumsal cinsiyet ile ilgili araştırmalarda; çizgi filmlerde (Oruç, Tecim & Özyürek, 2011; Türkmen, 2012; Yağan Güder, Ay, Saray & Kılıç, 2017), reklamlarda (Uray & Burnaz, 2003; Sabuncuoğlu, 2006; Uluyağcı & Yılmaz, 2007; Çankaya, 2009; Gündüz Kalan, 2010; Bakır & Palan, 2010; Alabay & Yağan Güder, 2014, Karaca & Papatya, 2011; Arslan, 2015, Şenkal, 2016), yurtdışında (Calvert, Kotler, Zehnder & Shockey, 2003, Malhojt-Lee, 2018; Marsh vd., 2005; Morrison & Shaffer, 2003; Ogletree vd., 2004; Perea, 2015, Seidler, 2008) medyada kadın ve erkeğe yönelik toplumsal cinsiyet ayrımını besleyen kalıp yargısal mesajlar (kadınlar için, güçsüz, eril güce muhtaç, süslü, güzel, ev işlerinden ve çocuk bakımından sorumlu, genellikle ev içerisinde zaman geçiren; erkekler için, güçlü, meraklı, araştırmacı, evin geçiminden sorumlu, genellikle evin dışarısında zaman geçiren) olduğu bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca ebeveynlere ve öğretmenlere göre çocukların popüler kültürün etkisinde fazlasıyla kaldıkları, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına göre seçimde buldukları, medyada masalsı karakterlerden, tercih ettikleri kişilerden (kızlar için prensesler, erkek için süper kahramanlar) etkilendikleri ve onlar gibi davranmaya çalıştıkları bulgusu elde edilmiştir. Gelecekte, medyanın kız ve erkek çocuklarının dış görünüşlerinin nasıl olması gerektiğine dair (kızlar için; güzel, süslü, bakımlı, erkekler için; güçlü ve kaslı görünüm) yaptırımının olması ideal beden algısına sahip olmalarına neden olacaktır. Dolayısıyla tüketim toplumunun bir parçası olarak nasıl ideal beden algısına sahip olmaları, bireyin özünün kaybına neden olacaktır. Bu bağlamda medyada sunulanların tüketime hizmet etmesi için popüler kültüre dayalı olmaları ve popüler kültür ikonuna haline gelmeleri desteklenmektedir.

Bu bulgular ışığında medyada açıkça belirtilen kalıp yargıların, ebeveynler tarafından desteklenildiği, ebeveynlerin geleneksel rol ve beklentilerinin de cinsiyet kalıp yargısal dağılımında olduğu saptanmıştır. Bu sebeple ebeveynlerin de bu bağlamda pekiştirici söylem ve davranışlarda buldukları çocuklarının cinsiyetlerine göre bu şekilde ayırım yapmalarını normal buldukları düşüncesine sahip oldukları

belirlenmiştir. Maccoby ve Jacklin (1974), ebeveynlerin kalıp yargılarının, kız ve erkeğe dair stereotiplerini, çocuklarını tanımlamaları, sundukları teklifler gibi alanlarda etkili olduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular, radikal feminist kuramcıların öne sürdüğü, ailelerin çocuklarını ataerkil ideolojilerin rol, mizaç ve statü kategorisince öngörüldüğü tutum içinde toplumsallaştırdığını karşımıza çıkarmaktadır. Davranışların bireysel değil de sosyal bağlam içinde oluştuğunu unutmamamız gerekir. Farklı meslek gruplarından yetişkinlerle toplumsal cinsiyet üzerine, sağlık sektöründe (Çelik Bekleviç, 2013), pazarlama sektöründe (Kaya, 2019), yönetim alanında (İşler, 2017), spor alanında (Serdar, 2019), yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu araştırmanın bulgularına benzer kalıp yargısal stereotiplere ve ataerkilliğin varlığına rastlanıldığı görülmektedir. Dolayısıyla araştırma bulguları açısından değerlendirdiğimizde kadını toplumdaki hak ettiği yere yükseltmeye çalışan feminizm kuramcılarının, kadın erkek stereotipleri karşımıza çıkmıştır.

Öğretmenler ise, medyanın iletilerine yönelik çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargısı algılarına karşı bilinçli davranarak, çocuklarda cinsiyet eşitliğini yeniden inşa etmeye yarayacak etkinlik ve çalışmalarda bulunmuşlardır. Araştırmadan elde edilen bu bulgular, Eğitimsen' in (2010), Tezer Asan' ın (2010) öğretmenlerin kalıp yargısal oldukları bulgularıyla çelişmektedir. Seyitoğlu, Güneş ve Gökçe' nin (2015) çalışmasında, daha ileri yaş grubunun genç yaş grubuna göre daha kalıp yargısal tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Bu noktada bu araştırmada öğretmenlerin 24 yaşında olmaları, ebeveynlerin ise; annelerin yaş ortalamalarının 37, babaların yaş ortalamalarının 42 olması, kuşak farkından ve çocuk gelişimi üzerine aldıkları pedagojik eğitimden kaynaklı olarak bakış açılarında farklılıkların nedeni olarak düşünülmektedir. Medyada toplumsal cinsiyeti inşa eden kültüre öğretmenlerin karşı çıkarak sınıf içerisinde eşitliğe dayalı düzen sağlamaya çalışmaları, kalıp yargısız bir düzen için çabaladıklarını göstermiştir. Kültürel feminizm ve liberal feminizm savunucuları (Donnovan, 1997) eleştirel düşünme ve gelişimin önemini vurgularlar. Bu araştırmada öğretmenlerin medyanın kalıp yargısal mesajlarına karşın toplumsal cinsiyet eşitliği adına öğrencileri olumlu etkileme çabalarında çeşitli yöntemler kullandıkları saptanmıştır. Feminist kuramcılar, toplumsal cinsiyetin, cinsiyete bağlı olarak ortaya çıkan kültürel bakış açıları olduğunu söylemektedirler. Sayılan (2012) çalışmasında öğretmenlerin sınıfta yapılan cinsiyet kalıp yargısal tutum ve davranışlara sessiz kaldığını ve sorgulamadığını saptamıştır. Fakat bu araştırmada öğretmenlerin sorgulayıp, tüm sınıfa açıklamalar yaptığı cinsiyet eşitliğinden bahsettiği bulgularda farklılık saptanmıştır.

Bu araştırmada ikinci olarak, ebeveynlerin ve öğretmenlerin, çocukların toplumsal cinsiyet algılarına yönelik medya mesajlarını anlamlandırmalarına ilişkin yardım ve çabalarına dair görüşleri incelenmiştir. Bulgular değerlendirildiğinde ebeveynlerden özellikle annelerin medya programları ve çizgi film karakterleri hakkında çocuklarıyla konuşmalarının, her ne kadar toplumsal cinsiyet algılarına yönelik konuşmamış olsalar da medyadaki olaylar ve karakterler hakkında olması çocuğun düşünce ve davranışlarını değiştirdiğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca bu konuşmaların erkek çocuklarına anneleri tarafından yapılmış olması, Maccoby ve Jacklin (1974)' in belirttiği, babaların erkek çocuklarına yetişkin akran rolü oynayabilecekleriyle örtüşmektedir. Feminizm kuramcılarının göre, toplumsal cinsiyete yönelik algılardaki en önemli unsurlardan birinin aile kurumu gibi yapısal unsurlardır. Ebeveynlerin medyanın çocukların toplumsal cinsiyet algısındaki yönelik rolüne ilişkin bir sakınca görmedikleri, cinsiyetlerine uygun kalıp yargısal söylem ve davranışlarda bulunmalarını doğal buldukları belirlenmiştir. Bu durum toplumun kadın ve erkek rollerine dair geleneksel rol ve beklentilerinin medyada yansıtılmasından rahatsız olmadıklarını göstermektedir. Marksist feminist kuramcılardan Foreman, kadınların duygusal alanın temsilcileri olarak yer aldıkları konumun cinsiyetine dair olumsuz toplumsal cinsiyet algısı meydana getirdiğini savunur (Donnovan, 1997). Oysaki varoluşçu feminist teorisi, kadının bir birey olarak kendi benliğini oluşturması, insanın amacının üretmek ve geleceği biçimlendirmek olduğunu savunur. Fakat elde edilen bulgulara bakıldığında geleneksel rol ve beklentilere sahip ebeveynler, ataerkilliğin

varlığını kabul eden anneler ve çocuklarının bu doğrultuda düşünmesini normal karşılayan ebeveynlere sahip oldukları saptanmıştır.

Genel olarak bu araştırmada ebeveynlerin ve öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, çocukların toplumsal cinsiyet algılarına yönelik medyadan kalıp yargısal mesajlar aldıkları ve yaşamlarında ortaya koydukları sonucu elde edilmiştir. Dolayısıyla medya programlarının toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına hizmet ettiği düşünülebilir. Çocuklara toplumsal cinsiyete yönelik bilgi; yetişkinler tarafından aile içinde ebeveyn etkileşimleri, rol modelleme, istenilen davranışları ödüllendirme, onaylama ya da onaylamama aracılığıyla verilir (Maccoby, 1999). Çocukların kalıp yargısal toplumsal cinsiyet algılarının kaynağının; ebeveyn gözlemleri, model alma, ebeveynlerin ataerkil söylem ve pekiştiricileri, yazılı ve görsel medyada yer alan çizgi filmler, animasyonlar, çocuk programlarının aynı stereotipleri yansıtmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Bu sonuçlar; çocukların ebeveynleri ve medya ile olan etkileşimlerin, diğer bireylerle kurdukları ilişkileri, toplumsal hayata bakışları, tercih ve tutumları üzerindeki etkisini göstermektedir. Bu açıdan; medyadaki kalıp yargısal stereotipler ve ebeveynlerin toplumsal cinsiyet algısına yönelik tutum ve düşünceleri, çocukların toplumsal cinsiyet algısında, davranış ve tercihlerini toplumsal normlara göre şekillendirmede önemli etkenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuklara hem eril hem dişil özellikleri barındıran androjen cinsiyet rolüne ilişkin deneyimlerin sunulması gerekmektedir. Bu bağlamda, öncelikle ebeveynlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik farkındalıklarını arttırılabilir ve çocuklarını da aynı şekilde yönlendirmeleri sağlanabilir. Medyanın iletileri hakkında ebeveynlerin bilinçlendirilmesi amacıyla medya mesajlarını anlamaya yönelik, medya okuryazarlığı ile alakalı seminerler düzenlenmesi önerilebilir. Böylece medya iletileri, çocukların hem toplumsal cinsiyet algılarına yönelik hem de diğer gelişim alanlarının desteklenmesi için çocuklara uygun dil ile anlatılabilir. Bu araştırma kapsamında medyanın çocuklara kalıp yargısal mesajlar verdiği, geleneksel rol ve beklenen normları sürdürdüğü açıktır. Dolayısıyla medyada kapsamlı bir değişime gidilerek cinsiyet eşitliğine dayalı, özellikle kadınların konumunu dikkate alan daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak çocuklar için hazırlanan programların içerikleri program yapımcıları tarafından çocuklar ile yakın ilişki içinde olan diğer meslek elemanlarının da önerileri doğrultusunda düzenlenebilir. Konunun daha derinlemesine anlaşılmasının önemini ortaya çıkmasıyla, basın ve yayın organlarını toplumsal cinsiyet bakış açısıyla ele alan çalışmaların arttırılması önerilmektedir.

Kaynakça/Reference

- Adak, Özdemir, A. & Ramazan, O. (2012). Çizgi filmlerin çocukların davranışları üzerindeki etkisinin anne görüşlerine göre incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35, 157-173.
- Alabay, E. & Yağan Güder, S. (2014). Oyuncak reklamlarının mesajı: “Bana cinsiyetini söyle, sana oyuncuğunu söyleyeyim... Akdeniz Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, 1. Dil, Kültür ve Edebiyat Çalıştayı Talât Sait Halman’a Armağan Kitabı. 1-16.
- Altıncılık, Z. & Özkan, H. (2014). Televizyon izlemenin 1-6 yaş çocuk sağlığı üzerindeki etkilerine yönelik annelerin tutum ve davranışlarının belirlenmesi. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 4(3), 186-194.
- Amott, M. & Matthaiei, J. (1981). *Race, gender and work (multi-cultrel economic history of women in the united states-revised edition*, Boston MA: South End Press
- Arslan, E. (2015). Türk televizyon reklamlarında betimlenen erkek ve kadın karakterlerin içerik analizi yöntemiyle incelenmesi, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 235-251.
- Asena, M. (2009). Gıda reklamlarının okul öncesi çocuklar üzerindeki etkilerinin anneler tarafından değerlendirilmesi. Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bakır, A. & Palan, K. M. (2010). How are children’s attitudes toward ads and brands affected by gender-related content in advertising? *Journal of Advertising*, 39(1), 35-48.
- Bandura, A. (1982). Psychology of chance encounters and life paths. *American Psychologist*, 37, 747-755.
- Bearman, M. (2019). Eliciting rich data: A practical approach to writing semi-structured interview schedules. *Focus on Health Professional Education: A Multi-disciplinary Journal*, 20(3), 1-11.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (1995). Okul öncesi çocuklara yönelik televizyon programları içinde çizgi filmlerin çocukların gelişimine ve iletişimine etkileri. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Calvert S. L., Kotler, J. A., Zehnder, S. M. & Shockey, E. M. (2003). Gender stereotyping in children’s reports about educational and informational television programs. *Media Psychology*, 5, 139-162.
- Çankaya, M. (2009). Geleneksel? Modern? Veya her ikisi? Türk televizyon reklamlarında toplumsal cinsiyet temsili. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 279-295.
- Çelebi, E. (2022). Medyanın toplumsal cinsiyet rolleri üzerinde etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(82), 822-829.
- Çelik Bekleviç, A. (2013). Bir Üniversite Hastanesi Araştırma Görevlilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerine Tutum Ölçeği ve Çalışma Yaşamında Toplumsal Cinsiyet Rollerine Algısının Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Deniz, A. (2016). Medya ve toplumsal cinsiyet. S. Yağan Güder (Ed.). *Erken çocuklukta cinsel eğitim ve toplumsal cinsiyet içinde* (119-137). Ankara: Eğiten Kitap.
- Donnovan, J. (1997). *Feminist Teori*. (Çev.: A. Bora, M. Ağduk Gevrek, F. Sayılan), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Dökmen, Z. Y. (2004). *Toplumsal Cinsiyet*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eğitim Sen. (2010). “Özgürlüğümüz için örgütleniyoruz” II. Kadın kurultayına giderken. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Furnham, A., & Paltzer, S. (2010). The Portrayal of men and women in television advertisements: An updated review of 30 studies published since 2000. *Scandinavian Journal of Psychology*, 51(3), 216-236.
- Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (Çev.: B. Onur), İstanbul: İmge Kitabevi.
- Gündüz Kalan, Ö. (2010). Reklamda çocuğun toplumsal cinsiyet teorisi bağlamında konumlandırılışı: kinder reklam filmleri üzerine bir inceleme. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi | Istanbul University Faculty of Communication Journal*, 1 (38), 75-89. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/iuifd/issue/22852/244011>

- Hains, R. C. (2007). *Negotiating girl power: Girlhood on screen and in everyday life* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 304809850).
- Hilçenko, S., & Jakovljević, N. (2019). Technology addiction in children.
- Hollander, S. Z. (2001). *Socialization influences on the acquisition of gender constancy*. Yeshiva University, New York, USA.
- Huntemann, N. & Morgan, M. (2001). Mass media and identity development. In D. G. Singer & J. L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (pp. 309-322). Thousand Oaks, CA: Sage.
- İşler, L. (2017). Toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında sağlık alanında kadın yöneticiler. Yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- İvrendi, A. & Adak Özdemir, A. (2010). Mothers' evaluation of cartoons' influence on early childhood children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2561-2566.
- Kalafat Çat, A. (2018). Reklamlardaki çizgi film karakterlerinin çocuk tüketicilerin satın alma davranışlarını etkileme biçimi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 3(5), 155-171.
- Kandır, A. & Alpan, U. Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 33-38.
- Karabulut, Ü. (2003). Televizyonun okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkisi konusunda öğretmen ve anne-baba görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaca, Y. & Papatya, N. (2011). Reklamlardaki kadın imgesi: Ulusal televizyon reklamlarına ilişkin bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 479-500. (erişim adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423912701.pdf>, erişim tarihi: 26.09.2020)
- Kaya, S. (2019). Pazarlama alanındaki mesleklere ilişkin toplumsal cinsiyet algısı: Doğrudan ve dolaylı ölçüm tekniklerine ilişkin bir araştırma. Trabzon Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Halkla İlişkiler ve Reklamcılık Anabilim Dalı, Trabzon.
- Köker, E. & Karaaslan, H. (2011). Medya. Y. Ecevit ve N. Karkiner, (Ed.), *Toplumsal cinsiyet çalışmaları içinde* (96-116). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Kurugöl, Z., Yenigün, A., Kusin, N., & Özgür, T. (1994). Üç On iki Yaş Grubu Çocuklar Üzerine Televizyonun Etkileri ve Ailelerin Televizyon Hakkında Düşünceleri. *Türk Pediatri Arşivi*, 29 (1). Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/tpedar/issue/13254/159985>
- Maccoby, E. E. (1999). *The two sexes* (3rd. ed.). England: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Maccoby, E. E. & Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. California: Stanford Uni. Press.
- Malhoyt-Lee, J. (2018). Precursors of sexualization: perspectives of mothers and female teachers regarding the influence of the media on 4 year old girls' gender identity development. Florida Atlantic University. May 2018.
- Marsh, J., Brooks, G., Hughes, J., Ritchie, L., Roberts, S. & Wright, K. (2005), *Digital Beginnings: Young Children's Use of Popular Culture, Media and New Technologies*, Ed. Jackie Marsh, Sheffield: BBC Worldwide.
- Morrison, M. M. & Shaffer, D. R. (2003). Gender-role congruence and self-referencing as determinants of advertising effectiveness. *Sex Roles*, 49(5/6), September.
- Nikken, P. (2021). The touch-screen generation: Trends in Dutch parents' perceptions of young children's media use from 2012–2018. *Communications*.
- Ogletree, S. M., Martinez, C. N., Turner T., R., & Mason, B. (2004). Pok'emon: Exploring the role of gender. *Sex Roles*, 50, 851-859.

- Onay, C. Z., & Kıyılıoğlu, L. (2021). Dijital oyunlarda kadın ve erkek temsilinin toplumsal cinsiyet işaretleri bağlamında değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(41), 955-993.
- Oruç, C. Tecim, E. & Özyürek, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuğunun kişilik gelişiminde rol modellik ve çizgi filmler. *Ekev Akademi Dergisi*, 15(48), 281-296.
- Pehlivan, V. P. (2017). Toplumsal cinsiyet bağlamında kuramsal yaklaşımlar: Bir literatür taraması. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(31), 497-521.
- Patton, M. Q. (2018). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri, (Çev. Ed: Bütün, M. & Demir, S.B.). 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Perea, K. (2015). Girl Cartoons Second Wave: Transforming the Genre. *Animation: An Interdisciplinary Journal*, 10/3, 189-204.
- Rideout, V. (2017). *The Common Sense census: Media usage by kids age zero to eight*. San Francisco, America.
- Sabuncuoğlu, A. (2006). Televizyon reklamlarında toplumsal cinsiyet. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Sayılan, F. (2012). *Toplumsal cinsiyet ve eğitim; olanaklar ve sınırlar*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Seidler, V. J. (2008). Gender, Global ethics and human rights. A. M. Gonzalez & V. J. Seidler (Eds.), in *Gender globalized World identities* (pp:305-310). New York: Humanity.
- Serdar, M. (2019). Spor alanlarında toplumsal cinsiyet algısı (Basketbol hakemleri örneği). Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Spor Yöneticiliği Anabilim Dalı.
- Seyitoğlu, D. Ç., Güneş, G. & Gökçe, A. (2015). İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi, *Medicine Science*. 5(1):102-16.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage publications.
- Şahin, M. K., Çoban, A. & Karaman, N. G. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin medyanın çocukların beslenme alışkanlıkları ve bozuklukları üzerindeki etkisine yönelik bakış açıları. *Elementary Education Online*, 17(1).
- Şenkal, Y. (2016). Feminist kuramlar bağlamında reklamda kadın imgesine bakış. *ABMYO Dergisi*, 42, 91-114.
- Temiz Z, Cin FM (2017). Okul öncesi eğitimde cinsiyet eşitliği üzerine betimsel bir çalışma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14:940-965.
- Tezer Asan, H. (2010). Ders kitaplarında cinsiyetçilik ve öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarının saptanması. *Fe Dergisi*, 2(2), 65-74.
- Toran, M. (2017). Çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma: Türkiye kökenli yayınlara yönelik bir değerlendirme. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 33- 44.
- Trigwell, K. (2000). Phenomenography: Variation and discernment. In C. Rust (Ed.), *Improving student learning. Proceedings of the 1999 7th International Symposium* (pp. 75-85). Oxford, UK: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Tuncer M, Şen BG (2018) Okul öncesi eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik Türkiye’de yapılan çalışmalar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5:870-882.
- Tümkan, F. (2007). Televizyondaki şiddetin çocuklar üzerindeki etkisi. *KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Milli Eğitim Dergisi*, 1, 65-88.
- Türkkent, E. (2012) Okul öncesi dönem çocuklarının televizyondan etkilenmeleri konusunda anne ve öğretmen görüşleri. Yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Türkmen, N. (2012). Çizgi filmlerin kültür aktarımındaki rolü ve Pepee. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(2), 139-158.
- Uluyağcı, C. & Yılmaz, R. A. (2007). Televizyon reklamlarında çocuğa ilişkin toplumsal cinsiyet rollerinin sunumu. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, 6, 141-157.
- UNDP (2022), Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri. Erişim Tarihi: 25.05.2022. [undp.org/tr/turkey/press-releases-undp-raporuna-gore-turkiye-nin-toplumsal-cinsiyet-esitligi-performansi](https://www.undp.org/tr/turkey/press-releases-undp-raporuna-gore-turkiye-nin-toplumsal-cinsiyet-esitligi-performansi).
<https://www.undp.org/sustainable-development-goals#gender-equality>

-
- Uray, N., & Burnaz, S. (2003). Türk Televizyon Reklamlarında Cinsiyet Rollerinin Portföyünün İncelenmesi. *Seks Roller*, 48, 77-87.
- Ünal, N., & Durualp, E. (2012). Televizyonun Okul Öncesi Çocuklar Üzerindeki Etkisi, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 93-104.
- Velandia-Morales, A., & Rincon, J.C. (2014). Gender roles and stereotypes used through tv advertisements. *Universitas Psychologica*, 13(2), 517-527.
- Yağan Güder, S. (2014). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Toplumsal Cinsiyet Algılarının İncelenmesi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yağan Güder, S., Ay, A., Saray, F. & Kılıç, İ. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının izledikleri çizgi filmlerin toplumsal cinsiyet kalıp yargıları açısından incelenmesi: Niloya örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 96-111.
- Yavuz Ş. (2007). Çocuklar ve Toplumsal Cinsiyeti Biçimlendirmede Televizyonun Rolü. 4. *Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi*, (Vol. I), İstanbul: İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The purpose of this research is to examine the perspectives of parents and teachers regarding the role of media in the perception of gender in preschool children. In this context, this research aimed to reveal what children's discourse and behaviours are, how parents and teachers interpret them, how they direct them, and what role the media plays, regarding the role of media in children's perceptions of gender.

2. METHOD

The research was planned as a phenomenological approach, one of the qualitative research methods, in order to explore the perspectives of parents and teachers regarding the role of media on gender perceptions of researcher children, to reveal and analyse their experiences. The phenomenological approach describes the experiences of people (Patton, 2018, s.106). In the first-order approach the researcher tries to describe the phenomenon by oneself. In the second-order approach the researcher takes into account the perceptions of the individuals participating in the study (Trigwell, 2000). In this research, children's perceptions of gender (first-order approach) were considered appropriate since the experiences and perspectives of their parents and teachers (second-order approach) who constitute the study group of the research were taken into account. The research study group consist of 32 parents and 2 teachers from each of the two pre-primary education institutions selected by purposeful criterion sampling method, 8 parents for each kindergarten and 1 teacher for their children. Semi- structured interview method is used for these interviews. In the semi-structured interview forms, questions were asked to parents and teachers to determine what their observations were, regarding the media role on children regarding gender perceptions, how they interpret and how they guide children's discourse and behaviour. Content analysis was made to investigate the subject in depth by creating a suitable theme and code from these data.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

According to the opinions of the parents and teachers, it was concluded that the children identified the messages they got from the media with their own lives such as their appearance, clothing styles, behaviours, preferences and choices regarding the role of the media in children's perceptions of gender. As reported by parents and teachers, it has been found that the important indicators showing that children's stereotypical behaviours are affected by the media are generally due to the imitation of the characters in the media. Children imitate their favourite characters and create the boy/girl dichotomy in this way. This reveals the effect of the characters they take as role models on children's perceptions of gender. It has been concluded that parents' help and efforts to make sense of media messages in children's perceptions of gender, especially parents' perspectives are limited, their discourse on equality is insufficient in their guidance, and they realize the existence of the patriarchal order and see no harm in maintaining it. It was observed that both parents realized behaviours and discourses appropriate to gender roles in children, but did not intervene. It has been noticed that there is no problem when looked from the perspective of the parents, in their attitudes and behaviours that are appropriate for their gender and expected by the society. It was finalized that mothers who have boys made awareness speeches only in cases of increased violence, not on the role of the media in children's perceptions of gender. It was deduced that fathers, on the other hand, accepted this situation as the nature of masculinity and considered it normal to be reflected in this way in the media. In addition, it was concluded that fathers do not spend much time with their children on this issue and that their mothers are responsible for taking care of their children. As for the teachers, stereotypical messages of the media are about the gender perceptions which they observed in the classroom in both samples or mentioned by the child. It was resulted that the teachers try to reconstruct their perspectives by making plans which best comprehended by the children and by creating cognizant activities to raise consciousness about gender equality. In conclusion, when the views of parents and teachers are examined in this research, it is concluded that children receive stereotypical messages from the media regarding their gender perceptions and reveal them in their lives. The source of children's

stereotypical gender perceptions is thought that parent observations, modelling, patriarchal discourse and reinforcements of parents, cartoons, animations and children's programs in the written and visual media reflect the same stereotypes. These results show the effects of children's interactions with their parents and the media in their relationships with other individuals, their views on social life, their preferences and attitudes. In the future, the sanction of the media on how girls and boys should look (for girls; beautiful, fancy, well-groomed, for boys; strong and muscular appearance) will cause them to have an ideal body perception. From this point; The stereotypes in the media and the attitudes and thoughts of parents towards gender perception appear as one of the important factors in shaping children's perceptions of gender, their behaviours and preferences according to social norms. Teachers, on the other hand, acted consciously against children's perceptions of gender stereotypes regarding the messages of the media, and carried out activities and studies that will help rebuild gender equality in children. In this study, the fact that teachers are 24, the average age of the mothers is 37, and the average age of the fathers is 42, is thought to be the reason for the differences in their perspectives due to the generation gap and the pedagogical education they received on child development. Within the scope of this research, it is clear that the media gives stereotypical messages to children and maintains traditional roles and expected norms. Therefore, it can be said that there is a need for more comprehensive research based on gender equality, especially considering the position of women, by making a comprehensive change in the media.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Kapadokya Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi: 03.02.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2020.01

ARAŞTIRMACILARIN KATKI

Araştırma yüksek lisans tezinden üretilmiştir. 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, ikinci yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir. 2. Yazar araştırmaya danışmanlık yapmıştır.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı yoktur. Bu nedenle araştırmada potansiyel bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2023, 23(2), 625 – 642. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1122906>

Ortaokul Öğretmenlerinin İş Doyumu ile Örgütsel Güven Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi An Investigation of the Relationship between Secondary School Teachers' Job Satisfaction and Organizational Trust Perceptions

Zülfü DEMİRTAŞ¹ , Muhammed Sıddık BAL² 

Geliş Tarihi (Received): 29.05.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 13.04.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.06.2023

Öz: Bu araştırmanın amacı ortaokullarda görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin iş doyumu ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. İlişkisel tarama deseninde olan araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ilindeki ortaokullarda görev yapmakta olan ve seçkisiz yolla seçilen 353 öğretmen ve okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğretmen İş Doyum Ölçeği ve Örgütsel Güven Ölçeği kullanılmıştır. Bulgular, katılımcıların iş doyumu ve örgütsel güven algılarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Katılımcıların cinsiyeti açısından iş doyumu ve örgütsel güven algıları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır. Yaş değişkeni iş doyumu algılarında anlamlı bir farklılığa neden olmazken, örgütsel güven algılarında İletişim Ortamı dışındaki boyutlarda ve ölçek genelinde anlamlı farklılığa neden olmaktadır. Branş açısından iş doyumu ölçeğinde ve örgütsel güven ölçeğinin üç boyutunda anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Çalışanlara Duyarlılık boyutunda ise anlamlı düzeyde bir farklılık vardır. Katılımcıların öğretmen ya da okul yöneticisi olmaları iş doyumu algılarında anlamlı bir değişikliğe neden olmazken, örgütsel güven ölçeğinin bütün boyutlarında ve ölçek genelinde yöneticiler lehine farklılaşmaktadır. Hizmet süresi iş doyumu ve örgütsel güven ölçeğinin Çalışana Duyarlılık boyutunda anlamlı farklılıklara neden olmamakta, örgütsel güvenin diğer boyutlarında ve ölçek genelinde anlamlı farklılıklara neden olmaktadır. İş doyumu ile örgütsel güven algıları arasında aynı yönde, orta düzeyli ve anlamlı bir ilişki vardır.

Anahtar Kelimeler: İş doyumu, örgütsel güven, ortaokul, öğretmen

&

Abstract: The purpose of this research is to reveal the relationship between job satisfaction and organizational trust perceptions of teachers and school administrators working in secondary schools. The sample of the research, which is in relational scanning design, consists of 353 randomly selected teachers and school administrators working in secondary schools in Diyarbakır in the 2019-2020 academic year. Teacher Job Satisfaction Scale and Organizational Confidence Scale were used as data collection tools in the research. The findings show that the participants' job satisfaction and organizational trust perceptions are high. There is no significant difference between the perceptions of job satisfaction and organizational trust in terms of the gender of the participants. While the age variable does not cause a significant difference in job satisfaction perceptions, it causes a significant difference in organizational trust perceptions in dimensions other than the Communication Environment and across the scale. No significant differences were found between the job satisfaction scale and the three dimensions of the organizational trust scale in terms of the branch. There is a significant difference in the Sensitivity to Employees dimension. While the fact that the participants are teachers or school administrators does not cause a significant change in their job satisfaction perceptions, it differs in favor of the administrators in all dimensions of the organizational trust scale and across the scale. Length of service does not cause significant differences in the Employee Sensitivity dimension of job satisfaction and organizational trust scale, but causes significant differences in other dimensions of organizational trust and across the scale. There is a moderate and significant relationship in the same direction between job satisfaction and organizational trust perceptions.

Keywords: Job satisfaction, organizational trust, secondary school, teacher

Atıf/Cite as: Demirtaş, Z. & Bal, M.S. (2023). Ortaokul Öğretmenlerinin İş Doyumu ile Örgütsel Güven Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 625-642. DOI:10.17240/aibuefd.2023..-1104113

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

* Bu çalışma, Prof. Dr. Zülfü Demirtaş danışmanlığında Muhammed Sıddık Bal tarafından hazırlanan ve Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen "Ortaokul Öğretmenlerinin İş Doyumu ile Örgütsel Güven Algıları Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans tezinin verileri kullanılarak yeniden türetilmiştir.

¹ Sorumlu Yazar: Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğt. Bil. Böl., zdemirtas@firat.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1072-5772

² Milli Eğitim Bakanlığı, msbaley@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6794-3658

1. GİRİŞ

İnsan yaşamında önemli bir yer tutan örgütler, birey ve grupların tek başına gerçekleştiremedikleri amaçlarına ulaşabilmeleri için bir araç olarak işlev görürler. Üretim yapma ve çalışanlarının işten doyumunu sağlama gibi iki esaslı amacı olan örgütlerde, örgütsel hedeflere ulaşmak kadar çalışanların ihtiyaç ve beklentileri de örgütsel yaşam açısından önemlidir (Hoy ve Miskel, 2010). Bireysel beklenti ve ihtiyaçlar arasında önemli bir yer tutan iş doyum kavramıyla işten elde edilen maddi gelir ve çalışanın iş arkadaşlarıyla geçirdiği zamandan zevk almasıyla birlikte yaptığı işten haz ve mutluluk duyması ifade edilmektedir (Eren, 2001). Hem çalışan hem de örgüt açısından önemli olan iş doyumunun çalışanın işini sevmesi, kendini mutlu ve işinde güvende hissetmesi gibi durumları kapsamakta olup (Karcıoğlu ve Akbaş; 2010) ücret, çalışma koşulları, iş arkadaşları, yöneticiler, gelecekte beklenenler ve işe yönelik genel tutumlardan etkilenmektedir (Dugguh ve Ayaga, 2014). Örgütte yaşanan iş doyumunu çalışanın kendisini iyi hissetmesine neden olarak sorumluluk duygusunu geliştirmesini sağlayabilir (Çetinkanat, 2000).

Bir toplumun geleceğini şekillendiren kurumlar olarak okulların öğrencileri eğitsel amaçlar doğrultusunda yetiştirmelerini beklenir. Okulların üretim sürecini icra eden çalışanları olarak öğretmenlerin işlerinden doyum elde etmeleri yaşamsal bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, Demirtaş ve Ersözlü (2010) öğretmenlerin iş doyumunun eğitim ve öğretim sürecinin kalitesini yükseltecek bir değişken olarak görülebileceğine vurgu yapmaktadırlar. Öğretmen iş doyumunun eğitimin kalitesinin artıracığı yadsınamayacak bir gerçek olarak görülebilir. İş doyumunun bu öneminden dolayı eğitim kurumlarının, öğretmenlerin işinden doyum elde etmesini sağlayacak yolları bulmaya çalışması beklenir. İş doyumunu ile birlikte öğretmenlerin örgütsel güven duygularının yükselmesi beklenir.

Örgütsel güven duygusunun hâkim olduğu örgütlerde çalışanlar arasında uyum ve iletişimle birlikte bireysel performansın yüksek düzeyde ve çatışmaların en düşük düzeyde olması beklenir. Buna bağlı olarak, daha verimli bir çalışma ortamının oluşması mümkün olur. Örgütsel güvenin, örgütsel amaçlarla birlikte çalışanların ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanmasına olanak sağlaması beklenir. Bu bağlamda örgütsel güven, önemli bir işlev göyerek örgütsel amaçlar ile çalışanların bireysel beklenti ve ihtiyaçlarının karşılanmasına yardım edebilir. Örgütsel güven, örgüt çalışanlarını ve onların birbirleriyle ilgili tutum ve davranışlarını kapsamakla birlikte, örgütün işleyiş şekline, yöneticilerine ve örgütün kendisine olan güveni de yansıtmaktadır. Güven duygusunun tüm çalışanlar tarafından hissedilebilir bir seviyede olduğu örgütlerde; işbirlikçi çalışma, takım ruhuyla hareket etme, bireysel performansların en üst düzeyde yansıtılması, kriz oluşumunun en aza indirgenmesi ve yüksek verimin sağlanması söz konusudur.

Örgüt açısından yüksek düzeyde ihtiyaç duyulan örgütsel güvenin önemi, yüksek düzeyde etkileşimin yaşandığı eğitim örgütleri açısından diğer örgütlere nazaran daha fazladır. Eğitim kurumlarında örgütsel güven ortamının oluşmasında açık iletişim, bireysel ilişkilerde doğruluk ve samimiyet, yüksek düzeyde mesleki yeterlilikler, yönetim ile çalışanlar arasındaki tutum ve davranışlarda şeffaflık olması beklenmektedir (Yılmaz, 2006).

İş Doyumu: Doyum kavramı istenen bir şeyin gerçekleşmesini sağlama, gönül doygunluğuna erme anlamlarını taşımakta olup ihtiyaçların tatmin edilmesi sonucu oluşan mutluluk durumu olarak tanımlanmaktadır. Doyum elde etme ancak ilgili birey tarafından hissedilebilir ve bireyin iç huzura ulaşmasını sağlamada önemli bir rol üstlenir (İşcan ve Sayın, 2010). Bir örgütte çalışan bireyin yaptığı işten doyum sağlamanın ekonomik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılaması, sağlıklı ve mutlu bir yaşam sürebilmesi üzerinde olumlu bir etkisi vardır (Demirtaş ve Ersözlü, 2010). İş doyum kavramının evrensel olarak kabul edilmiş bir tanımı bulunmamasına rağmen en çok kabul gören tanım Locke (1976) tarafından yapılmıştır. Bu tanıma göre "iş doyumunu, çalışanın kendi işini veya deneyimini takdir etmesinden kaynaklanan olumlu veya hoş bir duygusal durumdur". İşin kendisinin ve çalışanların

ödüllendirici, doyum sağlayıcı tatmin edici bulunduğu ya da sinir bozucu ve tatmin edici bulmadığı çalışma ortamının tüm özelliklerini içermesinden dolayı iş doyumunun kavramsal alanı oldukça geniştir. İş doyumunu ile yaşam doyumunu, hizmet kalitesi, performans, işin özellikleri, kişilik özellikleri, duygusal zekâ ve örgütsel bağlılık arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Demirtaş, 2010).

Çalışanların iş doyumunu etkileyen öğeler iki grupta toplanabilir. Birinci grupta çalışanın yaşı, iş tecrübesi, eğitim düzeyi ve karakter ile ilgili özellikleri barındıran bireysel faktör yer almaktadır. İkinci grupta ise işin ortamı ve ücreti, örgüt yöneticilerinin davranış ve tutumları, çalışma şartları, yönetici ve diğer çalışanlarla olan iletişim, adil yükselme şartları, iş güvenliği ve ödüllendirme sistemini içerisinde bulunduran örgütsel faktörler bulunur (Demirtaş ve Alanoğlu, 2015). İşin çalışanın kendisini geliştirmesine yardımcı olması, yöneticinin çalışana destek sağlaması, sosyal hakların korunması, çalışanın iş ile ilgili ihtiyaçlarının karşılanması, ücret politikası, görevde yükselme olanakları, çalışma ortamı ve diğer çalışanlar ile kurumun çalışma şekli iş doyumunu etkileyen faktörler arasında yer almaktadır (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001).

Çalışanların iş doyumlarını açıklamaya çalışan değişik teoriler vardır. Bunlardan biri olan Herzberg ve arkadaşlarının Motivasyon-hijyen teorisi çalışanları iş hayatındaki olumlu tutumlara yol açan öğelerin ortaya çıkma nedeninin bireylerin kendilerini gerçekleştirme ihtiyacını tatmin etme potansiyelinden kaynaklandığına işaret etmektedir. Bunun tam tersi, birkaç farklı faktör fizyolojik emniyet ve sosyal ihtiyaçlarla ilgilidir. Bu teoride Herzberg ve arkadaşları olumlu durumların kazanım, yapılan iş, sorumluluk ve gelişme kaydetme etkisiyle ortaya çıktığını bulmuşlardır. Olumsuz durumlar ise ast ve üst arasındaki ilişkiler, teknik denetleme, şirket politikası, yönetim, çalışma koşulları, ücret ve kişisel yaşam etkisi doğrultusunda ortaya çıkmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010). Herzberg'in teorisinin temel varsayımları şunlardır:

- İş doyumunu ve doyumсуuzluğunu açıklamada kullanılabilecek iki grup öğe vardır.
- Motive edici öğeler doyum oluşturma eğilimindeyken, hijyen öğeleri doyumсуuzluk oluşturma eğilimindedir.
- İş doyumunu ve doyumсуuzluğu birbirine zıt iki kavram değildir, daha çok birbirinden ayrı öğelerdir.

İş doyumunu açıklamak amacıyla Vroom tarafından geliştirilen Beklenti Kuramı, dört varsayım üzerine bina edilmiştir. İlk varsayım örgütleri kendi ihtiyaçları, motivasyonları ve geniş deneyimleri ilgili beklentileriyle birleştirmekten geçer. İkinci varsayım, bir bireyin davranışlarının kendi bilinçli seçimlerinin sonuçları olduğunu ileri sürer. Üçüncü varsayım, bireylerin örgütlerden farklı beklentileri olduğunu söyler. Son varsayım ise bireylerin, sonuçları kendileri için iyi hale getirmek istemelerinden dolayı birçok alternatif arasında seçim yaptıklarını söyler (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Teori, bu varsayımlar üzerine üç temel kavramla kurulmuştur: beklenti, araçsallık, değerler (Hoy ve Miskel, 2010). Beklenti bireyin zor bir işin iyi bir performansa götüreceğine ne kadar inandığıyla ilgilidir. Beklentide birey gerekli çabayı gösterirse başarılı olup olmayacağını sorgular. Araçsallık iyi bir performansın dikkat çekeceği ve ödüllendirileceği konusundaki algılanan olasılıktır. Bireyler performans ve ödüllendirilme arasında güçlü bir ilgi algıarlarsa, araçsallık yüksek demektir. Burada birey, görevi başarılı bir şekilde yerine getirirse karşılığında ne alacağını hesaplar. Değerlik bir ödülün algılanan değeri veya çekiciliğidir. Birey, kendi çıkarları için neyin değerli veya önemli olduğunu düşünüyorsa onun için o şey değerlidir. Diğer bir deyişle değerlik, bir ödül için bireyin arzusunun şiddetlilik derecesidir.

Örgütsel Güven: Psikolojik bir olgu olarak ele alınan güven kavramı, bireyler arası işlem ve ilişkilere dayalı olarak bireylerin karşı taraftan beklentisini ifade etmektedir (Polat, 2019). En genel anlamda dürüstlük ve doğruluğa dayalı olan güvenin örgütsel başarı için vazgeçilmez bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Bireyin karşı tarafın adil, ahlaki kurallara uygun ve öngörülebilir biçimde davranacağına ilişkin inanç olarak tanımlanan güvenin hem çalışanlar arasında hem de örgüt içerisinde sağlanması beklenir. Örgütsel güven kavramı ise bir çalışanın örgütün sağladığı desteğe ilişkin algılarını, liderin doğru sözlü olacağına ve sözünü tutacağına olan inancını ifade etmektedir (Demircan ve Ceylan, 2003). Örgütsel güven; örgütsel rollere, ilişkilere, deneyimlere dayanarak örgüt üyelerinin, bireylerin niyetleri ve davranışları hakkındaki olumlu beklentileri olup sosyal sermayenin ana ögesini oluşturur. Bu yönü ile örgütsel güven, örgüt içinde ilişkileri bir arada tutan temel yapıştırıcı rolünü oynamaktadır. Örgütsel amaçların gerçekleşmesi ve gelişmenin sağlanması güven olmaksızın başarılamaz. Bununla birlikte güven, etkili ilişkilerin kurulmasında önemli bir yere sahiptir. Örgüt açısından karşılıklı güven duyulması yaşamsal bir durumdur (İşcan ve Sayın, 2010).

Örgütün insan kaynağını oluşturan örgüt çalışanları günümüzde, birer birey olmaktan ziyade, örgütsel amaçların gerçekleşmesinde rol oynayan en önemli etmen olarak görülmektedir. Çalışanların örgüt ile bütünleşmesinin kendilerini örgüte ait hissetme ile mümkün olduğu söylenebilir. Örgüt ile bütünleşme ve örgütsel aidiyet duygularının oluşmasında iş arkadaşlarına ve yöneticilere duyulan güven etkili olmaktadır. Güven duygusuna bireyler arası ilişkilerde, özellikle örgüt içerisinde yöneten ve yönetilen ilişkisi noktasında ihtiyaç duyulmaktadır. Çalışanların yöneticilerine ve çalışma arkadaşlarına güven duyması, örgütün çalışana karşı açık tutum ve davranışlar sergilemesi örgütsel güven ortamının oluşturulmasında etkileyici bir rol oynamaktadır.

Lewis ve Weigert (1985), güven duygusunun bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç boyutu olduğunu ifade etmektedirler. Onlara göre, sosyolojik açıdan güven izole bireylerin değil, kolektif birimlerin bir özelliği olarak anlaşılmalıdır. Kolektif bir nitelik olan güven, bireysel psikolojik durumlardan ziyade insanlar arasındaki ilişkilere uygulanabilir. Güven öncelikle güvenilir, güvenilmeyen ve bilinmeyen kişi ve kurumlar arasında ayırım yapan bilişsel bir sürece dayanır. Bu anlamda, kime hangi koşullarda güveneceğimizi bilişsel olarak seçeriz ve seçimimizi, güvenilirliğin kanıtı için "iyi sebepler" olarak kabul ettiğimiz şeylere dayandırırız. Güvendeki bilişsel öge, bilişsel bir "sıçrayış" ile karakterize edilir. Güvenin sosyolojik temeli, bilişsel tabanını tamamlayan duygusal bir temel üzerine de inşa edilmiştir. Güvenin bu *duygusal bileşeni*, ilişkiye katılan herkes arasındaki duygusal bağdan oluşur. Arkadaşlık ve sevginin duygusal bağları gibi, güven de yoğun duygusal yatırımların yapılabileceği bir sosyal durum oluşturur ve bu nedenle kişisel bir güvene ihanet, ihanete uğrayanlarda duygusal bir öfke duygusu uyandırır. Güvene ihanet, yalnızca ihanetin özel içeriğine değil, ilişkinin temeline de ölümcül bir darbe vurur. Güvenin *pratik önemi*, üstlendiği sosyal eylemde yatar. Davranışsal olarak, güvenmek, bu beklentilerin ihlalinin ilgililer için olumsuz sonuçlara yol açtığı durumlarda, başkalarının belirsiz bir gelecekteki eylemleri gerçekten kesinmiş gibi davranmaktır. Güvenin davranışsal içeriği, karşılıklı olarak bilişsel ve duygusal yönleriyle ilişkilidir.

Güven kavramı bilişsel güven ve duygusal güven olmak üzere iki boyutta ele alınabilir. *Bilişsel güven*, bireylerin hangi koşullar altında kime güveneceğini tercih edebilmesine işaret eder. Bireyler tercihlerini, güvenilirliğin belirtisi olarak iyi bir nedene dayandırmakta ve bunun için belirli bir bilgiye ihtiyaç duymaktadırlar. Karşı tarafa yönelik tam bir bilgiye sahip olduğunda güvene ihtiyaç duyulmaz. Tam bilgisizlik durumunda ise güvenmek için rasyonel bir neden bulunamaz. *Duygusal güven*, bireylerarası duygusal bağdan meydana gelir ve karşı tarafın iyiliği için endişelenmeye ve ilgi göstermeye dayanır. Duygusal temelin gücünü belirleyen unsur, kişilerarası iletişim ve etkileşimdir (Köksal, 2012).

Örgüt içerisinde oluşan güven iklimini ifade eden örgütsel güven; örgütsel roller, ilişkililer ve deneyimler üzerine inşa edilir; çalışanların niyetleri ve davranışları hakkındaki olumlu beklentileri yansıtır. Yüksek düzeyde örgütsel güven oluşturan örgütlerde, örgüt yapılar yüksek uyumlu, stratejik ittifaklar daha güçlü, çalışma ekipleri oluşturmada daha etkin olduğu ve daha etkin kriz yönetimi

gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bu yönüyle güven duygusunun yüksek olduğu örgütlerin, bu duygunun düşük olduğu örgütlere göre daha başarılı, intibakı kolay ve yenilikçi örgütler olduğu gözlemlenmektedir (Kalemci Tüzün, 2007). Alanyazında yer alan bazı güven modelleri şunlardır:

Mishra Güven Modeli: Bireysel güven, bireyin bireysel ilişkilere ve davranışlara yönelik beklentilerini yansıtırken, örgütsel güven kişinin, örgütsel ilişkilere ve davranışlara yönelik beklentisini yansıtmaktadır. Mishra örgütler ve bireyler için geçerli Yeterlilik, İlgililik, Açıklık ve İtimat Edilirlik boyutlarını içeren bir güven modeli oluşturarak, bu dört boyutun güven algılamasını oluşturduğunu ileri sürmüştür. Zalabak, Mishra'nın geliştirdiği örgütsel güven modelinin dört alt boyutuna özdeşleşme alt boyutunu eklemiştir. Bromiley ve Cummingsi güveni bireysel ve örgütsel açıdan ele almaktadır. Bireysel güven; bireyin ilişki ve davranışlarındaki beklentileri; örgütsel güven ise bireylerin örgütsel ilişki ve davranışlardan beklentilerini ifade etmektedir. Whitener ve arkadaşları, çalışanların yöneticilerine güven duymalarını sağlayan beş unsur tanımlamışlardır. McKnight, Cummings ve Chervany, güvenin oluşabilmesi için güvenme niyetinin oluşması şartını ileri sürmüşlerdir. Warne ve Holland tarafından oluşturulan ABC modelinde güvenin etkileri, risk/belirsizlik durumu ve sonuçları davranışları belirler. Jones ve George, Güvensizlik, Koşullu güven ve Koşulsuz güven unsurları üzerine kuruludur (Akt.: Akkoyun ve Kalkın, 2015).

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmen ve okul yöneticilerinin iş doymu ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Bu temel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- 1- Ortaokul öğretmenleri ve yöneticilerinin iş doymu ve örgütsel güven algıları hangi düzeydedir?
- 2- Ortaokul öğretmenleri ve yöneticilerinin iş doymu ve örgütsel güven algıları; cinsiyet, yaş, branş, görev türü ve hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 3- Ortaokul öğretmenleri ve yöneticilerinin iş doymu ve örgütsel güven algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın önemi

Literatürde iş doymu ile örgütsel güven arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koyan araştırmalar mevcuttur. Örneğin, özel ve kamu hastanelerinde çalışan tıbbi sekreterlerin (Semercioğlu, Tengilimoğlu ve Semercioğlu, 2012); hekim ve hemşirelerin (Top, 2021); özel ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin (Dağ, 2018); resmî ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin (Sarıkaya, 2019); lise öğretmenlerinin (Bil, 2018) iş doymu ve örgütsel güven algıları arasında anlamlı ve aynı yönde bir ilişkinin olduğu kanıtlanmıştır. Bu çalışmada, farklı bir evren ve örneklem olarak ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin iş doymu ve örgütsel güven algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı test edilmektedir. Mevcut çalışma ile ortaokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin çalıştıkları kuruma karşı olan güvenlerinin ve iş doymularının düzeyi belirlenerek, bu iki değişken arasındaki ilişki hakkında bilgi sahibi olunması amaçlanmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

İlişkisel tarama modelinde tasarlanan bu araştırmada öğretmen ve okul yöneticilerinin iş doyumu ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin saptanması amaçlanmaktadır. İlişkisel tarama araştırmalarında değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü ölçmek için korelasyon katsayısı kullanılabilir. Ancak iki değişken arasında bulunacak çok güçlü bir ilişki bile değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisi kurulabileceği anlamına gelmez (Gliner, Morgan ve Leech, 2015, s. 91). İlişkisel yaklaşım gerçek anlamda neden-sonuç ilişkisini değil birlikte değişimi gösterir. İki değişkenin de birbirinin nedeni ya da sonucu olarak görmek mümkündür (Balci, 2005, s. 233).

2.2. Araştırmanın evreni ve çalışma evreni

Araştırmanın evreni 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, Diyarbakır ili Yenişehir İlçesindeki 41 resmî ortaokulda görev yapmakta olan 1405 ortaokul öğretmeni ve okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini ise aynı öğretim yılında merkez Yenişehir ilçesindeki resmî ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmen ve okul yöneticisinden seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiş olan 353 öğretmen ve yönetici oluşturmaktadır.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmada; Ho ve Au (2006) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Demirtaş (2010) tarafından yapılan "Öğretmen İş Doyumu Ölçeği" ile Yılmaz (2006) tarafından geliştirilen "Örgütsel Güven Ölçeği" kullanılmıştır.

2.3.1. Öğretmen İş Doyumu Ölçeği

Ho ve Au (2006) tarafından geliştirilen orijinal Öğretmen İş Doyum Ölçeği beş madde madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Demirtaş (2010) ölçeği Türkçeye uyarladığı ilk araştırmasında Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uyguladığı ölçeğin tek boyuttan oluştuğu ve dört madde içerdiği bulgularına ulaşmıştır. Yine Demirtaş (2015) farklı bir evren ve örnekleme kullandığı ölçeğin AFA ve DFA analizlerini tekrarlamış ve ölçeğin beş madde ve tek boyuttan oluşan yapısını doğrulamıştır. Son araştırmadan elde edilen bulgulara göre Ölçeğin KMO (0,847) ve Barlett's (X: 758,928; df=10; p.=000) testleri verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. DFA beş maddeli ve tek faktörlü ölçek yapısını doğrulamıştır. DFA'dan elde edilen model, mükemmel uyum iyiliği değerlerine işaret etmiştir ($X^2/df=,337$; GFI=,998; AGFI=,993; CFI=1,00; NFI=,998; TLI=1,00; RMSEA=,000 ve SRMR= ,008). Mevcut araştırma kapsamında; İş Doyum Ölçeğinin Cronbach's alpha iç güvenilirlik katsayısı 0,886 bulunmuş ve güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğu kabul edilmiştir.

Öğretmen İş Doyum Ölçeğinin ortalama aralıkları (4/5) aşağıdaki gibi hesaplanmıştır:

- 1,00-1,80 = Kesinlikle Katılmıyorum
- 1,81-2,40 = Katılmıyorum
- 2,41-3,40 = Orta Düzeyde Katılıyorum
- 3,41-4,20 = Katılıyorum
- 4,21-5,00 = Tamamen Katılıyorum

2.3.2. Örgütsel Güven Ölçeği

Yılmaz (2006) tarafından geliştirilen Örgütsel Güven Ölçeğinin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,97 bulunmuştur. Ölçeğin dört faktörünün birlikte açıkladığı varyans %53,910'dur. Örgütsel Güven Ölçeğinin tüm maddelerinin faktör yükü 0,40'ın üstündedir. Bu değer ise bir maddenin ölçme aracına alınabilmesi için gerekli olan alt faktör yükü olan 0,40 değerini karşılamaktadır. Elde edilen bulgulara göre örgütsel güven ölçeğinin yapı geçerliliği yüksektir ve bu ölçek güvenli olarak kullanılabilir.

Mevcut araştırma kapsamında Örgütsel Güven Ölçeğinin Cronbach's alpha iç güvenirlik katsayısı ise 0,98 bulunmuş ve güvenirlik düzeyinin yeterli olduğu kabul edilmiştir.

Ölçeğin "Çalışanlara Duyarlılık", "Yöneticiye Güven", "Yeniliğe Açıklık" ve "İletişim ortamı" olmak üzere dört boyutu vardır. Mevcut araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach's alpha değerleri yeniden hesaplanmıştır. Buna göre; 15 madde (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 20 ve 29) içeren Çalışanlara Duyarlılık Cronbach's alpha değeri ,962'dir. On iki madde (14, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27 ve 40) içeren Yöneticiye Güven boyutunda Cronbach's alpha değeri ,969'dur. Dört madde (18, 19, 32 ve 39) içeren Yeniliğe Açıklık boyutunun Cronbach's alpha değeri ,881'dir. Ölçeğin dördüncü boyutunu oluşturan ve dokuz madde içeren (28, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37 ve 38) İletişim Ortamı boyutunun Cronbach Alpha değeri ,959'dur. Ölçeğin tamamının Cronbach's alpha değeri ise ,985'tir.

Örgütsel Güven Ölçeğinin ortalama aralıkları (5/6) aşağıdaki gibi hesaplanmıştır:

- 1,00-1,83 = Hiç Katılmıyorum
- 1,84-2,67 = Katılmıyorum
- 2,68-3,50 = Biraz Katılıyorum
- 3,51-4,34 = Oldukça Katılıyorum
- 4,35-5,18 = Çok Katılıyorum
- 5,19-6,00 = Tamamen Katılıyorum

2.4. Verilerin analizi

Araştırma sürecinde elde edilen veriler bir paket programa işlenmiş ve istatistiksel analizler bu program üzerinden gerçekleştirilmiştir. Katılımcı algılarını belirlemede ortalama ve standart sapma değerleri esas alınmıştır. Grup algılarının ortalamaları arasında farklılık olup olmadığını belirlemede ikili gruplar için t testi, ikiden fazla gruplar için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve farklılık gösteren bulgular tablolatırılmıştır. İki değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson Momentler Katsayısı esas alınmıştır. Bağımsız değişkenin (demografik özellikler) bağımlı değişken (ölçekler ve boyutlar) üzerinde hangi derecede etkili olduğunu gösteren eta kare değerleri incelenmiştir. Etki büyüklüğü aldığı değere göre $,01 \leq h^2 < ,06$ "düşük düzeyde etki" $,06 \leq h^2 < ,14$ "orta düzeyde etki" ve $h^2 \geq 0,14$ "geniş düzeyde etki" şeklinde yorumlanmıştır (Cohen, 1988).

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Fırat Ün. Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 01/11/2019

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 357220

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın genel amacı ve alt amaçlarına uygun olarak iş doyumunu ve örgütsel güven ölçekleri ile toplanan verilerin analizleri ile bu analizlerin sonucunda elde edilen bulgulara ve bulgularla ilgili istatistiksel yorumlara yer verilmiştir.

3.1. İş Doyumu ve Örgütsel Güven Algı Düzeyleri

İş doyumunu ve örgütsel güven ölçeklerinin boyutları ve ölçek geneline ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

İş Doyumu ve Örgütsel Güven Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	\bar{x}	SS
İş Doyumu Genel	3.87	.831
Çalışana Duyarlılık	4.63	1.037
Yöneticiye Güven	4.85	1.064
Yeniliğe Açıklık	4.76	1.055
İletişim Ortamı	4.84	1.039
Örgütsel Güven Toplam	4.76	.985

Tablo 1’e göre, iş doyumunu ölçeğine yönelik katılımcı algıları ($\bar{x}=3.87$; $SS=.831$) Katılıyorum ($\bar{x}=3.41-4.20$) düzeyinde, örgütsel güven genelinde ise algı ortalamaları ($\bar{x}=4.76$; $SS=.985$) Çok Katılıyorum ($\bar{x}=4.34-5.16$) düzeyinde gerçekleşmiştir. Ölçeğin boyutları açısından en yüksek algılar “Yöneticiye Güven” boyutunda ($\bar{x}=4.85$) ortaya çıkarken, ikinci sırada “İletişim Ortamı” ($\bar{x}=4.84$) üçüncü sırada “Yeniliğe Açıklık” ($\bar{x}=4.76$) ve son sırada “Çalışana Duyarlılık” ($\bar{x}=4.63$) boyutu yer almıştır. Bütün boyutlarda katılımcı algıları Çok Katılıyorum düzeyindedir.

3.2. İş Doyumu ve Örgütsel Güven Algılarının Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Anlamlılık Düzeyleri

Araştırma ölçeklerini yanıtlayarak katkı sağlayan ortaokul yönetici ve öğretmenlerinin iş doyumunu ve örgütsel güven algılarının cinsiyet, yaş, görev türü, hizmet süresi ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermedikleri t testi ve tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir.

3.2.1. Cinsiyet

Katılımcıların iş doyumunu ve örgütsel güven algılarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla t testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular katılımcıların iş doyumunu ve örgütsel güven algılarının cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermediğini ortaya koymaktadır.

3.2.2. Yaş

Katılımcıların iş doyumunu ve örgütsel güven algılarının yaş değişkeni açısından anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini tespit etmek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Tablo 2’de bu analiz sonucunda anlamlı farklılıklar bulunan ölçek boyutları yer almaktadır.

Ortaokul Öğretmenlerinin İş Doymu ile Örgütsel Güven Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
(An Investigation of the Relationship between Secondary School Teachers' Job Satisfaction and Organizational Trust Perceptions)

Tablo 2.

Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları

Boyutlar	Gruplar	n	\bar{X}	Var. Kay.	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	p	Fark	h^2	
Çalışana Duyarlılık	(1) 20-30 yaş	83	4.507									
	(2) 31-40 yaş	150	4.513	G. Arası	12.051	3						
	(3) 41-51 yaş	86	4.795	G. İçi	366.599	349	4.017	3.824	.010	1<4	.032	
	(4) 51 +	34	5.065	Toplam	378.650	352	1.050			2<4		
	Toplam	353	4.633									
<hr/>												
Yöneticiye Güven	(1) 20-30 yaş	83	4.6270									
	(2) 31-40 yaş	150	4.7572	G. Arası	13.508	3						
	(3) 41-51 yaş	86	5.0707	G. İçi	383.947	349	4.503	4.081	.001	1<3	.033	
	(4) 51 +	34	5.1912	Toplam	397.456	352	1.007			1<4		
	Toplam	353	4.8454									
<hr/>												
Yeniliğe Açıklık	(1) 20-30 yaş	83	4.5602									
	(2) 31-40 yaş	150	4.7150	G. Arası	9.896	3						
	(3) 41-51 yaş	86	4.8866	G. İçi	381.934	349	3.299	3.014	.030	1<4	.025	
	(4) 51 +	34	5.1397	Toplam	391.830	352	1.094					
	Toplam	353	4.7613									
<hr/>												
Örgütsel Güven Toplam	(1) 20-30 yaş	83	4.5836									
	(2) 31-40 yaş	150	4.6680	G. Arası	2.662	3						
	(3) 41-51 yaş	86	4.9294	G. İçi	267.726	349	3.590	3.788	.011	1<4	.032	
	(4) 51 +	34	5.1221	Toplam	270.387	352	.947					
	Toplam	353	4.7556									

Katılımcıların iş doymu algıları yaş değişkeni açısından anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($F_{353}=1,056$; $p=,386$). Örgütsel güven algıları ise sadece İletişim Ortamı boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir ($F_{353}=2,431$; $p=,065$). Çalışana Duyarlılık ($F_{353}=3,824$; $p=,010$), Yöneticiye Güven ($F_{353}=4,081$; $p=,001$), Yeniliğe Açıklık ($F_{353}=3,014$; $p=,030$) ve Ölçek Toplamında ($F_{353}=3,788$; $p=,011$) grupların algı ortalamalarında ,05 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılık, üç boyutta ve ölçek toplamında 20 ila 30 yaş arasındaki katılımcı algılarının 51 ve üstü yaş grubunun ortalamalarından daha düşük olmasından kaynaklanmıştır. Ayrıca, Çalışana Duyarlılık boyutunda 31 ila 40 yaş arasındaki katılımcı algıları 51 ve üstü yaş grubunun ortalamalarından daha düşük iken Yöneticiye Güven boyutunda 20 ila 30 yaş arasındaki katılımcı algıları 41 ila 50 yaş aralığındaki katılımcıların ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşük çıkmıştır. Üç boyutta ve ölçek genelinde yaş değişkeninin etkisi düşük düzeydedir ($h^2 < ,06$).

3.2.3. Branş

Katılımcıların iş doymu ve örgütsel güven algılarının branş değişkeni açısından anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi anlamlı farklılık çıkan bulguları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.

Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları

Boyutlar	Gruplar	n	\bar{X}	Var. Kay.	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	p	Fark	h^2	
Çalışana Duyarlılık	(1) sözel	180	4.504									
	(2) sayısal	128	4.724	G. Arası	7.049	2						
	(3) diğer	45	4.892	G. İçi	371.601	350	3.524	3.320	.037	1<3	.040	
	Toplam	353	4.633	Toplam	378.650	352	1.062					
	<hr/>											

Branş sayısı çok fazla olduğundan açık uçlu soruya verilen yanıtlar gruplandırılmıştır. Buna göre; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İngilizce, Rehberlik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenleri “sözel”; BÖTE, Fen Bilgisi ve Matematik öğretmenleri “sayısal”; Beden Eğitimi, Görsel Sanatlar ve Müzik öğretmenleri de “diğer” şeklinde gruplandırılmıştır. İş doyumunu algıları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Örgütsel güven algıları açısından Yöneticiye Güven, Yeniliğe Açıklık ve İletişim Ortamı boyutlarında ile ölçek toplamında algılar arasında bir farklılık oluşmazken sadece Çalışana Duyarlılık boyutunda ($F_{353}= 3.320$; $p= .037$) algılar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. LSD testi sonuçlarına göre bu farklılığın “diğer” grubundaki öğretmen algılarının “sözel” grupta bulunanlardan daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Etki büyüklüğünü gösteren eta kare değeri ($.040$) bu etkinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

3.2.4. Görev

Katılımcıların iş doyumunu ve örgütsel güven algılarının öğretmen ya da yönetici olması açısından anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan t testi bulgularından anlamlı farklılık gösterenler Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4.
Görev Değişkenine Göre t Testi Bulguları

Ölçek/Boyut	Cinsiyet	n	\bar{X}	S.S.	t	SD	p	h^2
Çalışana Duyarlılık	Öğretmen	277	4.552	1.042	-2.858	351	.005	.023
	Yönetici	76	4.932	.970				
Yöneticiye Güven	Öğretmen	277	4.776	1.067	-2.409	351	.017	.016
	Yönetici	76	5.105	1.014				
Yeniliğe Açıklık	Öğretmen	277	4.693	1.051	-2.333	351	.020	.015
	Yönetici	76	5.010	1.039				
İletişim Ortamı	Öğretmen	277	4.775	1.035	-2.059	351	.040	.012
	Yönetici	76	5.051	1.033				
Örgütsel Güven	Yönetici	76	4.683	.981	-2.649	351	.008	.020
Toplam	Öğretmen	277	5.018	.958				

Öğretmen ve yönetici algıları iş doyumunu ölçeğinde farklılık göstermemiştir. Örgütsel güven ölçeğinin Çalışana Duyarlılık boyutunda ($t= -2.858$; $p= .005$), Yöneticiye Güven Boyutunda ($t= -2.409$; $p= .017$), Yeniliğe Açıklık boyutunda ($t= -2.233$; $p= .020$), İletişim Ortamı boyutunda ($t= -2.059$; $p= .040$) ve ölçeğin toplamında ($t= -2.649$; $p= .008$) anlamlı farklılıklar göstermiştir. Bütün boyutlarda yönetici algıları öğretmenlerin algılarından daha yüksektir. Eta kare değerleri bu etkilerin düşük düzeyde ($h^2 < .06$) olduğunu göstermektedir.

3.2.5. Hizmet Süresi

Katılımcı öğretmen ve okul yöneticilerinin iş doyumunu ve örgütsel güven algılarının hizmet süresi açısından anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve farklılık gösteren ölçek ve boyutları gösteren bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5’e göre katılımcı öğretmen ve yönetici algıları iş doyumunu ölçeğinde ve örgütsel güven ölçeğinin Çalışana Duyarlılık boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir. Örgütsel güven ölçeğinin Yöneticiye Güven boyutunda ($F_{353}= 3.827$; $p= .005$), Yeniliğe Açıklık boyutunda ($F_{353}= 3.169$; $p= .014$), İletişim Ortamı boyutunda ($F_{353}= 2.983$; $p= .019$) ve ölçeğin toplamında ($F_{353}= 3.236$; $p= .013$) anlamlı farklılıklar göstermiştir.

Ortaokul Öğretmenlerinin İş Doyumu ile Örgütsel Güven Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
(An Investigation of the Relationship between Secondary School Teachers' Job Satisfaction and Organizational Trust Perceptions)

Tablo 5.
Hizmet Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları

Boyutlar	Gruplar	n	\bar{X}	Var. Kay.	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	p	Fark	h ²
Yöneticiye Güven	(1) 1-5	58	4.567	G. Arası G. İçi Toplam	16.759 380.964 397.723	4 348 352	4.190 1.095	3.827	.005	1<4	.042
	(2) 6-10	103	4.696							1<5	
	(3) 11-15	88	4.879							2<4	
	(4) 16-20	73	5.043							2<5	
	(5) 21 +	31	5.320							3<5	
	Toplam	353	4.847								
Yeniliğe Açıklık	(1) 1-5	58	4.461	G. Arası G. İçi Toplam	13.770 378.059 391.830	4 348 352	3.443 1.086	3.169	.014	1<4	.035
	(2) 6-10	103	4.718							1<5	
	(3) 11-15	88	4.730							2<5	
	(4) 16-20	73	4.897							3<5	
	(5) 21 +	31	5.234								
	Toplam	353	4.761								
İletişim Ortamı	(1) 1-5	58	4.554	G. Arası G. İçi Toplam	12.597 367.454 380.052	4 348 352	3.149 1.056	2.983	.019	1<4	.033
	(2) 6-10	103	4.787							1<5	
	(3) 11-15	88	4.773							2<5	
	(4) 16-20	73	5.037							3<5	
	(5) 21 +	31	5.215								
	Toplam	353	4.835								
Örgütsel Güven Toplam	(1) 1-5	58	4.502	G. Arası G. İçi Toplam	12.246 329.199 341.445	4 348 352	3.061 .946	3.236	.013	1<4	.036
	(2) 6-10	103	4.675							1<5	
	(3) 11-15	88	4.739							2<5	
	(4) 16-20	73	4.899							3<5	
	(5) 21 +	31	5.207								
	Toplam	353	4.756								

Tablo 5'e göre anlamlı farklılık 16-20 ve 21 yıldan fazla kıdeme sahip katılımcıların diğer gruplara göre daha yüksek algılara sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Eta kare değerleri bu etkileri düşük düzeyde ($h^2 < ,06$) olduğunu göstermektedir.

3.3. İş Doyumu ve Örgütsel Güven Algıları Arasındaki İlişki

Araştırmanın değişkenlerini oluşturan İş Doyumu ve Örgütsel Güven algıları arasındaki ilişkinin yönü ve derecesi Pearson Momentler Katsayısı yoluyla hesaplanmış ve bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.
İş Doyumu ve Örgütsel Güven Algıları Arasındaki İlişki

Ölçek/Boyut	\bar{X}	İş Doyumu	Çalışana Duyarlılık	Yöneticiye Güven	Yeniliğe Açıklık	İletişim Ortamı	Örgütsel Güven
İş Doyumu	3.868	1					
Çalışana	4.633	.405**	1				
Yöneticiye	4.846	.282**	.821**	1			
Yeniliğe	4.761	.292**	.835**	.905**	1		
İletişim	4.834	.302**	.781**	.883**	.898**	1	
Örgütsel Güven	4.755	.354**	.936**	.955**	.943**	.928**	1

** p = ,01

Tablo 6'ya göre öğretmen ve okul yöneticilerinin iş doyum algıları ile örgütsel güven algıları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = .354$; $p < .01$). Bu bulguya göre iş doyumuna yönelik algılar yükseldikçe örgütsel güvene yönelik algıları da yükselmektedir ya da iş doyumuna yönelik algılar düşerken örgütsel güvene yönelik algılarda da düşüş yaşanmaktadır. İş doyumunu ile Çalışanlara Duyarlık ($r = .405$, $p < .01$) ve iş doyumunu ile İletişim Ortamı ($r = .302$, $p < .01$) boyutları arasında anlamlı, aynı yönlü ve orta düzeyde bir ilişki vardır. İş doyumunu ile Yöneticiye Güven ($r = .282$, $p < .01$) ve iş doyumunu ile Yeniliğe Açıklık ($r = .292$, $p < .01$) boyutları arasında ise anlamlı, aynı yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki vardır. Örgütsel Güven ile boyutları olan Çalışanlara Duyarlık ($r = .936$, $p < .01$), Yöneticiye Güven ($r = .955$, $p < .01$), Yeniliğe Açıklık ($r = .943$, $p < .01$) ve İletişim Ortamı ($r = .928$, $p < .01$) boyutları arasında ise anlamlı, aynı yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişki vardır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Ortaokul öğretmen ve okul yöneticilerinin örgütsel güven ve iş doyum algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırmada iş doyumunu ve örgütsel güven algıları oldukça yüksek düzeydedir.

İş doyumunu algıları Beşli Likert tipinde hazırlanan iş doyumunu ölçeği yoluyla belirlenmiştir. Algıların en yüksek düzeyi "tamamen katılıyorum" olup, bunu "katılıyorum" ve "orta" düzeyleri takip etmektedir. Bu bulgu, katılımcıların öğretmen olma idealine sahip olduklarını, öğretmenlik mesleğindeki yeterliklerinden dolayı memnun olduklarını, mesleği devam ettirmeye istekli olduklarını göstermektedir. İş doyumunu algıları cinsiyet, yaş, branş, kıdem ve görev türü açısından anlamlı farklılık göstermemektedir. Buradan hareketle iş doyumunun içsel olduğu söylenebilir. İçsel olarak yaşanan iş doyumunu yaş, cinsiyet, branş, kıdem ve görev bakımından farklılaşmamaktadır. Alanoğlu ve Demirtaş (2019) araştırmasının bulguları ile mevcut araştırmanın bu bulgusu birbiriyle uyum içerisindedir. Diğer taraftan, alanyazında yer alan araştırmalarda (Altınkurt ve Yılmaz, 2012; Demirtaş, 2010; Demirtaş ve Alanoğlu, 2015; Ordu, 2016; Sarıkaya, 2019; Şahin, 2013; Şeşen, 2010; Yılmaz ve Altınkurt, 2012) öğretmen iş doyumunu algıları orta düzeyde bulunmuştur. Bu farklılığın nedeni araştırmaların gerçekleştirildiği evren ve örnekleme dayandırılabilir. Dugguh ve Ayaga (2014) çalışanların yüksek düzeyde iş doyumunu elde etmelerinin yüksek performansa ve örgütsel amaçların gerçekleşmesine neden olduğuna vurgu yapmaktadırlar. Bu bağlamda, mevcut bulgudan yola çıkarak Dugguh ve Ayaga'nın iddiasına göre ortaokul öğretmen ve okul yöneticilerinin yüksek performansa sahip oldukları ve eğitsel amaçları gerçekleştirmede başarılı oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katkı sağlayan öğretmen ve okul yöneticilerinin Örgütsel Güven Ölçeğinin ortalamaları çok katılıyorum düzeyinde gerçekleşmiştir. Sayın (2009) yüksek düzeyde örgütsel güven duygusunun çalışanlarda örgüt tarafından dolaylı veya doğrudan bir zarara uğratılmayacaklarına, örgütün kendi menfaatlerini koruyacağına dair olumlu düşüncelere neden olacağını ileri sürmektedir. Ölçeğin Çalışanlara Duyarlılık boyutunda katılımcıların yüksek düzeyde algılara sahip olması, yeni gelen öğretmenlerin meslektaşları tarafından okulun amaçlarından haberdar edilmelerine ve okula uyum sağlamalarına yardımcı olduklarına işaret etmektedir. Yeni göreve başlayan öğretmenlerden öğretmenlik mesleğine yönelik beklentilerin ortaya konarak onların da okul ailesinin bir üyesi olarak kabul edilmeleri güven duygusunu geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. Okulda öğretmenlerle ilgili karar alma sürecine kendilerinin de dâhil edilmesi örgütsel güveninin oluşmasında ve artmasında önemli rol oynayan bir başka etkidir. Yöneticilerin açıklık politikası izleyerek kararların uygulanmasında istikrarlı olması güven duygusunu pekiştirici bir rol oynayabilir. Boyutlar bazında en yüksek algı düzeyleri Yöneticiye Güven boyutunda gerçekleşmiştir. Bu bulgudan hareketle okul yöneticisinin ulaşılabilir olması, öğretmenlerin problemleriyle ilgilenmesi ve onların önerilerini dikkate alması ve tarafsız olmasının örgütsel güven duygusunu artırdığı söylenebilir. Bununla birlikte, yöneticinin açık, dürüst, samimi olması, öğretmenlere destek olduğu hissini uyandırması, öğretmenlere değer vermesi ve onlara güvenmesi halinde öğretmenlerin örgütsel güven duygularını artırmaktadır. Yeniliğe Açıklık boyutu bağlamında okul yöneticisinin karar alırken öğretmenlerin katılımını sağlaması, onları alınacak kararlar konusunda öneriler geliştirmeye teşvik etmesi, geliştirdikleri önerileri dikkate alması ve bu

doğrultuda yeniliğe, gelişime ve değişime açık olması örgütsel güveni artırıcı etki bir oluşturmaktadır. İletişim Ortamı bağlamında okulda iletişim kanallarının açık olması, öğretmenlerin görüşlerini çekinmeden dile ifade etmeleri, bilgilerin öğretmenlere doğru bir şekilde ve zamanında ulaştırılması, öğretmenlerin okul yöneticileri ile doğrudan iletişim kurabilmesi ve uygulamalarda şeffaflık öğretmenlerin örgütsel güven duygularını artırmaktadır.

Bozkurt, Çoban ve Çolakoğlu'nun (2020) Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı çalışanları üzerinde, Sarıkaya'nın (2019) ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenleri üzerinde yürüttükleri araştırmalarda örgütsel güven algıları mevcut araştırmaya göre daha düşük bulunmuştur. Ayrıca, Bil (2018) tarafından ortaöğretim kurumlarında yapılan araştırmada da öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri mevcut araştırmaya göre daha düşük düzeyde bulunmuştur.

Öğretmen ve okul yöneticilerinin iş doyum algıları ile örgütsel güven algıları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Bu araştırmada elde edilen iş doyumunu ile örgütsel güven arasında doğrusal ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin bulunması bulgusuna paralel olarak Bil (2018) ve Çelebi ve Tatık (2019) öğretmenlerin iş doyumlarının örgütsel güven algılarının yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. İş doyumunu ile örgütsel güven arasında doğrusal ve orta düzeyde bir ilişkinin var olması, öğretmenlerin okul yöneticilerine duydukları güven düzeyinin yükselmesi ile iş doyumlarının da arttığını göstermektedir.

Bu bağlamda, okul yöneticilerinin açıklık ve dürüstlük politikası sergilemeleri, yaptıkları iş ve işlemleri gizli tutmamaları, okul prosedürlerini adil olarak yürütmeleri yoluyla öğretmenlerin güven duygularının ve devamında iş doyumlarının yükselmesine hizmet edebilir. Öğretmenlerde güven duygusunun oluşması ve gelişmesinde okul yöneticilerinin dikkatli ve özenli bir şekilde davranmalarını gerektirir. Yönetici davranış ve uygulamaları, güven duygusunun oluşmasında ya da sarsılmasında etkili olabilir. Karar alma ve uygulamada adil davranılması öğretmenlerin güven duygularını etkileyen önemli bir faktör olarak görülebilir.

Araştırmanın diğer sonuçları ise şunlardır:

- Katılımcıların kadın ya da erkek olmaları onları iş doyumunu ve örgütsel güven algılarında anlamlı bir değişikliğe neden olmamaktadır.
- Katılımcıların yaşı, iş doyumunu algılarında anlamlı bir değişikliğe neden olmazken, örgütsel güven algılarında anlamlı farklılıklara neden olmaktadır. Bu farklılık, Çalışana Duyarlılık, Yöneticiye Güven ve Yeniliğe Açıklık boyutları ve ölçek genelinde ortaya çıkmaktadır. İletişim Ortamı boyutunda ise algılar arasında anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır. Yaşları 51 ve daha yukarı olanların algıları 20-30 yaş aralığı olanlardan anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmaktadır.
- Branş açısından sadece örgütsel güven ölçeğinin Çalışana Duyarlılık boyutunda diğer grubunda olan (Beden Eğitimi, Görsel Sanatlar, Müzik) öğretmenlerin algıları sözel grupta (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İngilizce, Rehberlik, Sosyal Bilgiler, Türkçe) yer alan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.
- Öğretmen ya da okul yöneticisi olarak çalışıyor olmak iş doyumunu ve örgütsel güven algıları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmamaktadır.
- Hizmet süresi açısından iş doyumunu ve örgütsel güvenin Çalışana Duyarlılık boyutunda anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Örgütsel güven ölçeğinin genelinde ve diğer üç boyutunda algılar 16 yıl ve daha fazla hizmet yapanların algıları diğerlerine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Kaynakça/Reference

- Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Tükenmişlik, iş doyumunu ve kişilik*. Nobel Yayınları.
- Akkoyun, B. ve Kalkın, G. (2015). Çalışanların demografik özellikleri ile örgütlerine duydukları güven arasındaki ilişkiyi belirlemek üzerine bir araştırma. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 6(2), 104-119. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/269488>
- Alanoğlu, M. ve Demirtaş, Z. (2019). Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49(1), 1-16. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.525250>
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2012). Ortaöğretim okullarında değerlerle yönetim, örgütsel adalet ve iş doyumunu arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(4), 50-68.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem.
- Berber, S. (2016). *Örgütsel güven ve örgütsel bağlılık ilişkisi* [Yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Bil, E. (2018). *Ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt, örgütsel güven ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> .
- Bozkurt, S., Çoban, Ö. ve Çolakoğlu, M. H. (2020). Örgütsel güven düzeyi ve toksik liderlik davranışları ilişkisinde örgütsel bağlılığın aracı etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 704-719. doi: 10.16986/HUJE. 2018045608.
- Çelebi, N. ve Tatık, R. Ş. (2019). Prediction of level of job satisfaction of teachers on perception of organizational trust of teachers: Study of regression analysis. *Kastamonu Education Journal*, 27(5), 2104-2114. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3323>
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerden güdülenme ve iş doyumunu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dağ, S. (2018). *Özel okullarda iş doyumunu ve örgütsel güvenin yordayıcısı olarak yetenek yönetimi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- Demircan, N. ve Ceylan, A. (2003). Örgütsel güven kavramı: Nedenleri ve sonuçları. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 139-150.
- Demirtaş, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1069-1073. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.287>
- Demirtaş, Z. (2015). The relationship between job satisfaction and organizational commitment: A study on elementary schools. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 253-268.
- Demirtaş, Z. ve Alanoğlu, M. (2015). The relationship between participation in decisionmaking of teachers and job satisfaction. *Ahi Evran University Journal of Kırsehir Faculty of Education*, 16(2), 83-100.
- Demirtaş, Z. ve Ersözlü, A. (2010). Liselerde görev yapan öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri. *Eğitim Bilimleri*, 5 (1), 199-209.
- Demirtaş, Z. ve Nacar, D. (2018). Öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki. *Educational Reflections*, 2(1) , 13-23.
- Dugguh, S. I. ve Ayaga, D. (2014). Job satisfaction theories: Traceability to employee performance in organizations. *Journal of Business and Management*. 16(5), 11-18.
- Eren, E. (2001). *Kurumsal davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

- Gliner, J. A., Morgan, G. A. ve Leech, N. L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri: Desen ve analizi bütünleştire yaklaşım*, Çeviri Editörü: Selahattin Turan. Ankara: Nobel.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Nobel.
- İşcan, Ö. F. ve Sayın U. (2010). Örgütsel adalet, iş tatmini ve örgütsel güven arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(4), 195-216.
- Kalemci Tüzün, İ. (2007). Güven, örgütsel güven ve örgütsel güven modelleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2, 93-118.
- Karcioğlu, F. ve Akbaş, S. (2010). İşyerinde psikolojik şiddet ve iş tatmini ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(3), 139-161.
- Köksal, O. (2012). *Sosyal değişim teorisi çerçevesinde güven ve algılanan aidiyet durumunun örgütsel vatandaşlık davranışı ve saldırgan davranışlar üzerine etkisi* [Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- Lewis, J. D. ve Weigert A. (1985). Trust as a social reality. *Social Forces*, 63(4), 967-985.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim Yönetimi*, Çeviri Editörü: Gökhan Arastaman, Ankara, Nobel.
- Ordu, A. (2016). Lise öğretmenlerinin iş doyumları ve bireysel performansları arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 1-19.
- Polat, S. (2009). *Eğitim örgütleri için sosyal sermaye: Örgütsel güven*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sarıkaya, Ş. (2019). *Öğretmenlerin iş doyumunun yordayıcısı olarak örgütsel güven ve örgütsel destek algısı* [Yüksek lisans tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- Sayın, U. (2009). *Güven: İşletmelerde algılanan örgütsel adalet ve iş tatmini arasındaki ilişkide bir aracı - bir uygulama* [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- Semercioğlu, S. , Tengilimoğlu, D. ve Semercioğlu, M. G. (2012). Özel ve kamu hastanelerinde çalışan tıbbi sekreterlerin iş doymu ve örgütsel güven düzeylerinin karşılaştırılmasına yönelik bir alan çalışması. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(4) , 225-238.
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doymu düzeyleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 142-167.
- Şeşen, H. (2010). Adalet algısının tükenmişliğe etkisi: İş tatmininin aracı değişken rolünün yapısal eşitlik modeli ile testi. *Savunma Bilimleri Dergisi*. 9(2), 67-90.
- Top, M. (2012). Hekim ve hemşirelerde örgütsel bağlılık, örgütsel güven ve iş doymu profili. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 41(2), 258-277.
- Yılmaz, E. (2005). Okullarda örgütsel güven ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 567 - 580.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Yılmaz, K. & Altınkurt, Y. (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doymu arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 20(2), 385-402.

EXTENDED SUMMARY

1. INTRODUCTION

Job satisfaction is the combination of financial compensation and enjoyment derived from working with colleagues, as well as the pleasure and happiness experienced from the work itself. This is important for both the organization and the employees, as it allows employees to love their job and feel happy and secure in their position. In the context of educational organizations, teacher job satisfaction is critical in fostering student learning. Positive job satisfaction can enhance the quality of the educational process. Another important variable for achieving school goals is organizational trust. Positive perceptions of organizational trust can increase individual performance, promote harmony and communication among employees, and help meet individual expectations and needs for educational purposes. The aim of this research is to investigate the relationship between job satisfaction and organizational trust among secondary school teachers. The study will examine (a) the job satisfaction and organizational trust levels of secondary school teachers, (b) differences in these perceptions based on gender, age, subject area, job type, and length of service, and (c) the relationship between job satisfaction and organizational trust among secondary school teachers.

2. METHOD

The focus of this study is on relational screening design, and it involves school administrators and teachers who work in 41 official secondary schools located in Yenışehir District of Diyarbakır province during the 2019-2020 academic year. The sample for this research includes 1405 administrators and teachers, who were randomly selected from this population. The study utilized two measurement tools, namely the "Organizational Trust Scale" and the "Teacher Job Satisfaction Scale," to assess the perceptions of the participants. The mean and standard deviation values were calculated to determine the perception levels, and statistical tests such as t-test and ANOVA were performed to establish any differences between the perceptions. Additionally, the Cronbach Alpha coefficient was used to measure the relationship between job satisfaction and organizational trust perceptions.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The study found that participants had a higher level of agreement with the organizational trust scale compared to the job satisfaction scale. Gender did not have a significant impact on the perceptions of job satisfaction or organizational trust. However, age did show a significant difference in the perceptions of organizational trust, except for the Communication Environment dimension. There were no significant differences in job satisfaction or organizational trust based on the branch of the participants, except for the Sensitivity to Employees dimension, where a significant difference was found. Participants who were school administrators had a more favorable perception of organizational trust in all dimensions compared to teachers. Length of service did not have a significant impact on the Employee Sensitivity dimension of job satisfaction and organizational trust, but did have a significant impact on other dimensions of organizational trust. The study also found a moderate and significant positive relationship between job satisfaction and organizational trust, where an increase in job satisfaction was associated with an increase in organizational trust perceptions.

ARGUMENT

The high level of job satisfaction among secondary school teachers and administrators indicates that they have a strong desire to teach, are content with their teaching abilities, and are committed to continuing in their profession. The fact that job satisfaction is not influenced by demographic factors suggests that it is an internal experience that remains consistent across age, gender, subject area, years

of service, and job duties. Moreover, the participants' high level of trust in their organization indicates that they have faith in the school's ability to protect their well-being and interests.

To promote a sense of trust among newly hired teachers, it is crucial to communicate clear expectations for the teaching profession and integrate them as valued members of the school community. Additionally, administrators can enhance trust by demonstrating consistency in decision-making and fostering an environment of openness. Being accessible, attentive to teachers' concerns, receptive to their input, and impartial can also strengthen the sense of trust in school leadership.

Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Fırat Ün. Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 01/11/2019

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 357220

ARAŞTIRMACILARIN MAKALEYE KATKI ORANI BEYANI

Birinci yazar katkı oranı : % 55 (Araştırmanın teorik temelleri, yöntem, istatistiksel analizler, bulgular sonuç ve tartışma bölümlerinin oluşturulması).

İkinci yazar katkı oranı : % 45 (Araştırmaya temel teşkil eden ölçeklerin uygulanması ve bilgisayar ortamına işlenmesi).



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2023, 23(2), 643 – 671. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1128008>

Lisans Öğrencilerinin Üniversitelerin Sosyal Sorumluluklarını Gerçekleştirme Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Girne Amerikan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Örneği

Examination of the Perceptions of the Undergraduates' Regarding the Universities' Social Responsibility Fulfillment Levels: The Sample of Girne American University, Faculty of Education

Özgür BATUR¹ 

Geliş Tarihi (Received): 08.06.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 12.05.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.06.2023

Öz: Küreselleşmenin etkisi ile farklılaşan sosyo-ekonomik çevrede, yükseköğretim kurumlarının görevleri daha da önemsenmekte ve genişlemektedir. Yükseköğretim kurumlarının Dünya genelinde öğretim, araştırma ve topluma hizmet olarak görülen üçlü görevinin her birinin daha belirgin ve değerli olduğu günümüz şartlarında, özellikle üçüncü görevi daha fazla sorgulanır olmuştur. Bu çalışmada, üniversitelerin sosyal sorumluluklarını gerçekleştirme düzeyinin lisans öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda ölçülebilmesi için araştırmacı tarafından geliştirilmiş beşli Likert, dört alt boyutlu toplam 25 maddeden oluşan Fakülte Sosyal Sorumluluk ölçeği ile lisans öğrencilerinden 361 kişilik katılım sağlanarak veri toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, kadın ve erkek katılımcılar arasında Toplumsal Bilinç Aşılama alt boyutu haricinde istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmemiştir. Yaş değişkeni tüm alt boyutlarda ve ölçek genelinde 19-21 yaş aralığındaki katılımcıların lehine 25+ yaş grubundaki katılımcılar arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Katılım sağlanan sosyal etkinliklerin kazandırdığı duygular değişkeninde Akademik Birliklik Aktarma alt boyutu haricinde tüm alt boyutlarda ve ölçek genelinde, olumlu duygular lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğrenim görülen program değişkeninde Okul Öncesi ve Özel Eğitim Öğretmenliği programlarında diğer programlar arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Katılımcıların sınıf düzeyi, akademik not ortalaması ve etkinlik katılım amaçlarında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Ölçeğin tüm alt boyutları arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Genel sonuç olarak, araştırmanın yürütüldüğü kurumun sosyal sorumluluklarını gerçekleştirme düzeyleri katılımcılar tarafından orta seviye olarak algılandığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, sosyal sorumluluk, lisans öğrencisi,

&

Abstract: In the socio-economic environment that differs with the effect of globalization, the duties of higher education institutions are becoming more important and deepening. Higher education institutions' duties of teaching, research and social responsibilities are becoming more prominent and valuable in today's conditions and the third mission is especially has been more questionable. In this research, data were collected by means of a five-point Likert scale with 25 items in four sub-dimensions named as Faculty Social Responsibility scale which was developed by the researcher in order to measure the social responsibility fulfillment level of the hosting institution from 361 undergraduates' perceptions. Findings reveal that there was not a statistically significant difference between male and female participants except the Transferring the Social Responsibility Consciousness to Students sub-dimension. A significant difference was found among the participants in the 25+ age group in favor of the participants in the 19-21 age range in all sub-dimensions and the scale overall in the age variable. Except the Transferring Academic Knowledge sub-dimension, a significant difference was found in all sub-dimensions and the scale overall in favor of positive emotions by means of the social activities attended. A significant difference was found between Pre-School and Special Education Teaching programs with the other programs that undergraduates study in the department variable. There was no significant difference in the participants' grade level, academic average grade and the reasons of participation in the social activities. A positive and high level correlation was found between all sub-dimensions of the scale. As an overall conclusion, it was found that the social responsibility fulfillment level of the institution where the research was conducted found to be at a moderate level regarding the participants' perceptions.

Keywords: Higher education, social responsibility, undergraduates

Atıf/Cite as: Batur, Ö. (2023). Lisans öğrencilerinin üniversitelerin sosyal sorumluluklarını gerçekleştirme düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi: Girne Amerikan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Örneği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 643-671. DOI: 10.17240/aibuefd.2023..-1128008

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethik: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi, Girne Amerikan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ozguratur@gau.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5433-6162

1. GİRİŞ

Üniversitelerin sosyal sorumluluğu, birçok ülkede Avrupa Yüksek Öğretim alanının oluşmasını sağlayan Bologna sürecinden itibaren tartışmalara konu olmakta (Vasilescu vd., 2010), bir tür temel felsefe veya kural olarak görülmekte ve sadece akademik çevreye karşı bir sorumluluk olarak değil, aynı zamanda paydaşları için kaçınılmaz olan ekosisteme yönelik bir etik tutum olarak da değerlendirilmektedir (Esfijani & Chang, 2012). Sosyal sorumluluk kavramının; toplumun teknolojik, ekolojik, sosyal ve çevresel unsurlarda herhangi bir üniversite tarafından bulunduğu bölgeye entegre olmalarını sağlayacak etik bir yaklaşım (Kiezel vd., 2021) olarak benimsenmesi gerektiği görüşü hâkimdir. Başlangıçta özel şirketlere atıfta bulunan bir kavram olsa da (Adams, 2004; Fontaine, 2013), son yıllarda hem özel hem de kamuya ait herhangi bir kuruluş için uygulanabilir statüye gelmiştir (Kouatli, 2019; Moon & Vogel 2008). Davis ve Blomstrom (1966), özel şirketlerin bakış açısından kökenlerine inerek, sosyal sorumluluğu “bir kişinin kararlarının ve eylemlerinin tüm sosyal sistem üzerindeki etkilerini dikkate alma yükümlülüğü” olarak tanımlamıştır. Günümüzde sosyal sorumluluk; geçmişin “hayırseverlik” algısının çok ötesine geçerek iş dünyasına katkı sağlamak, sürdürülebilir kalkınma ve toplumsal ve çevresel zorluklara aktif çözümler oluşturmakla doğrudan ilgilidir (Hrubos, 2011; Vasilescu vd., 2010). Bu durum da, üniversitelerin kurumsal yönetim mekanizmaları tarafından içselleştirilmesi, öğretim planlarına ve araştırma ajandalarına dâhil edilmesi, sunduğu hizmetlerin ve toplumsal projelerin toplumun daha iyi oluşu için dizayn edilmesi ile açıklanmaktadır (Shek vd., 2021). Sürdürülebilirlik olgusunun bir boyutu olarak sosyal sorumluluk kavramı, son zamanlarda akademisyenlerin de ilgisini çekmektedir (Abernathy vd., 2017; Adel vd., 2021; Abad-Segura vd. 2019; Zhou vd., 2020). Bulunduğu bölgede en üst seviye eğitim kurumları olan üniversitelerimizin araştırma ve öğretim faaliyetlerinin yanı sıra Türkiye Cumhuriyeti Anayasası Madde 130’da ve 2547 sayılı yükseköğretim Kanunu madde 4’te belirtildiği üzere ‘üçüncü görevi’ olan sosyal sorumluluklarını da yerine getirmesi bu konuda yapılacak araştırma ve yürürlüğe konulacak projeler ile mümkün görünmektedir. Üniversiteler, araştırma ve öğretim yolu ile bilimsel bilginin toplumun geneline yayılmasını sağlayacak uygulamalar, toplumun gereksinimlerini karşılayacak ve çağa uyumunu mümkün kılacak, akademisyen ve öğrencilerinin birlikte yürüttükleri sosyal sorumluluk etkinlikleri ile sosyo-kültürel etkileşim ve uyumlu bir sosyal yapının oluşmasına öncülük etmektedir (Durukan, 2004; Sakıncı & Bursalıoğlu, 2012). Öğretim, araştırma ve harici faaliyetler ile geleceğimiz olan gençliğin bilinç seviyesinin artırılması, etik değerlerin özümsemesi ve toplumsal sorun ve ihtiyaçlarına yönelik hassasiyetle bezenmiş bireyler yetiştirilmesinde kilit rol üstlenmektedirler (Arroyave vd., 2021).

Üniversitelerin sosyal sorumluluklarına yönelik tanımlar, araştırmacıların bu kavramın farklı özelliklerine odaklanmaları sebebiyle çeşitlilik göstermektedir (Reiser, 2008) ve genellikle üniversitenin kaynaklarını (insan, madde, araştırma gücü vb.) etkin kullanarak, topluma karşı sorumluluğunu mevcut faaliyetlerine ek olarak icra edilen etkinlik ve projelerle zenginleştirilmesi olarak ifade edilmektedir. Fakat genel itibarıyla, paydaşlar teorisi bağlamında el alındığı da belirtilebilir (Ebner & Baumgartner, 2016; González-Alcántara vd., 2010; Vallaes, 2013; Vázquez vd., 2014). İşletmeler günümüzde toplumu oluşturan birçok farklı kesimle ilişki içindedir, başarıları bu öğelerle olan ilişkilerinin iyi yönetilmesine bağlıdır ve alanyazında bu konuyu açıklayan kavrama “*paydaşlar*” teorisi denmektedir (Aktan ve Börü 2007: 14). Bu teoriye göre, üniversitelerin paydaşları; aktif olarak öğrenim görmekte olanlar, mezunları, akademik ve idari heyeti, iş dünyası, medya, sponsorlar, diğer eğitim kurumları, devletin konuya yönelik birimleri, özel ve vakıf üniversiteleri düzleminde mütevellî heyetleri, sahipleri ve yatırımcıları hatta öğrenci adayları olarak görülmektedir (Grassa vd., 2008; Moubayed vd., 2009). Paydaş teorisi, sosyal sorumluluğu işletmelerin paydaşlarına karşı ekonomik, yasal, etik ve gönüllü sorumlulukları olarak tanımlamakta ve bu sorumlulukların işletmelerin paydaş ağına göre değişebileceğini öngörmektedir (Becan, 2011). Teoriye göre üniversiteler, geniş bir sorumluluk ve etki alanı dâhilinde akademisyen ve öğrencilerin liderlik ve katılımları ile icra edilen projeler sayesinde kamuya yönelik görevlerini yerine getirme gayreti içinde olarak söz konusu ‘üçüncü görev’ olgusunu işlevsel hale getirebileceklerdir. Bu durum da, mevcut toplumsal yapının iyi oluş düzeyine doğrudan olumlu etki sağlayarak üniversite ve yerel çevrenin etkin iş birliği ve anlayış içinde olmasını mümkün kılacaktır.

Üniversitelerin kamuya yönelik olarak addedilen görevlerinde iki farklı yaklaşım ön plana çıkmaktadır. İlki, üniversitelerin öğrencilere sadece kayıtlı oldukları alan itibarıyla bilimsel bilgi aktarımı, diğeri ise toplumsal problemleri ele alan bir yapıda, ahlaki ve sivil yükümlülükleri de aktaran eğitim anlayışıdır (Yıldırım, 2019). Kurumun misyon ve vizyonu benimsediği yaklaşımda etkili olurken, kurum içi departmanlarda da konuya yönelik algı ve tutumlar farklılık gösterebilmektedir. Bu hususta belirli bir standardın Türkiye genelinde Eğitim Fakültelerimizde yer aldığı belirtilebilir. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinin 2006'da düzenlemiş olduğu, "Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Toplum Hizmet İşlevi Çalıştayı" sonrasında Türkiye genelindeki üniversitelerde topluma hizmet uygulamaları dersi bünyesinde öğrenciler ve akademisyenler toplumun ihtiyaç ve beklentilerine yönelik ders düzleminde veya harici temalarda proje ve etkinlikler düzenlenmeye başlamıştır. Zorunlu olan bu ders kapsamında, öğrenciler toplumsal sorunları daha yakından incelemeye ve gereksinimleri tespit etmeye ve karşılamaya yönelik analitik projeler geliştirmeye başlamıştır (YÖK, 2007). Devlet ve vakıf üniversitelerinde, "Sosyal Sorumluluk Projeleri Dersi" ya da "Toplumsal Duyarlılık Projeleri Dersi" ve benzeri başlıklar taşıyan başka derslerin de olduğu bilinmektedir (Yıldırım, 2019: 49). Bu derslerin bir yansıması olarak, üniversite eğitimi sürecinde diyalog ve etik işbirliğine yönelik önemli birikimler sağlanabilmesi, öğrencilerin mesleki eğitimini artıracak ve modern profesyonellerin oluşmasını sağlayacak unsurlar olarak önemli görülmektedir (Trynchuk vd., 2019).

Duque ve Cervantes (2019), son yıllarda sosyal sorumluluk üzerine yapılan araştırmalarda bir artış olduğunu belirtmektedir ve İspanya, Venezuela, Kolombiya, Şili, Brezilya ve Meksika gibi ülkelerdeki bilimsel yayınlarda bu alanda daha fazla üretimi temsil eden veri tabanı WoS' ta %42 Scopus' ta %58' oranında konuya yönelik yayın olduğunu belirtmişlerdir. Sosyal sorumluluk konusunda Fransa, İtalya ve Rusya'da yürütülen kültürler arası yakın tarihli bir araştırmada, değer sistemlerini etkileyerek öğrencilerin farkındalığını artırmanın kültürler arası farklılıklara dayalı olarak ülkeden ülkeye çeşitlilik göstereceğini belirtmektedir (Leko Šimi'c vd., 2022: 4). Avustralya ve Filipinler'deki üniversitelerde topluluk katılımına odaklanan Bernardo vd. (2012) tarafından yapılan araştırmada, çeşitli ülkelerde anlaşılma ve uygulanma biçiminde farklılıklar tespit etmiş ve bunların ekonomik, sosyal-kültürel, politik ve örgütsel faktörler olduğunu belirtmişlerdir. İrlanda, Portekiz ve Litvanya'da yürütülen bir araştırmada (Coelho vd., 2021), öğrencilerin sosyal sorumluluğun sivil ve siyasi yaşamları üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerinde farklı milletlerden öğrenciler arasında oldukça homojen olduğunu görülmüştür. Benzer şekilde, Moussa (2022) yürüttüğü araştırmada Lübnan üniversitelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin üniversitelerin sosyal sorumluluklarına yönelik görüşlerinin ülkenin kültürünün de etkili olduğunu tespit etmiştir. Leko Šimi'c vd., (2022) Hindistan ve Hırvatistan'da öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırma sonuçları, her iki ülkedeki üniversitelerin üçüncü misyonlarına, özellikle de sosyal sorumluluk politikalarını oluştururken yerel toplum gelişimine katkıda bulunmaya odaklanmaları gerektiğini göstermektedir. Garay vd. (2021) öğrenciler üzerinde yaş ve cinsiyetin sosyal sorumluluk algılarına yönelik yürüttükleri araştırmada, 20 yaşın altındaki öğrencilerin %27,8 oranında düşük bir üniversite sosyal sorumluluk düzeyi gösterdiklerini, kız öğrencilerin %42,2'si düşük düzeyde, erkek öğrencilerin %8,8'i orta düzeyde ve %0,6'sı yüksek düzeyde üniversite sosyal sorumluluğu sergilediklerini bulmuşlardır. Vazquez (2014) İspanya Porto Rico'da 971 lisan öğrencisi üzerinde yürüttüğü araştırmada, öğrenciler öğrenim gördükleri kurumun, geleceğin profesyonellerini ve vatandaşları sorumlu bir şekilde eğiten, sosyal katılımı teşvik eden yapıda olduğu konusunda görüş belirtmişlerdir. Vázquez vd. (2013) Uruguay'da üniversite öğrencilerinin kurumsal sosyal sorumluluk algılarını belirlemek için yaptığı araştırmada toplum çıkarlarına yanıt verme ve sosyal ihtiyaçları karşılamak için diğer kuruluşlarla işbirliği dâhil olmak üzere yakın ve uzak paydaşlarla etik ilişkiler ve etkin girişimlere ağırlıklı önem verildiğini tespit etmiştir. Aledo-Ruiz vd. (2022) kurumsal sosyal sorumluluk olgusunun öğrenciler üzerindeki duygusal etkilerini belirlemek için yürüttüğü araştırmada,

kurumsal imajın, kurumsal itibarın ve sosyal sorumluluk girişimlerinin öğrencilerde duygusal yönden olumlu etki sağladığını bu durumun da paydaşlar tarafından etkili tutumlara odaklı projelere sebebiyet verebileceğini benzer çalışmalarda olduğu gibi savunmuştur (Lee vd., 2015; Vidaver-Cohen, 2007).

Küresel boyuta da oldukça üzerinde durulan ve hem araştırmalara hem de konuya yönelik farklı oluşum ve kurulları bünyesinde barındıran uygulamalar, en basit anlamda toplumsal bilinç uyandıran faaliyetlerden toplumsal ihtiyacı karşılayacak ve farklı katmanlara hitap edecek projelerin de yine söz konusu olgu dâhilinde yükseköğretim kurumlarına yüklendiği belirtilebilir. Üçüncü kuşak üniversitelerin, yerel çevre için sosyal etkileşim ve sorumluluk hususlarına önem verse de sosyal sorumluluk olgusunu göz ardı edilmesi toplum için birçok olumsuz sonuç doğurabileceği (Rad vd., 2021) belirtilmekte, üniversitelerin buldukları çevreden başlayarak ait oldukları toplum ve küresel olarak insanlığa olumlu hizmetler üretmesini ve kitlesel iyi oluş mantığını içselleştirerek gelecek nesillere aktarımını ve sürdürülebilirliğini mümkün kılması gerekmektedir. Toplumun tüm katman ve yapılarının aktif katılımının sağlanarak yürütülecek projelerin etki genişliğinin artması ve toplumsal sorunların azalması için akademisyenlerin ve öğrencilerin bu faaliyetlere liderlik etmeleri gerektiği öne sürülebilir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) Girne ilçesinde yerleşkesi bulunan Girne Amerikan Üniversitesi (GAÜ), Eğitim Fakültesinin sosyal sorumluluklarını gerçekleştirme düzeyini, lisans öğrencilerinin bakış açısına dayanarak incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, "Lisans öğrencilerinin görüşlerine göre, GAÜ Eğitim Fakültesinin sosyal sorumluluklarını gerçekleştirme durumu ne düzeydedir?" temel problem cümlesi oluşturulmuştur. Araştırmanın alt problemleri sırasıyla belirtilmiştir:

1. Lisans öğrencilerinin görüşlerine göre, GAÜ Eğitim Fakültesinin sosyal sorumluluklarını gerçekleştirme durumunda cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
2. Lisans öğrencilerinin görüşlerine göre, GAÜ Eğitim Fakültesinin sosyal sorumluluklarını gerçekleştirme durumunda yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
3. Lisans öğrencilerinin görüşlerine göre, GAÜ Eğitim Fakültesinin sosyal sorumluluklarını gerçekleştirme durumunda öğrenim görülen bölümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
4. Lisans öğrencilerinin görüşlerine göre, GAÜ Eğitim Fakültesinin sosyal sorumluluklarını gerçekleştirme durumunda sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
5. Lisans öğrencilerinin görüşlerine göre GAÜ Eğitim Fakültesinin sosyal sorumluluklarını gerçekleştirme durumunda not ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
6. Lisans öğrencilerinin görüşlerine göre, GAÜ Eğitim Fakültesinin sosyal sorumluluklarını gerçekleştirme durumunda katıldıkları sosyal etkinlik süresine göre istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
7. Lisans öğrencilerinin görüşlerine göre, GAÜ Eğitim Fakültesinin sosyal sorumluluklarını gerçekleştirme durumunda sosyal etkinlik katılım amacına göre istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
8. Lisans öğrencilerinin görüşlerine göre, GAÜ Eğitim Fakültesinin sosyal sorumluluklarını gerçekleştirme durumunda sosyal etkinliklerin kendilerine katkılarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
9. Araştırma bünyesinde kullanılan Fakülte Sosyal Sorumluluk Ölçeği alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın önemi

Akademik birikim ile toplumsal gelişime katkı sağlayacak üniversitelerimizin içindeki yaşadıkları sosyal çevrenin ihtiyaç ve beklentilerinden uzak olmamaları gerekmektedir. Öğretim ve araştırma faaliyetlerine ek olarak, akademisyen ve öğrencilerin ortak akıl ve girişimleri ile icra ettikleri topluma hizmet sorumlulukları ve faaliyetleri son yıllarda daha fazla önem ve derinlik kazanmaktadır. İhtiyaca yönelik planlanan ve uygulanan kampüs dışı sosyal faaliyetler ile akademik bilgi birikiminin sosyal yapının farklı katmanlarına ulaşması mümkün olabilmektedir. Bu sayede, üniversitenin bulunduğu bölgede, farklı kurumsal kimliğe sahip organizasyonlar ile işbirliği ve etkileşimi artarak yine toplumun içinden gelen

akademisyen ve öğrencilerimizin tüm toplumsal katmanlara nüfus edecek uygulamalarda yer alabilmektedirler. Üniversitelerimizin sosyal sorumluluklarını gerçekleştirme düzeylerinin ölçülebilmesi hem mevcut uygulamaların etkilerinin sürdürülebilirliği hem de yeni ihtiyaç duyulan uygulamaların üretilmesi adına da önem arz etmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden, genel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (2006) göre, genel tarama modeli çok sayıda elemanın yer aldığı evrende, evren hakkında genel bir sonuca ulaşabilmeyi sağlayan evrenin tümü veya bir grup örneklem üzerinde yürütülen tarama düzenlemeleridir.

2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırmada 2018-2019 Eğitim ve Öğretim yılı Güz dönemi GAÜ, Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 920 kişilik evrenden, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak 361 lisans öğrencisine ulaşılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlamak üzere örneklemin oluşturulduğu ve maksimum tasarruf sağlayacak bir durum üzerinde çalışılmasıdır (Cohen & Manion, 1989). Araştırma katılımcılarına yönelik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Katılımcı Demografik Bilgileri

Cinsiyet	n	Erkek	Kadın	Total	
		160	201	361	
	%	44,3	55,7	100	
Yaş	n	19-21	22-24	25+	Total
		44	242	75	361
	%	12,27	67	20,8	100
Not Ortalaması	n	1,00-1,99	2,00-2,99	3,00-4,00	Total
		22	216	123	361
	%	6,1	59,8	34,1	100
Katılım Sağlanan Etkinlik Süresi	n	0-2 Saat	3-5 Saat	6 + Saat	Total
		148	135	78	361
	%	41	37,4	21,6	100
Katılım Amacı	n	Ders Gönüllü	Ders Gereği	Diğer	Total
		135	188	38	361
	%	37,4	52,1	10,5	100

Tablo 1. Devamı

		Nötr								
		Olumlu	Olumsuz	(etkisiz)						
										361
Katılım Sonrası Duygular	n	271	19	71						
	%	75,1	5,3	19,7						
		1	2	3	4					
Sınıf Düzeyi	n	-	24	56	281					
	%	-	6,6	15,5	77,8					
Öğrenim Görülen Bölüm		Rehb. ve Psk. Danışmanlık	Okul Öncesi Öğrt.	Türkçe Öğrt.	İngilizce Öğrt.	Sınıf Öğrt.	Bilgisayar ve Öğrt. Tekno. Eğitimi	Özel Eğitim Öğrt.		
	n	111	98	35	76	31	7	3	361	
	%	30,7	27,1	9,7	27,1	8,6	1,9	0,8	100	

Araştırmanın kadın katılımcılarının sayısı 201 (%55,7), erkek katılımcılarının sayısı 160'tır (%44,3). 19-21 yaş aralığında 44 (%12,27), 22-24 yaş aralığında 242 (%67), 25+yaş aralığında 75 (%20,8) katılımcı bulunmaktadır. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) programından 111 (%30,7), Okul Öncesi Öğretmenliğinden (OKÖ) 98 (%27,1), Türkçe Öğretmenliğinden (TÖ) 35 (%9,7), İngilizce Öğretmenliğinden (İÖ) 76 (%27,1), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) programından 7 (%1,9), Sınıf Öğretmenliğinden (SÖ) 31 (%8,6), Özel Eğitim Öğretmenliğinden (ÖZE) 3 (%0,8) kişi katılmıştır. Dördüncü sınıflardan 281 (%77,8), üçüncü sınıflardan 56 (%15,5) ve ikinci sınıflardan 24 (%6,6) lisans öğrencisinin katılımı görülmüştür. Bu sınıf düzeyleri, topluma hizmet uygulamaları dersini alan ve gönüllülük esasına dayanan etkinliklerde daha fazla yer alan gruptur. Not ortalaması değişkeninde 3,00-4,00 aralığında 123 (%34,1), 2,00-2,99 aralığında 216 (%59,8), 1,00-1,99 aralığında 22 kişi (%6,1) yer almıştır. Katılım gösterilen etkinliklerin süresi 0-2 saat 148 (%41), 3-5 saat 135 (%37,4), 6+ saat 78 kişi (%21,6) ve katılım amacıyla gönüllülük 135(%37,4), ders gereği 188 (%52,1) ve diğer grubunda 38 (%10,5) kişi yer almıştır. Son olarak lisans öğrencilerinin katılım sağladıkları etkinliklerin kendilerinde yaratmış olduğu olumlu duygularda 271 (%75,1), olumsuz duygular 19 (%5,3) ve nötr grubunda 71 kişi (%19,7) yer aldığı görülmüştür.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmada, Batur (2015) tarafından, üniversitelerin paydaşları olan akademisyenler, öğrenciler, sivil toplum örgütleri ve yerel yönetim temsilcileri ile yapılan toplam 22 açık uçlu görüşmeden elde edilen madde kökleri ile geliştirilen, lisans öğrencilerinin bakış açısıyla üniversitelerin sosyal sorumluluklarını yürütülen sosyal proje ve etkinlikler üzerinden gerçekleştirme düzeyini ölçme odaklı Fakülte Sosyal Sorumluluk Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğe ait bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Fakülte Sosyal Sorumluluk Ölçeği

	Madde Sayısı	Faktör Yük Aralığı	Açıklanan Varyans	Cronbach's Alpha
Ölçek Genel	25	0,510/ 0,801	% 64,894	,974
A_Toplumsal bilinç aşılama	1-7 (7)	0,565/ 0,801	% 49,713	,875
B_Akademik birikim aktarma	8-12 (5)	0,510/ 0,748	% 6,378	,825
C_Sosyal aktörlerle ortaklık	13-18 (6)	0,636/ 0,756	% 4,821	,914

Tablo 2. Devamı

Fakülte Sosyal Sorumluluk Ölçeği

D_Sosyal Uygulama Çıktıları	19-25 (7)	0,604/ 0,713	% 3,938	,915
------------------------------------	-----------	--------------	---------	------

Fakülte Sosyal Sorumluluk Ölçeği Tablo 1’de görüldüğü gibi dört alt boyutta, faktör yük değerleri 0,510 ve 0,801 arasında toplam 25 maddeden oluşmakta ve % 64,894 varyans ile açıklanmaktadır. “Hiç katılmıyorum (1)” ve “Tamamen katılıyorum (5)” arası beşli Likert tip olan ölçek, hem ölçek geneli hem de alt boyutları dâhilinde yüksek güvenirlik değerlerine sahip bulunmaktadır. Araştırmanın tüm verileri 09.04.2019 ve 18.05.2019 tarihleri arasında bizzat araştırmacı tarafından toplanmıştır. Katılımcılara bilgilendirilmiş onam formu ile birlikte pilot çalışma için 75 form dağıtılmış, 62 form toplanmış ve analize elverişli 55 form işleme alınmıştır. Asıl uygulama için katılımcılara 400 form dağıtılmış, 378 form geri alınmış ve 361 form analize dâhil edilmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Araştırma bünyesinden toplanan verilerin normal dağılıma uygunluğunun test edilmesi için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Fakülte Sosyal Sorumluluk Ölçeği Normallik Değerleri

	Z	sd	p	Çarpıklık	Basıklık
Ölçek Genel	0,056	361	0,009	0,177	-0,723
A_Toplumsal bilinç aşılama	0,074	361	0,000	0,233	-0,637
B_Akademik birikim aktarma	0,078	361	0,000	0,201	-0,718
C_Sosyal aktörlerle ortaklık	0,109	361	0,000	0,209	-0,906
D_Sosyal Uygulama Çıktıları	0,091	361	0,000	0,13	-1

Veri setine uygulanan normallik dağılım sonuçları ölçek geneli ve tüm alt boyutlarda anlamlı ($p=0,000<0,05$) bulunmuş olmasına rağmen Tablo 3’te de belirtildiği gibi Basıklık ve Çarpıklık değerleri incelenerek -2/+2 aralığında olduğu tespit edilmiş ve parametrik testlerden t-testi ve ANOVA testi uygulanmıştır (Cramer, 1998; Doane & Seward, 2011; George & Mallery, 2010). Katılımcıların oluşturduğu örnekleme gözlem sayılarının eşit olmamasından ötürü gruplar arası ANOVA testi çoklu karşılaştırmalarda varyansların homojen olduğu değişkenlerde Scheffe testi (Scheffe, 1953; Scheffe, 1959), varyansların homojen olmadığı durumlarda ise Games Howel testi uygulanmıştır (Games, 1971). SPSS 25 veri analiz programı ile yapılan betimsel istatistik hesaplamalarında ölçeklerden elde edilen puanlar yorumlanırken a) 1,00-1,79 ‘çok düşük’, (b) 1,80-2,59 ‘düşük’ (c) 2,60-3,39 ‘orta’ (d) 3,40-4,19 ‘yüksek’ ve (d) 4,20-5,00 ‘çok yüksek’ seviye olarak değerlendirilmiştir.

2.4.1. Güvenirlilik Analizi

Tablo 4.

Fakülte Sosyal Sorumluluk Ölçeği Güvenirlilik Değerleri

	Pilot Uygulama Güvenirlilik Testi	Asıl Uygulama Güvenirlilik Testi
Ölçek Genel	0,976	0,975
A_Toplumsal bilinç aşılama	0,933	0,916
B_Akademik birikim aktarma	0,924	0,898
C_Sosyal aktörlerle ortaklık	0,918	0,935
D_Sosyal Uygulama Çıktıları	0,925	0,946

Araştırma dâhilinde, 920 kişilik evrenden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak 55 katılımcıdan oluşan ve Tablo 4'te belirtilmiş pilot güvenirlilik değerleri tespit edilmiştir. Ardından, 361 kişilik örneklem için de güvenirlilik değerleri test edilmiş ve genel skorların ölçeğin ilk geliştirildiği tarih ile benzer seviyede yüksek güvenirlilik değerlerine sahip olduğu görülerek asıl veri toplama sürecine geçilmiştir.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: GAÜ Eğitim Fakültesi Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 16.01.2019

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 5/19-35

3. BULGULAR

Lisans öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda üniversitelerin sosyal sorumluluklarını gerçekleştirme düzeyini belirlemek amacıyla yürütülen araştırmada GAÜ Eğitim Fakültesi'nin söz konusu olguya yönelik yeterliliklerinin orta ($\bar{X}=2,80$) düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bulgular Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5.

Fakülte Sosyal Sorumluluk Ölçeği Betimsel İstatistik Sonuçları

	Madde Sayısı	n	\bar{X}	ss
Ölçek Genel	25	361	2,8	1,01
A_Toplumsal bilinç aşılama	1-7 (7)	361	2,87	1,06
B_Akademik birikim aktarma	8-12 (5)	361	2,65	1,02
C_Sosyal aktörlerle ortaklık	13-18 (6)	361	2,78	1,1
D_Sosyal uygulama Çıktıları	19-25 (7)	361	2,86	1,15

Tablo 5 incelendiğinde, üniversitelerin düzenlemiş olduğu sosyal sorumluluk etkinlikleri ile öğrencilerine kazandırmak istediği toplumsal özellikleri kapsayan “Toplumsal Bilinç Aşılama” alt boyutu ($\bar{X}=2,80$) ve yapılan uygulamalar dâhilinde akademik birikim edinimini ölçmeye odaklı “Akademik Birikim Aktarma” ($\bar{X}=2,87$) alt boyutlarında yine orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. GAÜ Eğitim Fakültesinin bulunduğu bölgedeki paydaşlarla işbirliğini ölçmeye odaklı “Sosyal Aktörlerle Ortaklık” ($\bar{X}=2,78$) ve yapılan etkinliklerin genel sonuçlarına odaklı “Sosyal Uygulamaların Çıktıları” ($\bar{X}=2,86$) alt boyutlarında da yine orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Lisans Öğrencilerinin Üniversitelerin Sosyal Sorumluluklarını Gerçekleştirme Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Girne Amerikan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Örneği

(Examination of the Perceptions of the Undergraduates' Regarding the Universities' Social Responsibility Fulfillment Levels: The Sample of Girne American University, Faculty of Education)

Araştırmanın birinci alt problemi, "Lisans öğrencilerinin görüşlerine göre GAÜ Eğitim Fakültesinin sosyal sorumluluklarını gerçekleştirme durumunda cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?" olarak belirlenmiş ve bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Lisans Öğrencilerinin Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular

	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	p
Ölçek genel	Erkek	160	2,69	0,96	-1,772	0,077
	Kadın	201	2,88	1,04		
A_Toplumsal bilinç aşılama	Erkek	160	2,71	1,06	-2,482	0,014
	Kadın	201	2,99	1,04		
B_Akademik birikim aktarma	Erkek	160	2,59	0,95	-0,949	0,343
	Kadın	201	2,69	1,08		
C_Sosyal aktörlerle ortaklık	Erkek	160	2,74	1,04	-0,597	0,551
	Kadın	201	2,81	1,15		
D_Sosyal uygulama çıktıları	Erkek	160	2,71	1,08	-2,208	0,028
	Kadın	201	2,98	1,19		

Lisans öğrencilerinin, öğrenim gördükleri üniversitenin sosyal sorumluluklarını gerçekleştirme düzeyine yönelik görüşlerinde Toplumsal Bilinç Aşılama ($t_{(359)} = -2,482$; $p = 0,014 < 0,05$) ve Sosyal Uygulamaların Çıktıları ($t_{(359)} = -2,208$; $p = 0,028 < 0,05$) alt boyutlarında kadınlar (sırasıyla $\bar{X} = 2,99$; $\bar{X} = 2,98$) ve erkekler ($\bar{X} = 2,71$; $\bar{X} = 2,71$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark (sırasıyla $p = 0,014 < 0,05$; $p = 0,028 < 0,05$) tespit edilmiştir. Her iki alt boyutta da kadınlar erkeklere oranla öğrenim gördükleri kurumun toplumsal bilinç aşılama ve sosyal uygulama çıktılarında daha yüksek puanlama yaptıkları görülmüştür. Diğer taraftan, Ölçek Genelinde ($t_{(359)} = -1,772$; $p = 0,077 > 0,05$) ve Sosyal Aktörlerle Ortaklık ($t_{(359)} = -0,597$; $p = 0,551 > 0,05$) alt boyutlarında cinsiyet değişkeni üzerinden istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi, "Lisans öğrencilerinin görüşlerine göre GAÜ Eğitim Fakültesinin sosyal sorumluluklarını gerçekleştirme durumunda yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?" olarak belirlenmiş ve bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Lisans Öğrencilerinin Yaşlarına İlişkin Bulgular

	Yaş	n	\bar{X}	ss	Vary.	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Ölçek genel	A.19-21	44	3,15	0,97	G. Arası	9,34	2	4,67	4,61		
	B.22-24	242	2,81	1	G. İçi	363,017	358	1,014			0,011 A>C
	C.25+	75	2,57	1,02	Topl.	372,357	360				
	Total	361	2,81	1,01							
A_Toplumsal bilinç aşılama	A.19-21	44	3,18	1,03	G. Arası	8,112	2	4,056	3,65		
	B.22-24	242	2,88	1,02	G. İçi	397,603	358	1,111			0,027 A>C
	C.25+	75	2,64	1,15	Topl.	405,714	360				
	Total	361	2,87	1,06							
B_Akademik birikim aktarma	A.19-21	44	3,02	0,95	G. Arası	9,007	2	4,503	4,35		
	B.22-24	242	2,64	1,02	G. İçi	370,471	358	1,035			0,014 A>C
	C.25+	75	2,45	1,01	Topl.	379,477	360				
	Total	361	2,65	1,02							
C_Sosyal aktörlerle ortaklık	A.19-21	44	3,12	1,08	G. Arası	7,99	2	3,995	3,32	0,037	A>C
	B.22-24	242	2,78	1,1	G. İçi	430,267	358	1,202			
	C.25+	75	2,58	1,06	Topl.	438,257	360				
	Total	361	2,78	1,1							
D_Sosyal uygulama çıktıları	A.19-21	44	3,23	1,07	G. Arası	12,687	2	6,344	4,85		
	B.22-24	242	2,89	1,14	G. İçi	468,469	358	1,309			0,008 A>C
	C.25+	75	2,56	1,16	Topl.	481,156	360				
	Total	361	2,86	1,15							

Katılımcıların yaş değişkeni üzerinden yapılan ANOVA testinde hem ölçek geneli hem de tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir. Yapılan test sonuçlarına göre; Ölçek Genel (Levene =,020; $p=,980>0,05$), Toplumsal Bilinç Aşılama (Levene=,179; $p=,836>0,05$), Akademik Birikim Aktarma (Levene =,726; $p=,485>0,05$), Sosyal Aktörlerle Ortaklık (Levene =,712; $p=,491>0,05$) ve Sosyal Uygulamaların Çıktıları (Levene =,645; $p=,525>0,05$) alt boyutlarında varyansların homojen olduğu tespit edilmiş ve gruplar arası karşılaştırmalar için Scheffe testi uygulanmıştır. Sonuçlara göre; Ölçek Geneli ($F_{(2-358)}=4,606$; $p=0,011<0,05$) için 19-21 ($\bar{X}=3,15$) yaş aralığındaki katılımcılar 25+ ($\bar{X}=2,57$) yaş aralığındaki katılımcılara göre ev sahibi kurumun sosyal sorumluluklarına gerçekleştirmeye yönelik görüşlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı durum; Toplumsal Bilinç Kazandırma ($F_{(2-358)}=3,652$; $p=0,027<0,05$), Akademik Birikim Aktarma ($F_{(2-358)}=4,352$; $p=0,014<0,05$), Sosyal Aktörlerle Ortaklık ($F_{(2-358)}=3,324$; $p=0,037<0,05$) ve Sosyal Uygulamaların Çıktıları ($F_{(2-358)}=4,848$; $p=0,008<0,05$) alt boyutlarında 19-21 yaş aralığı görüşleri 25+ yaş aralığına göre istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir.

Lisans Öğrencilerinin Üniversitelerin Sosyal Sorumluluklarını Gerçekleştirme Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Girne Amerikan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Örneği

(Examination of the Perceptions of the Undergraduates' Regarding the Universities' Social Responsibility Fulfillment Levels: The Sample of Girne American University, Faculty of Education)

Araştırmanın üçüncü alt problemi, "Lisans öğrencilerinin görüşlerine göre GAÜ Eğitim Fakültesinin sosyal sorumluluklarını gerçekleştirme durumunda öğrenim görülen bölümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?" olarak belirlenmiş ve bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Lisans Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Programa İlişkin Bulgular

Bölüm/program	n	ss	Vary.	Kareler Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark		
Ölçek genel	A.RPD	111	2,76	0,99	G. Arası	36,759	6	6,127	6,462	0,000	
	B.OKÖ	98	3,15	0,98	G. İçi	335,598	354	0,948			B>D
	C.TÖ	35	2,94	1,21	Topl.	372,357					B>F
	D.İÖ	76	2,51	0,76							G>C
	E.BÖTE	7	2,06	0,79							G>E
	F.SÖ	31	2,41	1,05							G>F
	G.ÖZE	3	4,46	0,46							
	Total	361	2,81	1,01							
A_Toplumsal bilinç aşılama	A.RPD	111	2,82	1,04	G. Arası	44,739	6	7,457	7,312	0,000	B>A
	B.OKÖ	98	3,29	0,96	G. İçi	360,975	354	1,02			B>D
	C.TÖ	35	2,96	1,18	Topl.	405,714					A>D
	D.İÖ	76	2,41	0,73							G>E
A_Toplumsal bilinç aşılama	E.BÖTE	7	2,31	1,1							G>F
	F.SÖ	31	2,68	1,34							B>A
	G.ÖZE	3	4,47	0,5							B>D
	Total	361	2,87	1,06							A>D
B_Akademik birikim aktarma	A.RPD	111	2,53	0,9	G. Arası	36,876	6	6,146	6,35	0,000	
	B.OKÖ	98	2,98	1,06	G. İçi	342,602	354	0,968			
	C.TÖ	35	2,85	1,22	Topl.	379,477					
	D.İÖ	76	2,49	0,82							
	E.BÖTE	7	1,82	0,49							B>A
	F.SÖ	31	2,19	1,12							B>D
	G.ÖZE	3	4,46	0,41							B>E
	Total	361	2,65	1,02							G>C
										G>D	
										G>A	
										C>E	

Tablo 8. Devamı

C_Sosyal aktörlerle ortaklık	A.RPD	111	2,74	1,1	G. Arası	23,654	6	3,942	3,366	0,003	
	B.OKÖ	98	3,02	1,12	G. İçi	414,603	354	1,171			
	C.TÖ	35	2,85	1,27	Topl.	438,257					
	D.İÖ	76	2,63	0,93							G>E
	E.BÖTE	7	2,11	0,81							G>F
	F.SÖ	31	2,41	1,03							
	G.ÖZE	3	4,44	0,5							
	Total	361	2,78	1,1							
D_Sosyal uygulama çıktıları	A.RPD	111	2,87	1,11	G. Arası	50,461	6	8,41	6,913	0,000	
	B.OKÖ	98	3,26	1,1	G. İçi	430,695	354	1,217			
	C.TÖ	35	3,05	1,32	Topl.	481,156					
	D.İÖ	76	2,52	0,92							B>D
	E.BÖTE	7	1,93	1,03							B>F
	F.SÖ	31	2,29	1,22							
	G.ÖZE	3	4,47	0,43							
	Total	361	2,86	1,15							

Katılımcıların öğrenim gördükleri program değişkeni üzerinden yapılan ANOVA testinde hem ölçek geneli hem de tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir. Test sonuçlarına göre; Ölçek Genel (Levene =2,757; $p=,012<0,05$), Toplumsal Bilinç Aşılama (Levene =4,820; $p=,000<0,05$), Akademik Birikim Aktarma (Levene =3,355; $p=,003<0,05$), Sosyal Aktörlerle Ortaklık (Levene =2,201; $p=,042<0,05$) alt boyutlarında varyansların homojen olmadığı tespit edilmiş ve eşit olmayan varyans ve örneklem boyutları için kullanılan Games Howel testi uygulanmıştır. Sosyal Uygulamaların Çıktıları (Levene =1,789; $p=,100>0,05$) alt boyutunda ise varyansların homojen olduğu tespit edilerek Scheffe testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; Ölçek Geneli ($F_{(6-354)}=6,462$; $p=0,000<0,05$) için OKÖ programı öğrencilerinin ($\bar{X}=3,15$) İÖ ($\bar{X}=2,50$) ve SÖ programı öğrencilerine göre ($\bar{X}=2,41$) daha yüksek puanlama yaptıkları tespit edilmiştir. Özel Eğitim Öğretmenliği ($\bar{X}=4,46$) öğrencilerinin TÖ ($\bar{X}=2,94$) ve SÖ ($\bar{X}=2,41$) öğrencilerinin öğrenim gördükleri üniversitenin sosyal sorumluluklarını gerçekleştirmelerine yönelik daha yüksek puanlama yaptıkları tespit edilmiştir.

Toplumsal Bilinç Kazandırma ($F_{(6-354)}=7,312$; $p=0,000<0,05$) alt boyutunda ise, OKÖ ($\bar{X}=3,29$) öğrencilerinin RPD ($\bar{X}=2,82$) ve SÖ ($\bar{X}=2,41$) öğrencilere oranla daha yüksek puanlama yaptıkları görülmüştür. Aynı şekilde RPD ($\bar{X}=2,82$) öğrencilerinin İÖ ($\bar{X}=2,41$) programı öğrencilerine göre, ÖZE ($\bar{X}=4,47$) programı öğrencilerinin ise BÖTE ($\bar{X}=2,30$) ve SÖ ($\bar{X}=2,68$) öğrencilerine göre daha yüksek puanlama yaptıkları tespit edilmiştir. Buna göre, OKÖ, RPD ve ÖZE program öğrencileri ev sahibi kurumun sosyal sorumluluk faaliyetleri ile öğrencilerine toplumsal bilinç aşıladıklarına yönelik diğer programlara oranla daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Akademik Birikim Aktarma ($F_{(6-354)}=6,350$; $p=0,000<0,05$) alt boyutunda, OKÖ ($\bar{X}=2,98$) öğrencileri RPD ($\bar{X}=2,53$), İÖ ($\bar{X}=2,49$) ve BÖTE ($\bar{X}=1,82$) öğrencilerine göre, ÖZE ($\bar{X}=4,46$) öğrencileri RPD ($\bar{X}=2,53$) TÖ ($\bar{X}=2,85$) ve İÖ ($\bar{X}=2,49$) öğrencilerine göre ve TÖ ($\bar{X}=2,85$) öğrencileri BÖTE ($\bar{X}=1,82$) öğrencilerine göre ev sahibi kurumun kendilerine sosyal etkinlikler sayesinde akademik birikim aktardıkları yönünde diğer bölümlere oranla daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Sosyal Aktörlerle Ortaklık ($F_{(6-354)}=3,366$; $p=0,003<0,05$) alt boyutunda ÖZE ($\bar{X}=4,44$), BÖTE ($\bar{X}=2,11$) ve SÖ ($\bar{X}=2,40$) öğrencilerine oranla üniversitelerinin sosyal aktörlerle ortaklığı konusunda daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Sosyal Uygulamaların Çıktıları ($F_{(6-354)}=6,913$; $p=0,000<0,05$) alt boyutunda ise OKÖ ($\bar{X}=3,26$), İÖ ($\bar{X}=2,50$) ve SÖ ($\bar{X}=2,29$) öğrencilerine nazaran üniversitelerinin sosyal sorumluluklarını gerçekleştirirken olumlu çıktılar konusunda görüş bildirmişlerdir.

Lisans Öğrencilerinin Üniversitelerin Sosyal Sorumluluklarını Gerçekleştirme Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Girne Amerikan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Örneği

(Examination of the Perceptions of the Undergraduates' Regarding the Universities' Social Responsibility Fulfillment Levels: The Sample of Girne American University, Faculty of Education)

Araştırmanın dördüncü alt problemi, "Lisans öğrencilerinin görüşlerine göre GAÜ Eğitim Fakültesinin sosyal sorumluluklarını gerçekleştirme durumunda sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?" olarak belirlenmiş ve bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Lisans Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sınıf Düzeyi	n	\bar{X}	ss	Vary.	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Ölçek genel	A.2	24	2,93	0,89	G. Arası	1,222	2	0,611	0,589	0,555
	B.3	56	2,9	0,69	G. İçi	371,136	358	1,037		
	C.4	281	2,77	1,07	Topl.	372,357	360			-
	Total	361	2,82	1,01						
A_Toplumsal bilinç aşılama	A.2	24	2,91	0,87	G. Arası	0,475	2	0,238	0,21	0,811
	B.3	56	2,95	0,81	G. İçi	405,239	358	1,132		
	C.4	281	2,85	1,12	Topl.	405,714	360			-
	Total	361	2,87	1,06						
B_Akademik birikim aktarma	A.2	24	2,95	0,91	G. Arası	4,219	2	2,109	2,012	0,135
	B.3	56	2,8	0,74	G. İçi	375,259	358	1,048		
	C.4	281	2,59	1,07	Topl.	379,477	360			-
	Total	361	2,65	1,02						
C_Sosyal aktörlerle ortaklık	A.2	24	2,91	0,98	G. Arası	2,178	2	1,089	0,894	0,41
	B.3	56	2,93	0,86	G. İçi	436,079	358	1,218		
	C.4	281	2,74	1,15	Topl.	438,257	360			-
	Total	361	2,78	1,10						
D_Sosyal uygulama çıktıları	A.2	24	2,95	0,88	G. Arası	0,398	2	0,199	0,148	0,862
	B.3	56	2,91	0,90	G. İçi	480,759	358	1,343		
	C.4	281	2,84	1,22	Topl.	481,156	360			-
	Total	361	2,86	1,15						

Test sonuçlarına göre; Ölçek Genel (Levene =10,609; p=,000<0,05), Toplumsal Bilinç Aşılama (Levene =7,655; p=,001<0,05), Akademik Birikim Aktarma (Levene =7,685; p=,003<0,05), Sosyal Aktörlerle Ortaklık (Levene =7,836; p= ,001<0,05) ve Sosyal Uygulama Çıktıları (Levene =9,938; p=,000<0,05), alt boyutlarında varyansların homojen olmadığı görülmüştür. Katılımcıların sınıf düzeyi değişkeni test sonuçlarına göre; Ölçek Geneli ($F_{(2-358)}=0,589$; p=0,555>0,05), Toplumsal Bilinç Kazandırma ($F_{(2-358)}=0,210$; p=0,811>0,05), Akademik Birikim Aktarma ($F_{(2-358)}=2,012$; p=0,135>0,05), Sosyal Aktörlerle Ortaklık ($F_{(2-358)}=0,894$; p=0,410>0,05) ve Sosyal Uygulamaların Çıktıları ($F_{(2-358)}=0,148$; p=0,862>0,05) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Araştırmanın beşinci alt problemi, "Lisans öğrencilerinin görüşlerine göre GAÜ Eğitim Fakültesinin sosyal sorumluluklarını gerçekleştirme durumunda not ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?" olarak belirlenmiş ve bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Lisans Öğrencilerinin Not Ortalamalarına İlişkin Bulgular

	Not ortalaması	n	\bar{X}	ss	Vary.	Kareler Top.	sd	Kare. Ort.	F	p	Fark
Ölçek genel	A.1.00-1.99	22	2,8	0,87	G. Arası	0,984	2	0,492	0,474	0,623	
	B.2.00-2.99	216	2,84	0,99	G. İçi	371,373	358	1,037			-
	C.3.00-4.00	123	2,73	1,08	Topl.	372,357	360				
	Total	361	2,8	1,01							
A_Toplumsal bilinç aşılama	A.1.00-1.99	22	2,7	0,88	G. Arası	0,773	2	0,387	0,342	0,711	
	B.2.00-2.99	216	2,89	1,04	G. İçi	404,941	358	1,131			-
	C.3.00-4.00	123	2,86	1,12	Topl.	405,714	360				
	Total	361	2,87	1,06							
B_Akademik birikim aktarma	A.1.00-1.99	22	2,72	0,86	G. Arası	1,308	2	0,654	0,619	0,539	
	B.2.00-2.99	216	2,69	1,02	G. İçi	378,169	358	1,056			-
	C.3.00-4.00	123	2,57	1,06	Topl.	379,477	360				
	Total	361	2,65	1,02							
C_Sosyal aktörlerle ortaklık	A.1.00-1.99	22	2,78	0,99	G. Arası	1,257	2	0,629	0,515	0,598	
	B.2.00-2.99	216	2,82	1,07	G. İçi	437	358	1,221			-
	C.3.00-4.00	123	2,7	1,18	Topl.	438,257	360				
	Total	361	2,78	1,10							
D_Sosyal uygulama çıktıları	A.1.00-1.99	22	2,99	0,98	G. Arası	2,652	2	1,326	0,992	0,372	
	B.2.00-2.99	216	2,91	1,13	G. İçi	478,505	358	1,337			-
	C.3.00-4.00	123	2,74	1,22	Topl.	481,156	360				
	Total	361	2,86	1,15							

Test sonuçlarına göre; Ölçek Genel (Levene =2,075; $p=,127>0,05$), Toplumsal Bilinç Aşılama (Levene =1,741; $p=,177>0,05$), Akademik Birikim Aktarma (Levene =1,312; $p=,271>0,05$), Sosyal Aktörlerle Ortaklık (Levene =1,864; $p=,157>0,05$) ve Sosyal Uygulama Çıktıları (Levene =1,824; $p=,163<0,05$), alt boyutlarında varyansların homojen olduğu görülmüştür. Katılımcıların not ortalaması değişkeni test sonuçlarına göre; Ölçek Genel (F₍₂₋₃₅₈₎ =0,474; $p=0,623>0,05$), Toplumsal Bilinç Kazandırma (F₍₂₋₃₅₈₎ =0,210; $p=0,811>0,05$), Akademik Birikim aktarma (F₍₂₋₃₅₈₎ =0,342; $p=0,711>0,05$), Sosyal Aktörlerle Ortaklık (F₍₂₋₃₅₈₎ =0,619; $p=0,539>0,05$) ve Sosyal Uygulamaların Çıktıları (F₍₂₋₃₅₈₎ =0,515; $p=0,372>0,05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Lisans Öğrencilerinin Üniversitelerin Sosyal Sorumluluklarını Gerçekleştirme Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Girne Amerikan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Örneği

(Examination of the Perceptions of the Undergraduates' Regarding the Universities' Social Responsibility Fulfillment Levels: The Sample of Girne American University, Faculty of Education)

Araştırmanın altıncı alt problemi, "Lisans öğrencilerinin görüşlerine göre GAÜ Eğitim Fakültesinin sosyal sorumluluklarını gerçekleştirme durumunda katıldıkları sosyal etkinlik süresine göre istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?" olarak belirlenmiş ve bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.

Lisans Öğrencilerinin Katıldıkları Etkinlik Sürelerine İlişkin Bulgular

	Etkinlik süresi	n	\bar{X}	ss	Vary.	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Ölçek genel	A,0-2 saat	148	2,61	1	G. Arası	11,1	2	5,55	5,5	0,004	
	B.3-5 saat	135	2,87	0,95	G. İçi	361,257	358	1,009			C>A
	C.6+ saat	78	3,04	1,08	Topl.	372,357	360				
	Total	361	2,82	1,01							
A_Toplumsal bilinç aşılama	A.0-2 saat	148	2,65	1,07	G. Arası	13,029	2	6,514	5,939	0,003	
	B.3-5 saat	135	2,95	0,97	G. İçi	392,685	358	1,097			C>A
	C.6+ saat	78	3,13	1,10	Topl.	405,714	360				
	Total	361	2,87	1,06							
B_Akademik birikim aktarma	A.0-2 saat	148	2,47	0,99	G. Arası	7,833	2	3,916	3,773	0,024	
	B.3-5 saat	135	2,77	0,99	G. İçi	371,645	358	1,038			B>A
	C.6+ saat	78	2,77	1,10	Topl.	379,477	360				
	Total	361	2,65	1,02							
C_Sosyal aktörlerle ortaklık	A.0-2 saat	148	2,6	1,06	G. Arası	11,26	2	5,63	4,72	0,009	
	B.3-5 saat	135	2,82	1,08	G. İçi	426,997	358	1,193			C>A
	C.6+ saat	78	3,07	1,15	Topl.	438,257	360				
	Total	361	2,78	1,10							
D_Sosyal uygulama çıktıları	A.0-2 saat	148	2,65	1,15	G. Arası	13,134	2	6,567	5,023	0,007	
	B.3-5 saat	135	2,93	1,05	G. İçi	468,023	358	1,307			C>A
	C.6+ saat	78	3,14	1,25	Topl.	481,156	360				
	Total	361	2,86	1,15							

Katılımcıların görev aldıkları sosyal etkinlik süreleri değişkeni üzerinden yapılan ANOVA testinde hem ölçek geneli hem de tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir. Test sonuçlarına göre; Ölçek Genel (Levene =,951; p=,387>0,05), Toplumsal Bilinç Aşılama (Levene =,1893; p=,152>0,05), Akademik Birikim Aktarma (Levene =,1128; p=,325>0,05), Sosyal Aktörlerle Ortaklık (Levene =,550; p=,577) ve Sosyal Uygulamaların Çıktıları (Levene =,2770; p=,064>0,05) alt boyutlarında varyansların homojen olduğu tespit edilmiş ve gruplar arası karşılaştırmalar için Scheffe testi uygulanmıştır. Sonuçlara göre; Ölçek Geneli ($F_{(2-358)}=5,500$; $p=0,004<0,05$) için 6+ ($\bar{X}=3,04$) saat üzeri etkinlikte yer almış katılımcılar 0-2 saat ($\bar{X}=2,60$) aralığındaki etkinliklerde yer almış katılımcılara göre ev sahibi kurumun sosyal sorumluluklarına gerçekleştirmeye yönelik görüşlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı durum; Toplumsal Bilinç Kazandırma ($F_{(2-358)}=5,939$; $p=0,003<0,05$), Sosyal Aktörlerle Ortaklık ($F_{(2-358)}=4,720$; $p=0,009<0,05$) ve Sosyal Uygulamaların Çıktıları ($F_{(2-358)}=5,023$; $p=0,007<0,05$) alt boyutlarında 6+ saat ve üzeri etkinliklerde yer alan katılımcıların lehine, 0-2 saat aralığındakilere göre farklılık tespit edilmiştir. Akademik Birikim Aktarma ($F_{(2-358)}=3,774$; $p=0,024<0,05$) alt boyutunda ise 3-5 saat ($\bar{X}=2,77$) aralığı

etkinliklerde yer alanlar ile 0-2 saat ($\bar{X}=2,47$) aralığındaki katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir.

Araştırmanın yedinci alt problemi, "Lisans öğrencilerinin görüşlerine göre GAÜ Eğitim Fakültesinin sosyal sorumluluklarını gerçekleştirme durumunda sosyal etkinlik katılım amacına göre istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?" olarak belirlenmiş ve bulgular Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12.*Lisans Öğrencilerinin Etkinlik Katılım Amaçlarına İlişkin Bulgular*

	Katılım amacı	n	\bar{X}	ss	Vary.	Kareler Top.	sd	Kare Ort.	F	p	Fark
Ölçek genel	A.Gönüllü	135	2,91	1,01	G. Arası	1,984	2	0,992	0,959	0,384	
	B.Ders Gereği	188	2,75	1,05	G. İçi	370,373	358	1,035			-
	C.Diğer	38	2,72	0,77	Topl.	372,357	360				
	Total	361	2,82	1,01							
A_Toplumsal bilinç aşılama	A.Gönüllü	135	2,97	1,09	G. Arası	3,117	2	1,559	1,386	0,251	
	B.Ders Gereği	188	2,83	1,09	G. İçi	402,597	358	1,125			-
	C.Diğer	38	2,68	0,73	Topl.	405,714	360				
	Total	361	2,87	1,06							
B_Akademik birikim aktarma	A.Gönüllü	135	2,72	0,98	G. Arası	2,351	2	1,175	1,116	0,329	
	B.Ders Gereği	188	2,57	1,08	G. İçi	377,127	358	1,053			-
	C.Diğer	38	2,78	0,80	Topl.	379,477	360				
	Total	361	2,65	1,02							
C_Sosyal aktörlerle ortaklık	A.Gönüllü	135	2,84	1,08	G. Arası	0,851	2	0,426	0,348	0,706	
	B.Ders Gereği	188	2,74	1,15	G. İçi	437,406	358	1,222			-
	C.Diğer	38	2,74	0,91	Topl.	438,257	360				
	Total	361	2,78	1,10							
D_Sosyal uygulama çıktıları	A.Gönüllü	135	3	1,18	G. Arası	4,114	2	2,057	1,544	0,215	
	B.Ders Gereği	188	2,8	1,18	G. İçi	477,042	358	1,333			-
	C.Diğer	38	2,71	0,87	Topl.	481,156	360				
	Total	361	2,86	1,15							

Test sonuçlarına göre; Ölçek Genel (Levene =3,469; $p=,032<0,05$), Toplumsal Bilinç Aşılama (Levene =3.338; $p=,037<0,05$), Akademik Birikim Aktarma (Levene =4,787; $p=,009<0,05$), Sosyal Aktörlerle Ortaklık (Levene =3,677; $p=,026>0,05$) ve Sosyal Uygulama Çıktıları (Levene =5,267; $p=,006<0,05$), alt boyutlarında varyansların homojen olmadığı görülmüştür. Lisans öğrencilerinin yer aldıkları sosyal sorumluluk etkinliklerine katılım amaçları değişkeni test sonuçlarına göre; Ölçek Geneli ($F_{(2-358)}=0,959$; $p=0,084>0,05$), Toplumsal Bilinç Kazandırma ($F_{(2-358)}=1,386$; $p=0,251>0,05$), Akademik Birikim aktarma ($F_{(2-358)}=1,116$; $p=$

Lisans Öğrencilerinin Üniversitelerin Sosyal Sorumluluklarını Gerçekleştirme Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Girne Amerikan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Örneği

(Examination of the Perceptions of the Undergraduates' Regarding the Universities' Social Responsibility Fulfillment Levels: The Sample of Girne American University, Faculty of Education)

0,329>0,05), Sosyal Aktörlerle Ortaklık ($F_{(2-358)}=0,348$; $p=0,706>0,05$) ve Sosyal Uygulamaların Çıktıları ($F_{(2-358)}=1,544$; $p=0,215>0,05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Tablo 13. Lisans Öğrencilerinin Katıldıkları Etkinliklerin Katkılarına İlişkin Bulgular

	Katkılar	n	\bar{X}	ss	Vary.	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Ölçek genel	A.Olumlu Duygular	271	2,89	1,03	G. Arası	10,16	2	5,08	5,021	0,007	A>B
	B.Olumsuz Duygular	19	2,25	0,95	G. İçi	362,198	358	1,012			
	C.Notr (etkisiz)	71	2,62	0,88	Topl.	372,357	360				
	Total	361	2,83	1,01							
A_Toplumsal bilinç aşılama	A.Olumlu Duygular	271	2,97	1,07	G. Arası	14,117	2	7,059	6,453	0,002	A>B
	B.Olumsuz Duygular	19	2,21	0,86	G. İçi	391,597	358	1,094			
	C.Notr (etkisiz)	71	2,66	0,95	Topl.	405,714	360				
	Total	361	2,87	1,06							
B_Akademik birikim aktarma	A.Olumlu Duygular	271	2,72	1,05	G. Arası	5,788	2	2,894	2,773	0,064	-
	B.Olumsuz Duygular	19	2,32	0,93	G. İçi	373,689	358	1,044			
	C.Notr (etkisiz)	71	2,47	0,92	Topl.	379,477	360				
	Total	361	2,65	1,02							
C_Sosyal aktörlerle ortaklık	A.Olumlu Duygular	271	2,84	1,12	G. Arası	7,484	2	3,742	3,11	0,046	A>B
	B.Olumsuz Duygular	19	2,22	1,05	G. İçi	430,773	358	1,203			
	C.Notr (etkisiz)	71	2,69	0,99	Topl.	438,257	360				
	Total	361	2,78	1,10							
D_Sosyal uygulama çıktıları	A.Olumlu Duygular	271	2,96	1,15	G. Arası	13,602	2	6,801	5,208	0,006	A>B
	B.Olumsuz Duygular	19	2,26	1,08	G. İçi	467,554	358	1,306			
	C.Notr (etkisiz)	71	2,63	1,09	Topl.	481,156	360				
	Total	361	2,86	1,15							

Araştırmanın sekizinci alt problemi, "Lisans öğrencilerinin görüşlerine göre GAÜ Eğitim Fakültesinin sosyal sorumluluklarını gerçekleştirme durumunda sosyal etkinliklerin kendilerine katkılarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark vardır" olarak belirlenmiş ve bulgular Tablo 13'de verilmiştir.

Katılımcıların görev aldıkları sosyal etkinliklerin kendilerine kattığı duygular değişkeni üzerinden yapılan ANOVA testinde Akademik Birikim Aktarma alt boyutu haricindeki alt boyutlarda ve ölçek genelinde istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir. Test sonuçlarına göre; Ölçek Genel (Levene = 2,144; $p=,119>0,05$), Toplumsal Bilinç Aşılama (Levene = 2,768; $p=,064>0,05$), Akademik Birikim Aktarma (LF= 2,109; $p=,123>0,05$), Sosyal Aktörlerle Ortaklık (Levene = 1,957; $p=,143$) ve Sosyal Uygulamaların Çıktıları (Levene =,611; $p=,543>0,05$) alt boyutlarında varyansların homojen olduğu tespit edilmiş ve gruplar arası karşılaştırmalar için Scheffe testi uygulanmıştır. Sonuçlara göre; Ölçek Geneli ($F_{(2-358)}=5,021$; $p=0,007<0,05$) için Olumlu duygular ($\bar{X}=2,89$) hisseden katılımcılar Olumsuz duygular ($\bar{X}=2,25$) hisseden katılımcılara nazaran daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı durum; Toplumsal Bilinç Kazandırma ($F_{(2-358)}=6,453$; $p=0,002<0,05$), Sosyal Aktörlerle Ortaklık ($F_{(2-358)}=3,110$; $p=0,046<0,05$) ve Sosyal Uygulamaların Çıktıları ($F_{(2-358)}=5,208$; $p=0,006<0,05$) alt boyutlarında olumlu duygular hisseden katılımcılar olumsuz duygular hisseden katılımcılar arasında olumlu duygular lehine istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir. Akademik Birikim Aktarma ($F_{(2-358)}=2,773$; $p=0,064>0,05$) alt boyutunda ise gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmemiştir.

Son olarak, araştırmanın dokuzuncu alt problemi, "Araştırma bünyesinde kullanılan Fakülte Sosyal Sorumluluk Ölçeği alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?" olarak belirlenmiş ve bulgular Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14.

Ölçek Alt Boyutları Arası Korelasyon Analizi Sonuçları

		A_Toplumsal bilinç aşılama	B_Akademik birikim aktarma	C_Sosyal aktörlerle ortaklık	D_Sosyal uygulama çıktıları
A_Toplumsal bilinç aşılama	Pearson Korelasyon	1			
	p (2 uçlu)				
	N	361			
B_Akademik birikim aktarma	Pearson Korelasyon	,787**	1		
	p (2 uçlu)	0			
	N	361	361		
C_Sosyal aktörlerle ortaklık	Pearson Korelasyon	,811**	,868**	1	
	p (2 uçlu)	0	0		
	N	361	361	361	
D_Sosyal uygulama çıktıları	Pearson Korelasyon	,796**	,813**	,872**	1
	p (2 uçlu)	0	0	0	
	N	361	361	361	361

**Korelasyon 0.01 seviyesinde anlamlıdır (2 uçlu).

Fakülte Sosyal Sorumluluk Ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiyi görmek için Pearson Korelasyon testi uygulanmıştır. Bulgulara göre, Toplumsal Bilinç Aşılama alt boyutu ile Akademik Birikim Aktarma ($r=,787$; $p=,000<0,05$), Sosyal Aktörlerle Ortaklık ($r=,811$; $p=,000<0,05$) ve Sosyal Uygulamaların Çıktıları ($r=,796$; $p=,000<0,05$) alt boyutları arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Buna dayanarak, üniversitenin yürütmüş olduğu sosyal sorumluluk etkinliklerinin hem öğrencilerine toplumsal bilinç aşılama hem de akademik birikim aktarımını mümkün kılmak yanı sıra, bulunduğu çevredeki sosyal aktörlerle yürütülen ortaklıklar ve sosyal uygulamaların olumlu çıktılarının da artacağı söylenebilir. Benzer şekilde, Akademik Birikim Aktarma alt boyutu ile Sosyal Aktörlerle Ortaklık ($r=,868$; $p=,000<0,05$) ve Sosyal Uygulamaların Çıktıları ($r=,813$; $p=,000<0,05$) alt boyutları arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Üniversitenin öğrencilerine sosyal uygulamalar bünyesinde sağlamış olduğu akademik birikim aktarımının, sosyal aktörlerle ortaklıklara ve sosyal uygulamaların çıktılarında artış sağlayacağı düşünülebilir. Son olarak, Sosyal Aktörlerle Ortaklık ve Sosyal Uygulamaların Çıktıları ($r=,872$; $p=,000<0,05$) alt boyutu arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Buna dayanarak üniversitelerin gerçekleştirmiş oldukları sosyal sorumluluk etkinliklerinin hem sosyal aktörlerle yürütülen ortaklıklara hem de sosyal uygulamaların çıktılara doğrudan ve olumlu bir etkisinin olacağı öne sürebilir. Araştırmada kullanılan Fakülte Sosyal Sorumluluk Ölçeğinin tüm alt boyutlarında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Lisans öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda, üniversitelerin sosyal sorumluluklarını gerçekleştirme düzeyinin ölçülebilmesi için geliştirilen ölçek ile 2018-2019 akademik takviminde KKTC'nin ilk üniversitesi olan GAÜ Eğitim Fakültesinde yürütülen bu araştırma sonucunda, hem ölçek genelinde hem de içerdiği alt boyutlar dâhilinde orta düzeyde başarılı bulunmuştur. Katılımcılar, kurumun öğretim programları bünyesinde öğrencilerine sosyal sorumluluk bilincini aşılama olumlu görüşler bildirirken, fen ve teknoloji alanında uygulama gerçekleştirme hususunda olumsuz görüş bildirmişlerdir. Elde edilen bu sonuca dayanarak, üniversitemizin öğretim planlarında ve ders içeriklerinde öğrencilerimize sosyal sorumluluk bilinç ve algısını oluşturacak etkinliklerin hem nitelik hem de nicelik olarak iyileştirilmesi gerektiği ve özellikle çağımızın gereklerinden olan fen ve teknoloji eğitimini de içine alacak yeni uygulamalar yapılması gerektiği önerisi geliştirilebilir.

Ölçek demografik bilgileri doğrultusunda yapılan istatistiksel analizlerde ölçek genelinde, Öğrencilerine Akademik Birikim Aktarma, Sosyal Aktörlerle Ortaklık ve Sosyal Uygulamaların Çıktıları alt boyutlarında kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Diğer taraftan, Toplumsal Bilinç aşılama alt boyutunda kadın öğrencilerin lehine bir fark tespit edilmiştir. Sadece Toplumsal Bilinç Aşılama alt boyutunda cinsiyet değişkeninde fark çıkmış olsa da, ilgili alan yazında özellikle kadınların lehine farklılık oldukça sık rastlanan bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Batur, 2015; Garay, 2021; González-Rodríguez vd., 2014; Kiezel, 2021; Kocabaş, 2014; Yeğintürk, 2019; Yetiş, 2019; Yıldırım, 2019; Wang & Juslin, 2012). Bu durumun nedeninin kadınların doğası itibarıyla sosyal ve akademik konulara daha duyarlı olmaları, erkeklere oranla daha fazla sosyal etkinlik ve projelerde yer almaları olduğu düşünülebilir. Cinsiyet değişkeni üzerinden toplanan veriler ışığında, sosyal sorumluluk projelerine her iki cinsin de katılımının sağlanması ve bu katılımın devamının da mümkün kılınması adına, yürütülecek projelerin öğrencilerimizin cinsiyet özelliklerinin de dikkate alınarak planlanması gerektiği öne sürülebilir.

Katılımcıların yaş grupları üzerinde yapılan analizlerde hem ölçek genelinde hem de tüm alt boyutlarında 19-21 yaş aralığındaki katılımcıların yaşları 25+ olan katılımcılara oranla araştırmanın yürütüldüğü üniversitenin sosyal sorumluluklarını gerçekleştirme düzeyine Garay (2021) bulgularından farkı olarak daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu sonuç, öğrencilerimizin yaşı yükseldikçe sosyal sorumluluğa ait algı ve olaylara olumsuz yönde tutum geliştirdikleri düşünülebilir. Muhtemel bu algının düzenlenebilmesi için sosyal sorumluluk projelerinde cinsiyet değişkeninin önemi ve farklılığı gibi yaş değişkeninin de etkisi göz önünde bulundurularak ileri yaşta öğrencilerimizin katılımını arttırmak mümkün olabilir.

Katılımcıların öğrenim gördükleri programlara yönelik ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarda anlamlı fark tespit edilmiştir. Ölçek Genelinde, Toplumsal Bilinç Aşılama ve Akademik Birikim Aktarma alt boyutlarında Okul Öncesi Öğretmenliği programı öğrencileri ve Özel Eğitim Öğretmenliği programı öğrencileri diğer tüm bölümlere oranla daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Programlar arası farklılıklarda özellikle OKÖ ve SÖ programları lehine elde edilen sonuçlar Martínez-Valdivia vd. (2020) ve Kiezel vd., (2021) araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Okul Öncesi Öğretmenliği programı, diğer bölümlere nazaran daha fazla etkinlikler gerçekleştirmesi, akademisyenlerinin bu konuda öğrencileri daha fazla teşvik edici proje ve ödevler ataması, programın doğası gereği daha fazla uygulama temelinde dersler yürütülmesinin bu sonuçta etkili olduğu düşünülebilir. Diğer taraftan, Özel Eğitim Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin sayısının diğer bölümlere nazaran daha az olmasının bu sonucu oluşturduğu belirtilebilir. Sosyal Aktörlerle Ortaklı alt boyutunda Özel Eğitim Öğretmenliği programı öğrencileri, Sınıf Öğretmenliği ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi programına oranla daha olumlu görüş bildirmişleridir. Sosyal Uygulamaların Çıktıları alt boyutunda ise Okul Öncesi Öğretmenliği programı öğrencileri İngilizce Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği programı öğrencilerine göre daha olumlu görüş bildirmişleridir. Programlar arası bu farklılıkların muhtemel nedenin, uygulanan öğretim planı dâhilinde yürütülen proje ve etkinlikler olduğu düşünülebilir. Söz konusu program farklılıkların giderilebilmesi ve sadece öğretim planları dâhilinde öğrencilerimize kazanımlar sağlamanın dışında, tüm programları ortak paydada buluşturabilmeyi mümkün kılacak proje içerikleri, hem akademisyenler hem de öğrencilerimizin oluşturacağı komisyonlar bünyesinde planlanması önerilebilir.

Katılımcıların sınıf düzeyleri, not ortalamaları ve etkinliklere katılım amaçları değişkenleri üzerinden yapılan analizlerde herhangi bir anlamlı fark tespit edilmemiştir. Bu bulguya dayanarak, lisans öğrencilerinin öğrenim gördükleri programın üniversitenin sosyal sorumluluğunu gerçekleştirme düzeyi üzerinde etkisi olmasına rağmen öğrenci başarı seviyelerinin, sınıf düzeylerinin ve etkinliklere gönüllü veya ders gereği olarak katılmalarının söz konusu olguya yönelik herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu, benzer çalışmalardan farklılık göstermektedir (Kiezel vd., 2021), genellikle gönüllü katılım üzerine bulgular mevcuttur.

Diğer taraftan, öğrencilerin katıldıkları etkinliklerin sürelerinde anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu farkın Ölçek Genelinde, Toplumsal Bilinç Aşılama, Sosyal Aktörlerle Ortaklık ve Sosyal Uygulamaların Çıktıları alt boyutlarında 6 saat ve üzeri etkinliklere katılım sağlayan öğrenciler lehine, Akademik Birikim Aktarma alt boyutunda ise 3-5 saat aralığındaki etkinliklere katılım olduğu tespit edilmiştir. Akademik birikim aktarımı için 3-5 saat aralığı katılımın yeterli olduğu sonucu çıkarılabilecek bu bulgu aynı zamanda toplumsal bilinç kazanımı, sosyal aktörlerle ortaklık durumlarının değerlendirilmesine ve sosyal uygulamaların çıktılara yönelik görüşler bildirilebilmesinde 6 saat veri üzeri aktivitelerin etkili olduğu belirtilebilir. Üniversitelerin sosyal sorumluluklarını gerçekleştirmeğe yönelik yürüttüğü projelere katılım sağlayan lisans öğrencilerinin hem ölçek genelinde hem de tüm alt boyutlarda öğrencilere olumlu duygular kattığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bu yöndeki bulgusu Aledo-Ruiz vd. (2022) ile uyumluluk göstermektedir. Söz konusu olumlu duyguların öğrencilerimiz geneline yayılabilmesi adına, elde edilen bulgulara dayanarak sosyal sorumluluk proje ve etkinliklerinin sürelerinin katılımı ve etkinliğin nihai amacını pekiştirecek şekilde hem içerik hem de süre olarak düzenlenmesi gerektiği önerilebilir.

Fakülte Sosyal Sorumluluk Ölçeği alt boyutları arasında yapılan korelasyon testi, tüm alt boyutlarda pozitif yönde, anlamlı ve yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulguya dayanarak, üniversitelerin sosyal sorumluluk faaliyetlerine yönelik atılacak adımların öğrencilerine toplumsal bilinç aşılayacağı, akademik birikim aktarımına olumlu etki yapacağı belirtilebilir. Vázquez vd. (2013) bulgularına benzer şekilde, bu durumun nihai sonucu olarak da üniversitelerin buldukları bölgelerdeki sosyal aktörlerle daha fazla etkileşim içinde olmalarını sağlayacağı ve sosyal uygulamaların çıktılara da olumlu etkiler sağlayacağı görüşü benimsenebilir.

Genel bir değerlendirme olarak, araştırmaya konu olan olgunun ölçülebilmesi adına geliştirilen Fakülte Sosyal Sorumluluk Ölçeği ile 100'ü aşkın ülkeden öğrencisi olan GAÜ ve Türkiye'nin her bölgesinden gelen

Lisans Öğrencilerinin Üniversitelerin Sosyal Sorumluluklarını Gerçekleştirme Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Girne Amerikan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Örneği

(Examination of the Perceptions of the Undergraduates' Regarding the Universities' Social Responsibility Fulfillment Levels: The Sample of Girne American University, Faculty of Education)

öğrencileri ile Eğitim Fakültesinde toplanan verilerin genel sonuçları ışığında, üniversitemizin topluma karşı sosyal sorumluluklarının öğrencileri ve akademisyenlerinin katıldıkları projelerle yerine getirilebileceği görülmüştür. Bunu mümkün kılmak için, öğretim programlarının bu genel amaç doğrultusunda zenginleştirilmesi, genel kazanımlara sosyal olguları destekleyecek etkinliklerin dâhil edilmesi ve bu işlemin belirli programlar hatta fakülteler düzleminde değil hem eğitim fakültelerinin tüm programlarında hem de üniversite geneline yaygınlaştırılması gerektiği görüşü savunulabilir. Bu sayede sadece bazı etkinlikler ve ders içerikleri bağlamında öne çıkan programlar değil, fakülte genelindeki tüm programlarda öğrenim gören öğrencilerin aktif katılımı ile verimli ve toplumun geneline olumlu etkileri olacak projeler yürütülebilir. Bu projelerin alışlagelmiş içeriklerden ziyade, çağımızın gerekliliklerini karşılayacak içerik ve başlıklarda olması gerekmektedir. Planlanacak verimli etkinlikler sayesinde hem her cinsiyetten hem de her yaş grubundan katılımın sağlanarak sosyal uygulamaların çıktılarının toplumun geneline yayılması mümkün kılınabilir. Etkinliklere katılım amacının herhangi bir etkisi olmadığı bulgusuna dayanarak, esas önemli olan olgunun etkinliklerin süresinin kazanımlara hizmet edecek düzeyde olmasıdır. Bu sayede lisans öğrencilerin hem topluma hizmetin vermiş olduğu olumlu tatmin duygusu hem de öğrenim gördükleri kurumlarına yönelik olumlu tutumlar ve değerler geliştirmelerine yardımcı olabileceği öne sürülebilir. Üniversitemizin buldukları çevreyle daha uyumlu olmalarını sağlayacak bu adımların etkilerinin katılımcılarına ve odak noktası olan gruplara karşılıklı fayda sağlayabileceği gibi, üniversite ve toplum bütünleşmesini mümkün kılarak en yüksek seviyedeki bu eğitim kurumlarının verimliliğine ve toplumsal statüsüne etkileri olabileceği unutulmamalıdır.

Kaynakça/Reference

- Abad-Segura, E., Cortés-García, F.J., & Belmonte-Ureña, L.J. (2019). The sustainable approach to corporate social responsibility: A global analysis and future trends. *Sustainability*, 11(19), 1-24. <https://doi.org/10.3390/su1195382>
- Abernathy, J., Stefaniak, C., Wilkins, A., & Olson, J. (2017). Literature review and research opportunities on credibility of corporate social responsibility reporting. *American Journal of Business*, 32(1), 24-41. <https://econpapers.repec.org/article/emeajbpps/ajb-04-2016-0013.htm>.
- Adams, C. A. (2004). The ethical, social and environmental reporting-performance portrayal gap. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 17(1), 731-57.
- Adel, H. M., Zeinhom, G. A., & Younis, R.A.A.Y (2021). From university social-responsibility to social-innovation strategy for quality accreditation and sustainable competitive advantage during COVID-19 pandemic. *Journal of Humanities and Applied Social Sciences Emerald Publishing Limited*, 2632-279X. <https://doi.org/doi.10.1108/JHASS-04-2021-0086>
- Aktan, C. C. & Börü, D. (2007). Kurumsal sosyal sorumluluk, Aktan, C.C (Ed.), *Kurumsal sosyal sorumluluk, işletmeler ve sosyal sorumluluk*, (ss. 11- 37) içinde. İGİAD Yayınları.
- Aledo-Ruiz, M. D., Martínez-Caro, E., & Santos-Jaén, J. M. (2022). The influence of corporate social responsibility on students' emotional appeal in the HEIs: The mediating effect of reputation and corporate image. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 29(3), 578-592. <https://doi.org/10.1002/csr.2221>
- Arroyave, F., Dasí, A., & Redondo, A. (2021). Student commitment to social responsibility: Systematic literature review, conceptual model, and instrument. *Intangible Capital*, 17(1), 52-72. <https://doi.org/10.3926/ic.1685>
- Batur, Ö. (2015). *Examining stakeholders' perspectives for universities' social responsibilities: The case of Çanakkale* (Unpublished doctoral dissertation) Institute of Social Sciences, Çanakkale Onsekiz Mart University.
- Becan, C. (2013). Kurumsal sosyal sorumluluk kavramının paydaş teorisi ve iletişim yaklaşımı açısından değerlendirilmesi: Bankaların basın bültenlerine yönelik bir içerik analizi. *Selçuk İletişim*, 7(1), 16-35. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/josc/issue/19023/200588>.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2.Basım). Pegem Akademi.
- Chatzopoulou, E., & de Kiewiet, A. (2021). Millennials' evaluation of corporate social responsibility: The wants and needs of the largest and most ethical generation. *J. Consum. Behav.*, 20(3), 521-534. <https://doi.org/10.1002/cb.1882>
- Chen, S.H., Nasongkhla, J., & Donaldson, A. (2015). University social responsibility: Identifying an ethical foundation within higher education institutions. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(4), 164-172. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1077652.pdf>.
- Coelho, M. & Menezes, I. (2021). University social responsibility, service learning, and students' personal, professional, and civic education. *Front. Psychol*, 12(1), 1-8, 617300. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.617300>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., & Manion L. (1989). *Research methods in education*. (3rd Ed). Routledge.
- Correa Bernardo, M.A., Butcher, J., & Howard, P. (2012). An international comparison of community engagement in higher education. *International Journal of Educational Development*, 32(1), 187-192.
- Cramer, D. (1998). *Fundamentals statistics for social research*. Routledge.
- Çuhadar, A. (2009). *Topluma hizmet uygulamaları dersi aracılığı ile yurttaş öğretmen yaratmak*. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, (2-4 Mayıs 2008). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Davis, K., & Blomstrom, R.L. (1966). *Business and its environment*. McGraw-Hill.
- Doane, D. P., & Steward, L. E. (2011). Measuring skewness: A forgotten statistic? *Journal of Statistics Education*, 19(2), 1-18. <https://doi.org/10.1080/10691898.2011.11889611>

- Duque, P. & Cervantes-Cervantes, L.S.(2019). University social responsibility: A systematic review and bibliometric analysis. *Estudios Gerenciales*, 35(153), 451-464. <https://doi.org/10.18046/j.estger.2019.153.3389>
- Durukan, H. (2004). The role of modern universities in the developing of our country. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 19-25. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erziefd/issue/5994/79755>.
- Ebner, D., & Baumgartner, R.J. (2006). The Relationship between sustainable development and corporate social responsibility. In Proceedings of the Corporate Responsibility Research Conference 2006, Dublin, Ireland, http://www.crrconference.org/Previous_conferences/downloads/2006ebnerbaumgartner.pdf.
- Elias, R.Z. (2004). An examination of business students' perception of corporate social responsibilities before and after bankruptcies. *J. Bus. Ethics*, 52(3), 267-281. <https://doi.org/10.1023/B:BUSI.0000037558.74693.d5>
- Erçetin, Ş. (2001). Biz Akademisyenler geleceğin yükseköğretim kurumlarını yaratmaya hazır mıyız?. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(1), 75-86. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108507>.
- Esfijani, A., & Chang, E. (2012). *A fuzzy logic based approach for measuring virtual university social responsibility*. The 2nd World Conference on Soft Computing, (pp. 149-156).
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Oriental Press.
- Fontaine, M. (2013). Corporate social responsibility and sustainability: The new bottom line? *International Journal of Business and Social Science*, 4(1), 110-119. https://ijbssnet.com/journals/Vol_4_No_4_April_2013/13.pdf.
- Games, P.A. (1971). Multiple comparisons of means. *American Educational Research Journal*, 8(1), 531-564. <https://doi.org/10.3102/00028312008004677>
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*, 17.0update (10a Ed.). Pearson.
- Gomez-Vasquez, L., Morales, B., & Fantauzzi, J.C.V. (2014). *University social responsibility: A social transformation of learning, teaching, research, and innovation*. 9th Quest for Global Competitiveness Conference, San Juan, Puerto Rico. https://www.researchgate.net/publication/305400973_University_Social_Responsibility_A_Social_Transformation_of_Learning.
- González-Alcántara, O.J., Fontaneda González, I., Camino López, M.A., & Lara, A. (2010). La Responsabilidad Social en las Universidades Españolas, iGR – Grupo de Investigación Ingeniería y Gestión Responsable: Burgos, Spain; Universidad de Burgos. <https://goo.gl/fYgwZN>.
- González-Rodríguez, R., Díaz-Fernández, C., & Biagio, S. (2014). Values and corporate social initiative?: An approach through Schwartz theory. *Int. J. Bus. Soc.*, 15(1), 19-48. <http://www.ijbs.unimas.my/repository/pdf/Vol15No1paper2.pdf>.
- Grassa, V.M., Lloret, J., Rodríguez, C., Romero, L., Sanabria, E., & Sanchis, V. (2008). Cooperative work for teacher training. *WSEAS Trans. Adv. Eng. Educ.*, 2(5), 69-76. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.526.478&rep=rep1&type=pdf>.
- Hrubos, I.(2011). The changing role of universities in our society. *Society and Economy, Akadémiai Kiadó, Hungary*, 33(2), 347-360. <https://doi.org/10.1556/socec.2010.0004>
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yay.
- Kiezel, M., Piotrowski, P., & Wiechoczek, J. (2021). Perception of social responsibility strategy in higher education: Empirical Study in Poland. *Sustainability*,13(16), 9417, 2-19. <https://doi.org/10.3390/su13169417>

- Kocabaş, İ. (2014). *Üniversite öğrencilerinin gözünde sosyal sorumluluk imajı: Selçuk Üniversitesi örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı Halkla İlişkiler Bilim Dalı.
- Kouatli, I. (2019). The contemporary definition of university social responsibility with quantifiable sustainability. *Social Responsibility Journal*, 15(1), 888–909. <https://ideas.repec.org/a/eme/srjpps/srj-10-2017-0210.html>.
- Lee, Y., Wanta, W., & Lee, H. (2015). Resource-based public relations efforts for university reputation from an agenda-building and agendasetting perspective. *Corporate Reputation Review*, 18(3), 195–209. <https://doi.org/10.1057/crr.2015.6>
- Leko Šimić, M., Sharma, E., & Kadlec, Ž. (2022). Students' perceptions and attitudes toward university social responsibility: Comparison between India and Croatia. *Sustainability*, 14(1), 2-14, 13763. <https://doi.org/10.3390/su142113763>
- Martínez-Valdivia, E., Pegalajar-Palomino, C.M., & Burgos-García, A. (2020). Social responsibility and university teacher training: Keys to commitment and social justice into schools. *Sustainability*, 12(15), 6179. <https://doi.org/doi:10.3390/su12156179>
- Matten, D., & Moon, J. (2004) Corporate social responsibility education in Europe. *Journal of Business Ethics*, 54(4), 323-337. <https://doi.org/10.1007/s10551-004-1822-0>
- Moon, J., & Vogel, D. (2008). Corporate social responsibility, government, and civil society. In *The Oxford handbook of corporate social responsibility*. Andrew, C., Abigail McWilliams, A., Matten, D., Moon, J. & Donald, S. (Eds). Oxford University Press.
- Moussa, W. H. (2022). The impact of implementing university social responsibility in Lebanese universities. *Management*, 12(1), 1-13. <https://doi.org/10.5923/j.mm.20221201.01>
- Moubayed, N., Bernard, M., & Jammal, A. (2009). A survey of engineering education in developing countries: The Lebanese Case. *WSEAS Trans. Adv. Eng. Educ.*, 6(1), 430–441. https://www.academia.edu/9187574/A_survey_of_Engineering_Education_in_developing_countries_The_Lebanese_case.
- Mpofu, E. (2007). Service-learning effects on the academic learning of rehabilitation service students. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(1), 46-52. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0014.104>.
- Nardo, M.T., Georgiana, C. C., & Fabiana, R. (2021). Universities' social responsibility through the lens of strategic planning: A content analysis. *Administrative Sciences*, 11(1), 2-16. <https://doi.org/10.3390/admsci11040139>
- Paola Palacios Garay, P.P. J, Zavaleta Oliver, J. M., Chaccara Contreras, V., Diaz Flores, S. A., & Rodriguez Baca, L. S. (2021). Social Responsibility in uni-versity students according to gender and age. *Health Education and Health Promotion*, 9(Special Issue), 513-519. https://hehp.modares.ac.ir/browse.php?a_id=56399&sid=5&slc_lang=en&html=1.
- Rababah, A., Nikitina, N.I., Grebennikova, V.M., Gardanova, Z.R., Zekiy, A.O., Ponkratov, V.V., Bashkirova, N.N., Kuznetsov, N.V., Volkova, T.I., & Vasiljeva, M.V., (2021). University social responsibility during the covid-19 pandemic: Universities' case in the BRICS countries. *Sustainability*, 13(13), 7035, 2-29. <https://doi.org/10.3390/su13137035>
- Rad, F.H., Parsa, A., Sakineh, S., & Mehran, B. (2020). University social responsibility and organizational factors for their implementation. *FWU Journal of Social Sciences*, 14(3), 70-87. https://www.researchgate.net/publication/344416921_University_Social_Responsibility_and_Organizational_Factors_for_Their_Implementation.
- Reiser, J. (2008). *Managing university social responsibility* (USR). <http://www.international-sustainablecampus-network.org/iscn-conference-2007/view-category.html>.
- Sakınç, S. & Aybarç Bursalıoğlu, S. (2012). Yükseköğretimde Küresel Bir Değişim: Girişimci Üniversite Modeli. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 92-99. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/61478/918004>.

- Sandy, M., & Holland, B. A. (2006). Different worlds and common ground: Community partner perspectives on campus-community partnerships. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 13(1), 30-43. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ843845.pdf>.
- Scheffe, H. (1953). A method of judging all contrasts in the analysis of variance. *Biometrika*, 40(1), 87-104. <https://doi.org/10.2307/2333100>
- Scheffe, H. (1959). *The analysis of variance*. John Wiley Press.
- Scott, P. (2002). Küreselleşme ve üniversite: 21. yüzyılın önündeki meydan okumalar (Çeviren: Seda Çiftçi), *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1),191-208.
- Shek, D.T.L., Yuen-Tsang, A.W.K., & Ng, E.C.W. (2017). USR network: A platform to promote university social responsibility. In university social responsibility and quality of life: A global survey of concepts and experiences; Shek, D.T.L., Hollister, R.M., Eds.; Springer.
- Tekeli, İ. (2003). *Eğitim üzerine düşünmek*. Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.
- Trynchuk, V., Khovrak, I., Dankiewicz, R., Anna Ostrowska-Dankiewicz, A., & Chushak-Holoborodko, A. (2019). The role of universities in disseminating the social responsibility practices of insurance companies. *Problems and Perspectives in Management*, 17(2), 449-461. [https://doi.org/doi:10.21511/ppm.17\(2\).2019.35](https://doi.org/doi:10.21511/ppm.17(2).2019.35)
- Vallaey, F. (2013). *Defining social responsibility: A matter of philosophical urgency for university*. Global University Network for Innovation. <http://www.guninetwork.org/resources/he-articles/definingsocial-responsibility-a-matterof-urgency-for-philosophy-and-universities>.
- Vasilescu, R., Barna, C., Epure, M., & Baicu, C. (2010). Developing university social responsibility: A model for the challenges of the new civil society. *Procedia Soc. Behav. Sci.*,2(2), 4177-4182. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.660>
- Vázquez, J.L., Aza, C.L., & Lanero, A. (2014). Are students aware of university social responsibility? Some insights from a survey in a Spanish university. *Int. Rev. Public Nonprofit Mark.*,11(3), 195-208. <https://doi.org/10.1007/s12208-014-0114-3>
- Vázquez, J.L., Lanero, A., Licandro, O. (2013). Corporate social responsibility and higher education: Uruguay university students' perceptions, *Economics & Sociology*, 6(2), 145-157. <https://doi.org/10.14254/2071-789X.2013/6-2/13>
- Vidaver-Cohen, D. (2007). Reputation beyond the rankings: A conceptual framework for business school research. *Corporate Reputation Review*, 10(4), 278-304. <https://doi.org/10.1057/palgrave.crr.1550055>
- Wang, L., & Juslin, H. (2012). Values and corporate social responsibility perceptions of Chinese university students. *J. Acad. Ethics*,10(1), 57-82. <https://doi.org/10.1007/s10805-012-9148-5>
- Yeğintürk, G. (2019). *Üniversite öğrencileri in psikolojik iyi-oluşlarının sosyal sorumluluk davranışlarına göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yetiş, H. (2019). *Sağlık bilimleri fakültesinde okuyan öğrencilerin bireysel sosyal sorumluluk düzeyleri ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sanko Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Hemşirelik Anabilim Dalı.
- Yıldırım, S. (2019). *Başkent üniversitesi öğrencilerinin sosyal sorumluluk projelerinde yer alma durumu*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı.
- YÖK (2007), (1982-2007). (Yay. Haz: Yüksel Kavak, Ayhan Aydın ve Sadegül Akbaba Altun Yüksek Öğretim Kurulu Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri). <http://oogm.meb.gov.tr>.

Zhou, H., Wang, Q., & Zhao, X. (2020). Corporate social responsibility and innovation: A comparative study. *Industrial Management and Data Systems*, 120(5), 863-882. <https://doi.org/10.1108/IMDS-09-2019-0493>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The social responsibility of universities has been the subject of discussions since the Bologna process, which led to the formation of the European Higher Education field in many countries (Vasilescu et al., 2010). This is regarded as a kind of basic philosophy or rule and is not only a responsibility towards the academic environment, but also an inevitable one for its stakeholders as an ethical attitude towards the ecosystem (Esfijani & Chang, 2012). Two different approaches emerge in the duties of universities that are considered to be public. The first is the transfer of scientific knowledge to students in terms of the field they are registered in, and the other is the understanding of education that deals with social problems and also conveys moral and civil obligations (Yıldırım, 2019). Recently, there has been an increase in research on the second approach (Duque & Cervantes (2019). The purpose of this research is to examine the fulfillment level of social responsibilities of universities from undergraduates' perceptions in the Girne American University (GAU), Faculty of Education, located in the Girne district of the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC).

2. METHOD

This research is designed as a quantitative survey. From the population of 920 students studying at GAU, Faculty of Education in the Fall semester of 2018-2019 academic year, 361 undergraduate students were reached by using the convenient sampling method. The data was collected by means of a five-point Likert scale with 25 items falling under four sub-dimensions as; (a) Transferring Social Responsibility Consciousness to Students, (b) Transferring the Academic Knowledge, (c) Partnership with the Stakeholders and (d) Outcomes of Social Responsibility Applications. The scale's reliability was measured as .975 in the scale total and parametric tests of t -test, Anova and Pearson correlation were applied.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

In the statistical analyzes, no significant difference was found between the female and male participants in the sub-dimensions of "Transferring the Academic Knowledge to Students", "Partnership with the Stakeholders" and "Outcomes of Social Responsibility Applications" throughout the scale. On the other hand, a difference was found in favor of female students in the "Transferring Social Responsibility Consciousness to Students" sub-dimension. Although there was a difference in the gender variable only in this sub-dimension not in the scale total results, the difference in favor of females is a very common situation in the relevant literature (Batur, 2015; Garay, 2021; González-Rodríguez et al., 2014; Kiezel, 2021; Kocabaş, 2014; Yeğintürk, 2019; Yetiş, 2019; Yıldırım, 2019; Wang & Juslin, 2012).

According to the results of the participants' age groups, in the overall scale and in all sub-dimensions, the participants between the ages of 19-21 reported higher scores on the level of perception of the social responsibilities of the university, where the research was conducted, compared to the participants aged 25+, unlike the findings of Garay (2021).

A significant difference was found in the scale and in all sub-dimensions for the programs that the participants studied. Pre-School Education program students and Special Education Teaching program students reported more positive opinions in the sub-dimensions of "Transferring Social Responsibility Consciousness to Students" and "Transferring the Academic Knowledge to Students" in the scale, compared to all other departments regarding the university's social responsibilities, and this finding is in

line with Martínez-Valdivia et al. (2020) and Kiezel et al.'s (2021) research findings favoring these two programs.

No significant difference was found in the statistical analyzes conducted on the variables of the participants' grade levels, grade point averages and purpose of participation in activities. It has been concluded that student achievement levels, grade levels and participation in activities voluntarily or as a course requirement have no effect on the social responsibility perceptions. This finding of the study differs from studies (Kiezel et al., 2021) in which voluntary participation was found to have a significant effect.

On the other hand, a significant difference was found in the duration of the activities that the students participated. It has been determined that this difference was in favor of students who participate in activities for 6 hours or more in the sub-dimensions of "Transferring Social Responsibility Consciousness to Students", "Partnership with the Stakeholders" and "Outcomes of Social Responsibility Applications", and participation in activities between 3-5 hours in the "Transferring the Academic Knowledge to Students" sub-dimension. Undergraduates stated positive feelings that are gained through social applications. The correlation test between the sub-dimensions of the Community Engagement Institutional Scale was found to be positive, significant and high in all sub-dimensions meaning that a positive attitude and attempt is likely to have better results of social responsibility issues for universities.

As an overall finding of the research, the university where the research was conducted found to be at a moderate level in terms of fulfilling social responsibilities as perceived by its students. This result possibly suggests that some progress has been done to accomplish the purpose but still there is a lot more to do for a better community and university engagement.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Girne Amerikan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 16.01.2019

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 5/19-35

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırma tek yazarlı olduğu için katkı oranı %100'dür.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı yoktur. Bu nedenle araştırmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant Izzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2023, 23(2), 672 – 688. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1138588>

Psychometric Evaluation of the Adaptation of the Short Form Foreign Language Classroom Anxiety Scale

Kısa Form Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği Uyarlamasının Psikometrik Olarak İncelenmesi

Halil İbrahim KARABULUT¹ 

Geliş Tarihi (Received): 30.06.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 27.04.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.06.2023

Abstract: Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) has been extensively used as a tool for the measurement of anxiety induced by foreign language learning. Numerous studies employed the scale in different contexts including different native languages, age groups, and national or international samples of varying sizes. FLCAS has also been a topic of interest in studies that investigated its psychometric characteristics, with varying results reported over the years regarding dimensionality, construct validity, and differential item functioning. The inconsistent results in the literature have recently directed efforts towards either developing a new scale or forming a short form to be utilized in language anxiety research. This study aims at contributing to the latter line of research through a psychometric evaluation of the short form of the scale (S-FLCAS), as used by Dewaele and MacIntyre (2014), through the implementation of its Turkish translation in a sample of university students in Turkey. S-FLCAS, which is formed by eight items from the original 33-item scale, was evaluated based on validity and reliability analyses. The results of this study lend support to the efficacious use of S-FLCAS in future studies as a psychometrically valid and reliable tool to measure anxiety caused by foreign language learning.

Keywords: Foreign language anxiety, Foreign language classroom anxiety scale, Short form, Validity, Reliability

&

Öz: Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği (FLCAS), yabancı dil öğreniminin neden olduğu kaygıyı ölçmek için yaygın bir araç olarak kullanılmaktadır. Ölçek farklı ana dillere sahip çeşitli yaş grupları ve farklı boyutlardaki ulusal veya uluslararası örneklemeleri içeren çok sayıda çalışmada kullanılmıştır. FLCAS ayrıca, boyutluluk, yapı geçerliği ve değişen madde fonksiyonu bakımından farklı sonuçların aktarıldığı çalışmalara psikometrik özellikleri bakımından da bir konu olmuştur. Literatürdeki tutarsız sonuçlar son zamanlarda yabancı dil kaygısı araştırmalarında kullanılmak üzere yeni ölçek geliştirme veya kısa form oluşturmaya yönelik çabaları ortaya çıkarmıştır. Bu çalışma, Dewaele ve MacIntyre (2014) tarafından kullanılan kısa form yabancı dil sınıf kaygı ölçeğinin (S-FLCAS) Türkçe çevirisinin üniversite öğrencileri örnekleminde uygulanarak psikometrik incelemesi üzerinden, ikinci olarak bahsedilen araştırma alanına katkı sunmayı hedeflemektedir. Orijinal 33 maddelik ölçekten alınan sekiz maddeden oluşan S-FLCAS, geçerlik ve güvenilirlik analizlerine dayalı olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, yabancı dil öğreniminin neden olduğu kaygıyı ölçmek için psikometrik açıdan geçerli ve güvenilir bir araç olarak S-FLCAS'ın gelecekte yapılacak çalışmalarda etkili bir şekilde kullanılabilmesini desteklemektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil kaygısı, Yabancı dil sınıf kaygısı ölçeği, Kısa form, Geçerlik, Güvenirlik

Atıf/Cite as: Karabulut, H. İ. (2023). Psychometric evaluation of the adaptation of the short form foreign language classroom anxiety scale. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 672-688. doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1138588

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant Izzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Dr. Halil İbrahim Karabulut, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü, hibrahim.karabulut@dpu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6361-1560>

1. INTRODUCTION

As a rather complex affective factor, anxiety is an integral part of foreign language learning process, and it has been one of the dominant variables in the research into the psychology of language learning. Horwitz et al. (1986) defined foreign language anxiety “as a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviours related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process” (p. 128). Such conception of foreign language anxiety views it under situation-specific anxiety, different from trait anxiety and state anxiety (Aydın, 2008).

The measurement of foreign language anxiety has largely depended on Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), developed by Horwitz et al. (1986). It has been extensively used in the literature to measure learners’ anxiety while learning a foreign language. Although various other scales have been developed over the years attempting to operationalize more detailed types of language learning anxiety (Teimouri et al., 2019), FLCAS has been extensively employed with its original or translated forms in different contexts of varying sample characteristics. A recent search of the title of the scale has yielded 4,590 hits on Google Scholar, and Horwitz et al.’s (1986) seminal article has received more than 8,000 citations, which is indicative of the popularity of the scale in the literature.

The items on FLCAS are based on what Horwitz et al. (1986, p. 128) called as “conceptual building blocks” for the anxiety of foreign language learners; namely, “communication apprehension”, “test anxiety”, and “fear of negative evaluation”. However, these aspects of foreign language anxiety have come to be accepted as the dimensions of foreign language anxiety, despite the fact that these were not offered to be empirical dimensions or factors in either Horwitz et al. (1986) or Horwitz (1986). Critical of the approach employed in some subsequent analyses investigating the scale’s factor structure, Horwitz (2016) advocated that treating the aforementioned aspects as empirical factors is “misinterpreting” the original article, in which these were proposed as “analogies”, rather than empirical factors, of foreign language anxiety (p. 72). In fact, in an attempt to re-clarify this confusion, Horwitz (2017, p. 31) stated that foreign language anxiety is “different” from these specific anxieties, thus underpinning a single-factor representation of the construct. The studies that attempted to uncover the underlying dimensions of FLCAS, however, have not been fully in line with this presupposition, as manifested by highly inconsistent results reported.

Previous studies have shown a distinct lack of consistency with respect to the factor structure of FLCAS, particularly evident from factor assignment of the items, factor labels used, and item elimination to refine the scale. Aida’s (1994) study was one of the first studies that investigated the factor structure of FLCAS. Aida (1994) implemented the scale in a group of 96 first-year students learning Japanese, and, as a result of principal component analysis, proposed a four-factor structure labelled as (1) speech anxiety and fear of negative evaluation, (2) fear of failing the class, (3) comfortableness in speaking with Japanese people, and (4) negative attitudes towards Japanese class.

Cheng et al. (1999) used the Chinese translation of the scale in a sample of 423 students learning English. Their principal component analysis resulted in a two-factor structure: (1) low self-confidence in speaking English, and (2) general English classroom performance anxiety.

Perez-Paredes and Martinez-Sanchez (2000-2001) performed principal component analysis with varimax rotation for the data from 198 Spanish learners of English using the Spanish translation of the scale. They concluded with four factors and labelled them as: (1) communication apprehension, (2) anxiety about foreign language learning processes and situations, (3) comfortableness in using English inside and outside the classroom, and (4) negative attitudes toward learning English.

Matsuda and Gobel (2004) administered the Japanese translation of the scale with 252 Japanese students of English. The principal component analysis with varimax rotation yielded 2 factors labelled (1) general English classroom performance anxiety, and (2) low self-confidence in speaking English.

Liu and Jackson (2008) used the data from 547 Chinese learners of English, and conducted factor analysis with varimax rotation. They identified the three factors to be (1) fear of negative evaluation, (2) communication apprehension, and (3) text anxiety.

Toth (2008) reported on the validation of the Hungarian translation of the scale in a sample of 117 students learning English. They applied principal component analysis with direct oblimin rotation, which in the end resulted in a two-factor solution. These factors were labelled (1) communication apprehension, and (2) fear of inadequate performance in English classes.

Yashima et al. (2009) performed principal axis factor analysis with promax rotation on the data collected from 182 Japanese students learning English. They reported five factors based on the analysis: (1) lack of confidence in speaking English in class, (2) fear of speaking in public, (3) anxiety about not understanding everything taught, (4) helplessness and negative attitude toward the English class, and (5) comfortableness in speaking with native speakers of English.

Mak (2011) examined the scale properties among 313 Chinese students of English in Hong Kong through exploratory factor analysis with varimax rotation, which resulted in five factors: (1) speech anxiety and fear of negative evaluation, (2) uncomfotableness when speaking with native speakers, (3) negative attitudes towards the English class, (4) negative self-evaluation, and (5) fear of failing the class.

Arnaiz and Guillen (2012) aimed to examine the relationship between anxiety and demographic variables such as age, gender, level, and grade in a Spanish university. Through principal component analysis with promax rotation of the data from 216 learners of English, they extracted three factors labelled as: (1) communication apprehension, (2) evaluation anxiety, and (3) discomfort in using English inside and outside the classroom.

Park (2014) examined the factor structure of the scale among 217 Korean learners of English through exploratory factor analysis, and identified two factors as a result of confirmatory factor analysis with another sample of 244 students: (1) communication apprehension and understanding, and (2) communication apprehension and confidence.

Toyama and Yamazaki (2018) investigated the latent construct in the scale through exploratory and confirmatory factor analysis in a sample of Japanese students learning English. They identified two factors which they labelled (1) communication apprehension and (2) fear of failing.

In other scholarly work, FLCAS was investigated with respect to the characteristics of the items within the scale. Panayides and Walker (2013) aptly drew attention to the trade-off between validity and reliability over the scale. They pointed out that the high internal consistency among the items, as reported in many studies, is actually caused by the presence of semantically similar items on the scale along with a narrow range of content coverage, which increases reliability yet makes validity questionable. In fact, the same authors did another study (Walker & Panayides, 2014) under the framework of Rasch measurement approach to develop a shorter scale with a broader coverage of the construct. They concluded that reducing the redundancy between the items does not pose a threat to validity of the construct representation.

On the one hand, these inconsistent results could be viewed as somewhat expected since learning a particular foreign language may not exert the same anxiety as learning in a different context, considering the fact that the scale has been employed in different native language contexts. Theoretically the context of learning and background of learners may be contributory factors to different results reported so far (Horwitz, 2016; Horwitz, 2017; Park & French, 2013). On the other hand, one would expect some form of empirical evidence in order to be able to speak of a single latent construct for a secure use of a total score from the scale. These contradictory results seem to complicate the task of measuring anxiety as an overarching aspect of foreign language learning without major validity and reliability issues. Therefore, recent efforts were directed towards either developing new scales or using a short form of the original scale. This study aims to contribute to the latter line of research considering the advantages short-form scales provide (Koğar, 2020). To this end, the goal of the validation of the Turkish translation of the short form

foreign language classroom anxiety scale (S-FLCAS) is to contribute to research into foreign language anxiety as a unitary concept without major validity and reliability issues.

2. METHOD

The procedures for the psychometric assessment of S-FLCAS in a Turkish sample involved adapting the scale into Turkish, exploratory factor analysis based on data collected from Sample 1, and confirmatory factor analysis and reliability analysis in Sample 2.

2.1. Sample

The validation of S-FLCAS was implemented based on data collected from two different samples of university students. The data from Sample 1 ($n=180$) was used for the exploratory factor analysis. Sample 2 ($n=274$) was utilised to perform confirmatory factor analysis, validity and reliability analyses. Sample 1 consisted of both male ($n=77$) and female ($n=103$) students learning English in a university. The mean age of the students in this group was 21.5 years. Sample 2 consisted of male ($n=119$) and female ($n=155$) students. The mean age of this group was 19.3 years. The students in both groups were learning English either in their intensive preparatory school of the university or taking English as a must course in their departments. In either case, learning English was a requirement that would possibly cause anxiety. Given the number of items in S-FLCAS ($n=8$), the number of participants in both Sample 1 and Sample 2 should be considered satisfactory since it is more than 10 times the number of items in the scale (Nunnally, 1978).

2.2. Data Collection Instrument

S-FLCAS consisted of eight items from the original scale developed by Horwitz et al. (1986). The short form of the scale was first created by MacIntyre (1992) in an attempt to reduce the number of items to eliminate redundancy, and the scale was reduced to eight items based on corrected item-total correlations. MacIntyre (1992) found a very high correlation between FLCAS and S-FLCAS ($r=.98$, $p<.01$), which was interpreted as validity evidence for interchangeable use of FLCAS and S-FLCAS. MacIntyre (1992) also reported a high internal consistency reliability as measured by Cronbach's alpha ($\alpha=.93$). The items in S-FLCAS are based on the same rating scale as FLCAS: 5-point Likert scale, ranging from "1 - Strongly Disagree" to "5 - Strongly Agree". The reduced version of the scale consisting of eight items from the original scale was used in several other studies. Dewaele & MacIntyre (2014, 2016) employed S-FLCAS to investigate the relationship between foreign language anxiety and foreign language enjoyment. Similarly, Uzun (2017) used S-FLCAS to explore foreign language anxiety and foreign language enjoyment among Turkish learners of English and reported a high internal consistency reliability ($\alpha=.90$).

However, a comprehensive psychometric evaluation of S-FLCAS was only conducted in a recent paper by Botes et al. (2022) through validity and reliability analyses in a sample of language learners ($n=370$) with experience in learning different target languages. In their validation process, the authors conducted exploratory and confirmatory factor analysis utilizing maximum likelihood estimation, followed by invariance testing. The EFA results proposed a one-factor solution with factor loadings of the eight items between .476 and .840. The results of CFA further confirmed the proposed factor structure producing good fit to the data (CFI= .969, TLI= .955, RMSEA=.078, SRMR=.040). As for the reliability Botes et al. (2022) provided acceptable alpha (.891) and omega (.893) values. In addition, S-FLCAS was correlated with general anxiety positively ($r=.322$) and foreign language learning enjoyment negatively ($r=-.264$), both constituting convergent and divergent validity evidence for the scale. Finally, measurement invariance testing through multigroup CFA provided support for comparing foreign language anxiety through S-FLCAS across gender, age, educational level, and native language groups.

2.3. Adaptation Process

The process of adaptation started by obtaining permission from the original scale developer and having the study approved by the ethical committee. In the first stage, the scale items were subjected to forward-translation by the researcher. As the original scale (FLCAS) has been used in numerous studies to measure foreign language anxiety among Turkish students, it has already been translated into Turkish in some of these studies. To the best of our knowledge, the first translations of FLCAS into Turkish were conducted by Gülsün (1997) and Aydın (1999). These early versions of the Turkish translation of FLCAS were utilised for the adaptation of the scale in the initial stage of this study. It should be noted that a special emphasis was given in this study on maintaining the reverse wording of the two items as in the original English form in order to reduce acquiescence bias. The items translated into Turkish were then back-translated and verified with the help of three language instructors having good command of both languages. This form of the scale in Turkish was implemented in a group of 16 students. No issues were raised regarding the suitability of the translation, and the analysis of this pilot data yielded satisfactory preliminary internal consistency reliability ($\alpha=.893$). The finalized form of the scale in Turkish was used in the subsequent stages of the study as presented in the following sections. Two reversely coded items (*Item 4* and *Item 5*) were properly recoded before the data analysis.

2.4. Data Analysis

2.4.1. Exploratory Factor Analysis

The role of exploratory factor analysis is to provide evidence regarding the construct validity of a scale based on statistical relationships among the responses to a set of items, which must be evaluated in line with the theory (Finch & French, 2019). EFA is a method to opt when there is a lack of empirical evidence as to the factor structure of a construct (Bandalos, 2018). Although S-FLCAS was proposed as a one-factor scale in Botes et al. (2022), we still deemed it necessary to conduct an EFA first, rather than starting with the verification of its structure through confirmatory factor analysis, to explore any differences since the scale is adapted into another language, as suggested by Orçan (2018). There are various decisions inherent to conducting exploratory factor analysis such as investigating the factorability of the data, factor extraction and rotation, determining the number of factors, and inspection of factor loadings and cross-loadings.

The suitability of the data for factor analysis was assessed through Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure of sampling adequacy and Bartlett's test of sphericity. KMO value is expected to be over .60, and Bartlett's test of sphericity should be significant to be indicative of the presence of factors in the data (Huck, 2012). KMO value was found to be .898, well above the recommended value of .60. Also, Bartlett's test yielded a statistically significant result ($X^2=534.33$, $df=28$, $p<0.001$). The results supported the case for the factorability of the data. In exploratory factor analysis, various methods can be used to extract factors. One important consideration in choosing the extraction method is distributional property of the data. Principal axis factoring is generally advised when the data does not hold multivariate normality assumption whereas maximum likelihood can provide useful information if data is normally distributed (Fabrigar et al., 1999). Preliminary data analysis included checking skewness and kurtosis values for univariate normality of the item responses. Also, multivariate normality was checked through Mardia's test results obtained with *MVN package* (Korkmaz et al., 2015). Skewness and kurtosis values ranged from -.54 to .29, and -1.25 to -.40, respectively. Also, a statistically significant finding was obtained as a result of Mardia's multivariate normality test based on skewness and kurtosis, as an indication of multivariate non-normality of the data. Principal axis factoring was thus selected as factor extraction method. Factor rotation helps to determine the optimal solution when factors are extracted from the data in order to ease the interpretation of the results (Finch & French, 2019). The decision to choose either a type of orthogonal or oblique rotation depends on the assumption of whether factors are allowed to be correlated or not (Tabachnick & Fidell, 2013). In this study we assumed a correlation between the factors if more than one emerged in the factor analysis. Therefore, direct oblimin, a type of oblique rotation, could be utilized if the number of factors is deemed to be more than one. Determining the number of factors to extract is also helped by several

available methods. K1 criterion (eigenvalue>1), scree plot, and parallel analysis are among common methods used to determine the number of factors (Bandolos, 2018). Parallel analysis compares the eigenvalues in the data against a randomly generated dataset. The number of factors to extract can then be determined based on the number of higher eigenvalues in the actual dataset than in the random data. Factor loadings represent the relationship between the items and their respective factors. Common thresholds for minimum acceptable factor loadings are .32 (Tabachnick & Fidell, 2013) or .40 (Stevens, 2009), which depends on the nature of the construct and the expected relationship between an observed variable and its respective factor. In this study, an item loading of at least .40 was expected for a particular item's assignment into a factor. Exploratory factor analysis was performed using *JASP* (JASP Team, 2022).

2.4.2. Confirmatory Factor Analysis

Confirmatory factor analysis is used in the second step of data analysis to test the factor solution for S-FLCAS obtained in EFA of this study, and it is compared to the model proposed by Botes et al. (2022). As in EFA, CFA requires decisions based on the theoretical background of the construct being measured and properties of the dataset. These include which estimation method to use, how to evaluate the model fit, and dealing with modification indices if prompted in the analysis.

The data utilized to perform CFA was examined for univariate and multivariate normality through skewness and kurtosis statistics. Skewness and kurtosis values of item responses ranged from -.33 to .36 and -1.27 to -.55 respectively. Mardia's multivariate normality test based on skewness and kurtosis yielded a statistically significant finding, indicating deviation from the multivariate normality. As there were no missing data, model estimation was performed using Weighted Least Squares (WLS) estimation. WLS was chosen as the estimation method since it can be used with data that is assumed to be ordinal, such as with Likert-type scales (Flora & Curran, 2004). Also, WLS is one of the preferred methods in cases when the data are not normally distributed as it was designed for providing accurate parameter estimates accounting for non-normality in the data (Bandolos, 2018). CFA model was fitted in *lavaan package* (Rosseel, 2012) in *R software* (R Core Team, 2022). We made use of various fit indices to assess the fit of this model, including RMSEA, SRMR, CFI, and TLI. These fit indices were evaluated in line with guidelines recommended by Hu and Bentler (1999). RMSEA below .06, SRMR below .08, CFI and TLI over .95 were expected for the model to be evaluated as good fit.

2.4.3. Further Evidence for Validity and Reliability Analysis

For further evidence regarding the validity of S-FLCAS, average variance extracted (AVE) was calculated as an estimate of convergent validity. AVE gives information about convergent validity based on the magnitude of variance that the indicators in the model can account for (Fornell & Larcker, 1981). A value of .5 or higher indicates that the construct being measured holds adequate convergent validity since the majority of the variance in the items is explained by the underlying construct, whereas values less than .5 are interpreted as an indication of more error variance remaining than the variance accounted for by the factor (Fornell & Larcker, 1981; Hair et al., 2014). Finally, the relationship between students' anxiety scores in S-FLCAS and achievement scores was examined so as to yield further insight into the validity of the scale. Achievement is operationalized as students' scores in (1) a midterm exam which consisted of listening, grammar, vocabulary, reading and writing sections for the covered content in the program, and (2) spoken assessment of communication in a familiar topic according to the program, both prepared by the testing office of the department and conducted by instructors three weeks after the implementation of the scale in the second sample.

The internal consistency of the items was evaluated with regard to Cronbach's alpha, McDonald's omega, and item statistics. Cronbach's alpha is used as an estimate of internal consistency reliability in a scale. A higher value than .7 is recommended for scales for psychological constructs (Kline, 1999). Coefficient omega, on the other hand, is suggested as an alternative since it does not require the same assumptions as

Cronbach's alpha, yielding more realistic information (Dunn et al., 2014). For the internal consistency of the scale items, corrected item-total correlations were examined, and an independent samples t-test was conducted for the lower and upper groups.

2.5. Ethical approval

The author of this study complied with all the rules specified within "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Regulations". None of the actions stated in the second part of the regulations under the title "Actions Against Scientific Research and Publications Ethics" were conducted.

Ethics Committee Approval Information

Name of the committee: Kütahya Dumlupınar University Social and Humanities Research and Publication Ethics Committee

Data of ethics committee approval: 29.09.2021

Ethics committee approval statement issue number: 2021/07

3. RESULTS

3.1. Exploratory Factor Analysis

In the preliminary analysis, KMO value was found to be .898, and Bartlett's test yielded a statistically significant result ($X^2=534.33$, $df=28$, $p<.001$) as a confirmation of the factorability of the dataset. The correlation between the items ranged from .284 to .626. These small to medium correlations indicated the lack of collinearity. EFA was thus performed using principal axis factoring as the estimation method. Only one factor with an eigenvalue above one was found. Parallel analysis suggested one-factor solution to the data based on the comparison of the dataset to a randomly simulated one (Figure 1). The number of factors was then manually set to one, which yielded satisfactory results with respect to item loadings. Rotation was not needed since the scale was deemed to be a single-factor structure.

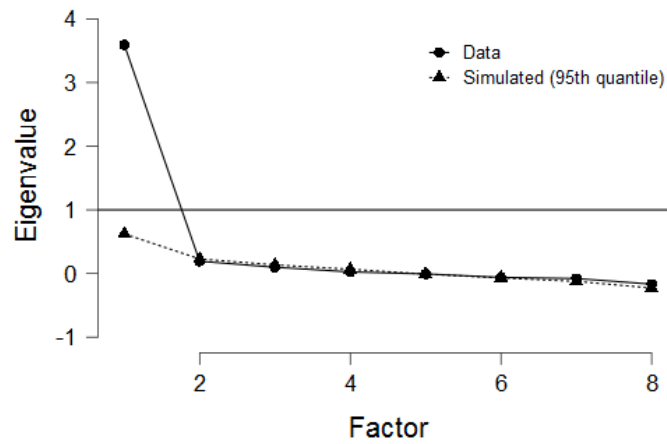


Figure 1. Scree plot

The factor loadings of all the items were above .40 threshold, ranging from .479 to .789, as presented in Table 1. *Item 4* and *Item 5* seem to have slightly lower factor loadings compared to the others. This might be related to their being reversely coded items and retained the same in our translation to reduce acquiescence bias. In fact, a similar finding was detected in Botes et al. (2022) with respect to *Item 4*, the only negated item, with a factor loading of .476. However, they were still found to have an acceptable factor loading of over .40.

Table 1.

Factor Loadings in Exploratory Factor Analysis

Items	Factor Loadings	Uniqueness
Item 1	.695	.517
Item 2	.608	.631
Item 3	.747	.441
Item 4	.479	.771
Item 5	.524	.726
Item 6	.780	.391
Item 7	.789	.377
Item 8	.669	.552

This one-factor solution of the data explained 44.9% of the variance. These findings obtained through EFA could be interpreted as an indication of the unidimensional structure of S-FLCAS with its Turkish translation and need to be verified through CFA in the second sample.

3.2. Confirmatory Factor Analysis

One-factor solution of the Turkish adaptation of eight-item S-FLCAS was examined via CFA to verify its structure with data gathered from Sample 2. Correlation between the variables ranged from .28 to .69. In line with the preliminary data analysis results regarding deviation from multivariate normality of the dataset, the CFA model was fit via WLS estimation method. The test of one-factor model for S-FLCAS as proposed by Botes et al. (2022) and obtained the same in its Turkish form in the EFA of this study demonstrated good fit, albeit with a significant $X^2(20)=31.984$ ($p= .043$). Model fit indices (CFI= .954, TLI= .935, RMSEA=.047 [90% CI=0.008, 0.076], SRMR=.041) were found to be within the recommended criteria (Hu & Bentler, 1999) with the exception of a TLI below .95 cut-off. These results are indicative of an adequate measurement of foreign language anxiety through the Turkish version of S-FLCAS. The standardized factor loadings of the items are presented in Figure 2. The factor loadings of all the items were significant, ranging from .59 (*Item 2*) to .84 (*Item 3*).

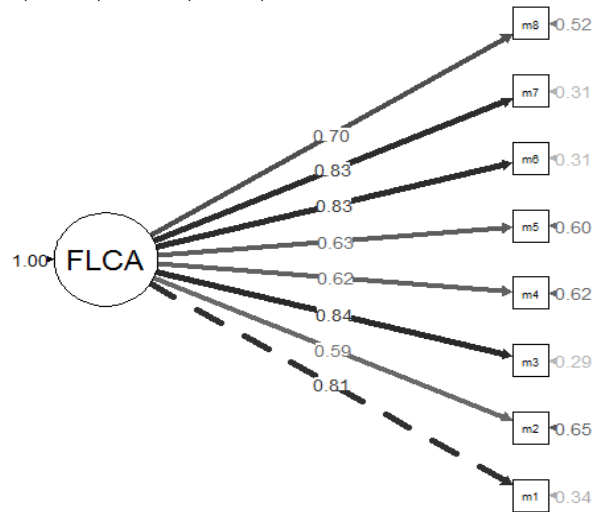


Figure 2. CFA model of S-FLCAS with standardized estimates

Based on the results of one-factor CFA model, AVE value was calculated to be .545, which indicates an adequate support for convergent validity of S-FLCAS. For further evidence regarding the use of the scale, a correlation analysis was performed between total scores of S-FLCAS and achievement scores of the students. Pearson's product moment correlation analysis indicated that foreign language anxiety was

negatively associated with both midterm achievement ($r=-.32$ [95% CI: $-.43, -.21$], $p<.001$) and speaking performance ($r=-.40$ [95% CI: $-.49, -.29$], $p<.001$). The negative association found between foreign language anxiety and achievement provides additional support for the validity of the scores obtained through S-FLCAS.

3.3. Reliability Analysis

Cronbach's alpha and McDonald's omega coefficients were used to assess the internal consistency of S-FLCAS, which indicated a unidimensional structure through EFA and CFA. Coefficients alpha and omega were calculated to be .894 and .897, respectively, indicating a good internal consistency between the items measuring the same construct. Table 2 presents item reliability statistics along with t -test results based on comparison of 27% lower and upper groups.

Table 2.
Reliability Statistics

Items	Corrected Item-Total Correlation	If item dropped		Mean	Std. Dev.	Lower-Upper Group t
		Alpha	Omega			
Item 1	.717	.876	.881	2.690	1.288	-21.681*
Item 2	.541	.892	.896	2.588	1.220	-11.560*
Item 3	.756	.872	.875	2.942	1.336	-23.913*
Item 4	.558	.891	.895	2.931	1.255	-13.595*
Item 5	.595	.887	.891	2.697	1.109	-12.759*
Item 6	.789	.869	.874	2.639	1.212	-21.212*
Item 7	.763	.871	.876	3.398	1.286	-21.904*
Item 8	.662	.881	.886	2.672	1.229	-17.016*

* $p<.001$

Corrected item-total correlations range from .541 (*Item 2*) to .789 (*Item 6*). This indicates all the items contribute to the overall scale. Removal of any of the items would not result in an increase in either the overall alpha or omega coefficients, meaning that none of the items is detrimental to the inter-item reliability. Comparison of lower and upper groups based on their scores on each item yielded statistically significant differences, indicating that all the items discriminate well between those with high and low anxiety in terms of foreign language learning.

4. DISCUSSION and CONCLUSION

This study aimed to psychometrically evaluate the Turkish translation of the short form of FLCAS. The Turkish form of S-FLCAS was tested in terms of construct validity through exploratory and confirmatory factor analysis in two student samples in a higher education context. The scale was also examined with respect to its internal consistency reliability.

S-FLCAS was revealed to have an underlying unidimensional structure in its Turkish form through exploratory factor analysis. All the items had acceptable factor loadings and this single-factor structure accounted for 44.9% of the whole variance. Confirmatory factor analysis further verified the construct validity of the scale, with satisfactory model fit indices. This single-factor solution is consistent with Botes et al. (2022), who reported a similar unidimensional model in their exhaustive validation of S-FLCAS. However, our analysis of CFA did not require covarying the two reversely coded items to improve the model fit as was needed in Botes et al. (2022), which might perhaps be a function of the different language used.

Beyond its factor structure, we report promising validity evidence for S-FLCAS since foreign language anxiety as measured by S-FLCAS in its Turkish form was correlated with achievement scores in a midterm exam ($r=-.32$), and speaking performance ($r=-.40$). This finding is in close line with the results of two recent meta-analyses. First, Teimouri et al.'s (2019) meta-analysis of empirical results from 97 primary studies

yielded a negative relationship ($r=-.36$) between L2 anxiety and achievement. Secondly, Botes et al.'s (2020) meta-analysis addressed the relationship between language achievement and foreign language anxiety as measured by specifically FLCAS in 67 eligible studies. Similar to Teimouri et al. (2019), Botes et al. (2020) found that foreign language anxiety is negatively correlated with general academic achievement ($r=-.39$), reading academic achievement ($r=-.34$), writing academic achievement ($r=-.43$), listening academic achievement ($r=-.52$), and speaking academic achievement ($r=-.25$). These results show strong support to the validity evidence of S-FLCAS since it can capture a somewhat expected relationship as reported in numerous studies in the literature.

Our findings regarding the internal consistency of S-FLCAS indicated a good level of reliability as measured by coefficients alpha (.894) and omega (.897). These findings are very similar to Botes et al. (2022), who found comparable results ($\alpha=.891$, $\omega=.893$). Considering the significant issue related to the trade-off between validity and reliability in psychological constructs (Panayides, 2013; Panayides & Walker, 2013), these coefficients do not seem to be too high to risk validity.

The findings of this study are not without some limitations, and we recommend several points to consider while evaluating our results. The first point relates to the possible reduction of content coverage due to the elimination of the majority of the items in the original scale. However, it should be noted that Panayides and Walker (2013) had already stressed that the original scale is dominated by semantically similar items, thereby limiting its content coverage. In fact, considering the number of items not functioning as intended and thus removed to refine the scale in previous studies, this should not be taken as a daunting issue if measuring foreign language anxiety as a unitary construct is deemed by researchers. Using a short form measure in this sense offers considerable practicality, particularly when foreign language anxiety is to be examined along with other psychological variables, with a decreased number of items to implement. In addition, the results may be subject to the sample characteristics employed in this study. If foreign language anxiety is actually to be regarded as population dependent and thus varies as an artefact of culture or learning context (Horwitz, 2016; Horwitz, 2017; Park & French, 2013), it would be interesting to investigate how the scale functions in contexts different from the one in this study.

As a conclusion, the adapted form of S-FLCAS in this study yielded promising results with respect to validity and reliability, which makes its use efficacious considering its clear unidimensional structure and the practicality provided. Future studies can search for more validity evidence for the use of S-FLCAS as a measure of foreign language anxiety as a distinct concept. These can include testing whether S-FLCAS demonstrates measurement invariance, which is a prerequisite for conducting group comparisons (Vandenberg & Lance, 2000), possibly in larger samples. More in-depth analyses regarding the scale such as differential item functioning and rating scale analyses could also afford valuable insights into the functioning of the items (Sen & Gocen, 2020). We contend that S-FLCAS, with its current form validated in this study, can be used to measure foreign language anxiety without major validity and reliability issues.

References

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78(2), 155–168. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02026.x>
- Arnaiz, P., & Guillen, F. (2012). Foreign language anxiety in a Spanish university setting: Interpersonal differences. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 5–26.
- Aydın, B. (1999). *A study of sources of foreign language classroom anxiety in speaking and writing classes* [Doctoral dissertation]. Anadolu University.
- Aydın, S. (2008). An investigation on the language anxiety and fear of negative evaluation among EFL learners. *Asian EFL Journal*, 30(1), 214-233.
- Botes, E., Dewaele, J.M., & Greiff, S. (2020). The foreign language classroom anxiety scale and academic achievement: An overview of the prevailing literature and meta-analysis. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 2(1), 26-56.
- Botes, E., van der Westhuizen, L., Dewaele, J. M., MacIntyre, P., & Greiff, S. (2022). Validating the short-form foreign language classroom anxiety scale. *Applied Linguistics*, amac018, <https://doi.org/10.1093/applin/amac018>
- Cheng, Y., Horwitz, E. K., & Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49(3), 417–446. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00095>
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, IV(2), 237–274.
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2016). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety: The right and left feet of the language learner. In P. D. MacIntyre, T. Gregersen & S. Mercer (Eds.), *Positive Psychology in SLA* (215-236). Multilingual Matters.
- Dunn, T. J., Baguley, T., & Brunsden, V. (2014). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*, 105, 399-412.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299.
- Finch, W. H., & French, B. F. (2018). *Educational and psychological measurement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315650951>
- Flora, D. B., & Curran, P. J. (2004). An empirical evaluation of alternative methods of estimation for confirmatory factor analysis with ordinal data. *Psychological Methods*, 9(4), 466-491. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.9.4.466>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Gülsün, R. (1997). *An analysis of the relationship between learner's foreign language classroom anxiety and achievement in learning English as a foreign language in the freshman classes at the University of Gaziantep* [Unpublished master's thesis]. Gaziantep University.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary Evidence for the Reliability and Validity of a Foreign Language Anxiety Scale. *TESOL Quarterly*, 20(3), 559–562. <https://doi.org/10.2307/3586302>
- Horwitz, E. K. (2016). Factor structure of the foreign language classroom anxiety scale: Comment on Park (2014). *Psychological Reports*, 119(1), 71-76. <https://doi.org/10.1177/0033294116653368>
- Horwitz, E. K. (2017). On the Misreading of Horwitz, Horwitz and Cope (1986) and the Need to Balance Anxiety Research and the Experiences of Anxious Language Learners. In C. Gkonou, M. Daubney, & J.-M. Dewaele (Eds.), *New Insights into Language Anxiety* (pp. 31-48). Multilingual Matters.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research* (Sixth edition). Pearson.

- JASP Team (2020). *JASP* (Version 0.16.2) [Computer software].
- Kline, P. (1999). *The handbook of psychological testing* (Second Edition). Routledge.
- Koğar, H. (2020). Development of a short form: Methods, examinations and recommendations. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 11(3), 301-310. <https://doi.org/10.21031/epod.739548>
- Korkmaz, S., Goksuluk, D., & Zararsiz, G. (2015). *Package MVN*. Retrieved from <https://cran.rproject.org/web/packages/MVN/MVN.pdf>
- Liu, M., & Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *Modern Language Journal*, 92(1), 71-86. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00687.x>
- Mak, B. (2011). An exploration of speaking-in-class anxiety with Chinese ESL learners. *System*, 39, 202-214. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.04.002>
- Matsuda, S., & Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, 32(1), 21-36. <https://doi.org/10.1016/j.system.2003.08.002>
- MacIntyre, P. D. (1992). *Anxiety and language learning from a stages of processing perspective* [Doctoral dissertation, The University of Western Ontario]. <https://ir.lib.uwo.ca/digitizedtheses/2155>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (Second Edition). McGraw-Hill.
- Orçan, F., (2018). Exploratory and confirmatory factor analysis: which one to use first? *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 9(4), 414-421. <https://doi.org/10.21031/epod.394323>
- Park, G-P. (2014). Factor analysis of the foreign language classroom anxiety scale in Korean learners of English as a foreign language. *Psychological Reports: Relationships & Communications*, 115(1), 261-275. <https://doi.org/10.2466/28.11.PR0.115c10z2>
- Park, G-P., & French, B. F. (2013). Gender differences in the foreign language classroom anxiety scale. *System*, 41, 462-471.
- Panayides, P. (2013). Coefficient alpha: Interpret with caution. *Europe's Journal of Psychology*, 9(4), 687-696. <https://doi.org/10.5964/ejop.v9i4.653>
- Panayides, P., & Walker, M. J. (2013). Evaluating the psychometric properties of the foreign language classroom anxiety scale for cypriot senior high school EFL students: The Rasch measurement approach. *Europe's Journal of Psychology*, 9(3), 493-516. <https://doi.org/10.5964/ejop.v9i3.611>
- Perez-Paredes, P., & Martinez-Sanchez, F. (2000-2001). A Spanish version of the foreign language classroom anxiety scale: Revisiting Aida's factor analysis. *Revista española de lingüística aplicada (RESLA)*, 14, 337-352.
- R Core Team (2022). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>.
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Sen, S., & Gocen, A. (2020). A psychometric evaluation of the Ethical Leadership Scale using Rasch analysis and confirmatory factor analysis, *The Journal of General Psychology*, 148(1), 84-104. <https://doi.org/10.1080/00221309.2020.1834346>
- Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (Fifth edition). Routledge.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (Sixth edition). Pearson.
- Teimouri, Y., Goetze, J., & Plonsky, L. (2019). Second language anxiety and achievement: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 363-387. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000311>
- Tóth, Z. (2008). A Foreign Language Anxiety Scale for Hungarian Learners of English. *Working Papers in Language Pedagogy*, 2, 55-78.
- Toyama, M., & Yamazaki, Y. (2018). Exploring the components of the foreign language classroom anxiety scale in the context of Japanese undergraduates. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 3(4). <https://doi.org/10.1186/s40862-018-0045-3>

- Uzun, K. (2017). Compulsory English courses in higher education: A source of angst or thrill? *The Journal of Language Teaching and Learning*, 7(2), 1-20.
- Vandenberg, R. J., & Lance, C. E. (2000). A review and synthesis of the measurement invariance literature: Suggestions, practices, and recommendations for organizational research. *Organizational Research Methods*, 3(1), 4-70.
- Walker, M. J., & Panayides, P. (2014). Rasch measurement in language research: Creating the foreign language classroom anxiety inventory. *Europe's Journal of Psychology*, 10(4), 613-636. <https://doi.org/10.5964/ejop.v10i4.782>
- Yashima, T., Kimberly, A. N., Shizuka, T., Takeuchi, O., Yamane, S., & Yoshizawa, K. (2009). The interplay of classroom anxiety, intrinsic motivation, gender in the Japanese EFL context. *Foreign Language Education Study*, 17, 41-64.

APPENDIX

Appendix-1. Short Form Foreign Language Classroom Anxiety Scale (S-FLCAS) Items.

- 1- Even if I am well prepared for FL class, I feel anxious about it.
- 2- I always feel that the other students speak the FL better than I do.
- 3- I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in FL class.
- 4- I don't worry about making mistakes in FL class.
- 5- I feel confident when I speak in FL class.
- 6- I get nervous and confused when I am speaking in my FL class.
- 7- I start to panic when I have to speak without preparation in FL class.
- 8- It embarrasses me to volunteer answers in my FL class.

Appendix-2. Kısa Form Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği Maddeleri

- 1- Önceden iyi hazırlanmış olsam bile derste heyecanlanıyorum.
- 2- Diğer öğrencilerin her zaman benden daha iyi İngilizce konuştuğunu düşünüyorum.
- 3- İngilizce dersinde sıra bana geldiği zaman kalbimin hızlı hızlı attığını hissediyorum.
- 4- İngilizce dersinde hata yapmak beni endişelendirmez.
- 5- İngilizce dersinde konuştuğum zaman kendime güvenirim.
- 6- İngilizce dersinde konuştuğum zaman hem tedirgin oluyorum hem de kafam karışıyor.
- 7- İngilizce dersinde hazırlıksız konuşmak zorunda kaldığımda paniğe kapılıyorum.
- 8- İngilizce dersinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermeye çekiniyorum.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

1. GİRİŞ

Oldukça karmaşık bir duyuşsal faktör olan kaygı, yabancı dil öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır ve dil öğrenme psikolojisi araştırmalarında baskın değişkenlerden biri olmuştur. Yabancı dil kaygısının belirlenmesinde büyük ölçüde Horwitz vd. (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği (FLCAS) kullanılmıştır. Bu ölçek, yabancı dil öğrenen öğrencilerin kaygılarını ölçmek için literatürde yaygın olarak kullanılmaktadır.

FLCAS'deki maddeler, Horwitz vd. (1986, s. 128) tarafından yabancı dil öğrenme kaygısı bağlamında "kavramsal yapı taşları" olarak nitelendirdikleri "iletişim kaygısı", "sınav kaygısı" ve "olumsuz değerlendirilme korkusu"na dayanmaktadır. Ancak, yabancı dil kaygısının bu yönleri, Horwitz vd. (1986) ya da Horwitz (1986) tarafından ampirik birer faktör olarak sunulmamış olmalarına rağmen, yabancı dil kaygısının alt boyutları olarak kabul görmüştür. Önceki çalışmalara bakıldığında, ölçeğin faktör yapısına ilişkin belirgin bir tutarlılığın olmadığı görülmektedir. Bu durum özellikle maddelerin faktörlere atanması, kullanılan faktör isimleri ve ölçeği yeniden düzenlemek için yapılan madde eleme işlemlerinde ortaya çıkmaktadır.

Ölçeğin çok sayıda farklı anadil bağlamında kullanıldığı göz önüne bulundurulduğunda birbirinden farklı olarak elde edilen sonuçlar bir anlamda beklendiği sonuçlar olarak görülebilir. Nitekim teorik anlamda, öğrenmenin gerçekleştiği bağlam ve öğrenenlerin kendi deneyimleri elde edilen farklı sonuçlara sebep olarak gösterilebilir (Horwitz, 2016; Horwitz, 2017; Park & French, 2013). Ancak, ölçekten alınan toplam puanın güvenilir bir şekilde kullanılabilmesi için arka planda tek bir örtük yapıya işaret eden ampirik kanıtların bulunması gerekmektedir. Bu anlamda, elde edilen farklı sonuçlar genel anlamda yabancı dil öğrenme kaygısını geçerlik ve güvenilirlik sorunları olmaksızın ölçmeyi zorlaştırmaktadır.

Bu nedenle, son zamanlarda yeni ölçeklerin geliştirilmesi ya da orijinal ölçeğin kısa formunun kullanılması yönünde bir yönelimden söz edilebilir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, yabancı dil öğrenme kaygısını bütünlük bir kavram olarak ölçme amacına hizmet edecek şekilde geliştirilen FLCAS kısa formunun Türkçe uyarlamasını yaparak geçerlik ve güvenilirlik bakımından incelemektir.

2. YÖNTEM

FLCAS kısa formunun psikometrik olarak incelenmesi ölçeğin uyarlanması, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi işlemleri ve geçerlik ve güvenilirlik bakımından ek kanıtların sunulması yoluyla gerçekleştirilmiştir. FLCAS kısa formu ilk olarak MacIntyre (1992) tarafından 33 maddelik orijinal ölçekten, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları temelinde belirlenen sekiz madde ile oluşturulmuştur. Sekiz maddenin oluşturduğu kısa form, birtakım araştırmalarda kullanılmasına rağmen (Dewaele & MacIntyre, 2014; Dewaele & MacIntyre, 2016; Uzun, 2017), psikometrik anlamda kapsamlı bir inceleme Botes vd. (2022) tarafından gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada FLCAS kısa form ölçeğinin Türkçe uyarlaması yüksek öğrenim düzeyinde dil öğrenimi sürecinde olan öğrenciler arasında yapılmıştır. Türkçe literatürde de yaygın bir şekilde kullanılmış olan orijinal ölçeğin maddeleri önceki çevirilerden de yararlanılarak önce hedef dile, daha sonra tekrar İngilizceye çevrilerek ve uzman görüşleri ve ön uygulama işlemlerinden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Türkçeye uyarlanan ölçek kullanılarak toplanan veriler üzerinde sırasıyla açıklayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş ve geçerlik ve güvenilirlik bakımından kanıtlar sunulmuştur.

3. BULGULAR, TARTIŞMA VE SONUÇ

İlk olarak 180 öğrenciden oluşan bir örneklemden elde edilen veriler üzerinde yapılan açıklayıcı faktör analizi ile tek boyutlu bir yapı elde edilmiş olup maddelerin faktör yüklerinin yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. İkinci örneklem olarak 274 öğrenciden toplanan veriler üzerinde ise doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, tek boyutlu yapının doğrulandığı ve model uyum indekslerinin yeterli

olduğu görülmüştür. Ayrıca, ölçekten elde edilen verilerin iç tutarlık ($\alpha=.894$, $\omega=.897$) ve %27'lik alt ve üst gruplar arasında ayırt edicilik bakımından istatistiksel olarak yeterli kanıt oluşturduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda ölçek ile toplanan verilerin öğrencilerin başarı puanlarıyla arasındaki korelasyona ilişkin olarak son yıllarda yapılan meta-analiz çalışmalarının sonuçlarına yakın sonuçlar elde edilmiştir.

Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizinde Botes vd. (2022) tarafından sunulan sonuçlar ile oldukça tutarlı sonuçlar elde edilmiştir. Ayrıca Teimouri vd. (2019) ve Botes vd. (2020) gibi meta-analizlerde yabancı dil kaygısı ve başarı arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlarla oldukça benzer sonuçların elde edilmesinin de kısa form ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik bakımından yeterliğine yönelik kanıt oluşturduğu düşünülmektedir.

FLCAS kısa formunun Türkçe uyarlamasına yönelik olarak yüksek öğrenim düzeyinde öğrencilerden toplanan veriler ile gerçekleştirilen analizler neticesinde ölçeğin yabancı dil öğrenme kaygısını tek boyutlu bir yapı olarak geçerlik ve güvenilirlik bakımından sorunsuz şekilde ölçmeye yönelik kullanılabilceği sonucuna varılmıştır.

Elde edilen bu sonuçların değerlendirilmesinde ölçeğin orijinal halindeki 33 maddeden sekiz maddeye indirgenmiş olması kapsam geçerliği sorununu gündeme getirebilir. Ancak 33 maddeden oluşan orijinal ölçeğin semantik anlamda birbirine benzer maddelerden oluştuğu ve hali hazırda kapsam geçerliği bakımından zaten sorunlu olabileceğine yönelik tartışmalar (Panayides & Walker, 2013) dikkate alınmalıdır. Bu anlamda kısa form ölçek kullanımının getireceği kullanılabilirlik düşünüldüğünde araştırmalarda kaygının yanı sıra yabancı dil öğreniminin diğer duyuşsal değişkenleri açısından birlikte veri toplanması pratik olarak sağlanabilir. Sonraki araştırmalarda ise ölçme değişmezliği, değişen madde fonksiyonu gibi analizlerin yapılması ve ölçeğin geçerliğine yönelik ek kanıtların toplanması önerilebilir.

ETHICAL APPROVAL

The author(s) of this study complied with all the rules specified within “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Regulations”. None of the actions stated in the second part of the regulations under the title “Actions Against Scientific Research and Publications Ethics” were conducted.

Ethics Committee Approval Information

Name of the committee: Kütahya Dumlupınar University Social and Humanities Research and Publication Ethics Committee

Data of ethics committee approval: 29.09.2021

Ethics committee approval statement issue number: 2021/07

AUTHOR CONTRIBUTION

This is a single-author study.

CONFLICT OF INTEREST

The author declares no conflict of interest.

ACKNOWLEDGEMENT

The author would like to thank all the students and colleagues for their invaluable contribution in the data collection process.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2023, 23(2), 689 – 706. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1143503>



Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarının Söz Varlığı Unsurları Üzerine Bir Araştırma

A Research on the Vocabulary Components of Turkish and Turkish Culture Textbooks

Tuba Nur KATI¹ 

Bayram BAŞ² 

Geliş Tarihi (Received): 14.07.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 24.04.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.06.2023

Öz: Bu çalışmada yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili öğrenimi için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2019 yılında hazırlanan 1-8. Seviye Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarına ait söz varlığı unsurlarının belirlenmesi ve elde edilen sonuçların öğretime yönelik 1244 kelimelik hedef kelime listesi ile karşılaştırarak ortaya koyulması amaçlanmıştır. Çalışmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın inceleme nesnelerini MEB Yayınları 2019 1-8. seviye Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları oluşturmaktadır. Söz varlığı unsurları, kelime hazinesi, deyimler, atasözleri, ikilemeler ve kalıp sözler kategorilerinde incelenmiştir. Kelime listeleri "Microsoft Excel" programı yardımıyla birleştirilerek öğretime yönelik 1244 kelimelik hedef kelime listesi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan işlemler sonucunda tüm kitaplarda ortak kullanılan kelimelerin kullanım sıklığının yoğun olduğu ve ders kitaplarında yer alan söz varlığı unsurlarının öğretilmesi hedeflenen kelime listesi ile örtüştüğü görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe ve Türk kültürü ders kitapları, söz varlığı, hedef kelime listesi

&

Abstract: In this research, it is aimed to analyze the vocabulary elements of the 1-8th level Turkish Language and Culture textbooks prepared by the Ministry of National Education in 2019 for ethnically Turkish students living abroad to learn Turkish as a mother tongue and to reveal the results by comparing them with 1244 target word list for teaching. In the study, basic qualitative research design was used. The study objects of the research are MEB Publications 2019 1-8th level Turkish Language and Turkish Culture textbooks. Vocabulary elements are analyzed in the following categories: vocabulary, idioms, proverbs, reduplications, and formulaic expressions. The word lists are combined with the help of the "Microsoft Excel" program and compared with the target word list of 1244 words for teaching. As a result of the analysis, it is seen that the frequency of use of common words in all books is intense and the vocabulary elements in the textbooks overlap with the word list that is aimed to be taught.

Keywords: Turkish and Turkish Culture textbooks, vocabulary, target word list

Atıf/Cite as: Kati, T. ve Baş. B. (2023). Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarının Söz Varlığı Unsurları Üzerine Bir Araştırma. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 689-706. [doi.org/ 10.17240/aibuefd.2023..-1143503](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1143503)

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu¹

*Bu çalışma yüksek lisans tezinden üretilmiş olup III. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Sorumlu Yazar: Öğr. Gör. Tuba Nur KATI, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Türkçe ve Yabancı Diller Uygulama ve Araştırma Merkezi, İstanbul, tnkati@gelisim.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5853-5858>

² Prof. Dr. Bayram BAŞ, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, bayrambas@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3569-9395>

1. GİRİŞ

Türkiye ile Avrupa devletleri arasında, ilk kez resmî olarak 1961 yılında Almanya ile başlayan işçi göçleri, sonrasında Belçika, Hollanda ve İsveç ile devam ederek bu ülkelerle iş gücü gönderme anlaşmaları imzalanmıştır. Başlangıçta geçici olarak nitelendirilen bu göç süreci, göçmenlerin hedef ülkelere yerleşmeye başlamalarıyla birlikte kalıcı bir hâl almıştır. Avrupa ülkelerinde yaşayan Türk nüfusunun artmasıyla birlikte ana dili eğitimine ihtiyaç duyulmuştur.

Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 1975, 81). Yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocuklarının kendi ülkeleriyle bağlarını korumaları ve mevcut ülkedeki Türklerle iletişimlerini etkili bir biçimde sürdürebilmeleri, buldukları ülkeye uyum sağlamaları, her iki dili ve kültürü sağlıklı bir biçimde öğrenmeleri ve yaşatmaları için ana dili eğitimi şarttır. Yurt dışında okullar, çeşitli sivil toplum kuruluşları ve dernekler aracılığıyla sağlanmaya çalışılan ana dili eğitiminin sistemli ve sağlıklı bir hâl getirilmesi gerekmektedir. Karadağ ve Baş (2019b, 9) Türkçenin, yurt dışında yaşayan iki dilli bireyler tarafından ana dili olarak edinilmesi için yaygın eğitim ortamlarının yanında örgün ortamlarının da doğru şekilde planlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sebeple yurt dışında yaşayan Türklerin ana dili öğreniminin sağlanabilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı ve ilgili ülkeler arasında yapılan anlaşmalar ile Türkçe ve Türk Kültürü dersi oluşturulmuştur.

Bu ders, Almanya'da ana dili dersi (Muttersprachlichenunterricht), Fransa'da ELCO kültürler kökenli dil dersleri (Enseignements des Langues et Cultures d'Origine), Hollanda'da OALT (Onderwijs Allochtone Levende Talen 'Göçmenlerin Yaşayan Dilleri Eğitimi'), Belçika'da OITC (Anadil ve Kültür Dersleri Öğretimi) olarak adlandırılmaktadır (Demirbaş, 2014, 122).

Yurt dışında yaşayan Türk çocukları, ana diline ait söz varlığı unsurlarını genellikle aile, Türkçe konuşan çevre ve TTK dersi ile edinmektedirler. Onan'ın (2016) çalışmasında ana dili eğitiminin kapsamlı bir şekilde sağlanabilmesi için belirlenebilecek temel hedefler arasında, ana dili öğretiminin metinler aracılığıyla öğrencilerin söz varlığını geliştirdiği belirtilmektedir. Öğrencilerin söz varlığı, okulda TTK ders kitabında bulunan dinleme ve okuma metinleri ile geliştirilmektedir.

Aksan'a (2004, 7) göre, dilin söz varlığı denince yalnızca o dilin sözcüklerini değil, deyimlerini, kalıp sözlerini, kalıplaşmış sözleri, atasözlerini, terimlerini ve çeşitli anlatım kalıplarının oluşturduğu bütünü anlaşılmaktadır. Karadağ'a (2013, 8-16) göre ise söz varlığı, söz kavramının genişliği içinde ikileme deyim, atasözü vb. anlamlı dil birimlerinin oluşturduğu bir birikimin bütünüdür. Söz varlığı bir toplumun tarihine, yaşam tarzına, inançlarına ve kültür öğelerine ışık tutmakta ve bu öğelerin aktarımını sağlamada önemli bir rol üstlenmektedir. Bu çalışmada söz varlığı unsurları kelime hazinesi, ikilemeler, deyimler, atasözleri, özel isimler ve kalıp sözler bakımından incelenmiştir.

Kelime hazinesi kavramı Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük'te söz varlığı ile aynı anlamda kabul edilmektedir. Baş (2010, 140), kelime hazinesini, söz varlığının altında, dilde kelime özelliği gösteren bütün birimleri içeren bir kavram olarak açıklamaktadır. Kelime hazinesi kişinin düşüncelerini, ifade yeteneğini, kişisel ve sosyal hayatını etkilemektedir. Kelime hazinesi zengin olan bireyin anlama ve anlatma becerileri de gelişmiş olacaktır.

Söz varlığının bir unsuru olan deyimler, günlük hayatta sıklıkla kullanılmakta ve duygu ve düşüncelerin az sözle, etkili bir şekilde aktarılmasını sağlamaktadır. Deyim, Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük'te:

“Genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, kendine özgü bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeği, tabir” olarak tanımlanmaktadır.

Atasözleri, tarihî bir nitelik taşıyarak atalarımızın deneyimleri sonucunda genellikle öğüt vermek amacıyla kullandıkları kalıplaşmış sözlerdir. Aksoy (1993, 16) atasözlerini, atalarımızın denemelere dayanan yargılarını genel kural, bilgece düşünce ya da öğüt olarak düsturlaştıran ve kalıplaşmış biçimleri bulunan kamuca benimsenmiş özsözler olarak tanımlamaktadır. Meider’e (2004, 1) göre atasözlerinin bilgeliği, insanlara sosyal etkileşimlerinde binlerce yıldır rehberlik etmektedir. Atasözleri özlü ve kalıplaşmış bir dille günlük yaşantıları ve ortak gözlemleri içerir, hatırlamayı kolaylaştırır ve etkili bir şekilde anında kullanılmaya hazır hâle getirir. Söz varlığının bir diğer unsuru olan ikileme, anlatımı pekiştirmek amacıyla aynı, benzer veya karşıt anlamlı iki sözün belirli kurallar çerçevesinde tekrar edilerek kullanılmasıdır.

Özel isimler Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük’ te: “Bir kişiye, benzerlerinden farklı özellik taşıyan varlığa veya topluluğa verilen ad, özel isim” olarak tanımlanmaktadır. Aksan’a (2016,73) göre özel isimler her ne kadar belli bir kişiyi, bir ülkeyi, bir coğrafya kavramını gösterse de bazıları birtakım tasarımlar, imgeler uyandırır. Bazen duygu değeri taşıyarak insanın yetişme çevresine, kültür düzeyine, dünya bilgisine ve ruhsal yapısına göre değişebilirler buna rağmen her toplumda birtakım genel değerlere sahiptirler. Bu özellikleri neticesinde çeşitleme gereçler aracılığıyla kültür aktarımı özel isimler aracılığıyla sağlanabilmektedir.

Kalıp sözler ise gündelik hayatta, belirli durum ve olaylar karşısında sık sık kullanılan, toplumlara göre değişen ve ait olduğu toplumun kültürünü yansıtan bir söz varlığı unsurudur. Bu sözler yemek yeme durumunda, biriyle karşılaşıldığında, doğum, ölüm, okula başlama, evlenme gibi olaylar karşısında kullanılırlar. Dualar, beddualar, yeminler, söz vermeler de kalıp sözlere dâhildir.

2018 TTK Dersi Öğretim Programı’nda yer alan söz varlığı unsurlarına yönelik kazanımlar incelendiğinde dinleme/ izleme ve konuşma becerilerinde tüm seviyelerde söz varlığı unsurları ile ilişkili kazanımlara yer verilirken, 1. ve 2. seviyelerde okuma ve yazma becerilerine yönelik kazanımlarda söz varlığı ile ilişkili bir bulguya rastlanmadığı tespit edilmiştir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın temel amacı; yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğrenimi için MEB tarafından 2019 yılında hazırlanan 1-8. seviye TTK ders kitaplarının söz varlığı unsurlarının belirlenmesi ve elde edilen sonuçların öğretime yönelik 1244 kelime hedef kelime listesi ile karşılaştırarak ortaya koyulmasıdır. Bu genel amaç çerçevesinde araştırmada, “TTK ders kitaplarında kelime hazinesi, deyim, atasözü, kalıp sözler, ikilemeler ve özel isimlerin kullanım sıklığı nedir ve bu söz varlığı unsurları öğretime yönelik hedef kelime listesi ile ne derece örtüşmektedir?” sorusu temel alınarak şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. MEB Yayınları (2019) 1. Seviye TTK ders kitabının söz varlığı unsurları açısından niceliği nasıldır?
2. MEB Yayınları (2019) 2. Seviye TTK ders kitabının söz varlığı unsurları açısından niceliği nasıldır?
3. MEB Yayınları(2019) 3. Seviye TTK ders kitabının söz varlığı unsurları açısından niceliği nasıldır?
4. MEB Yayınları(2019) 4. Seviye TTK ders kitabının söz varlığı unsurları açısından niceliği nasıldır?
5. MEB Yayınları(2019) 5. Seviye TTK ders kitabının söz varlığı unsurları açısından niceliği nasıldır?

6. MEB Yayınları(2019) 6. Seviye TTK ders kitabının söz varlığı unsurları açısından niceliği nasıldır?
7. MEB Yayınları(2019) 7. Seviye TTK ders kitabının söz varlığı unsurları açısından niceliği nasıldır?
8. MEB Yayınları(2019) 8. Seviye TTK ders kitabının söz varlığı unsurları açısından niceliği nasıldır?
9. MEB Yayınları(2019) ders kitaplarında yer alan söz varlığı unsurları öğretime yönelik hedef kelime listesi ile ne derece örtüşmektedir?

1.1. Araştırmanın önemi

T.C. Dışişleri Bakanlığı mevcut verilerine göre günümüzde yaklaşık 6,7 milyonu aşkın Türk vatandaşı yurt dışında yaşamaktadır (Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı. [13.04.2022]). Söz konusu vatandaşlarımızın ihtiyaçlarının karşılanması ve sorunlarının çözülmesi dış politikamızın öncelikli konularından birini oluşturmaktadır. Bahsedilen sorunlar arasında Türkçe ana dili eğitimi de yer almaktadır. Kimliğin gelişmesi, yerleşmesi ve güçlenmesi ana dili aracılığıyla gerçekleşmektedir. Ana dili bireyin bilişsel yetilerinin gelişmesi ve ilerlemesi açısından oldukça önemlidir (Yıldız, 2012, 2). Ana dili konuşucularının sahip oldukları söz varlığı, kişilerin dili kullanabilme becerilerini etkilemektedir. “Kişinin anlama ve anlatma becerilerinin gelişimi doğrudan zengin bir söz varlığına sahip olmasıyla mümkündür.” (Türkben, 2018, 995). Türkçe ve Türk Kültürü dersi ve materyalleri ile yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili eğitimi sağlanmaktadır ve söz varlığı geliştirilmektedir. Karadağ ve Tekercioğlu’na (2019) göre Türkçe eğitiminin en kolay ulaşılabılır ve işlevsel materyali ders kitaplarıdır.

Yurt dışındaki Türk çocuklarının Türkçe eğitimine ilişkin süreç içinde çeşitli programlar tasarlanmıştır. Ancak Çelik ve Gürcü (2016)’ ye göre bu programların ders kitabı olmadan uygulanması sonucunda birçok sıkıntı ortaya çıkmıştır. Durumun yarattığı sorunların çözümüne istinaden yurt dışındaki ana dili eğitiminden sorumlu, temel kurum olan MEB, “2. Uzaktaki Yakınlarımız Projesi” kapsamında 03.08.2009 TTK Dersi Öğretim Programı (1-10. sınıflar) programını geliştirilmiştir. Program çerçevesinde TTK Dersi Öğretim Materyali (1-3, 4-5, 6-7, 8-10. sınıflar için 4 adet ders öğretim materyali, 4 adet çalışma kitabı ile 1 adet öğretmen kılavuz kitabı) hazırlanmıştır.

Hazırlanan kitaplar üzerine yapılan değerlendirmeler sonucunda kitaplarda birçok eksiklik olduğu görülmüştür. Kitapların söz varlığına yönelik bir araştırma yapan İnce ve Çınar (2015), ders kitabına ait sözcük seçiminin Türkçede sık kullanılan ilk 1000 kelime bakımından yeterli olduğu fakat ilk 1200 ve ilk 2000 sözcük bakımından değerlendirildiğinde yetersiz kaldığını belirtmiş ve kitabın toplam söz varlığı gelişmiş ülkelerdeki öğrencilerin söz dağarcıkları ile karşılaştırıldığında yetersiz kaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrancı, Mete ve Keskin (2017) çalışmalarında çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin Türkçe ve Türk kültürünü öğretmede yetersiz kaldığını ve başka dilleri içeren etkinliklerin kullanıldığını tespit etmişlerdir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde kitaplarda yer alan metinlerin düzeye uygun olmadığı, söz varlığı unsurlarının yetersiz kaldığı sonucu ortaya çıkmıştır. 2017 yılında bir ihtiyaç analizi çalışması yapılmış ve ardından 2018 yılında yeni bir öğretim programı geliştirilmiştir. 2019 yılında ihtiyaç analizi ve program doğrultusunda TTK dersine yönelik sekiz seviyeli ders kitapları ve hiç Türkçe bilmeyen öğrencilere yönelik A1 ve A2 seviyelerinde ders-çalışma-öğretmen kitapları hazırlanmıştır. Hazırlanan TTK seviye ve hazırlık kitapları hedef ülkelerde 2019-2020 eğitim öğretim döneminde kullanılmaya başlanmıştır.

Öğrenci, öğretmen ve veliler için çeşitli önemler arz eden ders kitapları, yurt dışında yaşayan Türk öğrencilerin ana dillerini öğrenebilmeleri ve söz varlıklarını geliştirebilmeleri için kullandıkları en önemli ders gereçleridir. Ders kitaplarına yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde MEB tarafından 2019 yılında

hazırlanan TTK ders kitaplarının söz varlığı üzerine henüz herhangi bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. TTK ders kitaplarının söz varlığı unsurlarının belirlenmesi, öğrencilere kazandırılması beklenen hedef kelime listesine uygunluk düzeyinin ortaya çıkarılmasında, varsa mevcut eksikliklerin giderilmesi ve problemlerin düzeltilmesi konusunda önemli bir kaynak oluşturması beklenmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın deseni

Bu çalışmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Merriam (2018)'e göre bütün nitel araştırmalar anlamın nasıl inşa edildiğiyle ilgiliyken temel nitel araştırmanın öncelikli amacı bu anlamları açığa çıkarmak ve yorumlamaktır. Çalışmada 1-8. Seviye TTK ders kitaplarına ait söz varlığı unsurlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

2.2. Araştırmanın inceleme nesnelere

Bu araştırmada "TTK ders kitaplarının kelime hazinesi, atasözü, kalıp sözler, deyim, ikilemeler ve özel isimlerin kullanım sıklığı nedir ve bu söz varlığı unsurları öğretime yönelik hedef kelime listesi ile ne derece örtüşmektedir?" problemine yönelik MEB tarafından 2019 yılında hazırlanan TTK kitaplarında yer alan dinleme ve okuma metinlerinin incelenmesine karar verilmiştir. Çalışmada inceleme nesnelere seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 122). Bu araştırmanın inceleme nesnelere MEB Yayınları (2019) 1-8. seviye TTK ders kitapları oluşturmaktadır. İnceleme nesnelere seçiminde ders kitaplarının güncel ve hâlihazırda kullanılıyor olması belirleyici olmuştur.

2.3. Verilerin toplanması

Bu araştırmada verilerin toplanmasında araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan doküman incelemesi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 189). Doküman incelemesinde hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabilceği araştırma problemi ile yakından ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 189).

2.4. Verilerin analizi

Araştırmada MEB Yayınları 2019 1-8. seviye TTK ders kitaplarında yer alan okuma ve dinleme metinlerinin kelime listeleri oluşturulmuş ve elde edilen veriler incelenmiştir. Verilerin analizinde kategorisel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada söz varlığı unsurları deyimler, kalıp sözler, atasözleri ikilemeler kategorilerinde incelenmiştir. Özel isimler ayrıca belirtilmiştir. Bu amaçla MEB tarafından 2019 yılında hazırlanan 1-8. Seviye TTK ders kitaplarının her bir seviyesinden dinleme ve okuma metinlerinde bulunan kelimelerin alınması kaydıyla, 8 kitapta bulunan metinler bir araya getirilmiştir. Kitaplardaki kelime listeleri belirlenip öncelikle her kitap için ayrı listeler oluşturulmuştur. Listedeki kelimelerden aynı kökten türeyen kelimeler düzenlenmiştir. Daha sonra listeler tek bir liste hâline getirilmiştir. Kelimelerin şekil ve anlam bakımından incelenerek özel isimler, ayrı yazılan birleşik kelimeler, tarihler ve sayılar kelime olarak kabul edilmiştir. Analiz süreci, Baş'ın (2011) çalışmasında yer alan ölçütler doğrultusunda planlanmıştır. Kelime analizleri şu basamaklar doğrultusunda yapılmıştır:

- a) Birden fazla kelimededen meydana gelen kelimelerin bağımsız kelime olarak incelenmemesi ve hataya yol açmaması amacı ile bu kelimeler bilgisayarın tek kelime olarak algılayabileceği biçimde işaretlenmiştir. Bu kelimelerin arasına "+" işareti; özel isimlerin başlarına "*" işareti konulmuştur.
- b) Tarihler ve sayılar kelime olarak kabul edilerek yazı ile belirtilmiştir. Birden fazla sözcükten oluşan sayılar ve tarihler birleştirilmiştir. Tarihlerde sayılar ve aylar arasına "+" işareti konulmuştur.
- c) Oluşturulan söz varlığı unsurları "Simple Concordance Program 4.07" ile listelenmiştir.
- ç) Söz varlığı unsurlarına ait çekim ekleri anlamı değiştirmemeleri sebebi ile çıkarılmıştır. Kelimelerdeki sıfat fiil ve zarf fiil ekleri kalıcı isim yapanlar hariç silinmiştir.
- d) Eş sesli kelimeler açıklamaları ile parantez içinde belirtilmiştir: Ad (isim), artık (zarf) gibi. Çok anlamlı kelimelerin anlamlarının açıklaması başka bir çalışma alanına konu olması sebebiyle verilmemiştir.
- e) Ünlem özelliği taşıyan örnekler kısaltılmıştır.
- f) Kitaplar ayrı ayrı incelendikten sonra "Simple Concordance Program 4.07" ile aynı kelimeler bir araya getirilerek tek bir liste oluşturulmuştur.
- g) Söz varlığı unsurları seviyelere göre listelenmiş ve sonrasında toplu bir listede bir araya getirilmiştir. Söz varlığı unsurları ikilemeler, deyimler, atasözleri, kalıp sözler ve özel isimler başlıklarına göre listelenerek incelenmiştir.
- ğ) Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi kitabında yer alan, öğretilmesi hedeflenen 1250 kelimelik hedef liste incelenmiş ve 6 kelime tekrar ettiği gerekçesiyle listeden çıkarılmıştır. Elde edilen 1244 kelimelik hedef liste ile ders kitaplarının kelime hazinesi karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma yapılırken hedef listede yer alan eş sesli kelimeler ile ders kitaplarında yer alan eş sesli kelimelere ait parantezli açıklamalar aydınlatılmıştır. Bu işlemlerin ardından iki listenin karşılaştırılması yapılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde TTK ders kitaplarının söz varlığına ilişkin bulgu ve yorumları ile bu kitaplarda yer alan söz varlığı unsurlarının, öğretime yönelik 1244 kelimelik hedef kelime listesi ile karşılaştırılmasının bulgu ve yorumlarına yer verilmiştir.

TTK Ders Kitaplarının Söz Varlığına Yönelik Genel Bulgular

Araştırmada TTK ders kitaplarının temel kelime hazinesi, söz varlığı unsurları olarak deyimler, atasözleri, ikilemeler, kalıp sözler ve özel isimler esas alınmıştır. Bu bölümde, ders kitaplarının söz varlığına ilişkin genel bilgiler yorumlanmıştır. Ders kitaplarındaki toplam ve farklı kelime sayıları şu şekildedir:

Tablo 1

Ders Kitaplarındaki Toplam ve Farklı Kelime Sayıları

Ders Kitapları	Toplam Kelime Sayısı	Farklı Kelime Sayısı	Toplam/Farklı Kelime Oranı
1. Seviye	2429	684	3,5
2. Seviye	2945	992	2,9
3. Seviye	4643	1383	3,3
4. Seviye	8729	2156	4
5. Seviye	4534	1568	2,8
6. Seviye	7724	2210	3,4
7. Seviye	13668	3162	4,3
8. Seviye	15338	3415	4,4
Tüm Seviyeler	59974	7873	7,6

Ders kitaplarından oluşturulan kelime havuzunda 1. seviye ders kitaplarında 2429 toplam, 684 farklı kelime; 2. seviye ders kitaplarında 2945 toplam, 992 farklı kelime; 3. seviye ders kitaplarında 4643 toplam, 1383 farklı kelime; 4. seviye ders kitaplarında 8729 toplam, 2156 farklı kelime; 5. seviye ders kitaplarında

4534 toplam, 1568 farklı kelime; 6. seviye ders kitaplarında 7724 toplam, 2210 farklı kelime; 7. seviye ders kitaplarında 13668 toplam, 3162 farklı kelime; 8. seviye ders kitaplarında 15338 toplam, 3415 farklı kelime; tüm seviyelerde 59974 toplam, 7873 farklı kelime kullanılmıştır. En fazla toplam kelime 8. seviyede, en az toplam kelime ise 1. seviyede bulunmaktadır. Toplam kelime sayısı 5. seviye hariç, seviyelerle birlikte artış göstermiştir. Toplam kelime içinde en fazla farklı kelime kullanımı 3415 kelime ile 8. seviyede görülmektedir. Ders kitapları arasında en zengin kelime hazinesine sahip seviye 8. seviyedir. En az farklı kelime kullanımı ise 684 kelime ile 1. seviyede yer almaktadır.

Tablo 2

Ders Kitaplarında Kullanılan Deyimler

Ders Kitapları	Toplam Deyim Sayısı	Farklı Deyim Sayısı	Toplam/Farklı Deyim Oranı
1. Seviye	10	7	1,4
2. Seviye	8	8	1
3. Seviye	36	31	1,1
4. Seviye	59	43	1,3
5. Seviye	46	31	1,4
6. Seviye	65	42	1,5
7. Seviye	139	88	1,5
8. Seviye	201	114	1,7
Tüm Seviyeler	564	262	2,1

1. seviyede 10 toplam, 7 farklı; 2. seviyede 8 toplam, 8 farklı; 3. seviyede 36 toplam, 31 farklı; 4. seviyede 59 toplam, 43 farklı; 5. seviyede 46 toplam, 31 farklı; 6. seviyede 65 toplam, 42 farklı; 7. seviyede 139 toplam, 88 farklı; 8. seviyede 201 toplam, 114 farklı; tüm seviyelerde ise 564 toplam, 262 farklı deyim yer almaktadır. Toplam deyimlerin farklı deyimlere oranı; 1. seviyede 1,4; 2. seviyede 1; 3. seviyede 1,1; 4. seviyede 1,3; 5. seviyede 1,4; 6. seviyede 1,5; 7. seviyede 1,5; 8. seviyede 1,7 tüm seviyelerde ise 2,1'dir. 1. Seviyede her deyim yaklaşık 1,4; 2. seviyede 1; 3. seviyede 1,1; 4. seviyede 1,3; 5. seviyede 1,4; 6. seviyede 1,5; 7. seviyede 1,5; 8. seviyede 1,7 tüm seviyelerde ise 2,1 kere tekrar edilmiştir.

Tablo 3

Ders Kitaplarında Yer Alan Atasözleri

Ders Kitapları	Toplam Atasözü Sayısı	Farklı Atasözü Sayısı	Toplam/Farklı Atasözü Oranı
1. Seviye	1	1	1
2. Seviye	0	0	-
3. Seviye	3	2	1,5
4. Seviye	1	1	1
5. Seviye	0	0	-
6. Seviye	4	3	1,3
7. Seviye	3	3	1
8. Seviye	1	1	1
Tüm Seviyeler	13	11	1,1

2. ve 5. seviyelerde atasözü yer almamıştır. 1. seviyede 1 toplam, 1 farklı; 3. seviyede 3 toplam, 2 farklı; 4. seviyede 1 toplam, bir farklı; 6. seviyede 4 toplam, 3 farklı; 7. Seviyede 3 toplam, 3 farklı, 8. Seviyede 1 toplam, 1 farklı tüm seviyelerde ise 13 toplam 11 farklı atasözü yer almaktadır.

Tablo 4

Ders Kitaplarında Kullanılan İkilemeler

Ders Kitapları	Toplam İkileme Sayısı	Farklı İkileme Sayısı	Toplam/Farklı İkileme Oranı
1. Seviye	7	5	1,4
2. Seviye	48	32	1,5
3. Seviye	12	11	1,09
4. Seviye	22	20	1,1
5. Seviye	18	14	1,2
6. Seviye	20	20	1
7. Seviye	81	57	1,4
8. Seviye	31	25	1,2
Tüm Seviyeler	241	143	1,6

1. seviyede 8 toplam, 5 farklı; 2. seviyede 48 toplam, 32 farklı; 3. seviyede 12 toplam, 11 farklı; 4. seviyede 22 toplam, 20 farklı; 5. seviyede 18 toplam, 14 farklı; 6. seviyede 20 toplam, 20 farklı; 7. seviyede 81 toplam, 57 farklı; 8. seviyede 31 toplam, 25 farklı tüm seviyelerde ise 241 toplam, 143 farklı ikileme kullanılmıştır.

Toplam ikilemelerin farklı ikilemelere oranı; 1. seviyede 1,4; 2. seviyede 1,5; 3. seviyede 1,09; 4. seviyede 1,1; 5. seviyede 1,2; 6. seviyede 1; 7. seviyede 1,4; 8. seviyede 1,2 tüm seviyelerde ise 1,6'dır. 1. seviyede her ikileme yaklaşık 1,4; 2. seviyede 1,5; 3. seviyede 1,09; 4. seviyede 1,1; 5. seviyede 1,2; 6. seviyede 1; 7. seviyede 1,4; 8. seviyede 1,2 tüm seviyelerde ise 1,6 defa tekrar edilmiştir. İkilemelerin en fazla tekrarlandığı kitap 7. ve 1. seviye; en az tekrarlandığı kitap ise 6. seviyedir.

Tablo 5

Ders Kitaplarında Kullanılan Özel İsimler

Ders Kitapları	Toplam Özel İsim Sayısı	Farklı Özel İsim Sayısı	Toplam/Farklı Özel İsim Oranı
1. Seviye	157	31	5
2. Seviye	208	98	2,1
3. Seviye	259	102	2,5
4. Seviye	543	206	2,6
5. Seviye	328	153	2,1
6. Seviye	1005	385	2,6
7. Seviye	869	360	2,4
8. Seviye	1290	472	2,7
Tüm Seviyeler	4659	1430	3,2

1. seviyede 157 toplam, 31 farklı; 2. seviyede 208 toplam, 98 farklı; 3. seviyede 259 toplam, 102 farklı; 4. seviyede 543 toplam, 206 farklı; 5. seviyede 328 toplam, 153 farklı; 6. seviyede 1005 toplam, 385 farklı; 7. seviyede 869 toplam, 360 farklı; 8. seviyede 1290 toplam, 472 farklı tüm seviyelerde ise 4659 toplam, 1430 farklı özel isim yer almaktadır.

Toplam özel isimlerin farklı özel isimlere oranı; 1. seviyede 5; 2. seviyede 2,1; 3. seviyede 2,5; 4. seviyede 2,6; 5. seviyede 2,1; 6. seviyede 2,6; 7. seviyede 2,4; 8. seviyede 2,7 tüm seviyelerde ise 3,2'dir. 1. seviyede her özel isim yaklaşık 5; 2. seviyede 2,1; 3. seviyede 2,5; 4. seviyede 2,6; 5. seviyede 2,1; 6. seviyede 2,6; 7. seviyede 2,4; 8. seviyede 2,7 tüm seviyelerde ise 3,2 kez tekrar etmiştir.

Özel isimlerin en fazla tekrarlandığı kitap 1. seviye; en az tekrarlandığı kitap ise 2. ve 5. Seviyelerdir.

Tablo 6

Ders Kitaplarında Kullanılan Kalıp Sözcükler

Ders Kitapları	Toplam Kalıp Söz Sayısı	Farklı Kalıp Söz Sayısı	Toplam/Farklı Kalıp Söz Oranı
1. Seviye	13	6	2,1
2. Seviye	26	18	1,4
3. Seviye	6	6	1
4. Seviye	27	13	2,07
5. Seviye	1	1	1
6. Seviye	13	6	2,1
7. Seviye	16	10	1,6
8. Seviye	42	13	3,2
Tüm Seviyeler	144	37	3,8

1. seviyede 13 toplam, 6 farklı; 2. seviyede 26 toplam, 18 farklı; 3. seviyede 6 toplam, 6 farklı; 4. seviyede 27 toplam, 13 farklı; 5. seviyede 1 toplam, 1 farklı; 6. seviyede 13 toplam, 6 farklı; 7. Seviyede 16 toplam, 10 farklı; 8. seviyede 42 toplam, 13 farklı tüm seviyelerde ise 144 toplam, 37 farklı kalıp söz yer almaktadır.

Toplam kalıp sözlerin farklı kalıp sözlere oranı; 1. seviyede 2,1; 2. seviyede 1,4; 3. seviyede 1; 4. seviyede 2,07; 5. seviyede 1; 6. seviyede 2,1; 7. seviyede 1,6; 8. seviyede 3,2 tüm seviyelerde ise 3,8'dir. 1. seviyede her kalıp söz 2,1; 2. seviyede 1,4; 3. seviyede 1; 4. seviyede 2,07; 5. seviyede 1; 6. seviyede 2,1; 7. seviyede 1,6; 8. seviyede 3,2 tüm seviyelerde ise 3,8 kez tekrar etmiştir.

Özel isimlerin en fazla tekrarlandığı kitap 8. seviye; en az tekrarlandığı kitap ise 3. ve 5. seviyelerdir.

1-8. Seviye TTK Ders Kitaplarının Söz Varlığı ile Öğretime Yönelik 1244 Kelimelik Hedef Kelime Listesinin Söz Varlığının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Bu bölümde, ders kitapları ile öğretime yönelik 1244 kelimelik hedef kelime listesinin kelime hazineleri karşılaştırılmıştır. Ders kitaplarının kelime hazineleri ile karşılaştırılan öğretime yönelik listenin kelime hazinesi verileri Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi (2019) kitabından alınmıştır. Bu kitapta yer alan öğretime yönelik hedef kelime listesinde eş anlamlı kelimelerin açıklamaları, ders kitaplarında yer alan eş anlamlı kelimelerin açıklamaları ile birleştirilmiştir.

Yapılan karşılaştırmanın amacı, öğretime yönelik hedef kelimelere ait listenin kelime hazinesinin ders kitaplarının kelime hazinesi ile ne derece örtüştüğünü tespit etmektir. Ders kitaplarında bulunan toplam 59.994 kelime ile öğretime yönelik hedef 1244 kelime karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda elde edilen bilgiler aşağıdaki gibidir.

Tablo 7

Ders Kitaplarının ve Hedef Kelime Listesinin Sayısal Verileri

Karşılaştırmalar	Farklı Kelime Sayısı	Toplam Sıklık	Farklı Kelimedeki Yüzdeliği	Toplam Kelimedeki Yüzdeliği
Ortak Kelimeler	884	29.201	10,7	48,6
Hedef Kelime Listesinde Yer Alan Kelimeler	1.244	-	-	-
Ders Kitabında Yer Alan Kelimeler	7.873	59.974	95,6	

Ders kitaplarında yer alan 7873 farklı kelime, öğretilmesi hedeflenen 1244 kelime listesi ile karşılaştırılarak farklı 8.233 kelimedenden meydana gelen bir liste elde edilmiştir. Ders kitaplarında kullanılan 7.873 farklı kelime birleştirilmiş kelime listesinin %95,6'sını meydana getirmektedir. Karşılaştırma sonucunda ders kitaplarındaki ve karşılaştırma listesindeki 884 kelimenin iki listede de ortak olduğu görülmüştür. Her iki listede ortak kelimelerin listesi ortak kelimelerin ders kitaplarındaki toplam sıklığı 29,201'dir ve toplam kelime sayısının %48,6'sını meydana getirmektedir. 6.989 farklı kelime ise yalnızca ders kitaplarında yer almaktadır. Öğretilmesi hedeflenen kelime listesindeki 360 farklı söz varlığı unsuru ders kitaplarında bulunmamaktadır. Bu kelimeler 1244 kelimelik listenin %28'ini oluşturmaktadır. Buradan anlaşıldığı üzere ders kitaplarının kelime listesi, büyük oranda öğretilmesi hedeflenen 1244 kelime listesiyle örtüşmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu bölümde TTK ders kitaplarının söz varlığı unsurlarına yönelik elde edilen ve yorumlanan verilere yer verilmiş ve konu ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

TTK ders kitaplarının söz varlığı unsurlarını belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Araştırmada TTK ders kitaplarının temel kelime hazinesi, söz varlığı unsurları olarak deyimler, atasözleri, ikilemeler, kalıp sözler ve özel isimler esas alınmıştır. 1. seviye ders kitaplarında 2429 toplam, 684 farklı kelime; 2. seviye ders kitaplarında 2945 toplam, 992 farklı kelime; 3. seviye ders kitaplarında 4643 toplam, 1383 farklı kelime; 4. seviye ders kitaplarında 8729 toplam, 2156 farklı kelime; 5. seviye ders kitaplarında 4534 toplam, 1568 farklı kelime; 6. seviye ders kitaplarında 7724 toplam, 2210 farklı kelime; 7. seviye ders kitaplarında 13668 toplam, 3162 farklı kelime; 8. seviye ders kitaplarında 15338 toplam, 3415 farklı kelime; tüm seviyelerde 59974 toplam, 7873 farklı kelime kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda farklı kelimelerin kullanılma sıklığının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ders kitaplarından oluşan kelime havuzunda toplam ve farklı kelime kullanımı bakımından en zengin olan kitap 8. seviyedir. Kitaplarda yer alan toplam kelime oranı 5. ve 6. seviye haricinde artış göstermiştir. 5. ve 6. seviyedeki toplam kelime sayısı 4. seviyedeki toplam kelime sayısından azdır. Farklı kelime oranı ise 5. seviye haricinde artış göstermiştir. 1. seviye ders kitabı ile 2. seviye ders kitabı arasında toplam kelime artış oranı yaklaşık %21,2; 2. seviye ve 3. seviye ders kitabında %58,7; 3. seviye ile 4. seviyede %88; 4. seviye ve 5. seviyede %48; 5. ve 6. seviyede %70; 6. ve 7. seviyede %76; 7. ve 8. seviyede ise %12'dir. Her seviyede Türkçe yeterlilik seviyesinin artması beklendiğinden genel olarak seviyelere göre artışın normal olduğu saptanarak, 5. seviye ders kitabında yer alan söz varlığı unsurlarının sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlarda dinleme metinlerinin etkisi önemlidir. Dinleme metinlerinin uzunluğuna yeteri kadar dikkat edilmediği anlaşılmaktadır.

2. Ders kitaplarındaki kelimeler ve öğretime yönelik 1244 kelime hedef kelime listesi karşılaştırılarak 884 farklı kelimenin ortak olduğu görülmüştür. Bu kelimelerin toplam sıklığı, ders kitabında yer alan kelimelerin toplam sıklığının %48,6'sını oluşturmaktadır. Bu durumda tüm kitaplarda ortak kullanılan kelimelerin kullanım sıklığının yoğun olduğu ve ders kitaplarında yer alan söz varlığı unsurlarının öğretilmesi hedeflenen kelime listesi ile örtüştüğü görülmektedir. İnce ve Çınar'ın (2015) 2009 yılından yayımlanan TTK kitaplarına yönelik çalışmasında ders kitabına ait sözcük seçiminin ilk 1000 kelime bakımından yeterli olduğu fakat ilk 1200 ve ilk 2000 sözcük bakımından değerlendirildiğinde yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Güncel TTK ders kitaplarında bahsedilen eksikliğin giderildiği görülmektedir.

3. "Öğrenciler yeni karşılaştıkları kelimeleri önce kısa süreli bellekte depolarlar ve tekrar kullanılma durumunda uzun süreli belleğe geçirirler. Bu kelimenin pasif durumdan aktif duruma geçişi demektir. Bireylerin günlük yaşamda sürekli kullandıkları kelimeler aktif kelime dağarcığını; sıklıkla kullanılmayan kelimeler de pasif kelime dağarcığını oluşturur" (Göçer, 2009, s.1028). TTK ders kitaplarında %2,29 oranında farklı kelime tüm kitaplarda kullanılmıştır. Bu kelimeler toplam sıklığın %40,9'unu oluşturmaktadır. Kelimelerin tekrar etme sıklığı arttıkça, kelimenin aktif kelime hazinesinde kullanılması kolaylaşır. Bu durumda tüm kitaplarda ortak kullanılan kelimelerin kullanım sıklığının yoğun olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Özel isimler haricinde 2319 farklı kelime kitaplarda tek sıklıkta kullanılmıştır. Farklı kelimelerin ortalama %29,4'ü kitaplarda bir kez tekrar etmiştir. Bu kelimeler arasında tarih ve sayılar yoğunlukta olsa da oranın yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Dinleme metinlerinin konu ve düzeyi öğrenci seviyesine uygun olsa da bilgilendirici metinlerde yer alan birçok kelimenin tek sıklıkta kullanıldığı gözlemlenmiştir.

4. 1. seviye ders kitabında yer alan söz varlığı içerisinde ikilemeler, toplam kelime sayısının %0,4'ünü; 2. seviyede %1,6'sını; 3. seviyede %0,25'ini; 4. seviyede %0,25'ini; 5. seviyede %0,39'unu, 6. seviyede %0,25'ini, 7. seviyede %0,59'unu; 8. seviyede %0,20'sini tüm seviyelerde ise %0,40'ını oluşturmaktadır. İkilemelerin en fazla tekrarladığı kitap 7. seviye; en az tekrarlandığı kitap ise 1. seviyedir. İkilemelerin kullanımında seviyelere göre orantılı bir artış görülmemektedir.

5. 1. seviye ders kitabında yer alan söz varlığı unsurları içerisinde deyimler, toplam kelime sayısının %0,28'ini; 2. seviyede %27'sini; 3. seviyede %0,7'sini; 4. seviyede %0,67'sini; 5. seviyede %1,1'ini, 6. seviyede %0,8'ini, 7. seviyede %1,01'ini; 8. seviyede %1,3'ünü tüm seviyelerde ise %0,93'ünü oluşturmaktadır. Deyimlerin toplamda en fazla bulunduğu kitap 8. seviye, toplamda en az bulunduğu kitap ise 2. seviyedir. Farklı deyim kullanımı açısından en zengin kitap 8. seviyedir. En az farklı deyim kullanıldığı kitap ise 1. seviyedir. Deyimlerin kullanımında seviyelere göre orantılı bir artış görülmektedir.

6. 1. seviye ders kitabında yer alan söz varlığı içerisinde atasözleri 1. seviyede toplam 1; 3. seviyede 3; 4. seviyede 1; 6. seviyede 4; 7. seviyede 3; 8. seviyede 1 kez, tüm seviyelerde 13 kez kullanılmıştır. 2. ve 5. seviye kitaplarda ise atasözü kullanılmamıştır. Söz varlığı unsurları içinde en az pay atasözlerine aittir. Kullanılan atasözlerinin sınırlı olduğu tespit edilmiştir. İnce (2012) çalışmasında yurt dışındaki Türk öğrenciler için 2009 yılında hazırlanan TTK ders ve öğrenci çalışma kitaplarında bulunan atasözlerinin nicel ve nitel açıdan ne durumda olduğu incelemiştir. Araştırmada ders kitaplarında, atasözlerinin hem nitel hem de nicel açıdan gerektiği gibi yer almadığı, atasözü sayısının çok yetersiz kaldığı ve bazı sınıflara ait ders ve çalışma kitaplarında aynı atasözlerinin tekrar verildiği 1-3.sınıf çalışma kitabında ise hiç atasözü bulunmadığı sonucuna varmıştır. Bu kitaplar karşılaştırıldığında, atasözlerinin kullanımına ilişkin çözümlerin mevcut kitaplarda sınırlı kaldığı görülmektedir. Ders kitaplarında atasözü kullanımına ilişkin temel bir ölçütün bulunmaması problemin gerekçelerindedir. Hamurcu'nun (2021) Fransa'daki Türk çocukların atasözlerini algılama düzeylerine ilişkin çalışmasında öğretmenler 2020-2021 eğitim- öğretim yılı müfredatını atasözlerinin öğretimi bakımından yeterli olmadığını, çok az sayıda atasözüne yer verildiğini belirterek ELCO uygulaması yerine EILE uygulamasına geçilmesinin beraberinde ders süresinin kısaldığını ve zamanın azalması ile atasözlerine verilen ağırlığın da değiştiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yarısından çoğu çocukların atasözlerini algılayamadıkları görüşünde bulunmuş ve öğrencilerin, konuşurken atasözlerine hiç yer vermediklerini belirtmiştir. Bu durum atasözü öğretimi konusundaki sınırlılıkları destekler niteliktedir.

7. 1. seviye ders kitabında yer alan söz varlığı içerisinde kalıp sözler, toplam kelime sayısının %0,5'ini; 2. seviyede %0,8'ini; 3. seviyede %0,12'sini; 4. seviyede %0,3'ünü; 6. seviyede %0,16'sını, 7. seviyede %0,11'ini; 8. seviyede %0,27'sini tüm seviyelerde ise %0,24'ünü oluşturmaktadır. 5. seviyede yalnızca 1 kalıp söz kullanılmıştır. Kalıp sözlerin en fazla tekrarlandığı kitap 8. seviye; en az tekrarlandığı kitap ise 5. seviyedir. Kalıp sözlerin kullanımında seviyelere göre orantılı bir artış görülmemektedir. 5. seviye ders kitabı kalıp sözlerin kullanımı bakımından sınırlıdır. Uçgun (2015) çalışmasında 2009 yılında hazırlanan TTK ders ve çalışma kitaplarını kalıp sözler bakımından incelemiştir. TTK ders ve çalışma kitaplarının tekrar gözden geçirilerek kalıp sözlerin daha sık kullanıldığı metin ve etkinlik örneklerine yer verilmesi

önerilmiştir. Bu öneri bağlamında mevcut kitaplarda yer alan kalıp sözlerin daha sık kullanıldığı tespit edilmiştir.

Türkçenin öğretiminde kullanılan ders kitaplarına yönelik söz varlığı çalışmalarında genellikle ikileme, deyim, atasözü, kalıp söz kullanımının tespiti amaçlanmaktadır. Göçen (2016) çalışmasında ders kitaplarında var olan söz öbeklerinin tespitine yönelik sıklık çalışmalarından elde edilen sonuçlarla "Hangi seviyede hangi söz varlığı öğeleri öğretilmelidir?" sorusunun cevaplanmasının mümkün olmadığını belirtmektedir. Bu duruma yönelik ortak bir ölçüt oluşturulmalıdır.

8. 1. seviye ders kitabında yer alan söz varlığı içerisinde özel isimler, toplam kelime sayısının %6,4'ünü; 2. seviyede %7,6'sını; 3. seviyede %0,5,5'ini; 4. seviyede %6,2'sini; 5. seviyede %7,2'sini; 6. seviyede %13,8'ini, 7. seviyede %6,3'ünü; 8. seviyede %8,4'ünü tüm seviyelerde ise %7,7'sini oluşturmaktadır. Özel isimlerin en fazla tekrarlandığı kitap 8. seviye; en az tekrarlandığı kitap ise 1. seviyedir. Yeşilyurt (2021) çalışmasında TTK kitaplarında yer alan özel adların neler olduğunu belirlemeyi millî kültür öğelerimizin sembolü olan ancak kitaplarda yer almayan özel adlara dair eksiklikleri tespit ederek dikkat çekmeyi ve özel adların kültürümüz için önemini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda Türk kültürüne ait özel adların verildiği ancak kitaplara dağılımında orantısızlık olduğunu ifade etmiştir. Bu orantısızlığın yalnızca 5. seviyede görüldüğü anlaşılmaktadır.

Ulaşılan sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda öneriler niteliğinde şunlar söylenebilir:

1. TTK dersine yönelik yapılan söz varlığı çalışmaları yetersizdir. Bu açıdan öğrencilerin söz varlığı üzerine çalışmalar yapılması bu doğrultuda yeni hedef kelime listelerinin oluşturulması önerilmektedir.
2. Önemli kültür öğelerimizden olan atasözleri ve kalıp sözlere TTK dersi materyallerinde daha sık yer verilmelidir.
3. Öğretilmesi hedeflenen atasözü, deyim, kalıp söz ve ikilemelere yönelik ihtiyaç analizi yapılarak hedef listeler oluşturulmalı ve kitaplarda kullanılmalıdır.
4. Derslerde kullanılacak dinleme metinlerine ait söz varlığı unsurlarının daha dikkatli incelenmesi ve öğrencilerin seviyesine uygun olarak seçilmesi önerilmektedir.
5. Yalnızca 1 kez kullanılan kelimeler, öğretilmesi hedeflenen kelimeler olamayacağından, kitaplarda tek sıklıkta kullanılan kelimeler minimum düzeyde tutulmalıdır.
6. Söz varlığı unsurlarından olan atasözleri, deyimler, ikilemeler ve kalıp sözler, hazırlanan materyallerde seviyelere göre orantılı bir artış göstermelidir.
7. Öğrencilere yönelik ana dili öğretimi yalnızca ders kitapları aracılığıyla değil, okuma kitaplarıyla da sağlanmalıdır. İki dilli öğrencilere yönelik seviyelendirilmiş Türkçe okuma kitapları hazırlanmalı ve öğrencinin erişimine sunulmalıdır.

Kaynakça/Reference

- Aksan, D. (1975). Ana dili. *Türk Dili Dergisi*. 31(285), 423-434.
- Aksan, D. (2004). *Türkçenin Söz Varlığı*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (2016). *Anlambilim*. Ankara: Bilgi Yayınları.
- Aksoy, Ö. (1993). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*. Ankara: İnkılap Yayınları
- Ayrancı, B., Mete, F., & Keskin, H. (2017). İki Dilli Türk Çocukları İçin "Türkçe ve Türk Kültürü" Kitaplarının Şekil Açısından Değerlendirilmesi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*. 2, 15-55
- Baş, B. (2006). *1985-2005 Yılları Arasında Çocuk Edebiyatı Sahasında Yazılmış Tahkiyeli Metinlerin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baş, B. (2011). Söz Varlığı ile İlgili Çalışmalarda Kullanılacak Ölçütler. *TÜBAR*. 29, 27-61
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi Teknikler ve Örnek Çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitapevi
- Cacciari, C., & Pa Tabossi, P. (2014). *Idioms: Processing, Structure, and Interpretation*. New York: Psychology Press.
- Chomsky N. (2018). *Dil ve Zihin*. Çev. Ahmet Kocaman. İstanbul: BilgeSu Yayınları.
- Creswell, W. (2020). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. çev. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çelik, Y. (2016). *Fransa'da Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarına Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileriyle Türkçe Öğretimi*. Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, Y., & Gülcü, İ. (2016). Yurt dışında kullanılan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(2), 287-29
- Çınar, İ., & İnce, B. (2015). Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarındaki Söz Varlığına Derlem Temelli Bir Bakış. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. 3(1), 198- 209
- Demirbaş, H. (2014). *Eğitim-Kültür açısından Avrupa'daki Türk Çocukları Sorunlar ve Öneriler*. Ankara: Nobel Kitap.
- Göç Terimleri Sözlüğü (IOM). 2004.
- Göçer, A. (2009). Türkçe Eğitiminde Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirme Etkinlikleri ve Sözlük Kullanımı. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4, 1025-155
- Göçen, G. (2016). *Yabancılar İçin Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarındaki Sözvarlığı ile Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarındaki Söz Varlığı*. Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi/Eğitim bilimleri Enstitüsü.
- Güncel Türkçe Sözlük. [11.04.2022]. Türkl Dil Kurumu. www.tdk.gov.tr
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*. 2(105), 163-194.
- Hamurcu, Z. Ş. (2021). *Fransa'daki Türk Çocukların Türkçe Atasözlerini Algılama Düzeyleri ve Atasözlerinin Öğretimine Yönelik Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İnce, B. (2012). Yurt Dışındaki Türk Öğrenciler İçin Hazırlanmış Türkçe Kitaplarındaki Atasözleri Varlığının Nitel ve Nicel Açından İncelenmesi. *Akademik Araştırmalar Dergisi*. 54, 83-102

- Karadağ, Ö., & Kurudayıoğlu, M. (2010). 2005 Türkçe Programına Göre Hazırlanmış İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Hazinesi. *TÜBAR*. 27, 424.
- Karadağ, Ö. (2013). *Kelime Öğretimi*. İstanbul: Kriter Yayıncılık
- Karadağ, Ö., & Baş, B. (2019a). Türkçe ve Türk Kültürü Dersine Dair İhtiyaç Analizi. *Sakarya University Journal of Education*. 9(3), 434-54.
- Karadağ, Ö. (2019b). *Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Karadağ, Ö., & Tekercioğlu, H. (2019). Türkçe Ders Kitaplarındaki Bilişsel ve Üstbilişsel İşlevlere Dair Bir Durum Tespiti. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. c. 15 s. 3: 628-646
- Karadüz, A. (2009). Sözlük, Sözcük Anlamı ve Öğrenme üzerine. *Turkish Studies*, s. 4, 636-64
- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kurudayıoğlu, M., & Soysal, T. (2016). Cumhuriyet Dönemi Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Söz Varlığının Geliştirilmesi Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. 210, 115-140
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (Çev. S. Turan. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Kalkınma için Uluslararası İşbirliği Altyapısının Geliştirilmesi Programı (KAGEP). Türkçe/Türk Kültürü Dersi Mevcut Durum Analizi*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- Meieder, W. (2004). *Proverbs: A Handbook*. London : Greenwood Press.
- Onan, B. (2016). Söz Varlığı Terminolojisi Üzerine Bir Analiz Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*. 210, 11-29
- Onan, B. (2017). *Dil Eğitiminin Temel Kavramları*. Ankara. Nobel Yayınları
- Ong, W. (2013). *Sözlü ve Yazılı Kültür*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Porzığ, W. (1995). *Dil Denen Mucize*. çev. Vural Ülkü. Ankara: TDK Yayınları.
- Şen, Ü. (2010). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili eğitimine yönelik Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yapılan çalışma ve uygulamalar. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*. 2(3), 239-253
- Türkben, T. (2018). Söz Varlığını Belirlemeye ve Geliştirmeye Yönelik Araştırmaların Değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. c. 22 s. 3: 993-1032
- Uçgun, D. (2015). Türkçe ve Türk Kültürü Ders ve Çalışma Kitaplarının Kalıp Sözcükler Açısından İncelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. 1, 514-532
- Yeşilyurt, Ş. (2021). Türkçe ve Türk kültürü Ders Kitaplarındaki Özel Adların Kültürel Unsur Olarak İncelenmesi. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*. 10, 81-117
- Yıldız, C. (2012). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya Örneği). Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. Ankara.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

In order to ensure a complete provision of mother tongue education, vocabulary elements must be carefully utilized. Vocabulary sheds light on a society's history, way of life, beliefs, and cultural elements, and plays an important role in facilitating the transmission of these elements. In this research, it is aimed to analyze the vocabulary elements of the 1-8th level Turkish Language and Culture textbooks prepared by the Ministry of National Education in 2019 for ethnically Turkish students living abroad to learn Turkish as a mother tongue and to reveal the results by comparing them with 1244 target word list for teaching.

2. METHOD

In the study, basic qualitative research design was used. The study objects of the research are MEB Publications 2019 1-8th level Turkish Language and Turkish Culture textbooks. Vocabulary elements are analyzed in the following categories: vocabulary, idioms, proverbs, reduplications, and formulaic expressions. The word lists are combined with the help of the "Microsoft Excel" program and compared with the target word list of 1244 words for teaching.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

As a result of the analysis, 2.29% of the words are used in all the books. These words correspond to 40.9% of the total frequency. In comparison to the words in the textbooks and the target word list of 1244 words for teaching, it is seen that 884 various words are common. It is seen that the frequency of use of common words in all books is intense and the vocabulary elements in the textbooks overlap with the word list that is aimed to be taught.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dır.

Tuba Nur KATI: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

Bayram BAŞ: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, veri analizi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları alanında araştırmaya katkı sağlamışlardır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2023, 23(2), 707 – 727. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1145312>

Okula Bağlılık ile Riskli Davranışlar Arasındaki İlişkide Eğitim ve İşe Dair Gelecek Beklentilerinin Aracı Rolü

The Mediating Role of Education and Job Future Expectations in the Relationship between School Engagement and Risky Behaviors

Emine NAZLI TUTAŞ¹, Özcan SEZER²

Geliş Tarihi (Received): 21.07.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 02.05.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.06.2023

Öz: Bu araştırmanın amacı, meslek lisesi öğrencilerinin okula bağlılıkları ile okul terki ve antisosyal davranış riskleri arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerde eğitim ve işe dair gelecek beklentilerinin aracı rolünü incelemektir. Araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılı 2. döneminde Sivas il merkezindeki üç ayrı mesleki ve teknik Anadolu lisesinde okuyan 139 kız 232 erkek, toplam 371 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği, Riskli Davranışlar Ölçeği ve Okula Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analizler, korelasyon analizi ve PROCESS Makro (Model 4) kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda meslek lisesi öğrencilerinin okula bağlılıkları ile eğitim ve işe dair gelecek beklentileri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Okula bağlılık ile antisosyal davranış riski ve okul terki riski arasında orta düzeyde negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim ve işe dair gelecek beklentileri ile antisosyal davranış riski ve okul terki riski arasında düşük düzeyde negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Eğitim ve işe dair gelecek beklentilerinin, okula bağlılık ile antisosyal davranış riski ve okul terki riski arasındaki ilişkilerde dolaylı etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Buna göre eğitim ve işe dair gelecek beklentilerinin okula bağlılık ile antisosyal davranış riski ve okul terki riski arasındaki ilişkilerde aracı rol oynadığı tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular ilgili alan yazın doğrultusunda tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Meslek Lisesi Öğrencileri, Okula Bağlılık, Riskli Davranışlar, Gelecek Beklentisi.

&

Abstract: The aim of this study is to examine the relationship between vocational high school students' commitment to school, their risk of dropping school, and antisocial behavior, and the mediating role of their future expectations about education and work in these relationships. The research has been conducted in the 2nd semester of the 2021-2022 academic year with 139 female and 232 male and total of 371 students studying in three vocational and technical Anatolian high schools in the city center of Sivas. In the study, Personal Information Form, Adolescent Future Expectations Scale, Risky Behaviors Scale and School Commitment Scale have been used. Descriptive statistics, correlation analysis and PROCESS Macro (Model 4) have been used in the analysis of the data. As a result of the analysis, it has been seen that there is a low level of positive and significant relationship between vocational high school students' commitment to school and their future expectations about education and work. It has been concluded that there are moderate negative and significant relationships between school engagement, antisocial behavior risk and school dropout risk. It has been observed that there is a low level of negative and significant relationship between the future expectations of education and work, the risk of anti-social behavior and the risk of school dropout. It has been determined that the future expectations of education and work have a significant indirect effect on the relationship between school engagement, anti-social behavior risk and school dropout risk. Accordingly, it has been determined that future expectations about education and work play a mediating role in the relationship between school engagement, antisocial behavior risk and school dropout risk. The data obtained in the research has been discussed in line with the relevant literature and suggestions have been presented.

Keywords: Vocational High School Students, School Engagement, Risky Behaviors, Future Expectation

Atıf/Cite as: Nazlı Tutaş, E. ve Sezer, Ö. (2023). Okula Bağlılık ile Riskli Davranışlar Arasındaki İlişkide Eğitim ve İşe Dair Gelecek Beklentilerinin Aracı Rolü. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 707- 727. DOI:10.17240/aibuefd.2023..-1145312

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayım etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijaws>

* Bu makale 25-26 Haziran 2022 tarihinde gerçekleştirilen 2.Uluslararası Hasankef Bilimsel Araştırmalar ve İnovasyon Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Sorumlu Yazar: Uzman Psikolojik Danışman Emine Nazlı Tutaş, Meb, nzl52@hotmail.com, 0000-0001-6481-4220

² Prof. Dr. Özcan Sezer, İnönü Üniversite, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, ozcan.sezer@inonu.edu.tr, 0000-0002-0846-4892

1. GİRİŞ

Okulların, birçok yönden bireylerin gelişimini etkilediği ve geleceğinin şekillenmesinde önemli bir payı olduğu söylenebilir. Örgün eğitim kurumları olan okullar, öğrencilerine kendi yaşantıları yoluyla istedik ve kalıcı şekilde olumlu davranışlar kazandırmayı hedeflemektedir (Ertürk, 1972). Okulların eğitim ve öğretime yönelik hedeflerine ulaşmaları, sağlıklı insan yetiştirme ve sağlıklı bir toplum oluşturmak için çok önemlidir. Belirlenen hedeflere ulaşmada belirleyici etmenlerden biri öğrencilerin okula bağlılığıdır (Kalaycı & Özdemir, 2013).

Öğrencilerin okula bağlılığının okul içi davranışlarında, okula ve derse devamsızlıklarında, okul hayatına dair beklentilerinde olumlu yönde etkisinin olduğu muhtemeldir. Okula bağlılığın yüksek olması öğrencilerde okul terki ve sorunlu davranışların daha az görülmesini sağlamaktadır (İkiz & Sağlam, 2017; Şimşek & Çöplü, 2018). Okula bağlılığın lise öğrencilerinin geleceklerini şekillendirmelerinde payı vardır (Uwah, McMahon & Furlow, 2008).

Ergenlerin çevresinde başarının ne anlama geldiği ve desteklenen amaçların ne olup olmadığı onların gelecek beklentilerine şekil vermektedir (McCabe & Barnett, 2000). Gençlerin geleceğe dair olumlu beklentilerinin olması ve bunların yönetilebilmesi onların okul terkini, madde bağımlılıklarını ve diğer istenmeyen davranışları sergilemelerini engelleyebilir (Tuncer, 2011). Beklenti düzeylerinin yüksek olması için gençlerin okulu sevmeleri ve okula karşı olumlu tutumları yani okula bağlı olmaları gerektiği belirtilmektedir (Baş & Altun, 2020).

Ergenler, geleceğe dair beklentilerinde daha çok eğitim başarısına ve iş hayatına odaklanmaktadır (McCabe & Barnett, 2000). Ergenlerin günlerinin çoğunu okulda geçirdiği düşünüldüğünde eğitim ve işe dair gelecek beklentilerinde okulun ciddi anlamda etkili olduğu söylenebilir. Lise dönemindeki gençlerin başarıya dair gelecek beklentileri genellikle sınıflarını geçmek, okuldan mezun olmak, bir mesleklerinin olması, unvan ve mevki edinmeye doğru değişim göstermektedir (Şimşek, 2012). Lise öğrencilerinin üniversite sınavını kazanamayacaklarını düşünmeleri ve geleceğe dair beklentilerinin düşük olması okul terki riskini artıran faktörlerdendir (Çakır & Çolak, 2019). Öğrencilerin okulu bırakma nedenleri genellikle akademik başarının düşük olması, çevreye zarar veren davranışların olması, yaşının büyük olması ve devamsızlık yapma olduğu belirtilmektedir (Suh, 2001).

Meslek liseleri öğrencilere belirli bir mesleğe yönelik bilgi, ustalık, tutum ve davranışları edindirmeyi amaçlayan okullardır (Sönmez & Uzmani, 2006). Mesleki ve teknik Anadolu liseleri Anadolu teknik programları hariç lise girişi sınavında puansız gidilebilen programlara sahiptir (MEB, 2019). Bu durumun akademik başarısı düşük olan öğrencilerin bu liseleri tercih etmesini kolaylaştırdığı söylenebilir. Bununla birlikte meslek liselerinde, genel liselere göre disiplin problemleri (Demirtaş & Pehlivan, 2020) ve okul terki (Güngör, 2019) daha yoğun yaşanmaktadır. Bunlar göz önüne alınarak meslek lisesi öğrencileriyle çalışılmak istenmiştir.

Öğrencilerin eğitime yönelik oluşturduğu hedefler okula bağlılığı etkileyen etmenlerden biridir. Okula bağlılık ise öğrencilerin akademik ve toplumsal yaşantılarında etkili olmaktadır (Tinto, 1975). Meslek lisesi öğrencilerinin okula bağlılıkları ile bazı riskli davranışları arasında bir ilişki olabileceği ve eğitim ve işe dair gelecek beklentilerinin bu ilişkide aracı rolü olabileceği düşünülmektedir. Alan yazına bakıldığında buna yönelik bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu araştırmanın bu nedenle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca meslek liselerinde görülen bazı riskli davranışların önlenmesinde eğitim ve işe dair gelecek beklentisi ve okula bağlılık kavramlarına dikkat çekmesi yönünden önleyici çalışmalar için program geliştiricilere, okul yönetimine, okul psikolojik danışmalarına ve öğretmenlere bir bilgi desteği sunacağı beklenmektedir. Bu doğrultuda ilk olarak araştırmanın değişkenlerine dair kavramsal bilgilere ve araştırmanın amacı ile hipotezlerine yer verilmiştir.

1.1. Kavramsal çerçeve

1.1.1. Okula bağlılık

Okula bağlılık, öğrencilerin okulun bir parçası olduklarını hissetmeleri, okulun hedeflerini ve değerlerini içselleştirmeleridir. Yani okula bağlılık, öğrencilerin okul ile ilgili görevleri ve sorumlulukları yerine getirerek başarılı olma dilekleridir (Erdoğdu, 2013). Okula bağlılık, öğrencilerin okulu oluşturan unsurların geneline yönelik pozitif algılarını, okul içindeki faaliyetlere ve öğrenme sürecine etkin katılımlarını kapsamaktadır (Covell, 2010). Öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmeleri, okuldan hoşnut olmaları, öğretmenlere yönelik olumlu algıları, olumlu özelliklere sahip arkadaşlarının olması, akademik yönden gelişmelerinin desteklenmesi, ders dışı faaliyetlere katılmaları ve okulda disiplinin etkili ve adil olduğunu düşünmeleri etkili olmaktadır (Blum, 2005).

Okula bağlılık öğrencilerin davranışsal, duygusal ve bilişsel katılımını tanımlar ve bu katılımı çok yönlü bir yapı olarak incelemeyi önerir. Davranışsal bağlılık, dışarıdan gözlenebilen bağlılık durumlarıdır. Okuldaki sosyal ve kültürel etkinliklere katılmayı içermektedir. Duygusal bağlılık öğretmenlere, sınıf arkadaşlarına ve okula yönelik olumlu ve olumsuz tepkileri kapsamaktadır. Bu tür bağlılığın okula bağlanmayı ve bir işi yapma isteğini etkilediği varsayılır. Okula bağlılığın üçüncü boyutu olan bilişsel bağlılık öğrencilerin öğrenmeye dair psikolojik yatırımlarını temsil etmektedir. Bilişsel bağlılık karmaşık fikirleri anlamak ve zor becerilerde ustalaşmak için gerekli çabayı gösterme konusunda düşünceliliği ve istekliliği içermektedir (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). Buna göre okula bağlılığın farklı yönlerden oluştuğu söylenebilir. Tüm bu öğeleriyle okula bağlılık öğrencinin eğitim yaşamında, okul içi davranışlarında ve okulda olmaktan memnuniyetle ilişkili görülebilir.

1.1.2. Riskli davranışlar

Örgün eğitim kurumlarından olan ortaöğretim düzeyinde okuyan öğrenciler genel olarak 14-18 yaşları arasında yer almaktadırlar. Bu yaşlar ergenlik yıllarının bir kısmına denk gelmektedir (Yavuzer, 1994). Bu dönemde bir yandan gençlerin kişisel ihtiyaçları ve istekleri değişirken, yeni alışkanlıkları ve uyumlarına dair yeni tutumları oluşurken diğer yandan gençler toplumsal baskı ile karşılaşmaktadırlar (Tamar, 2005). Bu yaşlarda ergen birçok değişime uyum sağlamaya çalışırken riskli davranışlarında da artış görülebilmektedir (Siyez, 2007; Cenkseven Önder & Yılmaz, 2012).

Ergenlik dönemindeki kişilerin hayatlarını ve gelişim süreçlerini olumsuz etkileyen temel riskli davranışlardan biri antisosyal davranışlardır (Jessor, 1992). Anti sosyal davranışlar, toplum tarafından benimsenmiş değerlere ve ahlaki kurallara uygun olmayan davranışlardır. Bu davranışlar; başka insanların kişiliklerini ve sahip olduğu şeyleri umursamamak, onları sömürmek, şiddet uygulamak, sorumsuzluk ve suça karşılık gelebilecek davranışları içermektedir (Duyguner, 2018).

Alan yazına bakıldığında psikolojik, sosyolojik ve biyolojik kuramların antisosyal davranışlara farklı açılardan yaklaştığı görülmektedir. Biyolojik yaklaşımlar antisosyal davranışlarda daha çok genetik faktörlere (Cenkseven Önder & Yılmaz, 2012); psikolojik kökenli yaklaşımlar ise benlik ve başa çıkma becerilerine (Siyez, 2009) vurgu yapmaktadır. Suç davranışlarını sosyolojik yönden inceleyen Hirschi (1964) Sosyal Kontrol Kuramı'nda, suç kabul edilen davranışları, topluma bağlılığın, geleceğe dair beklentilerin ve sosyal aktivitelere katılımın yetersiz olması ile açıklamaktadır (akt., Wiatrowski, 1978, s.34). Grup üyeliği kuramına göre; öğrencide okula bağlılık düzeyi azaldıkça ve okul terki eğilimi arttıkça antisosyal davranış riski ortaya çıkmaktadır. Gençin antisosyal davranışlar gösteren bir çevresinin olması ve bu çevreyle güçlü bir bağının varlığı okul terki riskini artırmaktadır (Battin-Pearson vd., 2000).

Okul terki ergenlik döneminde ortaya çıkan riskli davranışlardan biridir (Gençtanırım & Ergene, 2014). Okul terki, öğrencinin okulu bitirmeden yani lise diploması alamadan okuldan ayrılmasıdır. Okullar gelişim sürecinin olumlu olarak devam etmesinde lise çağındaki bireyler için ciddi bir önem taşımaktadır.

Öğrencinin normal öğrenim süresini tamamlamadan okulundan ayrılması, kişi ve toplum için bir risk olarak görülebilir. Okul terki, gencin gelişim ve uyum sürecine dair tehditler içerdiği için kişisel, ekonomik ve kültürel kayıplara yol açmaktadır. Bu nedenle okul terki toplumsal bir problemdir (Özer, Gençtanırım & Ergene, 2011).

Finn (1989) okul terkini, engelleme-öz saygı modeliyle (frustration-self esteem model) değerlendirmiştir. Bu modele göre, okul başarısızlığı sıklıkla okul terkinin bir nedeni olarak gösterilmektedir. Öğrencinin okul içinde başarı elde edememesi sonucunda öz-saygısı düşmeye başlamaktadır. Genç, öz saygısını tekrar kazanmak amacıyla farklı bir alan bulmaya çalışır. Bunlardan biri toplumun isteklerine uyum sağlayamayan akranlarının onayını elde ettiği alandır. Genç, özsaygısını tekrar kazanmak için akranlarının da etkisiyle olumsuz davranışlar sergiler ve okulu bırakır (Finn, 1989).

1.1.3. Eğitim ve işe dair gelecek beklentileri

Geleceğe dair beklentiler insanların geleceğiyle ilişkili olan fikirlerini, ilgilerini ve endişelerini içeren bilişsel haritalardır. Tüm insanların geleceğe dair beklentileri, onların yaşam süreçlerine eşlik etmektedir. Ancak geleceğini tasarlamak ve planlamak gençler için daha kritik bir önem taşımaktadır (Nurmi, 1991). Çünkü geleceğe dair beklentiler ergen gelişimi ve davranışının önemli yordayıcılarından (Sipsma, Ickovics, Lin & Kershaw, 2012).

Kişisel beklentiler ergenler tarafından ele alındığında yetişkinlere kıyasla daha zor ve kötümser bir yapı öne çıkmaktadır. İÇinde buldukları dönemin etkileri ve dünyadaki gelişmeler ergenlik dönemindeki bireylerin genellikle bilişsel dengelerini olumsuz etkilemektedir. Ergenlik çağı bireylerin olumsuz etkilenen bilişsel dengeleri için yeniden çabalamaları, düşünmeleri ve sorunları çözmeleri, yani yeni bir denge kurmaları için baskı oluşturmaktadır (Tuncer, 2011). Ergenlikteki bireylerin kendilerini nasıl hayal ettikleri onların kimlik ve benlik gelişimini biçimlendirmektedir (Şimşek, 2012).

Kültürler arası araştırmalar ergenlik dönemindeki bireylerin geleceğe dair beklentilerinin üç temel alanda olduğunu belirtmektedir. Bu alanlar meslek hayatı, aile ve flört ilişkileridir (Greene, 1986; Moore, 2003). Ergenlerin geleceğe yönelik beklentilerinin flört ilişkilerinden öte, iyi bir kariyer edinmek olduğu görülmektedir. Ergenlerin temel olarak yoğunlaştıkları alan eğitim ve iş olmaktadır. Bunun sebebi bir kimlik edinmenin ergenlik döneminin temel odağı; romantik ilişkilerin ise ilk erişkinlik çağının temel odağı olmasından kaynaklanmaktadır (Erikson, 1964, akt., McCabe & Barnett, 2000, s.65).

Çoğu toplumda gençlerin edindikleri kimlik ile hedefledikleri meslek ilişkilidir. Bu nedenle ergenlerin kişilik ve kimlik hissini gelişiminde bir meslek edinmek amacıyla eğitim görmek ve bu eğitimle yaşama hazırlanmak önemli olmaktadır (Öztürk & Uluşahin, 2015). Yapılan bir araştırmada ergen bireylerin geleceğe dair en önemli beklentilerinin iş hayatlarında başarılı ve bilinen kişiler olmak olduğu görülmüştür. Diğer iki önemli beklentileri ise, huzurlu bir hayat ve zengin olmaktır (Gönüllü, 2003).

1.2. Araştırmanın amacı ve hipotezler

Verilen kavramsal temel ve ilgili alan yazın göz önünde bulundurularak, bu araştırmada meslek lisesi öğrencilerinin okula bağlılıkları ile bazı riskli davranışları arasında bir ilişki olabileceği ve eğitim ve işe dair gelecek beklentilerinin ise bu ilişkide aracı bir role sahip olabileceği düşünülmektedir. Meslek lisesi öğrencilerinin eğitim ve işe dair gelecek beklentileri, okula bağlılıkları, riskli davranışlardan antisosyal davranışlar ve okul terki arasındaki ilişkileri saptamak amacıyla aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur:

H1: Meslek lisesi öğrencilerinde okula bağlılık ile antisosyal davranış riski arasındaki ilişkide, eğitim ve işe dair gelecek beklentilerinin aracı etkisi bulunmaktadır.

H2: Meslek lisesi öğrencilerinde okula bağlılık ile okul terki riski arasındaki ilişkide eğitim ve işe dair gelecek beklentilerinin aracı etkisi bulunmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli/deseni

Bu çalışmada meslek lisesi öğrencilerinin okula bağlılıkları, bazı riskli davranışları ve eğitim ve işe dair gelecek beklentileri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla ilişkisel desen kullanılmıştır. İlişkisel desen iki ya da daha çok sayıda değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ya da derecesini saptamaya imkân vermektedir (Karasar, 2009). Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkileri gösterebilmek için iki model önerilmiş ve modeller Hayes (2013) tarafından geliştirilen SPSS Process Makro uygulamasına (Model 4) göre düzenlenmiştir. Bu modellerde okula bağlılık bağımsız değişken (X), eğitim ve işe dair gelecek beklentileri aracı değişken (M), antisosyal davranış riski (Y) ve okul terki riski (Y) bağımlı değişkendir.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Çalışmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Sivas il merkezinde bulunan dokuz mesleki ve teknik Anadolu lisesine kayıtlı yaklaşık 5690 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem seçimi iki aşamalı gerçekleştirilmiştir. İlk olarak evren içerisinde elverişlilik örnekleme yöntemine göre üç farklı mesleki ve teknik Anadolu liseleri seçilmiştir. İkinci aşamada seçilen bu üç liseden gelişigüzel örnekleme yöntemi ile toplam 390 öğrenci örnekleme oluşturmuştur. Ölçekleri toplam 390 öğrenci doldurmuş, ancak eksik ya da hatalı işaretlemeleri olan 19 öğrencinin verileri analizden çıkarılmıştır. Öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bulgular aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.
Demografik Bulgular

	N	%
Cinsiyet		
Kız	139	37.5
Erkek	232	62.5
Sınıf Düzeyi		
9.Sınıf	106	28.6
10.Sınıf	105	28.3
11.Sınıf	100	27.0
12.Sınıf	60	16.1
Toplam	371	100

Tablo 1’e bakıldığında katılımcıların 139’unun kız ve 232’sinin erkek, toplam 371 kişiden oluştuğu ve erkek öğrencilerin (% 62.5) kız öğrencilerden (%37.5) fazla olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyine göre ise katılımcıların 106’sı (%28.6) 9. sınıfta, 105’i (%28.3) 10. sınıfta, 100’ü (%27.0) 11. sınıfta ve 60’ı (%16.1) 12. sınıfta öğrenim görmektedir. Sınıf düzeyine göre katılımcı sayısının ilk üç sınıf için birbirine yakın olduğu ancak 12. sınıflarda bu oranın (%16.1) yarı yarıya azaldığı görülmektedir. Buna neden olarak son sınıf öğrencilerinden bazılarının okula gelmek yerine üniversite sınavlarına hazırlanmak için evde çalışmayı tercih etmesi gösterilebilir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Veri toplama 2022 yılı Mart ve Nisan aylarında yapılmıştır. Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra veri toplama araçları bir set halinde gönüllük esasına uygun biçimde birinci araştırmacı tarafından ders saati içinde öğrencilere uygulanmış ve yaklaşık 25 dakika sürmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak lise öğrencilerinin demografik bilgilerine ilişkin soruların yer aldığı

bir form ile birlikte üç ölçme aracı kullanılmıştır. Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiştir.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu: Geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ile öğrencilerin bazı sosyodemografik özellikleri (cinsiyet ve sınıf) saptanmıştır.

2.3.2. Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği (EGBÖ): Bu araştırmada McWhirter ve McWhirter (2008) tarafından geliştirilen ve Tuncer (2011) tarafından Türkçe kültürüne uyarlaması yapılan Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek "Eğitim ve İş", "Evlilik ve Aile", "Din ve Toplum", "Sağlık ve Yaşam" olmak üzere dört alt boyut ve 25 maddeden oluşmaktadır. EGBÖ 7'li Likert tipi bir ölçektir. Maddeler "1: Kesinlikle inanmıyorum" ile "7: Kesinlikle inanıyorum" arasında değişen yedi seçenek şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte yer alan bazı maddeler 'İyi bir iş bulacağım', 'Mutlu bir hayatım olacak' şeklindedir. Ölçeğin Cronbach alfa değeri 0.87'dir (Tuncer, 2011). Bu araştırmada incelenen değişkenler doğrultusunda ölçeğin yalnızca "Eğitim ve İşe dair gelecek beklentileri" alt boyut kullanılmıştır. Bu araştırma için "eğitim ve işe dair gelecek beklentileri" alt boyutunun Cronbach alfa değeri= 0.94'tür.

2.3.3. Okula Bağlılık Ölçeği (OBÖ): Ölçeğin orijinal formu Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004) tarafından geliştirilmiştir. Bu çalışmada OBÖ'nün Çengel, Totan ve Çöğmen (2017) tarafından yapılan uyarlaması kullanılmıştır. Ölçek bilişsel boyut, duyuşsal boyut ve davranışsal boyut olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Seçenekleri "çok doğru" (5), "Çoğu zaman doğru" (4), "Bazen doğru" (3), "Arada sırada doğru" (2), Hiç doğru değil" (1) şeklinde sıralanan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte 6., 11. ve 18. maddeler ters madde olmak üzere toplamda 19 madde bulunmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa değeri= 0.89'dur (Açılan ve Özgenel, 2021). Ölçeğin bu araştırma için Cronbach alfa değeri ise 0.88 bulunmuştur.

2.3.4. Riskli Davranışlar Ölçeği (RDÖ): Bu ölçek, ergenlik dönemindeki bireylerin riskli davranışlarını ölçmek amacıyla Gençtanırım ve Ergene (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 6 alt boyut ve toplam 36 maddeden oluşan, 5'li Likert tipi bir ölçektir. RDÖ toplam puan için Cronbach alpha değeri= 0.91'dir (Talu ve Gümüş, 2020). Bu araştırmada kullanılan değişkenler dikkate alınarak ölçeğin iki alt boyutundan yararlanılmıştır. Bu çalışmada kullanılan alt boyutların Cronbach alfa değerleri ise "antisosyal davranış riski" için 0.81, "okul terki riski" için ise 0.81'dir.

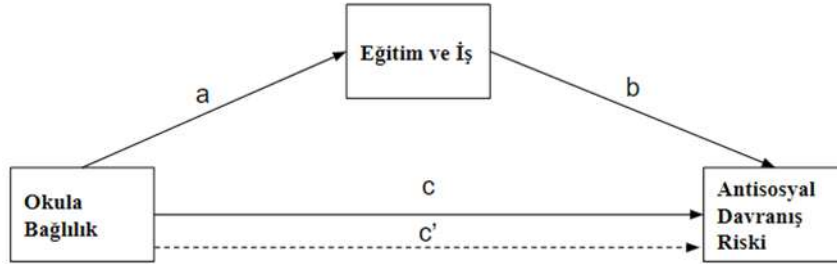
2.4. Verilerin analizi

Uygulanan ölçme araçlarından elde edilen verilerle verilerin analizinden önce ölçeklerin bu araştırma için Cronbach alfa değerlerine bakılmıştır. Aracılık test edilmeden önce değişkenler arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. SPSS'de yapılacak işlemler verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediğine göre değiştiği için normal dağılıma bakılmıştır (Pallant, 2020). Bu nedenle ilk olarak verilerin "doğrusallık" ve "normallik" sayıltılarını etkileyecek uç değerler olup olmadığını anlamak amacıyla Mahalanobis uzaklık değerleri (χ^2) hesaplanmış ve ardından verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1.5 değerleri arasında olması normal dağılıma kanıt olarak değerlendirilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Toplanan verilerin analizinde betimsel istatistikler, Pearson korelasyon katsayısı, aracı rolünü test etmek Process Makro (Model 4) uygulamasından yararlanılmış ve aracılığın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek amacıyla "Bootstrap" Tekniği (ile 5000 yeniden örneklem faydalanılmıştır) kullanılmıştır. "Bootstrap" Tekniği ile orijinal veri setinden ulaşılan gözlemler tekrarlanarak birbiriyle aynı olmayan yeni bir gözlem seti ortaya çıkarılmakta ve istatistiki işlemler bu yeni veri setiyle gerçekleştirilmektedir. Bu şekilde dağılımla alakalı yanlılık ve çarpıklıklar düzeltilir ve daha güvenilir sonuçlar elde edilmektedir (Gürbüz ve Bayık, 2021).

Hayes (2013) tarafından geliştirilen SPSS Process Makro uygulaması (Model 4) ile aracılık testi gerçekleştirilmiştir. Bu modelde aracı değişken (M), bağımsız değişkenin (X) etkisini bağımlı değişkene (Y) ulaştıran bir değişken olarak ifade edilebilir. Aracılık testinde geleneksel yaklaşım olarak bilinen Boran ve Kenny modelinin geçerliliğinin yönelik eleştiriler sonucu "Bootstrap" Tekniğinin daha geçerli sonuçlar

vereceği belirtilmektedir (Gürbüz & Bayık, 2021, s.42). Bu nedenle bu araştırmada “Bootstrap” Tekniğinden yararlanılmıştır.

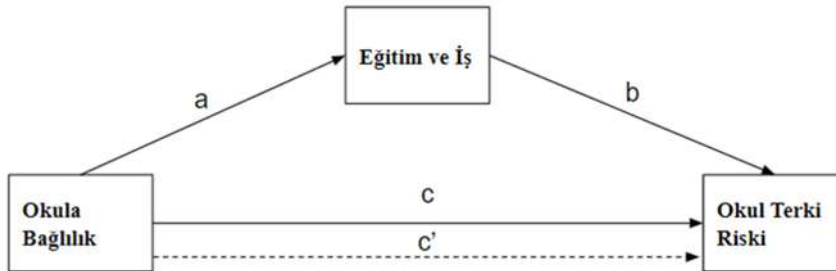
“Meslek lisesi öğrencilerinde okula bağlılık ile antisosyal davranış riski arasındaki ilişkide, eğitim ve işe dair gelecek beklentilerinin aracı etkisi bulunmaktadır (H1)” hipotezine yönelik model aşağıda Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Okula bağlılık ile antisosyal davranış riski arasındaki ilişkide eğitim ve işe dair gelecek beklentilerinin aracı rolüne yönelik model

Okula bağlılık bağımsız değişken (X), eğitim ve işe dair gelecek beklentileri aracı değişken (M), antisosyal davranış riski (Y) bağımlı değişken olarak sunulmuştur. Çalışmadaki modelde sunulana göre, okula bağlılık ve antisosyal davranış riski arasındaki ilişkide eğitim ve işe dair gelecek beklentilerinin aracı rolü olup olmadığı araştırılmıştır. Okula bağlılığın (X), eğitim ve işe dair gelecek beklentileri (M) üzerindeki etkisi a yolu, eğitim ve işe dair gelecek beklentilerinin (M), antisosyal davranış riski (Y) üzerindeki etkisi b yolu ile gösterilmiştir. Modelde a ve b yollarının çarpımından elde edilen sonuç dolaylı etkiyi, c' yolu doğrudan etkiyi göstermektedir. Toplam etki ise c yolu ($c=c'+a.b$) ile sembolize edilmiştir (Gürbüz & Bayık, 2021).

“Meslek lisesi öğrencilerinde okula bağlılık ile okul terki riski arasındaki ilişkide eğitim ve işe dair gelecek beklentilerinin aracı etkisi bulunmaktadır (H2)” hipotezine yönelik model aşağıda Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Okula bağlılık ile okul terki riski arasındaki ilişkide eğitim ve işe dair gelecek beklentilerinin aracı etkisini gösteren model

Okula bağlılık bağımsız değişken (X), eğitim ve işe dair gelecek beklentileri aracı değişken (M), okul terki riski (Y) bağımlı değişken olarak sunulmuştur. Çalışmada, modelde sunulana göre, okula bağlılık ve okul terki riski arasındaki ilişkide eğitim ve işe dair gelecek beklentilerinin aracı rolü araştırılmıştır. Okula bağlılığın (X), eğitim ve işe dair gelecek beklentileri (M) üzerindeki etkisi a yolu, eğitim ve işe dair gelecek beklentilerinin (M), okul terki riski (Y) üzerindeki etkisi b yolu ile gösterilmiştir. Okula bağlılığın (X), eğitim ve işe dair gelecek beklentileri (M) üzerindeki etkisi a yolu, eğitim ve işe dair gelecek beklentilerinin (M),

okul terki riski (Y) üzerindeki etkisi b yolu ile gösterilmiştir. Modelde a ve b yollarının çarpımından elde edilen sonuç dolaylı etkiyi, c' yolu doğrudan etkiyi göstermektedir. Toplam etki ise c yolu ($c=c'+a.b$) ile sembolize edilmiştir (Gürbüz & Bayık, 2021).

2.5 Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: *** Üniversitesi-Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 14/02/2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 145777

3. BULGULAR

Bu bölümde, öğrencilere ilişkin betimsel istatistikler, araştırmanın hipotezlerini test etmek üzere yapılan istatistiksel analizler ve bu analizlerden elde edilen bulgular yer almaktadır.

3.1. Betimsel istatistikler ve korelasyon analizi

Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Okula bağlılık, antisosyal davranış riski, okul terki riski ve eğitim ve işe dair gelecek beklentilerine ilişkin betimsel istatistikler ve korelasyon bulguları aşağıda Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Okula Bağlılık, Riskli Davranışlar ve Eğitim ve İşe Dair Gelecek Beklentileri Arasında Oluşan İlişkiler ve Betimsel İstatistikler (n=371)

	Korelasyonel Analiz				Betimsel İstatistikler			
	(1) Okula Bağlılık	(2)Antisosya l Davranış	(3) Okul Terki	(4) Eğitim ve İş	X	Ss	Çarpıklık	Basıklık
(1)Okula Bağlılık	1	-	-	-	3.14	.80	-.007	-.580
(2)Antisosyal Davranış	-.453**	1	-	-	2.15	.91	.824	.339
(3)Okul Terki	-.348**	.552**	1	-	1.93	.96	.127	.582
(4)Eğitim ve İş	.185**	-.215**	-.262**	1	4.61	1.83	-.472	-.914

Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).** Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).*

Tablo 2’de görüldüğü üzere, değişkenlerin çarpıklık değerleri -.007 ile .824 arasında ve basıklık değerleri -.914 ile .584 arasında yer almaktadır. Buna göre okula bağlılık, antisosyal davranış riski, okul terki riski ve eğitim ve işe dair gelecek beklentileri puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Ayrıca okula bağlılık değişkeninin aritmetik ortalamasının 3.14, standart sapmasının .80; antisosyal davranış değişkeninin aritmetik ortalamasının= 2.15, standart sapmasının= .91; okul terki değişkeninin aritmetik ortalamasının= 1.93, standart sapmasının= .96; eğitim ve işe dair beklentiler değişkeninin aritmetik ortalamasının= 4.61, standart sapmasının= 1.83 olduğu görülmektedir.

Korelasyon katsayısının 0.30'dan az olması ilişkinin zayıf, 0.30 ile 0.70 arasında olması orta, 0.70'ten fazla olması güçlü olduğunu göstermektedir (Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk, 2007). Buna göre bu araştırmada Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde okula bağlılık ile antisosyal davranış riski arasında ($r = -.453$ $p < .01$) ve okul terki riski ($r = -.348$ $p < .01$) negatif yönlü ve orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Okula bağlılık ve eğitim ve işe dair beklentiler ($r = .185$ $p < .01$) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Eğitim ve işe dair beklentiler ile antisosyal davranış riski ($r = -.215$ $p < .01$) ve okul terki riski ($r = -.262$ $p < .01$) arasında düşük düzeyde negatif yönlü ve istatistiksel anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

3.2. Eğitim ve işe dair gelecek beklentilerinin okula bağlılık ve antisosyal davranış riski arasındaki ilişkide aracılık rolüne dair bulgular

Okula bağlılık ve antisosyal davranış riski arasındaki ilişkide eğitim ve işe dair gelecek beklentilerinin aracılık rolü, "Bootstrap" Tekniğini temel alan "regresyon" analiziyle incelenmiştir. Elde edilen standardize edilmemiş etki sonuçları aşağıda Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Eğitim ve İşe Dair Gelecek Beklentilerinin Okula Bağlılık ve Antisosyal Davranış Riski Arasındaki İlişkide Aracılık Testine Dair Regresyon Sonuçları

Tahmin Değişkenleri	Sonuç Değişkeni									
	Eğitim ve İş (M)					Antisosyal Davranış Riski (Y)				
		β	S.H.	LLCI	ULCI		β	S.H.	LLCI	ULCI
Okula Bağlılık (X)	A	.43***	.12	.20	.66	c'	-.49***	.05	-.59	-.38
Eğitim ve İş (M)	-					b	-.07**	.02	-.11	-.02
Sabit	İM	3.27***	.38			İY	3.99***	.19		
		$R^2 = .0343$					$R^2 = .2229$			
		$F = 13.11$	$p < .001$				$F = 52.77$	$p < .001$		

Not. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; S.H.: Standart Hata, LLCI: Alt Sınır Güven Aralığı, ULCI: Üst Sınır Güven Aralığı

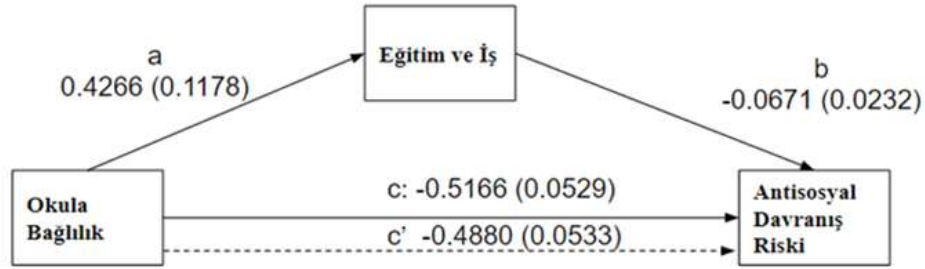
Okula bağlılık, eğitim ve işe dair gelecek beklentilerini (a yolu) pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde etkilemektedir (β : .43 %95 CI [.20; .66], t : 3.62, $p < .001$). Beta değerine ait %95 Bootstrap güven aralığının sıfırı içermemesi ve p değerinin .001'den küçük olması istatistiksel olarak bir anlamlılığı göstermektedir. Belirlilik katsayısının ise .0343 olduğu bulunmuştur ($R^2 = .0343$). Bu bulguya göre okula bağlılık eğitim ve işe dair gelecek beklentilerinin %3.43'ünü açıklamaktadır.

Eğitim ve işe dair gelecek beklentilerinin antisosyal davranış riskini negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı olarak etkilediği saptanmıştır (β : -.07 %95 CI [-.11; -.02], t : -2.90, $p < .01$). Okula bağlılığın antisosyal davranış riskine doğrudan etkisinin (c' yolu) negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (β : -.49 %95 CI [-.59; -.38], t : -9.15 $p < .001$). Okula bağlılık ve eğitim ve işe dair gelecek beklentileri, antisosyal davranış riski üzerindeki değişimin %22.29'unu açıklamaktadır ($R^2 = .2229$).

Okula bağlılığın, antisosyal davranış riski üzerindeki etkisine (c yolu veya toplam etki) "Bootstrap" Tekniği ile sağlanan güven aralıkları ile bakılmıştır. Elde edilen bulgulara göre toplam etki (c yolu) negatif

yönlü istatistiksel olarak anlamlıdır (β : -.52 %95 CI [-.62;-41], t : -9.76, p < .001). Okula bağlılığın antisosyal davranış riskinin %20.52'sini "açıkladığı" görülmektedir (F : 95.25, R^2 = 0.2052, Sig. = .000).

Bulgulara dayalı olarak oluşturulan aracılık modeli aşağıda Şekil 3'te gösterilmektedir. Model içinde yer alan değerler standardize edilmemiş katsayılarıdır. Parantez içinde standart hatalar verilmiştir.



Şekil 3. Okula bağlılık ve antisosyal davranış riski arasındaki ilişkide eğitim ve işe dair gelecek beklentilerinin aracılık rolü modeli

Şekil 3'e bakıldığında bağımsız değişken olan okula bağlılıktan bağımlı değişken olan antisosyal davranış riskine giden yol katsayısının (c) -0.52 (p < .001) olduğu, fakat iş ve eğitime dair gelecek beklentileri aracı değişkeni bu modele dahil edildiğinde bu katsayının (c') -0.49'a (p < .001) düştüğü görülmektedir.

Tablo 4'te ise okula bağlılık ve antisosyal davranış riski arasındaki ilişkide eğitim ve işe dair beklentilere yönelik standardize edilmemiş doğrudan, dolaylı ve toplam etki sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.

Okula Bağlılık ve Antisosyal Davranış Riski Arasındaki İlişkide Eğitim ve İşe Dair Gelecek Beklentilerinin Aracı Rolüne Yönelik, Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etki Sonuçları

Model Yolları	Etki	S.H.	Güven Aralığı	
			Alt Sınır	Üst Sınır
(Doğrudan Etki) (c')	-.49	.05	-.59	-.38
OB→AD				
(Dolaylı Etki) (a.b)	-.03	.02	-.06	-.01
OB→EİB→AD				
Toplam Etki (c)	-.52	.05	-.62	-.41

OB=Okula Bağlılık, AD=Antisosyal Davranışlar, EİB=Eğitim ve İşe Dair Beklentiler, S.H.: Standart Hata

Tablo 4'de bakıldığında eğitim ve işe dair gelecek beklentilerinin okula bağlılık ve antisosyal davranış riski arasındaki ilişkide dolaylı etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu, buna göre eğitim ve işe dair gelecek beklentilerinin okula bağlılık ile antisosyal davranış riski arasındaki ilişkiye aracılık ettiği söylenebilir (β : -.03; %95 CI [-.06,-.01]).

3.3. Eğitim ve işe dair gelecek beklentilerinin okula bağlılık ve okul terki riski arasındaki ilişkide aracılık rolüne dair bulgular

Okula bağlılık ve okul terki riski arasındaki ilişkide eğitim ve işe dair gelecek beklentilerinin aracılık rolü "Bootstrap" Tekniğini temel alan "regresyon" analiziyle incelenmiştir. Elde edilen standardize edilmemiş etki sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Eğitim ve İşe Dair Gelecek Beklentilerinin Okula Bağlılık ve Okul Terki Riski Arasındaki İlişkide Aracılık Testine Dair Regresyon Sonuçları

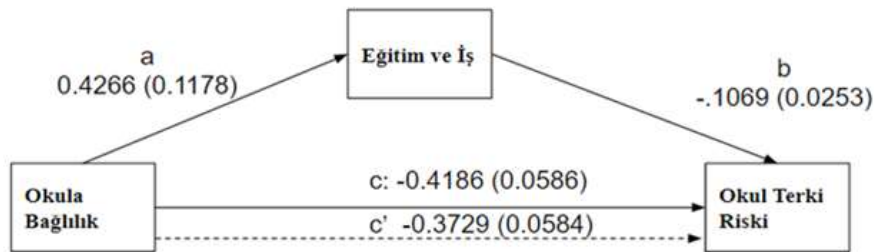
Tahmin Değişkenleri		Sonuç Değişkeni								
		Eğitim ve İş (M)				Okul Terki Riski (Y)				
		β	S.H.	LLCI	ULCI		β	S.H.	LLCI	ULCI
Okula Bağlılık (X)	a	.43***	.12	.20	.66	c'	-.37***	.06	-.49	-.26
Eğitim ve İş (M)	-					b	-.11***	.03	-.16	-.06
Sabit	İM	3.27***	.38			İY	3.59***	.20		
		R ² =.0343				R ² = .1619				
		F= 13.11 P<.001				F= 35.55 P<.001				

Not. *p<.05, **p <.01, *** p <.001; S.H.: Standart Hata, LLCI: Alt Sınır Güven Aralığı, ULCI: Üst Sınır Güven Aralığı

Okula bağlılık, eğitim ve işe dair gelecek beklentilerini (*a* yolu) pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı etkilemektedir (β : .43 %95 CI [.20; .66], t : 3.62, p <.001). Beta değerine ait %95 "Bootstrap" güven aralığının sıfırı içermemesi ve p değerinin .001'den küçük olması istatistiksel olarak anlamlılığı göstermektedir. Belirlilik katsayısının ise .0343 olduğu saptanmıştır (R^2 =.0343). Bu bulguya göre okula bağlılık eğitim ve işe dair gelecek beklentilerinin %3.43'ünü açıklamaktadır.

Eğitim ve işe dair gelecek beklentilerinin okul terki riskini negatif yönde anlamlı olarak etkilediği bulunmuştur. (β : -.11 %95 CI [-.16; -.06], t :-4.22, p <.001). Okula bağlılığın okul terki riskine doğrudan etkisinin (*c'* yolu) negatif yönde anlamlı olduğu görülmektedir (β : -.37 %95 CI [-.49;-.26], t :-6.40 p <.001). Okula bağlılık ve eğitim ve işe dair gelecek beklentileri, okul terki riski üzerindeki değişimin %16.19'unu açıklamaktadır (R^2 =.1619). Okula bağlılığın, okul terki riski üzerindeki etkisine (*c* yolu veya toplam etki) "Bootstrap" Tekniği ile sağlanan güven aralıkları ile bakılmıştır. Bulgulara göre toplam etki (*c* yolu) negatif yönlü anlamlıdır (β : -.42 %95 CI [-.53;-.30], t :-7.14, p <.001). Okula bağlılığın okul terki riskinin %12.13'ünü açıkladığı görülmektedir (F :50.96, R^2 =0.1213, Sig.=.000).

Elde edilen bulgular sonucu oluşturulan aracılık modeli aşağıda Şekil 4'te gösterilmektedir. Model içinde yer alan değerler standartize edilmemiş katsayılarıdır ve parantez içinde standart hatalar verilmiştir.



Şekil 4. Okula Bağlılık ve Okul Terki Riski Arasındaki İlişkide Eğitim ve İşe Dair Gelecek Beklentilerinin Aracılık Rolü Modeli

Şekil 4'e bakıldığında bağımsız değişken olan okula bağlılıktan bağımlı değişken olan okul terki riskine giden yol katsayısının (c) -0.42 ($p < .001$) olduğu, fakat eğitim ve işe dair gelecek beklentileri aracı değişkeni bu modele dahil edildiğinde bu katsayının (c') -0.37'a ($p < .001$) düştüğü görülmektedir.

Aşağıda Tablo 6'da okula bağlılık ve okul terki riski arasındaki ilişkide eğitim ve işe dair gelecek beklentilerine yönelik standardize edilmemiş doğrudan, dolaylı ve toplam etki sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 6.

Okula Bağlılık ve Okul Terki Arasındaki İlişkide Eğitim ve İşe Dair Beklentilerin Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etki Sonuçları

Model Yolları	Etki	S.D.	Güven Aralığı	
			Alt Sınır	Üst Sınır
(Doğrudan Etki) OB→OT	-.37	.06	-.49	-.26
(Dolaylı Etki) (a.b) OB→EİB→OT	-.05	.02	-.09	-.01
Toplam Etki	-.42	.06	-.53	-.30

OB=Okula Bağlılık, OT=Okul Terki, EİB=Eğitim ve İşe Dair Beklentiler

Tablo 6'ya bakıldığında eğitim ve işe dair gelecek beklentilerinin okula bağlılık ve okul terki arasındaki ilişkide dolaylı etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu, buna göre eğitim ve işe dair gelecek beklentilerinin okula bağlılık ile okul terki arasındaki ilişkiye aracılık ettiği görülmektedir (β : -.05; %95 CI [-.09,-.01]).

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada meslek lisesi öğrencilerinde okula bağlılık ile bazı riskli davranışlar arasındaki ilişkilerde eğitim ve işe dair gelecek beklentilerinin aracı rolünü incelemek amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlar ilgili alan yazın doğrultusunda tartışılmıştır.

Araştırmada okula bağlılık arttıkça antisosyal davranış riskinin ve okul terki riskinin azaldığı bulunmuştur. Şimsek ve Çöplü (2017) lise öğrencileriyle yaptıkları bir çalışmada okullarına bağlılık duyan öğrencilerin riskli davranışlar sergileme düzeylerinin daha düşük olduğunu saptamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre eğitim ve işe dair gelecek beklentilerinin okula bağlılık ile antisosyal davranış riski ve okul terki riski arasındaki ilişkilerde aracı rolünün istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yani okula bağlılık, eğitim ve işe dair gelecek beklentilerini olumlu etkilemekte; bu durum ise antisosyal davranış ve okul terki risklerini azaltmaktadır. Yurt içi ve yurt dışı alan yazına bakıldığında okula bağlılık ve antisosyal davranış riski ve okul terki riski arasındaki ilişkilerde eğitim ve işe dair gelecek beklentilerinin aracı rolünü inceleyen bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Yurt içi ve yurt dışı alan yazında bu değişkenlerin üçünün bir arada incelendiği bir çalışmaya da ulaşılamamıştır. Bu nedenle araştırmada incelenen değişkenler ikili olarak ele alınmıştır.

Araştırmanın sonucuna göre okula bağlılık ile eğitim ve işe dair gelecek beklentileri arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ve ayrıca okula bağlılığın eğitim ve işe dair gelecek beklentilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Makas ve Düşünceli (2021) tarafından yapılan nitel bir çalışmaya göre öğrenciler okula uyum sağladıkça, okul ortamında arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle olumlu ilişkiler geliştirdikçe eğitim ve işe dair gelecek beklentileri de artmaktadır. Benzer başka çalışmalarda da okula bağlılık arttıkça geleceğe yönelik beklentilerin de olumlu yönde arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Leonard, 2002; Adelabu, 2007; Uwah, McMahon & Furlow, 2008; Baş & Altun, 2020). Araştırmanın bu sonucunun ilgili alan yazın ile uyumlu olduğu görülmektedir. Meslek lisesi öğrencilerinin geleceğe yönelik hedeflerinin olması ve bu hedeflerine ulaşmalarında okulun rolünün olduğunu düşünceleri okula olan bağlılıklarını artırabilir (Çakır, 2020).

Maslow'un ihtiyaç hiyerarşisine göre birey temel ihtiyaçlarını belli oranda karşıladıkça bir üst ihtiyaç basamağına geçmektedir (Yelkikalan vd., 2020). Okula bağlılık öğrencinin okulda kendini güvende hissetmesi, okuluna ait olduğunu duyumsaması, okulun hedeflerini ve değerlerini içselleştirmesi sonucunda okul yaşamı ile ilgili sorumluluklarını yapmaya ve başarılı olmaya yönelik isteklerini içerir (Erdoğan, 2013). Öğrenci okulda güvende olduğunu ve ait olma gibi temel ihtiyaçlarının karşılandığını düşündüğünde bir üst basamak olan saygınlık ihtiyacı aşamasına yükselebilecektir. Okula bağlılık düzeyi yüksek olan öğrenci saygınlık ihtiyacını eğitim ve işe dair hedefler geliştirerek elde etme yoluna gidebilir. Araştırmanın okula bağlılık düzeyinin eğitim ve işe dair gelecek beklentilerini olumlu yönde etkilediği sonucunun bu nedenden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmanın bulgularına göre okula bağlılık ve eğitim ve işe dair gelecek beklentileri antisosyal davranış riskini olumsuz yönde etkilemektedir. Araştırma bulgularının alan yazındaki bazı çalışmalarla uyumlu olduğu söylenebilir. İlgili alan yazında okula bağlılığın duygusal-davranışsal problemleri (Karaşar & Kapçı, 2016) ve antisosyal davranışları (Li vd., 2011; Ünal & Çukur, 2011) olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Frey, Ruchkin, Martin & Schwab-Stone (2009) lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmaları sonucunda okula bağlanma düzeyi yüksek olan kız ve erkek öğrencilerin, zaman içinde sürekli olarak okula bağlılığı düşük olan öğrencilere göre daha düşük düzeyde saldırgan inançlara ve daha yüksek düzeyde algılanan akademik motivasyona sahip olduğunu bulmuşlardır.

Akademik motivasyon, öğrencilerin eğitsel hedeflerine ulaşmak için duyduğu istekliliktir (Wilkesmann, Fischer & Virgilito, 2012). Akademik motivasyonun öğrencilerin eğitim ve iş hayatına dair gelecek beklentilerine bir destek sağladığı söylenebilir. Öğrencilerin geleceğe dair beklentileri okul içinde görülen zorbalık suçlarını azaltmaktadır (Stoddard, Varela & Zimmerman, 2015). Antisosyal davranışlar; toplum kurallarını yok sayan, başkasına zarar verici, umursamaz tavırları içermektedir (Duyguner, 2018). Okula yönelik olumsuz tutum, okula yabancılaşma, suça eğilim arttıkça bireyin antisosyal davranış gösterme riskini de artmaktadır (Atmaca, 2019). Okula bağlılığın okulu sevmeye ve okul kurallarını benimsemeye içermesi okula bağlılığı yüksek olan öğrencileri antisosyal davranışlar sergilemekten alıkoyduğu söylenebilir. Geleceğe yönelik eğitsel ve mesleki beklentileri olan öğrenciler, planlarını olumsuz etkileyeceği için antisosyal davranışlar sergilemeyebilirler. Hwang vd., (2021) tarafından 10-12 yaşında çocuklarla yapılan bir çalışmada antisosyal davranış riskinin okula bağlılığı olumsuz yönde yordadığı görülmektedir. Bu araştırmanın okula bağlılığın antisosyal davranışları olumsuz yönde etkilediği bulgusundan farklı olarak, antisosyal davranış riskinin okula bağlılığı olumsuz yönde etkilemesi aile özellikleri ve katılımcıların farklı yaşlarda olmasından kaynaklanmış olabilir.

Araştırmanın bulgularına göre okula bağlılık ve eğitim ve işe dair gelecek beklentileri okul terki riskini olumsuz yönde etkilemektedir. Elde edilen bu bulgunun alan yazındaki bazı çalışmaların bulguları ile desteklendiği söylenebilir. Lise öğrencileriyle yapılan bazı çalışmalar okula bağlılığın (Bond vd., 2007; Arslan, 2021) ve geleceğe yönelik beklentilerin düşük olmasının (Şimşek, 2012) okul terkine neden olduğunu göstermektedir. Battin-Pearson vd. (2000)'e göre öğrencinin okula bağlılığının okula uyum sağlayamamasından dolayı az olması, eğitime ve geleceğe dair beklentilerin düşük olması okul terki nedenleri içerisinde yer almaktadır. Farklı olarak, Kızıldağ, Demirtaş-Zorbaz ve Zorbaz (2017) lise öğrencilerinin okula düzenli olarak devam etmemelerinin ve kötü akran ilişkilerinin okula bağlılığı olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Okula bağlılık, öğrencinin okulun önemli bir parçası olduğuna ve kendisine saygı duyulduğuna yönelik inancı ve okulda bir gruba ait hissetme gereksinimi olarak ifade edilmektedir (Libbey, 2004). Okula bağlılıkla ilişkili olarak lise öğrencilerinin okulu sevmemeleri, okulda yeterince başarılı hissetmemeleri, okul içinde etkili iletişimin eksikliği, okul ortamında güvende hissetmemeleri gibi durumlar onların okulu bırakmalarına neden olabilmektedir (Bayhan & Dalgıç, 2012).

Bu araştırmanın sonuçlarına göre meslek lisesi öğrencileri kendilerini okullarına ait hissettiklerinde, okulda olmaya ve devam etmeye istekli olduklarında okula bağlılık geliştirebilir, geleceklerini eğitim ve iş hayatıyla ilgili olarak daha iyi planlayabilirler. Meslek lisesi öğrencilerinin okula bağlılıkları ve eğitim ve işe dair gelecek beklentileri onları olumsuz davranışlar sergilemeleri ve okulu bırakma riskine karşı koruyucu bir görev görebilir. Öğrencilerin okulda kendilerini başarılı biri olarak hissetmemeleri ya da başarılı olabilecekleri alanların farkında olmamaları, onları olumsuz yani istenmedik bazı davranışlarla dikkat çekmeye yöneltebilir ya da okul dışında herhangi bir konuda başarıyı aramaya ve okuldan ayrılmaya kadar götürebilir. Mesleki ve teknik Anadolu liseleri Anadolu teknik programları hariç lise giriş sınavında puansız gidilebilen okullardır (MEB, 2019), başka okul seçeneğinin olmadığı ya da ailenin isteği sonucu öğrencilerin meslek liselerine kayıt yaptırdıkları görülmektedir. Bu durum öğrencilerin okullarına ve ilerde yapacakları mesleklerine bağlanmalarında zorluğa neden olabilir. Öğrencilerin potansiyelleri keşfedilmesi ve geliştirilmesi sunulan uygun rehberlik hizmeti yoluyla sağlanabilir. Okula bağlılığı ve eğitim ve iş alanında beklentileri düşük olan öğrenciler tespit edilerek okula bağlılığı artırıcı, eğitim ve işe dair hedefleri gerçekçi kılacak eğitim çalışmaları düzenlenebilir.

Bu çalışma Sivas il merkezindeki bazı meslek liselerinden edinilen verilerle sınırlıdır. Öğrencilerin okula bağlılıklarını, riskli davranışlarını ve gelecekle ilgili beklentilerini etkilemesi olası cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, akademik başarı durumu, anne-baba eğitim durumu, anne baba birliktelik durumu gibi demografik değişkenlerin olduğu nicel araştırmalar yapılabilir. Okula bağlılık ve eğitim ve işe yönelik beklentiler ile ilgili öğrencilerin görüşlerini daha ayrıntılı ve derinlemesine anlamak için nitel çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça / Reference

- Açılan, B. H. ve Özgenel, M. (2021). Öğretmen yakınlık davranışlarının öğrencilerin okula bağlılık düzeylerine etkisi: Lise ve ortaokul karşılaştırması. *Education Sciences*, 16(1), 1-16.
- Adelabu, D. H. (2007). Time perspective and school membership as correlates to academic achievement among African American adolescents. *Adolescence*, 42(167), 525-538.
- Arslan, A. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinde okul terki riskinin yordayıcıları: Okula bağlılık ve okul tükenmişliği. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, (Gelecek Sayı), 431-458.
- Atmaca, T. (2019). Olumsuz okul tutumu, okula yabancılaşma ve antisosyal davranışın ortaöğretim öğrencilerinin suça eğilimini yordama düzeyi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 10(19), 63-86.
- Baş, N. ve Altun F. (2020). Ortaokul öğrencilerindeki gelecek beklentilerinin açıklanmasında okula bağlılık, okul yaşam kalitesi ve akademik başarının rolü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(1), 197-213.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582.
- Bayhan, G. ve Dalgıç, G. (2012). Liseyi terk eden öğrencilerin tecrübelerine göre okul terki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 107-130.
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictor of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40(4), 357-366.
- Blum, R. (2005). School connectedness: Improving students' lives. Baltimore, MD: Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health, 20.
- Cenkseven-Önder, F. ve Yılmaz, Y. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde görülen kuraldışı davranışları yordamada yaşam doyumu ve anne-baba stillerinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1737-1748.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Erlbaum.
- Covell, K. (2010). School engagement and rights-respecting schools. *Cambridge Journal of Education*, 40(1), 39-51.
- Çakır, R. ve Çolak, C. (2019). Lise öğrencilerinin okul terki riskine ilişkin görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 269-286.
- Çakır, S. (2020). Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(II), 31-44.
- Çengel, M., Totan, T. ve Çoğmen, S. (2017). Okula bağlılık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1820-1837.
- Demirtaş, H. ve Pehlivan, F. (2020). Devlet ortaokulu ve liselerinde yaşanan disiplin problemleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 166-197.

- Duyguner, U. (2018). *Genel popülasyonda antisosyal davranışların sıklığı ve antisosyal davranışlar gösteren kişilerde suça eğilim ile erken dönem uyumsuz şemalar arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Erdoğdu, M. Y. (2013). Investigating the prospective teachers' level of adjustment in terms of perceived identity, values, and needs. *Online Submission*, 3(5), 283-295.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Frey, A., Ruchkin, V., Martin, A., & Schwab-Stone, M. (2009). Adolescents in transition: School and family characteristics in the development of violent behaviors entering high school. *Child Psychiatry & Human Development*, 40(1), 1-13.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Greene, A. L. (1986). Future time perspective in adolescence: The present of things future revisited. *Journal of Youth and Adolescence*, 15, 99-113.
- Gençtanırım, D. ve Ergene, T. (2014). Riskli davranışlar ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *International Journal of Social Science*, 25(1), 125-138.
- Gönüllü, M. (2003). Lise öğrencilerinin buldukları liseye göre gösterdiği toplumsal farklılıklar: Sivas ili merkez ilçe örneği. *CÜ Sosyoloji Tartışmaları Dergisi*, 1, 28-50.
- Gürbüz, S. ve Bayık, M. E. (2021). Aracılık modellerinin analizinde yeni yaklaşım: Baron ve Kenny'nin yöntemi hâlâ geçerli mi? *Türk Psikoloji Dergisi*, 37(88).
- Güngör, G. (2019). *Mesleki ve teknik ortaöğretimde okul terkinin nedenleri ve çözüm önerileri: Bütüncül bir program önerisi* (Doktora tezi), Kocaeli Üniversitesi.
- Hayes, A.F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. The Guilford Press.
- Hwang, S., Waller, R., Hawes, D.J., & Allen, J.L. (2021). The influence of antisocial behavior and callous-unemotional traits on trajectories of school engagement and achievement in South-Korean children. *Journal Of Youth and Adolescence*, 50(4), 788-802.
- İkiz, F. E. ve Sağlam, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1235-1246.
- Jessor, R. (1992). Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. *Developmental Review*, 12, 374-390.
- Kalaycı, H. ve Özdemir, M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 293-315.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem A Yayıncılık.
- Karasar, B. ve Kapçı, E. G. (2016). Lise öğrencilerinde okula bağlanma ve akademik başarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40(1), 21-42.
- Kızıldağ, S., Demirtaş-Zorbaz, S. ve Zorbaz, O. (2017). Lise öğrencilerinde okul bağlılığı. *Eğitim ve Bilim*, 42(189).
- Köklü, Büyükköztürk ve Çokluk (2007). *Sosyal bilimler için istatistik (2. Baskı)*. Ankara, Pegem Yayınları.

- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health, 74*(7), 274-247.
- Li, Y., Zhang, W., Liu, J., Arbeit, M.R., Schwartz, S.J., Bowers, E.P., & Lerner, R.M. (2011). The role of school engagement in preventing adolescent delinquency and substance use: A survival analysis. *Journal of Adolescence, 34*(6), 1181-1192.
- Leonard, C. (2002). *Quality of school life and attendance in primary schools* [Doctoral dissertation]. University of Newcastle.
- Makas, A. ve Düşünceli, B. (2021). Ergenlerde gelecek beklentileri ve okula uyum ilişkisi. *Yaşadıkça Eğitim, 35*(1), 221-234.
- McCabe, K. & Barnett, D. (2000). First comes work, then comes marriage: Future orientation among African American young adolescents. *Family Relations, 49*(1), 63-70.
- McWhirter, E.H., & McWhirter, B.T. (2008). Adolescent future expectations of work, education family and community. *Youth & Society, 40*(2), 182-202.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretime geçiş yönergesi* (Sayı No. 03134342). Türkiye.
- Moore, D. (2003). Perceptions of self control, relative deprivation and expectations of young jews and Palestinians in Israel. *The Journal of Social Psychology, 143*(4), 521-540.
- Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of futureorientation and planning. *Developmental Review, 2*, 1-59.
- Özer, A., Gençtanırım, D. ve Ergene, T. (2011). Türk lise öğrencilerinde okul terkinin yordanması: Aracı ve etkileşim değişkenleri ile bir model testi. *Education in Science: The Bulletin of The Association for Science Education, 36*(161), 302.
- Öztürk, M.O. ve Uluşahin, N. A. (2015). *Ruh sağlığı ve bozuklukları* (13.baskı). Nobel.
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kilavuzu: SPSS ile Adım Adım Veri Analizi*. Ani Yayıncılık.
- Sipsma, H. L., Ickovics, J. R., Lin, H., & Kershaw, T. S. (2012). Future expectations among adolescents: A latent class analysis. *American Journal of Community Psychology, 50*(1), 169-181.
- Siyez, M.D. (2007). Lise öğrencilerinde problem davranışların görülme sıklığı: İzmir örnekleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(28), 15-28.
- Siyez, D. M. (2009). *Ergenlerde problem davranışlar okul temelli önleme çalışmaları ile ilgili uygulama örnekleri*. Ankara, Pegem Akademi.
- Sönmez, M. A. ve Uzmanı, E. B. (2006). Meslek liselerinde örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 45*(45), 85-108.
- Stoddard, S. A., Varela, J. J., & Zimmerman, M. A. (2015). Future expectations, attitude towards violence, and bullying perpetration during early adolescence: A mediation evaluation. *Nursing Research, 64*(6), 422.
- Suh S.P. (2001). *Korean American adolescents' perceptions of contributors to school dropout risk* [Doctoral dissertation]. The University of Alabama.
- Şimşek, H. (2012). Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki lise öğrencilerinin gelecek beklentileri ve gelecek beklentilerini etkileyen faktörler. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 5*(1).

- Şimşek, H. ve Çöplü, F. (2018). Lise öğrencilerinin riskli davranışlar gösterme düzeyleri ile okula bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 18-30.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (Sixth edition). Pearson Education.
- Talu, E. ve Gümüş, G. (2020). Ergenlerde akran baskısı ve riskli davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 390-403.
- Tamar, M. (2005). *Gençlikte değişim ve süreklilik*. Çelikkol Yayıncılık.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tuncer, M. (2011). Ergen gelecek beklentileri ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Electronic Turkish Studies*, 6(3).
- Uwah, C. J., McMahon, H. G., & Furlow, C. F. (2008). School belonging, educational aspirations, and academic self-efficacy among African American male high school students: Implications for school counselors. *Professional School Counseling*, 11(5), 2156759X0801100503.
- Ünal, H. ve Çukur, C. Ş. (2011). Okula bağlılık, okulda uygulanan disiplin teknikleri ve okulda mağdurluğun lise öğrencilerinin sapkın davranışları üzerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 547-570.
- Wiatrowski, M. D. (1978). *Social control theory and delinquency* [Doctoral dissertation]. The Portland State University. <https://doi.org/10.15760/etd.857>
- Wilkesmann, U., Fischer, H., & Virgillito, A. (2012). Academic Motivation of Students- The German Case. Discussion Papers. *Center for Higher Education, TU 2*, 1-19.
- Yavuzer, H. (1994). *Ana-baba ve çocuk*. Remzi Kitapevi.
- Yelkikalan, N., Dalboy, Z., Doğan, S. ve Oflaz, A. (2020). COVID-19'un Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramına etkisi: Durumsallık yaklaşımı bağlamında bir araştırma. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 15(2), 139-165.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The meaning of success means for adolescents and their supported goals shape their future expectations (McCabe & Barnett, 2000). The fact that young people have positive and manageable expectations for the future may prevent them from dropout, substance addiction and other undesirable behaviors (Tuncer, 2011). In order to have higher expectation level, it is needed that adolescents like school and have positive attitudes towards school, namely they need to be engaged in school (Baş and Altun, 2020).

Vocational high schools are schools that aim to provide students with knowledge, mastery, attitudes and behaviors towards a specific profession (Sönmez and Uzmani, 2006). In vocational high schools, disciplinary problems (Demirtaş and Pehlivan, 2020) and school dropout (Güngör, 2019) occur more often than general high schools. Therefore vocational high school students are chosen as the sample.

The goals created by the students for education are one of the factors affecting their commitment to the school. Commitment to school is effective in students' academic and social lives (Tinto, 1975). In line with the relevant literature, it is thought that there may be a relationship between vocational high school students' commitment to school and some risky behaviors, and their future expectations regarding education and work may have a mediator role in this relationship. No study that examines this mediating role is found during the literature review. It is thought that this research will contribute to the literature in this respect. In addition, it is expected that the results of this study will support the educational program developers, school managers, school psychological counselors and the teachers to prevent some risky behaviors in vocational high schools by drawing attention to the future expectation of education and work, and school commitment.

2. METHOD

In this section, information about the research design, study group, data collection tools and statistical methods applied in the analysis of the data are given.

Research Design

In this study, correlational survey model was used to examine the relationships between vocational high school students' commitment to school, some risky behaviors and future expectations regarding education and work (Karasar, 2009). The mediation test was carried out with the SPSS Process Macro application (Model 4) developed by Hayes (2013).

Study Group

The research was carried out with a total of 371 students, 139 female and 232 male, studying in three vocational and technical Anatolian high schools in the city center of Sivas selected in regard to the accessibility. The research was conducted between March and April 2022.

Data Collection Tools

Personal Information Form: In this developed form, there are questions about socio-demographic characteristics of students.

Adolescent Future Expectations Scale (FESA): In this study, the Adolescent Future Expectations Scale developed by McWhirter and McWhirter (2008) was used. This scale is adapted to Turkish culture by Tuncer (2011). In line with the purpose of this study, only the sub-dimension of "Education and Future Expectations for Work" was used. The Cronbach alpha value of the sub-dimension of "Education and Future Expectations for Work" is .94 for this research.

School Engagement Scale (CSS): The original form of the scale was developed by Fredricks et al. (2004). The adaptation made by Çengel, Totan and Çoğmen (2017) was used in this study. (Açılan and Özgenel, 2021). The Cronbach alpha value of this scale was found as .88 for this study.

Risky Behaviors Scale (RDI): This scale was developed by Gençtanırım and Ergene (2014) to measure the risky behaviors of adolescents (Gençtanırım and Ergene, 2014). The Cronbach alpha value of "anti-social behavior risk" sub-dimension is 0.81 and "school dropout risk" sub-dimension is 0.81.

Data Analysis

In the analysis of the data, descriptive statistics, Pearson correlation coefficient, and Process Macro (Model 4) application for mediating role, and Bootstrap Technique (5000 re-samples were used) for significance of the mediator was used.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

It is determined that there is a significant indirect effect of future expectations regarding education and work on the relationship between school engagement and anti-social behavior risk. Accordingly, it was seen that education and future expectations about work mediated the relationship between school engagement and anti-social behavior risk (β : -.0286; %95 CI [-.0615,-.0054]).

It is determined that there is a significant indirect effect of future expectations related to education and work on the relationship between school engagement and school dropout. Accordingly, it was seen that future expectations regarding education and work mediated the relationship between school loyalty and school dropout risk (β : -.0456; %95 CI [-.0889,-.0144]).

According to the results of this research, vocational high school students can plan their future for their education and work lives better when they feel that they belong to the school, and when they want to be at the school, namely when they develop commitment to the school. Vocational high school students' commitment to the school and their future expectations regarding education and work can play a protective role against the risks of exhibiting negative behaviors and against dropping out of school. If students do not feel that they are successful within the school or if the students do not know the areas that they are good at, it may lead them to draw attention with negative behaviors or lead them to seek success outside the school and leave the school. Studies that help to discover the potentials of vocational high school students can be focused on. Programs can be organized on the impact of the professions chosen by students on their own future, or the effectiveness of existing programs can be investigated. Studies can be carried out regularly to identify students who have low school engagement and low expectations in education and work. Psychoeducation programs can be organized for students with low school commitment and low education and work expectations.

More detailed studies can be conducted by including variables such as gender, grade levels, siblings number, academic achievement status, educational status of parents, parental unity status, and demographic characteristics that may affect students' commitment to school, risky behaviors, and expectations for the future.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 10/02/2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/3-17

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dır.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı yoktur. Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2023, 23(2), 728 – 746. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1163459>

İlkokul Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Küresel Isınma ve İklim Değişikliği Global Warming and Climate Change in Elementary School Curriculums and Textbooks

Ahmet Akif ERBAŞ¹

Geliş Tarihi (Received): 17.08.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 27.04.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.06.2023

Öz: Küresel ısınma ve iklim değişikliğinin başlıca sebebi insan kaynaklı olmasından dolayı, bireylerin konuyla ilgili bilgileri, farkındalıkları, tutumları ve davranışları oldukça önemlidir. Her yaşta bireye çevrenin önemi, çevre sorunları ve çözümlerine yönelik eğitimlerin verilmesi ve toplumun topyekün bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Araştırmanın amacı; küresel ısınma ve iklim değişikliği kavramlarının ilkökul öğretim programları ve ilkökulda okutulan ders kitaplarında nasıl ve ne şekilde yer aldığı tespit edilmesi olarak belirlenmiştir. Araştırma nitel bir çalışma olarak planlanmış ve doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelindeki ilkökullarda okutulan ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygun görülen Hayat Bilgisi (HBDK), Türkçe (TDK), Fen Bilimleri (FBDK) ve Sosyal Bilgiler (SBDK) öğretim programları ve ders kitaplarından elde edilmiştir. İlgili öğretim programları ve ders kitapları içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. İncelenen öğretim programları ve kitaplarda doğrudan küresel ısınma ve iklim değişikliği kavramlarının yer almadığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan ilgili kitaplarda küresel ısınma ve iklim değişikliği konusuna yönelik olarak; çevre ve çevreyi korumanın önemi, geri dönüşüm, kaynakların tasarruflu ve verimli kullanımı, yenilenebilir enerjinin önemi, doğayı korumanın ve ağaç dikmenin gerekliliği gibi konuların varlığı saptanmıştır. Kitaplardaki küresel ısınma ve iklim değişikliği konusuyla ilişki olan içerikler en fazla; 4. sınıf FBDK (30), 3. sınıf HBDK (23), 1. sınıf HBDK (21), 3. sınıf FBDK (18) şeklinde sıralanmaktadır. İlkokullarda okutulan derslerin öğretim programları küresel ısınma ve iklim değişikliği bağlamında ele alınarak revize edilmelidir. Küresel ısınma ve iklim değişikliği konularına ilkökullarda okutulan derslerin öğretim programlarında ve ders kitaplarının içeriklerinde daha fazla yer verilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Küresel ısınma, İklim değişikliği, İlkokul öğretim programı, Ders kitapları

Abstract: Since the main cause of global warming and climate change is human-induced, the knowledge, awareness, attitudes and behaviors of individuals on the subject are very important. Individuals of all ages need to be educated about the importance of the environment, environmental problems and solutions, and society should be made aware of it as a whole. Purpose of the research; The aim of this study is to determine how and in what way the concepts of global warming and climate change are included in the elementary school curriculums and textbooks taught in elementary schools. The research was planned as a qualitative study and document analysis method was used. The data of the research were obtained from the Life Studies, Turkish, Science and Social Studies curriculum and textbooks taught in elementary schools throughout Türkiye in the 2021-2022 academic year and approved by the Ministry of National Education. Relevant curriculums and textbooks were analyzed using content analysis technique. It has been determined that the concepts of global warming and climate change are not directly included in the examined curriculums and textbooks. On the other hand, in the related books on the subject of global warming and climate change; The existence of issues such as the importance of environment and environmental protection, recycling, thrifty and efficient use of resources, the importance of renewable energy, the necessity of protecting nature and planting trees have been determined. The contents related to the topic of global warming and climate change in the books are the most; 4. class Science (30), 3. class Life Studies (23), 1. class Life Studies (21), 3. class Science (18) is sorted in the form of. The curriculums of the courses taught in elementary school should be revised in the context of global warming and climate change. The subjects of global warming and climate change should be given more place in the curriculums of the courses taught in elementary schools and in the contents of the textbooks.

Keywords: Global warming, Climate change, Elementary school curriculum, Textbooks

Atıf/Cite as: Erbaş, A. A. (2023). İlkokul Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Küresel Isınma ve İklim Değişikliği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 728- 746. DOI:10.17240/aibuefd.2023..-1163459

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Akif ERBAŞ, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, akiferbas@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0001-6186-0010>

1. GİRİŞ

Küresel ısınma ve iklim değişikliği son yıllarda dünyamızı olumsuz yönde etkileyen en önemli çevre problemlerinden biridir. Bu problemin geçmişi uzun yıllara dayanmakla birlikte etkileri günümüzde daha belirgin hale gelmiştir. Küresel ısınma ve iklim değişikliğine karşı yeterli önlemlerin alınmaması halinde, dünyadaki canlı yaşamını tehdit edecek çeşitli çevre sorunlarıyla karşı karşıya kalma olasılığımız oldukça yüksek olacaktır (Clayton et al., 2015; Li & Liu, 2021).

Küresel ısınma ve iklim değişikliği birbiriyle ilişkili ve birbirini tetikleyen iki problem kaynağıdır. Küresel ısınma; dünya üzerindeki canlı yaşamı üzerinde etkileri olan, çevresel değişikliklere yol açan, güneş ışınlarının atmosferde biriken sera gazlarından dolayı atmosferin üst tabakalarına düzensiz şekilde ulaşması neticesinde alt katmanlardaki ısınmanın artış göstermesi olayıdır (Jones & Wingley, 1990). İklim değişikliği kavramı ise; insanların yaptığı faaliyetlerin neticesinde oluşan sera gazlarının atmosferde birikmesiyle atmosferin yapısının bozulması ve iklimlerin normal döngüsünün sekteye uğrayarak anormal iklim olaylarının görülmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Polat & Dellal, 2016).

Bu iki faktörün etkisiyle dünya üzerindeki su döngüsü olumsuz olarak etkilenmektedir. Kuraklık, çölleşme, buzulların erimesi, deniz seviyesindeki yükseliş, sel ve fırtına olaylarının artış göstermesi beklenmektedir (Hükümetlerarası İklim Değişikliği Paneli [IPCC], 2014). Bu olayların sonucunda dolaylı olarak; tarımsal üretimde bozulmaların, ulaşım sistemlerinde aksaklıkların, insanlardaki umutsuzluk, depresyon, madde bağımlılığı gibi psikolojik belirtilerin, kitlesel göçlerin, enfeksiyon ve bulaşıcı hastalıkların, su savaşları gibi sorunların ortaya çıkacağı tahmin edilmektedir (Brady, 2020; Clayton et al., 2015; McMichael & Haines, 1997). Tüm bunların yansıması olarak dünya üzerindeki canlı yaşamının olumsuz olarak etkileneceği ve canlı türlerinin yok olacağı tahmin edilmektedir (Wang & Gu, 2021).

Söz edilen olumsuz tablonun olumluya çevrilmesi ve canlı yaşamının daha az etkilenmesi için ulusal ve uluslararası önlemlerin alınması gerekmektedir. Bu kapsamda devletler ve uluslararası kuruluşlar çeşitli adımlar atmışlardır. 1988 yılında Birleşmiş Milletler Hükümetler Arası İklim Değişikliği Paneli düzenlenerek iklim değişikliği sorununa dikkat çekilmiştir (Birleşmiş Milletler [BM], 2021). 1992 yılında Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi kabul edilmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Çevre Şehircilik ve İklim Bakanlığı, 2022). 1997 yılında Kyoto Protokolü imzalanmış, 2015 yılında Paris Anlaşması'yla gelinen olumsuz tablo gözler önüne serilerek atılması gereken adımlar tespit edilmiştir (BM, 2021).

Küresel ısınma ve iklim değişikliğiyle ilgili ulusal ve uluslararası ölçekte yapılan çalışmaların varlığı olumlu gelişmeler olarak görülmekle birlikte, konunun bireysel ve toplumsal bilinçlendirme boyutu da bir o kadar önemlidir. Bu kapsamda İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi'nin 6. Maddesinde; öğretim, eğitim ve kamunun bilinçlendirilmesine yönelik eğitimlerin ve bilgilendirme çalışmalarının yapılmasının gerekliliği taahhüt altına alınmıştır (Türkiye Cumhuriyeti Çevre Şehircilik ve İklim Bakanlığı, 2022). Küresel ısınma ve iklim değişikliği konusunun örgün ve yaygın eğitimin tüm kademelerinde yer alması, yukarıda bahsi geçen olumsuzlukları hafifletmek ve değişikliklere uyum sağlamak için oldukça önemlidir (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO], 2015). Bireylere verilecek olan eğitimler, küresel ısınma ve iklim değişikliğinin nedenlerini ve etkilerini en aza indirecek adımlardan biri olarak görülmektedir (Boakye, 2015; Feinstein & Mach, 2020).

Küresel ısınma ve iklim değişikliğinin başlıca sebebi insan kaynaklı olmasından dolayı, bireylerin bahsi geçen konularla ilgili bilgileri, farkındalıkları, tutumları ve davranışları oldukça önemlidir. Her yaştan bireye çevrenin önemi, çevre sorunları ve çözümlerine yönelik eğitimlerin verilmesi ve toplumun topyekün bilinçlendirilmesi gerekmektedir (Pinar & Yakışan, 2017). Bu sebeple küresel ısınma ve iklim değişikliği konularına yönelik olarak çocukluk döneminden itibaren farkındalık oluşturacak eğitimler verilmelidir. Eğitimlerin okul öncesi dönemden başlayarak yükseköğretime kadar formal olarak verilmesi elzemdir. Bu

konuda öğretim programları, ders kitapları ve öğretmenler üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmek zorundadırlar. Özellikle ilkokul döneminde güncel konuların ve sorunların bahsedilen bileşenler vasıtasıyla öğrencilere gösterilmesi önemli birer husustur.

Öğrenciler okulda kazandıkları bilgileri daha çok ders kitapları ve öğretmenler vasıtasıyla edinmektedirler. Bu bağlamda ilkokul döneminde küresel ısınma ve iklim değişikliği konusunda farkındalık oluşmasını sağlayacak en önemli enstrümanlardan birisi ders kitaplarıdır (Çelik, 2011; Çimen & Yılmaz, 2012). Fakat ders kitaplarının kendilerinden bekleneni tam olarak veremediği de bir gerçektir (Komac et al., 2013). İlkokuldaki öğretim programlarının özel amaçlarında, kazandırılacak temel beceriler ve değerlerde, tema ve kazanımlarda küresel ısınma ve iklim değişikliği konularına ilişkin olarak; doğaya ve çevreye karşı duyarlı olma, doğa ve çevre eğitimi, çevreyi temiz tutma, kaynakların verimli kullanımı, geri dönüşüm, tasarruflu olma gibi konulara değinildiği görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a, 2018b, 2018c, 2019). Bahsi geçen içerikler küresel ısınma ve iklim değişikliği ile ilgili olup, ilkokul ders kitaplarının bu içerikleri kapsayacak şekilde hazırlanması gerekmektedir.

Konuyla ilgili alanyazın tarandığında; yetişkinlerin, öğretmenlerin, üniversite, lise, ortaokul ve ilkokul öğrencilerinin küresel ısınma ve iklim değişikliği ile ilgili görüşlerinin, algılarının, farkındalıklarının ve bilgi düzeylerinin incelendiği çalışmalarda, katılımcıların çoğunun yeterli bilgi birikimine sahip olmadığı, konuyla ilgili yanlış tanımlamalar yaptıkları, farkındalıkları olsa bile detayları noktasında eksik kaldıkları, kavram yanlışlarının fazla olduğuna dair tespitler yer almaktadır (Akbulut & Kaya, 2020; Aksan & Çelikler, 2013; Atik & Doğan, 2019; Ay & Yalçın Erik, 2020; Aydın, 2014; Divarcı & Kaya, 2019; Emli & Afacan, 2017; Gülsoy & Korkmaz, 2020; Gürer & Sakız, 2018; Özcan & Demirel, 2019; Ulutaş, 2013). Konuyu ders kitapları ve öğretim programları bağlamında ele alan çalışmalar incelendiğinde; daha çok sosyal bilgiler, coğrafya, fen bilimleri, hayat bilgisi öğretim programlarının ele alındığı, aynı şekilde daha çok sosyal bilgiler ve coğrafya ders kitapları üzerinde durulduğu anlaşılmaktadır (Aktaş, 2019; Arsal, 2021; Demir, 2019; Eryılmaz, 2021; Gökçe & Kaya, 2009; Türker, 2021). Yapılan alanyazın taraması sonucunda, ilkokuldaki öğretim programlarının ve ders kitaplarının küresel ısınma ve iklim değişikliği bağlamında incelendiği bütüncül bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buradan hareketle araştırmanın amacı; küresel ısınma ve iklim değişikliği kavramlarının ilkokul öğretim programları ve ilkokulda okutulan ders kitaplarında nasıl ve ne şekilde yer aldığı tespit edilmesi olarak belirlenmiştir. İlkokulun, ilkokul öğretim programlarının, ilkokuldaki derslerin, ders kitaplarının, küresel ısınma ve iklim değişikliği konusunun önemi düşünüldüğünde araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma, küresel ısınma ve iklim değişikliği konularının ilkokul öğretim programlarındaki ve ilkokullarda okutulan ders kitaplarındaki durumunu ortaya koymayı amaçlayan nitel bir çalışmadır. Küresel ısınma ve iklim değişikliği konularının ilkokul öğretim programlarında ve ilkokullarda okutulan ders kitaplarında ne şekilde yer aldığı incelendiği bu çalışmada, doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan doküman inceleme yöntemi, nitel araştırmalarda yaygın biçimde kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

2.2. Verilerin toplanması

Araştırmanın verileri 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelindeki ilkokullarda okutulan ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygun görülen Hayat Bilgisi, Türkçe, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler öğretim programları ve ders kitaplarından elde edilmiştir. Öncelikle ilgili öğretim programları incelenmiş ardından ders kitapları üzerinde analizler yapılmıştır. Araştırmada ele alınan ders kitapları, Türkiye genelindeki ilkokullarda okutulan ders kitabı havuzundan rastgele yöntemle seçilmiştir. Ders bazında ve sınıf bazında oluşturulan kitap havuzlarından birer ders kitabının seçilmesi amaçlanmıştır. İncelenen ders kitaplarına ilişkin bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

İncelenen İlkokul Ders Kitapları

Ders Kitabı	Yayın Yılı	Yazarlar	Yayıncı Kuruluş
1. Sınıf TDK	2019	Erol AKSOY Gülnur Candan HAMURCU Mahmut AKKUŞ Sinan ZİYA	Cem Yayıncılık
1. Sınıf HBDK	2021	Çiğdem ALEMDAR	Pasifik Yayınları
2. Sınıf TDK	2021	Nihat ERDAL	Ada Matbaacılık
2. Sınıf HBDK	2021	Asude DOKUMACI Nihal ÖZDEMİR GÖK Zinnur DOKUMACI	Milli Eğitim Bakanlığı
3. Sınıf TDK	2019	Barış Ekin KARADUMAN Erman ÖZDEMİR	Milli Eğitim Bakanlığı
3. Sınıf HBDK	2021	Onur YILMAZ Abdullah ATAŞÇI	Pasifik Yayınları
3. Sınıf FBDK	2019	Konca DEMİRAY Özkan KÖKER	Milli Eğitim Bakanlığı
4. Sınıf TDK		Abdullah ATAŞÇI	Koza Yayın
4. Sınıf FBDK		İlknur ÖZKAN	Sdripekyolu Yayıncılık
4. Sınıf SBDK	2020	Sami TÜYSÜZ	Tuna Matbaacılık

2.3. Verilerin analizi

İlgili öğretim programları ve ders kitapları içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenen bir teknik olarak tanımlanabilir (Drisko & Maschi, 2015; Stemler, 2015). İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara veya ilişkilere ulaşmaktır. Bu şekilde veriler tanımlanmaya ve içerisinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır (Yıldırım & Şimşek, 2018). İçerik analizi sürecinde küresel ısınma ve iklim değişikliği konusuyla doğrudan veya dolaylı olarak ilgili olan veriler tespit edilmeye çalışılmıştır.

Çalışma kapsamında toplanan verilerin içerik analizine tabii tutulmasının ardından çalışmanın inandırıcılığı için dokümanlardan elde edilen veriler başka bir araştırmacı tarafından incelenmiştir. Uzman görüşü sonucunda uyum yüzdesi %85,96 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler ışığında kodlayıcılar arasındaki güvenirliliğin geçerli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Kodlayıcılar arasındaki görüş birliğinin en az %80 olması beklenildiği belirtilmektedir (Miles & Huberman, 1994).

2.4. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

3. BULGULAR

3.1. Öğretim Programlarında Küresel Isınma ve İklim Değişikliğine İlişkin Bulgular

İlkokulda okutulan Hayat Bilgisi, Türkçe, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler derslerine ait öğretim programları küresel ısınma ve iklim değişikliği bağlamında incelenmiş, ilgili öğretim programlarında doğrudan küresel ısınma ve iklim değişikliğine değinilmediği görülmüştür. İlgili programların özel amaçlarında, kazandırılacak becerilerde, değerlerde, tema ve kazanımlarda dolaylı olarak küresel ısınma ve iklim değişikliği konularına ilişkin; doğaya ve çevreye karşı duyarlı olma, doğa ve çevre eğitimi, çevreyi temiz tutma, kaynakların verimli kullanımı, geri dönüşüm, tasarruflu olma gibi konulara değinildiği görülmektedir. Küresel ısınma ve iklim değişikliğiyle ilgili Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler öğretim programlarında sınıf seviyelerine göre yeterli denebilecek dolaylı içeriğin varlığı tespit edilmiştir. Buna karşın Türkçe öğretim programının içeriğinde konuyla ilgili yeterli sayıda içerik tespit edilememiştir. Öğretim programlarında tespit edilen içerikler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

İncelenen Öğretim Programlarında Küresel Isınma ve İklim Değişikliği

	Hayat Bilgisi	Türkçe	Fen Bilimleri	Sosyal Bilgiler
Özel Amaçlar	<ul style="list-style-type: none"> Kaynakları verimli kullanma becerisi geliştirmek. Doğaya ve çevreye karşı duyarlı olmak. 		<ul style="list-style-type: none"> Doğanın keşfedilmesi ve insan-çevre arasındaki ilişkinin anlaşılması sürecinde, bilimsel süreç becerileri ve bilimsel araştırma yaklaşımını benimseyip bu alanlarda karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek. Birey, çevre ve toplum arasındaki karşılıklı etkileşimi fark ettirmek; toplum, ekonomi ve doğal kaynaklara ilişkin sürdürülebilir kalkınma bilincini geliştirmek. Doğada ve yakın çevresinde meydana gelen olaylara ilişkin ilgi ve merak uyandırmak, tutum geliştirmek. 	<ul style="list-style-type: none"> Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmak ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmak.
Beceriler	<ul style="list-style-type: none"> Doğayı Koruma Kaynakların Kullanımı 			<ul style="list-style-type: none"> Çevre okuryazarlığı
Değerler Eğitimi	<ul style="list-style-type: none"> Öz denetim Sorumluluk 	<ul style="list-style-type: none"> Öz denetim Sorumluluk 	<ul style="list-style-type: none"> Öz denetim Sorumluluk 	<ul style="list-style-type: none"> Duyarlılık Öz denetim Sorumluluk Tasarruf
Dikkat Edilecek Hususlar	<ul style="list-style-type: none"> İlgili kazanımlarda ... doğa eğitimi ... gibi okul dışı uygulamalar önemsenmeli. 			

**Temalara
İlişkin
Açıklamalar**

- **Doğa ve Evren:**
Bitkiler,
canlılar,
çevre,
çevrenin
korunması,
doğa, doğa
olayları,
doğal afetler,
dünya,
evren...

- Kazanımlar**
- **HB.1.2.5.** Evdeki kaynakları verimli bir şekilde kullanır (Elektrik, su ve kişisel temizlik malzemelerinin tasarruflu kullanımı üzerinde durulur).
 - **HB.1.6.4.** Doğayı ve çevresini temiz tutma konusunda duyarlı olur (Doğayı ve çevreyi temiz tutmak için gerekenlerin yapılması ve bu konuda çevredekilerin nezaket kuralları çerçevesinde uyarılması üzerinde durulur).
 - **HB.1.6.5.** Geri dönüşümü yapılabilecek maddeleri ayırt eder (Plastik, kâğıt, pil, bitkisel yağ ve cam gibi maddeler üzerinde durulur).
 - **HB.2.1.6.** Okul kaynaklarını ve eşyalarını kullanırken özen gösterir (Elektrik, su, temizlik malzemeleri ile okula ait ders araç ve gereçlerinin kullanımında tasarrufa özen gösterilmesi gibi konular üzerinde durulur).
 - **HB.2.6.3.** Yakın çevresindeki doğal unsurların insan
- **F.3.6.** Canlılar Dünyasına Yolculuk / Canlılar ve Yaşam: Bu ünite de öğrencilerin canlı ve cansız varlıkları birbirinden ayırt etmeleri, yaşadıkları çevreyi tanımaları, temiz tutmaları, korumaları ve sevmeleri; doğal ve yapay çevreyi gözlemleyerek örneklerle açıklamaları, kaynak kullanımında tutumluluk, tasarruf bilinci kazanmaları ve bireysel sorumluluk almaları, ayrıca sağlıklı yaşam bilinci kazanmaları amaçlanmaktadır.
 - **F.3.6.2.6.** Doğal çevreyi korumak için araştırma yaparak çözümler önerir.
 - **F.3.7.** Elektrikli Araçlar / Fiziksel Olaylar: Pilleri tanıyarak pillerin çeşitli cihazların çalıştırılmasında nasıl kullanıldığını keşfetmeleri ve pil atıklarının çevreye olan olumsuz etkilerini fark
- **İnsanlar, Yerler ve Çevreler:** Bu öğrenme alanı işlenirken doğal çevreye duyarlılık değeriyle mekân algılama... gibi becerilerin öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.
 - **Bilim, Teknoloji ve Toplum:** Bu öğrenme alanı işlenirken bilimsellik ve doğal çevreye duyarlılık gibi becerilerin öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.
 - **SB.4.4.5.** Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.

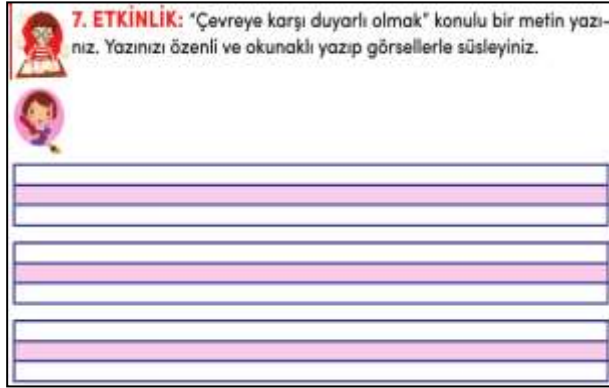
- yaşamına etkisine örnekler verir.
- **HB.2.6.4.** Tüketilen maddelerin geri dönüşümüne katkıda bulunur (Plastik, kâğıt, pil ve cam gibi maddelerin tekrar kullanılma alanları örneklenir. Bitkisel yağın uygun olmayan şekilde atılma/yok edilmesi durumları örneklenerek doğada ve gündelik hayatta oluşabilecek zararlara dikkat çekilir).
 - **HB.3.6.5.** Doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır (Daha iyi yaşanılabilir bir çevre için su, hava ve toprak gibi doğal kaynakların temiz tutulması, uygun kullanılması ve ağaç dikilmesinin önemi üzerinde durulur).
 - **HB.3.6.6.** Geri dönüşümün kendisine ve yaşadığı çevreye olan katkısına örnekler verir (Plastik, kâğıt, pil ve cam gibi maddelerin toplanma şekilleri ve tekrar kullanıma sunulma alanları örneklenir. Bu sürecin çevreye olan katkıları vurgulanır).
- etmeleri amaçlanmaktadır.
- **F.3.7.2.2.** Pil atıklarının çevreye vereceği zararları ve bu konuda yapılması gerekenleri tartışır.
 - **F.4.5.2.2.** Aydınlatma araçlarının tasarruflu kullanımının aile ve ülke ekonomisi bakımından önemini tartışır.
 - **F.4.6.** İnsan ve Çevre / Canlılar ve Yaşam: Bu ünite de öğrencilerin yaşam için gerekli kaynakları, kaynakların tasarruflu kullanımına yönelik bilgi ve becerileri kazanmaları amaçlanmaktadır.
 - **F.4.6.1.1.** Kaynakların kullanımında tasarruflu davranmaya özen gösterir (a. Elektrik, su, besin gibi kaynakların tasarruflu kullanılmasının önemi vurgulanır, b. Yeniden kullanmanın önemi üzerinde durulur).
 - **F.4.6.1.2.** Yaşam için gerekli olan kaynakların ve geri dönüşümün önemini fark eder.
- **Üretim, Dağıtım ve Tüketim:** Bu öğrenme alanı işlenirken sorumluluk ve tasarruf gibi değerlerle öz denetim gibi becerilerin öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.
 - **SB.4.5.1.** İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar. (Kaynakların sınırlılığı, fayda ve maliyet dengesi göz önüne alınacaktır.)

3.2. Türkçe Ders Kitaplarında Küresel Isınma ve İklim Değişikliğine İlişkin Bulgular

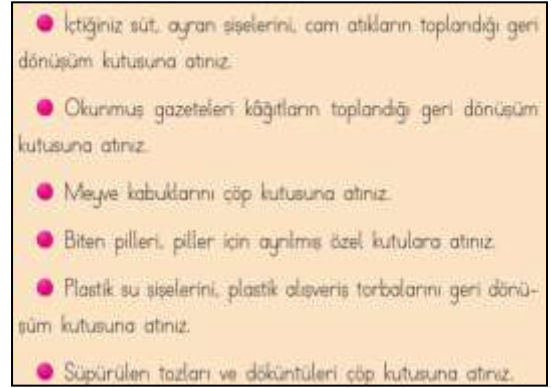
İlkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitapları küresel ısınma ve iklim değişikliği bağlamında incelendiğinde; 1. sınıf Türkçe ders kitabında konuyla ilgili bulguya rastlanmazken diğer sınıf düzeylerinde ilgili konuya yönelik ders içerikleri tespit edilmiştir. Türkçe ders kitaplarında doğrudan küresel ısınma ve iklim değişikliğine değinilmemiş olup, konu dolaylı olarak ormanları, doğayı, çevreyi koruma, geri dönüşüm çerçevesinde, metinler, görseller, etkinlikler ve ölçme değerlendirme bölümlerinde ele alınmıştır.

TDK'larındaki 1, 2, 3 ve 4. resim incelendiğinde; geri dönüşümün önemi ve ne anlama geldiği, geri dönüşüm sembolünün ne olduğu ve geri dönüşümle ilgili hangi davranışların sergilenmesi gerektiği belirtilmiştir. Doğanın ve doğayı korumanın önemi şiir yoluyla öğrencilere fark ettirilmeye çalışılmış,

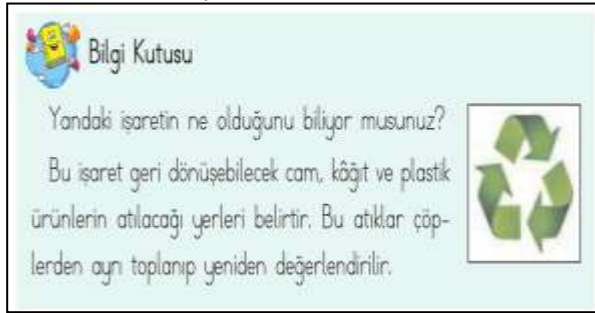
çevreye karşı duyarlı olmayla ilgili öğrencilerden metin yazmaları istenmiştir. Bu bilgilerin küresel ısınma ve iklim değişikliğiyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında ilgili kitaplarda tespit edilen bulgulara ilişkin örnekler aşağıda verilmektedir.



Resim 1. 2. sınıf TDK s.242



Resim 2. 2. sınıf TDK s.242



Resim 3. 3. sınıf TDK s.230



Resim 4. 4. sınıf TDK s.166-167

3.3. Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Küresel Isınma ve İklim Değişikliğine İlişkin Bulgular

Hayat Bilgisi ders kitapları incelendiğinde; küresel ısınma ve iklim değişikliği konularına doğrudan yer verilmediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte çevre kirliliği ve çevre kirliliğini azaltacak önlemler, kaynakların doğru kullanımı, geri dönüşüm ve tasarruf bağlamında konu dolaylı olarak ele alınmıştır. Konu ele alınırken metinlerden ve görsellerden yararlanılmış olup, etkinlik ve ölçme değerlendirme bölümlerinde konu pekiştirilmeye çalışılmıştır.

HBDK'larındaki 5, 6, 7, 8, 9 ve 10. resimler incelendiğinde; çevremizi temiz tutmanın, doğayı korumanın, geri dönüşümün, kaynakları verimli kullanmanın, fidan dikmenin, su kaynaklarını bilinçli kullanmanın önemi üzerinde durulduğu görülmektedir. Üzerinde durulan konuların küresel ısınma ve iklim değişikliğini önleme ve oluşan zararları en aza indirme noktasında öğrencilere faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu bulgular ışığında ilgili kitaplarda tespit edilen bulgulara ilişkin örnekler aşağıda verilmektedir.

Arkadaşlar; ihtiyaçlarımızı karşılamak için elektrik, su gibi kaynakları kullanınız. Kaynaklar dünyamızda sınırsız değildir. Bizler kullandığımız kaynaklar için para öderiz. Bu nedenle, kaynakları özenli kullanmalı, israf etmemeliyiz.

Resim 5. 1. sınıf HBDK s.65



Doğal çevrenin korunması için bol bol fidan dikilmeli, ormanlar korunmalıdır. Ormanlar, hem birçok hayvanı barındırır hem doğayı güzelleştirir hem de havayı temizler.

Resim 6. 3. sınıf HBDK s.170

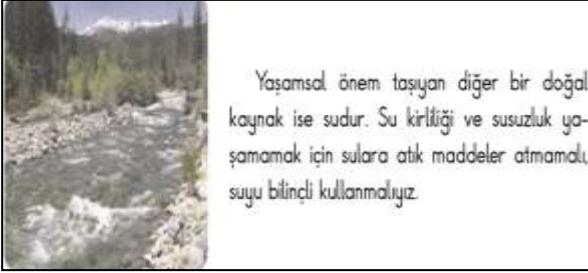
Arkadaşlar, tüm canlılar, sağlıklı bir yaşam sürdürebilmek için öncelikle temiz bir çevreye ihtiyaç duyar. Bunun için doğanın korunması ve çevrenin temiz tutulması gerekir.

Doğanın korunması ve temiz bir çevre için çöplerimizi çöp kutusuna atmalıyız. Yerlere çöp atılmaları uyarmalıyız. Elektriği ve suyu tasarruflu kullanmalıyız. Plastik kaplar yerine doğaya zarar vermeyen cam kapları tercih etmeliyiz. Alışverişlerimizde geri dönüşüme uygun ürünler satın almalıyız.

Resim 7. 1. sınıf HBDK s.180



Resim 8. 2. sınıf HBDK s.222



Yaşamsal önem taşıyan diğer bir doğal kaynak ise sudur. Su kirliliği ve susuzluk yaşamamak için sulara atık maddeler atmamalı, suyu bilinçli kullanmalıyız.

Resim 9. 3. sınıf HBDK s.171

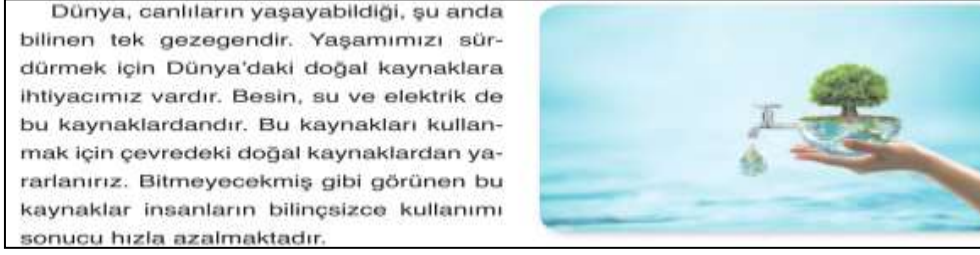


Resim 10. 1. sınıf HBDK s.75

3.4. Fen Bilimleri Ders Kitaplarında Küresel Isınma ve İklim Değişikliğine İlişkin Bulgular

3. ve 4. sınıf Fen Bilimleri kitapları incelendiğinde, küresel ısınma ve iklim değişikliği konularının dolaylı olarak kitaplarda yer aldığı görülmektedir. İlgili ders kitaplarında, yenilenebilir enerji, doğal denge, ozon tabakası, geri dönüşüm, tasarruf, çevre duyarlılığı, su kirliliği, doğal kaynakların bilinçsiz kullanımı gibi konulara değinildiği tespit edilmiştir.

FBDK'larındaki 11, 12, 13, 14, 15 ve 16. resimler incelendiğinde; su kaynaklarının verimli kullanımı, temiz ve yenilenebilir enerji kaynaklarının tercih edilmesi, kaynakların israf edilmemesi, doğal çevrenin korunması ve ozon tabakası gibi konuların üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında ilgili kitaplarda tespit edilen bulgulara ilişkin örnekler aşağıda verilmektedir.



Resim 11. 4. sınıf FBDK s.177



Resim 12. 4. sınıf FBDK s.178

Yeryüzünü kaplayan suların çok azı içilebilir ve kullanılabilir. Bu sular tatlı sudur. Okyanusların suyu ise tuzludur. Bu nedenle içilebilir su kaynaklarımızı korumalı, su israfından kaçınmalıyız.

Resim 13. 3. sınıf FBDK s.24

Ozon Tabakası
Dünya'yı kuşatan ozon tabakası Güneş'in zararlı ışınlarına karşı bir kalkan görevi görür. Hava kirliliği bu tabakaya büyük zarar verir.

Resim 14. 3. sınıf FBDK s.198

Yemek pişirmek, ısınmak ve makineleri çalıştırmak için enerji tüketiriz. Günümüzde kömür, petrol, gaz gibi yakıtlar ihtiyacımızı karşılamaktadır. Bu kaynaklar tükenen kaynaklardır. Güneş ışığı ve rüzgâr ise tükenmeyen yani yenilenebilir kaynaklardır. Bu kaynaklar çevre kirliliğine de neden olmaz. Bu tür enerji kaynaklarının daha fazla kullanılması gerekir. Böylece tükenen enerji kaynaklarını da tüketmemiş oluruz.

Resim 15 3. sınıf FBDK s.199

⇒ Aşağıda çevre kirliliği ile ilgili çeşitli sorunlar yazılmıştır. Dikkatlice okuyunuz.

- Hava, su, toprak çeşitli nedenlerle her geçen gün kirleniyor.
- Büyük şehirlerde çevre kirliliği nedeniyle yaşam zorlaşıyor.
- Dünya'mız giderek ısınıyor.
- Pek çok hastalık artıyor.
- Doğal kaynaklarımız tükeniyor.

⇒ Bu sorunları çözmek için neler yapılabilir? Sınıfça tartışınız.

⇒ Doğal çevreyi korumak için yapabileceğinizi araştırınız, yazınız ve arkadaşlarınızla paylaşınız.

- 1)
- 2)

Resim 16 3. sınıf FBDK s.200

3.5. Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Küresel Isınma ve İklim Değişikliğine İlişkin Bulgular

4. Sosyal bilgiler ders kitabı küresel ısınma ve iklim değişikliği konusu bağlamında incelendiğinde, ilgili konuların dolaylı olarak ders kitabında yer aldığı görülmektedir. İlgili ders kitabında, geri dönüşüm, tasarruf, çevre sorunları ve çevre sorunlarına yönelik önlemler gibi konulara değinildiği tespit edilmiştir. SBDK'ndaki 17, 18, 19, 20 ve 21. resimler incelendiğinde; küresel ısınma ve iklim değişikliğinin dünya üzerindeki etkilerinden dolaylı olarak bahsedilerek, sorunları önlemek için alınacak tedbirler üzerinde durulmuştur. Bu manada çevreyi temiz tutmanın, su kaynaklarını ve diğer kaynakları dikkatli kullanmanın, ormanları ve bitki örtüsünü korumanın önemine değinilmiştir. Bu bulgular ışığında ilgili kitapta tespit edilen bulgulara ilişkin örnekler aşağıda verilmektedir.

Sel baskınlarını önlemek için özellikle doğal çevreye duyarlı olunmalıdır. Bu amaçla doğal bitki örtüsü özellikle de ormanlar korunmalı, dik yamaçlar teraslanarak eğim azaltılmalı ve akarsu kenarlarına yerleşmeler kurulmamalıdır. Ayrıca, akarsu yataklarına setler ve barajlar yapılarak suyun akışı kontrol altına alınmalıdır.

Resim 17. 4. sınıf SBDK s.84

Teknolojinin hayatımıza ve çevremize etkilerinin neler olduğunu düşününüz. Daha sonra da bu konuyla ilgili olarak vereceğiniz örnekleri aşağıdaki tabloya yazınız.

Teknolojik Gelişmeler	Olumlu Etkileri	Olumsuz Etkileri

Resim 18. 4. sınıf SBDK s.103

İletişim, ulaşım, haberleşme ve şehirleşme alanlarındaki teknolojik gelişmeler insan hayatında olumlu ve olumsuz sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Örneğin şehirlerde bina ve araç sayısının artmasıyla birlikte trafik tıkanıklıkları ve park sorunları yaşanmaktadır. Hava kirliliği, gürültü, yeşil alanların azalması vb. çevre sorunları da teknolojiye bağlı olarak daha fazla gündeme gelmektedir.

Resim 19. 4. sınıf SBDK s.103

KÂĞIT İSRAFI

İsraf edilen ürünlerden biri de kâğıttır. Kâğıt genellikle ağaçtan elde edilen bir tüketim malzemesidir. Bu nedenle kâğıdın israf edilmesi daha fazla ağacın kesilmesi anlamına gelmektedir. Oysa bizler ağaçların kesilmesini, ormanlarımızın yok olmasını istemeyiz. O hâlde kâğıt kullanırken tasarruf etme bilinciyle hareket ederek kâğıt israfına yol açacak hareketlerden kaçınmalıyız.

Resim 20. 4. sınıf SBDK s.147



Resim 21. 4. sınıf SBDK s.145

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada ilkokulda okutulan Türkçe, Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler öğretim programları ve ders kitapları incelenmiştir. İlgili öğretim programlarında doğrudan küresel ısınma ve iklim değişikliğine değinilmediği tespit edilmiştir. Öğretim programların özel amaçlarında, kazandırılacak becerilerde, değerlerde, tema ve kazanımlarda dolaylı olarak küresel ısınma ve iklim değişikliği konularına ilişkin; doğaya ve çevreye karşı duyarlı olma, doğa ve çevre eğitimi, çevreyi temiz tutma, kaynakların verimli kullanımı, geri dönüşüm, tasarruflu olma gibi konulara değinilmektedir. Küresel ısınma ve iklim değişikliğiyle ilgili olan içerikler en fazla; Hayat Bilgisi (15), Fen Bilimleri (13), Sosyal Bilgiler (11) ve Türkçe (3) şeklinde sıralanmaktadır. Türkçe öğretim programının içeriğinde diğer derslerin öğretim programlarına nazaran konuyla ilgili daha az sayıda içerik tespit edilmiştir. Türkiye'deki öğretim programlarının küresel ısınma ve iklim değişikliği konusunu ABD, İngiltere, Kanada, Hong Kong'daki öğretim programlarına göre daha yüzeysel ele aldıkları alanyazında belirtilmiştir (Barak & Gönencgil, 2020; Özkaral, 2019). Bu sonuçlar, öğretim programlarında ilgili konunun yeteri kadar ele alınmadığı ortaya çıkmaktadır. Küresel ısınma ve iklim değişikliği kavramının ne olduğu, sebepleri, sonuçları ve alınacak tedbirler noktasında nelerin yapılacağı incelenen öğretim programları yeteri kadar yer almamıştır. Günümüzün en önemli problemlerinden biri olan küresel ısınma ve iklim değişikliği sorununun öğretim programlarında yeteri kadar yer almaması önemli bir eksikliklerdir.

İncelenen kitaplarda doğrudan küresel ısınma ve iklim değişikliği kavramlarının yer almadığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan ilgili kitaplarda küresel ısınma ve iklim değişikliği konusuna yönelik olarak; çevre ve çevreyi korumanın önemi, geri dönüşüm, kaynakların tasarruflu ve verimli kullanımı, yenilenebilir enerjinin önemi, doğayı korumanın ve ağaç dikmenin gerekliliği gibi konuların varlığı saptanmıştır. Kitaplardaki küresel ısınma ve iklim değişikliği konusuna ilişkin içerikler en fazla; 4. sınıf FBDK (30), 3. sınıf HBKD (23), 1. sınıf HBKD (21), 3. sınıf FBDK (18) şeklinde sıralanmaktadır. Yoğunluğu diğer kitaplardan az olmakla birlikte Sosyal Bilgiler ve Türkçe ders kitaplarında da ilgili konuya dair kısıtlı içeriğe rastlanmıştır. Alanyazın incelendiğinde; küresel ısınma ve iklim değişikliğiyle ilgili konuların daha çok sosyal bilgiler, coğrafya, fen bilimleri, hayat bilgisi ders kitaplarında bulunduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda konuların ilgili ders kitaplarında doğrudan yer almayarak dolaylı ve yüzeysel olarak daha çok

ortaokul ve lise düzeyinde geçtiğine dair birçok araştırmaya rastlanmıştır (Aktaş, 2019; Arsal, 2021; Barak & Gönencgil, 2020; Demir, 2019; Eryılmaz, 2021; Gökçe & Kaya, 2009; Meehan, 2012; Njoku, 2016; Özkaral, 2019; Türker, 2021). Bu bilgiler, küresel ısınma ve iklim değişikliği konularının genel olarak ilkökullardaki ders kitaplarında yeteri kadar ele alınmadığını ortaya koymaktadır. Bu manada, küresel ısınma ve iklim değişikliğinin etkileriyle baş edebilmek için öğretim programları ve ders kitaplarında ilgili konuya daha çok yer verilmesi ve ilgili kaynakların daha işlevsel hale getirilmesi gerekmektedir.

Fen Bilimleri kitaplarında küresel ısınma ve iklim değişikliği konusunun yenilenebilir enerji, doğal denge, doğal çevrenin korunması, ozon tabakası, geri dönüşüm, tasarruf, çevre duyarlılığı, su kirliliği, su kaynaklarının verimli kullanımı, doğal kaynakların bilinçsiz kullanımı şeklinde geçtiği tespit edilmiştir. İlgili konu en fazla 4. sınıf FBDK'nda (30) daha sonra 3. sınıf FBDK'nda (18) yer almıştır. Benzer şekilde Arsal'ın (2012) yaptığı çalışmada da doğrudan küresel ısınmaya ve iklim değişikliğine dair içerik olmamakla birlikte iklim, çevre kirliliği ve çevrenin korunmasına yönelik konular yer almaktadır. Diğer taraftan Aktaş (2019) yaptığı çalışmada, Fen Bilimleri dersinin kazanımlarının iklim değişikliği açısından yeterli olduğunu ortaya koymuştur.

Sosyal Bilgiler ders kitabı küresel ısınma ve iklim değişikliği konusu bağlamında incelendiğinde, geri dönüşüm, tasarruf, çevre sorunları ve çevre sorunlarına yönelik önlemler, su kaynaklarının ve diğer kaynakların dikkatli kullanımı, ormanları ve bitki örtüsünü korumanın önemi gibi konulara değinildiği tespit edilmiştir. Demir (2018) sosyal bilgiler ders kitaplarını incelediği araştırmasında, küresel ısınma ve iklim değişikliği konusunun sadece 7. sınıf ders kitabında bulunduğunu tespit etmiştir. Diğer sınıf düzeylerinde doğrudan bir bilginin bulunmadığı ortaya konmuştur. Aktaş (2019), Meehan (2012), Njoku (2016), Özdem vd. (2014) ve Özkaral (2019) yaptıkları araştırmalarda, sosyal bilgiler öğretim programlarında küresel ısınma konusunun yeterli düzeyde ve doğrudan yer almadığı belirtilmiştir. Bu araştırmalarda; doğal çevreye duyarlılık, kaynakların sınırlılığı, çevreyi koruma gibi konular bulunmaktadır. Bahsi geçen araştırmalarda elde edilen bulgular bizim araştırmamızda tespit ettiğimiz bulgularla örtüşmektedir.

Hayat Bilgisi ders kitaplarında küresel ısınma ve iklim değişikliği konusu çevre kirliliği ve çevre kirliliğini azaltacak önlemler, doğayı koruma, kaynakların doğru kullanımı, ağaç dikme, su kaynaklarının bilinçli kullanımı, geri dönüşüm ve tasarruf bağlamında dolaylı olarak ele alınmıştır. Üzerinde durulan konuların küresel ısınma ve iklim değişikliğini önleme ve oluşan zararları en aza indirme noktasında öğrencilere faydalı olacağı düşünülmektedir. İlgili konular en fazla sırasıyla; 3. sınıf HBDK (23), 1. sınıf HBDK (21) ve 2. sınıf HBDK'larında (21) yer almıştır. Benzer şekilde Arsal'ın (2012) yaptığı çalışmada da doğrudan küresel ısınmaya ve iklim değişikliğine dair içerik olmamakla birlikte bilinçli tüketicilik ve çevre ile ilgili konular yer almaktadır. Aktaş (2019) yaptığı çalışmada iklim değişikliği konusunun hayat bilgisi dersinin özel amaçlarında geçtiğini belirtmektedir. Bu manada doğayı koruma, kaynakların kullanımı, geri dönüşüm gibi bizim çalışmamızda da ortaya koyduğumuz benzer bulgular tespit edilmiştir.

Türkçe ders kitapları küresel ısınma ve iklim değişikliği bağlamında incelendiğinde; 1. sınıf Türkçe ders kitabında konuyla ilgili bulguya rastlanmazken diğer sınıf düzeylerinde ilgili konuya yönelik ders içerikleri tespit edilmiştir. Türkçe ders kitaplarında doğrudan küresel ısınma ve iklim değişikliğine değinilmemiş olup, konu dolaylı olarak ormanları, doğayı, çevreyi koruma, geri dönüşümün önemi ve ne anlama geldiğine yer verilmiştir. Türkçe ders kitaplarında tespit edilen içeriklerin diğer ders kitaplarına göre oldukça kısıtlı olduğu görülmüştür.

Yapılan incelemeler ve analizler sonucunda önerilerimiz şu şekilde sıralanmaktadır; ilkokullarda okutulan derslerin öğretim programları küresel ısınma ve iklim değişikliği bağlamında ele alınarak revize edilmelidir. Küresel ısınma ve iklim değişikliği konularına ilkokullarda okutulan derslerin öğretim programlarında ve ders kitaplarının içeriklerinde daha fazla yer verilmelidir. Özellikle Türkçe öğretim programı ve ders kitaplarının içerikleri konu bağlamında ele alınarak gözden geçirilmelidir. Ders

kitaplarında küresel ısınma ve iklim değişikliğinin oluşumu, nedenleri, sonuçları ve alınacak önlemler somutlaştırılarak yer verilmelidir.

Kaynakça/Reference

- Akbulut, M. & Kaya, A. A. (2020). Bir afet olarak küresel iklim değişikliği ve ilköğretim öğretmenlerinin iklim değişikliği farkındalığının incelenmesi: Gümüşhane ili örneği. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2). <https://doi.org/10.37989/gumussagbil.700929>
- Aksan, Z. & Çelikler, D. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının küresel ısınma konusundaki görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 49-67.
- Aktaş, F. (2019). İlköğretim programlarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri açısından, çevre eğitimi ve iklim değişikliği boyutunda incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Arsal, Z. (2012). İlköğretim programlarında küresel ısınma kazanımları ve hedef niteliklerine göre değerlendirilmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(4).
- Atik, A. D. ve Doğan, Y. (2019). Lise öğrencilerinin küresel iklim değişikliği hakkındaki görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences*, 3(1). <https://doi.org/10.31805/acjes.569937>
- Ay, F. & Yalçın Erik, N. (2020). Üniversite öğrencilerinin küresel ısınma ve iklim değişikliğine yönelik bilgi ve algı düzeyleri. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2).
- Aydın, F. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin küresel ısınma konusundaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(4). <https://doi.org/10.19128/turje.181089>
- Barak, B. & Gönencgil, B. (2020). Dünyada ve Türkiye’de ortaokul öğretim programlarının iklim değişikliği eğitimi yaklaşımına göre karşılaştırılması. *Coğrafya Dergisi*, 40. <https://doi.org/10.26650/JGEOG2019-0039>
- Birleşmiş Milletler Türkiye (BM). (2021). *Hükümetler arası iklim değişikliği paneli: küresel ısınma insan kaynaklı ve daha önce görülmemiş seviyede*. <https://turkey.un.org/tr/139350-hukümetlerarasi-iklim-degisikligi-paneli-kuresel-isinma-insan-kaynakli-ve-daha-once>
- Boakye, C. (2015). Climate change education: The role of pre-tertiary science curricula in Ghana. *Sage Open*, 5(4), 1-10. <https://doi.org/10.1177/2158244015614611>
- Brady, J. M. (2020). Global climate change and human health. *Journal of PeriAnesthesia Nursing*, 35, 89-90. <https://doi.org/10.1016/j.jopan.2019.08.005>
- Clayton, S., Devine-Wright, P., Stern, P. C., Whitmarsh, L., Carrico, A., Steg, L., et.al. (2015). Psychological research and global climate change. *Nature Climate Change*, 5, 640-646.
- Çelik, Z. (2011). İlköğretim müfredatında ambalaj atıklarının geri dönüşümü eğitiminin yeri ve ilköğretim kurumlarındaki geri dönüşüm uygulamalarının araştırılması (İstanbul ili örneği) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çimen, O. & Yılmaz, M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin geri dönüşümle ilgili bilgileri ve geri dönüşüm davranışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 63-67.
- Demir, H. (2019). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programında ve ders kitaplarında iklim değişikliği [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Divarç, Ö. M. & Kaya, H. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin küresel ısınma konusundaki görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 8(2).
- Drisko, J. W. & Maschi, T. (2015). *Content analysis*. Pocket Guides to Social Work R.
- Eml, Z. & Afacan, Ö. (2017). Yedinci sınıf öğrencilerinin küresel ısınma konusundaki zihinsel modelleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(127).
- Eryılmaz, Ö. (2021). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında küresel iklim değişikliği konusunun yer alma durumu. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(4), 385-401. <https://doi.org/10.34056/aujef.926633>
- Feinstein, N. W. & Mach, K. J. (2020). Three roles for education in climate change adaptation. *Climate Policy*, 20(3), 317-322. <https://doi.org/10.1080/14693062.2019.1701975>

- Gökçe, N. & Kaya, E. (2009). Coğrafya dersi öğretim programında küresel iklim değişikliği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22.
- Gülsoy, E. & Korkmaz, M. (2020). Üniversite öğrencilerinin sosyo-ekonomik özelliklerinin küresel ısınma ve iklim değişikliği algıları üzerine etkileri. *Turkish Journal of Forestry*, 21(4), 428-437. <https://doi.org/10.18182/tjf.798032>
- Gürer, A. & Sakız, G. (2018). Yetişkinlerin küresel ısınma ile ilgili bilgi düzeyleri ve geri dönüşüm farkındalıkları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2). <https://doi.org/10.15869/itobiad.376392>
- Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC). (2004). *Workshop on Climate Sensitivity. Workshop Report, Paris, France*. <https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2018/08/ipcc-workshop-paris-july-2004.pdf>
- Jones, P.D. & Wingley, T.M.L. (1990). Global warming trends. *Scientific American*, 263(2), 84-91.
- Komac, B., Zorn, M. & Ciglic, R. (2013). European education on natural disasters-a textbook study. *Natural Hazards and Earth System Sciences*, 1, 2255-2279. <https://doi.org/10.5194/nhessd-1-2255-2013>, 2013.
- Li, Y. & Liu, S. (2021). Examining taiwanese students' views on climate change and the teaching of climate change in the context of higher education. *Research in Science & Technological Education*, 1-14.
- McMichael, A. J. & Haines, A. (1997). Global climate change: potential effects on health. *BMJ*, 315, 805-809.
- Meehan, C. R. (2012). *Global warming in schools: An inquiry about the competing conceptions of high school social studies and science curricula and teachers* [Doctoral dissertation]. University of Wisconsin Madison.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018a). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8 sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018b). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018c). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7 sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8 sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed). California: Sage Publications.
- Njoku, C. (2016). Awareness of climate change and sustainable development issues among junior secondary school (jss) students in port harcourt metropolis, Nigeria. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 8(2), 29-40.
- Nvivo (2022). *Nvivo nitel analiz programı* [Computer software]. QSR International.
- Özcan, H. & Demirel, R. (2019). Ortaokul öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik bilişsel yapılarının çizimleri aracılığıyla incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*. 6(1).
- Özdem, Y., Dal, B., Öztürk, N., Sönmez, D. & Alper, U. (2014). What is that thing called climate change by seventh-grade student. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 23(4), 294-313. <https://doi.org/10.1080/10382046.2014.946323>
- Özkaral, T. C. (2019). Küresel ısınma ve iklim değişikliği konusunun Türkiye, Kanada (Ontario) ve Hong Kong Sosyal Bilimler öğretim programlarında karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*. 4(8), 1-14.
- Pınar, E. & Yakışan, M. (2017). İlkokul öğrencilerinin çevre kavramları ile ilgili çizimlerinin analizi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 97-113. <https://doi.org/10.24315/trkefd.366693>
- Polat, K. & Dellal, İ. (2016). Göksu deltasında çeltik yetiştiriciliği yapan üreticilerin iklim değişikliği algısı ve iyi tarım uygulamaları yapmalarında etkili faktörlerin belirlenmesi. *Tarım Ekonomisi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 46-54.
- Stemler, S. E. (2015). Content analysis. R. Scott & S. Kosslyn (Eds.) *Emerging trends in the social and behavioral sciences. An Interdisciplinary, Searchable, and Linkable Resource* (pp. 1-14). John Wiley & Sons.
- Türker, A. (2021). 2018 Coğrafya dersi öğretim programı ve ders kitaplarında iklim değişikliği kavramı. *Social Science Development Journal*, 6(23).

- Türkiye Cumhuriyeti Çevre Şehircilik ve İklim Bakanlığı, (2022). *Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi*. https://webdosya.csb.gov.tr/db/iklim/webmenu/webmenu12421_1.pdf
- Ulutaş, K. (2013). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin küresel ısınma hakkındaki bilgi düzeyleri* [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2015). *Not just hot air: Putting climate change education into practice*. Paris/France: Publishing UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233083>
- Wang, Y.S. & Gu, J. D. (2021). Ecological responses, adaptation and mechanism of mangrove wetland ecosystem to global climate change and antropogenic activities. *International Biodeterioration & Biodegradation*, 162, 1-14.
- Yıldırım, A. & Şimşek, M. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Global warming and climate change are two sources of problems that are interrelated and trigger each other. Global warming is an event that has an impact on living life on Earth, leads to environmental changes, increases the warming in the lower layers as a result of irregular access of the sun's rays to the upper layers of the atmosphere due to greenhouse gases accumulated in the atmosphere (Jones & Wingley, 1990). The concept of climate change is defined as the accumulation of greenhouse gases in the atmosphere as a result of human activities, the deterioration of the structure of the atmosphere and the disruption of the normal cycle of climates and the occurrence of abnormal climatic events (Polat & Dellal, 2016). Since the main cause of global warming and climate change is human-induced, the knowledge, awareness, attitudes and behaviors of individuals on the subject are very important. It is necessary to provide training to individuals of all ages on the importance of the environment, environmental problems and solutions, and to raise the total awareness of society. As a result of the literature review, no holistic study was found in which primary school curriculums and textbooks were examined in the context of global warming and climate change. Purpose of the research; determining how and how the concepts of global warming and climate change are included in primary school curriculums and textbooks taught in primary school.

2. METHOD

The research was planned as a qualitative study and document analysis method was used. The data of the research were obtained from the Life Science, Turkish, Science and Social Studies curriculum and textbooks taught in primary schools throughout Turkey in the 2021-2022 academic year and approved by the Ministry of National Education. The textbooks considered in the research were selected by random method from the textbook pool taught in primary schools throughout Turkey. It is aimed to select one textbook from the book pools created one by one basis of the course and on the basis of the class. First of all, the relevant curriculums were examined, and then analyses were made on the textbooks. Related curriculums and textbooks were analyzed using content analysis technique. After subjecting the data collected within the scope of the study to content analysis, the data obtained from the documents were examined by another researcher for the credibility of the study. As a result of expert opinion, the percentage of agreement was calculated as 85.96%. In the light of these data, it was determined that the reliability between the encoders was at a valid level.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

It has been determined that the relevant curriculums do not directly address global warming and climate change. In the special aims of the curriculums, in the skills, values, themes and acquisitions, indirectly related to the issues of global warming and climate change; subjects such as being sensitive to nature and the environment, nature and environmental education, keeping the environment clean, efficient use of resources, recycling and being thrifty are mentioned. The contents related to global warming and climate change are listed as Life Studies (15), Science (13), Social Studies (11) and Turkish (3) at the most. In the content of the Turkish curriculum, less content related to the subject has been identified compared to the curriculums of other courses.

It has been determined that the concepts of global warming and climate change are not directly included in the examined books. On the other hand, in the related books on the subject of global warming and climate change; The existence of issues such as the importance of environment and environmental protection, recycling, thrifty and efficient use of resources, the importance of renewable energy, the necessity of protecting nature and planting trees have been determined. The contents related to the topic of global warming and climate change in the books are the most; 4. class Science (30), 3. class Life Studies (23), 1. class Life Studies (21), 3. the class Science (18) is sorted in the form of. Although its density is less than other books, limited content on the subject has been found in Social Studies and Turkish textbooks.

As a result of the examinations and analyses, our recommendations are listed as follows; the curriculums of the courses taught in primary schools should be revised in the context of global warming and climate change. Global warming and climate change issues should be given more space in the curriculums of courses taught in primary schools and in the contents of textbooks. The formation of global warming and climate change, its causes, consequences and measures to be taken should be embodied in textbooks.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantısı yoktur. Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2023, 23(2), 747 – 761. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1165108>



Solfej Derslerinde Ritim ve Ses Öğeleri Ayrıştırılmış Aralık Odaklı Çalışmaların Performansa Etkileri

The Effects of Rhythm and Sound Elements Separated Interval Focused Studies on Performance in Solfege Lessons

Elçin ERGİN TALAKA

Geliş Tarihi (Received): 22.8.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 03.02.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.06.2023

Öz: Bu araştırmanın amacı, solfej okumada ritim ve ses öğelerini ayırarak ve aralık bağlantılarını kullanarak çalışmanın solfej okuma performansına etkilerini belirlemektir. Nicel yöntemlerden deneysel desen ile yürütülmüş çalışmada ön test- son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırma, Batı Karadeniz bölgesinde bir üniversitede müzik eğitimi almakta olan 16 kişilik lisans 2. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiş ve öğrenciler gruplara yansız atama yolu ile atanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Özdemir (2012)'in solfej okuma performans testi kullanılmıştır. 10 hafta süren deneysel süreç sonunda elde edilen veriler parametrik olmayan testler ile analiz edilmiştir. Gruplar içi ve gruplar arası beceri düzeyleri Mann Whitney-U ($U= 5.000$; $z=-2.848$; $p= .004$; $r= 0.71$) ve Wilcoxon işaretli sıralar testi ($z=-2.670$; $p< .05$) ile belirlenmiş ve araştırma sonucunda yapılan deneysel işlemin deney grubu lehine anlamlı farklılık yarattığı sonucuna ulaşılmıştır ($p<.05$).

Anahtar Kelimeler: Müzik eğitimi, kulak eğitimi, müziksel okuma, ritim, ses.

&

Abstract: The aim of this research is to determine the effects of the study on solfege reading performance by separating the rhythm and sound elements and using interval connections in solfege reading. This study was carried out with an experimental design, one of the quantitative methods, and the pretest-posttest control group model was used in the study. The research was carried out with 16 undergraduate 2nd year students studying music at a university in the Western Black Sea region, and the students were assigned to the groups by neutral assignment. Özdemir's (2012) musical reading performance test was used as a data collection tool in the research. The data obtained at the end of the experimental process lasting 10 weeks were analyzed with non-parametric tests. As a result of the research, in-group and intergroup skill levels were determined by Mann Whitney-U ($U= 5.000$; $z=-2.848$; $p= .004$; $r= 0.71$) and Wilcoxon signed-rank test ($z=-2.670$; $p< .05$) and it was determined that the experimental procedure made a significant difference in favor of the experimental group ($p<.05$).

Keywords: Music education, ear training, musical reading, rhythm, sound.

Atıf/Cite as: ERGİN TALAKA E. (2023). Solfej Derslerinde Ritim ve Ses Öğeleri Ayrıştırılmış Aralık Odaklı Çalışmaların Performansa Etkileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 747-761. DOI: 10.17240/aibuefd.2023..-1165108

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi Elçin ERGİN TALAKA, Kastamonu Üniversitesi, Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Müzikoloji, eergin@kastamonu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2766-1285>

1. GİRİŞ

Solfej okuma, birçok müziksel becerinin temelini oluşturmakta ve bu becerilerin gelişmesinde kritik rol oynamaktadır. Örneğin; iyi seviyede solfej okuyabilen, sesleri tonal veya modal yapısı içinde doğru perdelerde düşünebilen kişilerde, çalgı çalarken bastığı yanlış sesleri fark edebilme, eseri daha doğru ve kolay şekilde deşifre edebilme, armonik olarak doğru bağlantılar kurabilme, duyduğu bir ezgiyi daha rahat yazabilme, okuduğu bir eseri daha rahat algılayabilme gibi özelliklerin de zaman içerisinde geliştiği düşünülmektedir.

Bir ezgi içerisinde seslerin frekans ve sürelerini, o eserin ölçülerine ait ritmik yapıyla ilişkili olarak okumaya çalışmak, aşamalı ve devamlı bir süreçtir. Solfej eğitiminin başlarında kolaydan zora doğru yapılandırılan bu sistem içerisinde müzikal yapıyı oluşturan öğeler öğrenciler tarafından çoğunlukla bir arada düşünülmekte, çalışılmakta ve icra edilmektedir. Literatürde müzik bileşenlerinin farklı beceriler gerektirdiği ve bu becerilerin farklı şekillerde çalışılıp birleştirilmesi gerektiğine dair görüşler vardır. Müzik okumada bilgiyi işleme ve psikomotor hız önemlidir (Kopiez, Weihs, Ligges, & Lee, 2006). Başka bir deyişle “müziksel okuma kod çözme yeteneği ve buna bağlı motor tepkilerin bir arada işlemesi ile sürmektedir. Okumada perde ile zamanlama ayrı süreçler gerektirmekte ve perde-zaman ilişkisinin motor harekete entegre edilmesi gerekmektedir” (Gudmundsdottir, 2010, s. 332). Bu süreçte müziksel sembollerin kodlarından biri olarak görülen perde ve zaman ilişkisi çok yönlü beceriler barındırmaktadır. “Perdenin bilgi ve zamanlama olarak ayrı işlendiği öne sürülmekte ve müzik okumanın zorluğu, okuma becerilerinin karmaşıklığına ve duraklamaya neden olabilecek çok sayıda faktör barındırmasına bağlanmaktadır” (Palmer ve Krumhansl, 1987, Akt: Gudmundsdottir, 2010, s. 332). Solfej okumanın bu derece karmaşık beceriler barındırması geçmişten günümüze eğitimcileri bu beceriyi geliştirmek adına yenilikçi-yaratıcı yöntemler üretmeye yöneltmiştir.

19. ve 20. Yüzyıllarda Avrupa ve Amerika’daki solfej eğitimlerinin pedagojik karakterlerine baktığımızda; “ses egzersizleri yolu ile aralık tanıtımları, sayılarla birlikte hareketli do kullanımı, sabit do ve bilinen şarkılar yardımı ile aralıkların kademeli öğretilmesi, ritim okuma çalışmaları, çizgiler ve noktalar tarafından temsil edilen ritmik çalışmalar ve anahtarsız solfej okuma, noktalama işaretlerine dayalı ritim notasyonu, hem diyatonik hem kromatik notalar için hareketli do kullanımı, ritmik heceler ve ritmik çubuk notasyonu, el işaretleri ve halk müzik materyalleri kullanımına dayalı uygulamalar bulunmaktadır” (Adrianapoulou, 2018, s. 36). Nota okuma ile ilgili çalışmaların temelde iki sisteme dayanması ve bunların yanı sıra nota okumayı öğretmek için ritim ve seslerin grafikler-heceler, harfler ve rakamlar ile ifade edilmeye çalışılması müzikal okumanın geliştirilmesi temel sistemlerin dışında yaratıcı etkinliklere duyulan ihtiyacın bir kanıtı olarak görülebilir.

Ülkemizde solfej okumayı geliştirme ile ilgili araştırmalara baktığımızda; teknolojik materyaller kullanımı (Özdemir, 2017), solfej çalışmalarında işbirlikli öğrenme yöntemi kullanımı (Sağır, Gürpınar ve Zahal, 2018), makamsal ezgilerin kullanılması (Yıldırım, 2012) ve imge kullanımı (Sağır ve Ayhan, 2012) gibi yöntemlerin geliştirildiği görülmektedir.

Uygulanan her eğitim hangi yolla denense denensin kulak eğitimi ve solfej derslerinde aynı sınıfta okuyan öğrencilerde seviye farklılıkları oluşabilmektedir. Öğrencilerin eğitim geçmişleri, yetenekleri, algıları, tutumları, bireysel çalışma durumları vb. birçok durum bu noktada etkili olabilir. Bu açıdan bakıldığında, öğrencilerin en temelde yaşadığı ve derslerde gözlemlenen problemlere çözüm getirebilmek adına ezgiyi oluşturan temel yapıların ayrı ayrı çalıştırılarak sunulması, kolaydan zora, parçadan bütüne gidebilmeyi öğretmek, müzikal yapının anlaşılmasını ve solfej okuma becerisinin gelişimini desteklerken başarısızlıkta etkili olan diğer etmenlerin de gelişimini destekleyebilir. Derslerin bu şekilde yapılandırılması seviye farkı gözetmeksizin her öğrenciye hitap edebilecek, ileri seviye öğrenci bilgilerini deneme fırsatı bulurken daha düşük seviyede veya az çalışan öğrenciler için bu durum, aşamalı çalışma prensibini öğrenmeyi doğurabilecektir.

Pandemi döneminin başından bu yana araştırmacı tarafından yapılan kulak eğitimi ve solfej derslerinde öğrencilerin solfej okuma esnasında en sık yaşadığı zorlukların, nota adını hatırlarken aynı zamanda ezgideki aralıkları düşünmeye çalışmak ve notayı kendi vuruşunun dışında solfejin genel ritmik yapısı içerisinde okumaya çalışmak olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin, müzikal yapıyı oluşturan parçaları birleştiremediği için solfej okuma performanslarının gelişemediği düşünülmektedir. Kulak eğitimi ve solfej dersi içerisinde; aralıkları duyma ve seslendirmede hiçbir sıkıntı yaşamayan, notaları ait oldukları ölçü birimi içinde doğru okuyan öğrencilerin bir solfeji baştan sona okurken genel ritmik yapı ile sesleri birleştirememesi öğrencilerin yeteneklerinin dışında derse çalışma sistemlerinin sorgulanması ve aşamalı-kendini tanıyarak çalışma alışkanlığı kazandırma konusunda öğretmenin aktif olma gerekliliğini doğurmuştur. Söz konusu ders ve bu dersi alan öğrenciler için geliştirilmiş içerikler bu araştırmanın temelini oluşturmaktadır.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, solfej okumada ritim ve ses öğelerinin ayrıştırılarak okunmasının ve aralık odaklı solfej okumanın öğrencilerin solfej okuma performansını geliştirip geliştirmede belirlemektir. Bu bağlamda araştırmanın hipotezleri şu şekilde ifade edilmektedir:

H0: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi puanı dağılımları arasında fark yoktur.

H1: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası solfej okuma puan dağılımları arasında anlamlı fark vardır.

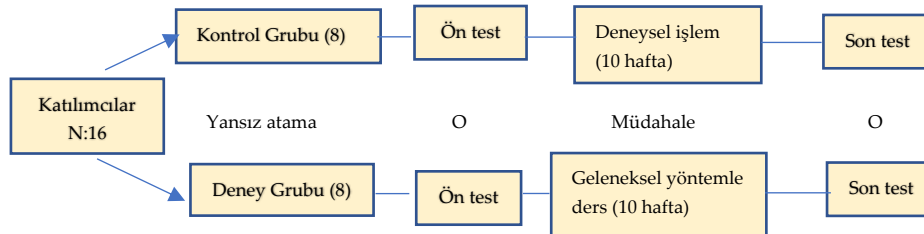
1.2. Araştırmanın önemi

Pandemi döneminde lisans hayatına başlayan birçok öğrencinin kulak eğitimi ve solfej gibi uygulamalı-teorik derslerde derse, ders içeriğine ve uygulamalarına uyum sağlamakta zorlandığı düşünülmektedir. Yüz yüze eğitime geçilmesinden sonraki süreçte çalışma grubu öğrencilerinin, kulak eğitimi ve solfej dersinin uygulama basamaklarına ilişkin becerilere ait gereklilikleri yerine getiremediği ve uzaktan eğitim süresince kazanmaları gereken çalışma disiplini yönetemedikleri gözlemlenmiştir. Araştırmada, bu öğrencilerin solfej okumaya ilişkin becerilerinin artırılması temel amaçtır. Bunun yanında, yapılan ders içi işlemler bir öğrencinin solfej becerisinin kademeli geliştirilmesinin yanında, öğrencilere solfej okuma esnasında parçadan bütüne gitmeyi öğretmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda araştırmanın, öğrencilere sistematik ve farkında olarak çalışma sistemi sunması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırma, nicel bir araştırmadır. Araştırmada gerçek deneysel desenlerden ön test- son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Bu desende katılımcılar, “iki veya daha fazla müdahale koşuluna yansız olarak atanır. Tüm katılımcılara ön test zaman 1’de, son test ise zaman 2’de uygulanır” (Aypay, 2016, s. 269). Araştırmanın deseni şu şekildedir: 16 katılımcı random şekilde gruplara atanmış, deney ve kontrol grubuna aynı anda öntest uygulanmıştır. Deney grubu ile 10 hafta boyunca deneysel desen uygulanmış, kontrol grubu ile geleneksel yöntemle dersler devam etmiştir. 10. Hafta sonunda iki gruba da eş zamanlı olarak sontest uygulanmıştır.



2. Araştırmanın grubu

Araştırma, Batı Karadeniz bölgesinde bir üniversitenin güzel sanatlar fakültesinde müzikoloji bölümü öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışma grubu olarak seçilen 16 öğrenci (6 kız, 12 erkek), yansız atama yolu ile deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu lisans 2. Sınıfta öğrenim gören 16 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun 2. Sınıf öğrencilerinden oluşmasının sebebi, bu öğrencilerin lisans eğitimlerine pandemi döneminde uzaktan eğitim ile başlamalarıdır. Öğrencilerin, bir sene boyunca uzaktan eğitim ile sürdürülen kulak eğitimi ve solfej derslerine ait dönem sonu sınavlarından aldıkları puanlar oldukça düşüktür. Bu nedenle çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin, pandemi döneminde belirli kıstasları karşılamış olmalarına rağmen, yüz yüze eğitime geçildiği dönemin başından bu yana solfej okuma ile ilgili bazı temel becerileri kazanamamış, solfej derslerinde temel çalışma ve okuma prensipleri edinmede beklenen düzeye ulaşamamış oldukları düşünülmektedir. Öğrencilerin müzik eğitiminin ilk yılında almaları gereken temel çalışma prensiplerini uzaktan eğitim süresince kavrayamamış olmaları bu durumun öncelikli sebebi olarak görülmektedir. Bu sebeple seçilen lisans 2. Sınıf öğrencilerinin oluşturduğu 16 kişilik (toplam sınıf mevcudu) grup, yansız atama yolu ile deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Deney ve kontrol grupları 8'er kişiden oluşmaktadır ve öğrencilerin 10'u düz lise mezunu, 8' güzel sanatlar lisesi mezunudur. Deney grubu, (n=8) 6 kız, 2 erkek öğrenciden oluşmakta, kontrol grubu öğrencilerinin tamamı erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma grubunun da yer alan kız ve erkek öğrencilerin sayıları eşit değildir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmada öğrencilerin solfej okuma becerilerinin ölçülmesi amacı ile Özdemir (2012) tarafından geliştirilen “Müziksel Okuma (Solfej) Performans Testi” gerekli izin alınarak kullanılmıştır. Ölçme aracının hazırlanması aşamasında, taslak ifadeler uzman görüşüne sunulmuş ve her hedef davranış için katsayı belirlemesi yapılmıştır. Hedef davranışların önem derecelerine göre gruplandırılabilmesi için başlangıç sıra ortalaması değeri 3 puan olarak kabul edilmiştir. Bu noktadan itibaren ikişer puan farkla eşit aralıklar oluşturulduğunda hedef davranışlar 4 grupta toplanmıştır. Her grup için 1' den 4' e kadar ardışık olarak katsayılar verildiğinde oluşturulan ölçme aracında en düşük puan 20 en yüksek puan da 100 olarak belirlenmiştir. Bu belirlemeye göre; hedef davranışlar 3,4 ve 5'in katsayısı 1, 1, 2, 6, 8 ve 9' un katsayısı 2, 10' a ait katsayı 3 ve 7 numaralı hedef davranışın katsayısı ise 4 olarak belirlenmiştir Özdemir (2012).

Nihai ölçme aracına ait ifadeler belirlendikten sonra iç tutarlılık belirlenmiştir. Güvenirlik çalışması için 88 öğrenci ile test-tekrar test uygulaması yapılmış, buna ek olarak ölçme duyarlılığın belirlenmesi adına ölçme aracı kullanılarak ve kullanılmayarak yapılan ölçümlere ait hesaplamalar yapılmıştır. Buna göre: Ölçme aracına ait iç tutarlılık katsayısı Alpha: **.91** ($p < .01$, $n: 136$) olarak tespit edilmiştir. Güvenirlik çalışması için 1., 3., 4. ve 5. Puanlayıcılara ait Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları aynı sıra ile **.984**, **.953**, **.983** ve **.939** olarak tespit edilmiş, 2 numaralı puanlayıcı için hesaplanan Spearman Brown sıra farkları korelasyon katsayısı **.854** olarak bulunmuştur. Puanlayıcılar arasında yüksek derecede tutarlılık bulunan ölçme aracının test-tekrar test sonuçlarında ise ön uygulama ve son uygulama arasındaki korelasyon katsayısı **.803** ($p < .01$) olması, ölçümün kararlılığı ve tutarlılığını göstermektedir. Ayrıca, ölçme aracı kullanılarak ve kullanılmayarak verilen puanlara ilişkin hesaplamada ise iki uygulamaya ait puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t: 135=16,34$, $p < .01$) (Özdemir, 2012).

Araştırmada kullanılan “müziksel okuma performans testi”nde 10 (on) hedef davranış bulunmaktadır (Özdemir, 2012, s. 31).

MÜZİKSEL OKUMA PERFORMANS TESTİ

Adı Soyadı:

Öğrenci No:

Sınıf:

Ölçüt Beceriler	Puan				
	1	2	3	4	5
Parçayı okumaya başlamadan önce gerekli hazırlığı yapma (Verilen parçanın tonuna aitt kadansı ve diziyi sesiyle veya piyanoyla doğru seslendirme, tonunu ve ölçüsünü doğru tespit etme vb.)					
Sesini doğru ve etkili bir biçimde kullanma (Rezonatör, jeneratör ve vibratör sistemleri doğru ve etkili bir şekilde kullanma, ihtiyaç duyduğunda fasetto kullanma vb.)					
Nefesini doğru kullanma (Doğru yerlerde nefes alma, diyafram nefesini kullanma vb.)					
Parçayı, ölçüsüne uygun vuruşlarla okuma					
Nota değerlerini doğru sürelerde seslendirme					
Parçayı gerçek hızında ya da gerçek hızına yakın bir hızda okuma veya hız terimlerinin olmadığı parçalarda ezginin anlamına uygun hızda okuma					
Parçayı tonda kalarak seslendirme (Sesleri doğru ve temiz olarak seslendirme, parçadaki alterasyon ve modülasyonları fark etme)					
Parçada geçen gürlük terimlerini etkili bir şekilde kullanma veya gürlük terimlerinin olmadığı parçalarda ezginin anlamına uygun gürlükte okuma					
Parçayı formuna uygun olarak okuma (Motifleri, cümleleri doğru bir şekilde ifade etme vb.)					
Parçayı akıcı bir biçimde (duraksamadan) okuma					

Kaynak: Özdemir, G. (2012). Müziksel okuma performans testi tasarımı. [Doktora Tezi], Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Araştırmada kullanılan “Müziksel Okuma (solfej) Performans Testi”, deneysel sürecin başında ve sonunda iki grup öğrencilerine de aynı zamanda uygulanmıştır. Araştırmada veriler, öğrencilerin deneysel ders işlenişleri başlamadan (ön test) ve 10 haftalık deneysel süreç sonunda (son test) olmak üzere iki aşamada toplanmıştır. 10 hafta boyunca yapılan dersler sonunda, öğrencilerin ölçme aracından aldıkları puanlar, yukarıda belirtilen kriterleri sağlama durumlarına göre ilgili katsayılar ile çarpılarak ölçekten alınan nihai puan hesaplanmıştır.

2.3.2. Deneysel süreç

Deneysel sürecin başlangıç aşamasında deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön-test olarak Lemoine (2012) 2A kitabından 1 numaralı solfej okutulmuştur. Ön test olarak söz konusu solfejin seçilmesinin bir nedeni; dönem başından itibaren kulak eğitimi ve solfej dersinde okutulacak olan solfej kitabındaki ilk solfej olması, diğer bir nedeni ise solfejin müzikal ve ritmik yapısında çeşitli vuruşlara ait ritmik yapıların, akor oluşumuna ve aralıksal bağlantıları kullanmaya elverişli bir ezgisel yapısı olmasıdır. Bu aşamadan sonra kontrol grubu ile haftalık dersler geleneksel yöntem ile başlatılmış, deney grubuna ise araştırmacı tarafından aralık temelli ve ses-ritim öğelerinin ayrıştırılmasına dayalı olarak oluşturulan ders içeriği uygulanmıştır. Deneysel sürecin sonunda öğrencilere 11 numaralı solfej son-test olarak okutulmuştur.

Deneysel süreç içerisindeki derslere ilişkin örnek bir işleniş

- Solfej içerisinde belirlenmiş yakın ve uzak aralıklı notaların çalıştırılması

Resim 1. Solfejin ilk dört ölçüsü üzerinde ders esnasında yapılan işaretlemeler



Resim 1’de görüldüğü üzere, ilk dört ölçü için solfej içerisindeki uzak ve yakın aralıklar belirlenmiştir. Bu figür üzerinde 1, 2 ve 3. ölçülerde belirlenmiş aralıklar için la-do (k3), do-mi (B3) ve yeniden do-la (k3) aralığı çalışması yapılmıştır. Bununla beraber, la-do-mi seslerinin minör akor sesleri olduğu hatırlatılarak çevrim şeklinde la-do-mi akoru çalışması yaptırılmıştır. Devamında işaretlenen mi-do (k6) ve sol diyez-si (k3) aralıkları için tespit etme, işaretleme ve okuma çalışmaları yapılmıştır.

Resim 2. Solfejin 5-16. Ölçüler arasındaki bölüme ait ders içi işaretleme örneği



Resim 2’deki iki satırdaki ölçüler içerisinde sırası ile mi-re (k7), si-sol diyez (k3), do-sol (T4), do-mi (B3), sol-re (T5) ve re-fa (k3), inisi re-la (T4), inisi do-mi (k6) aralıkları belirlenmiş, işaretlenmiş ve aralık duyma-okuma çalışmaları yapılmıştır. İlk ölçüde yer alan mi-re k7 aralığı için mi sesinden re sesine kadar dizi okur gibi içinden okuma ve re sesine ulaşma çalışması yapılmış, üst satır için son iki ölçüde yer alan seslerin oluşturduğu akorların tespiti yapılarak do-sol-do-mi (C), re-fa-la-re (dm) ve re-sol-re-fa (si sesi de düşünülerek G7 akoru) seslerini akorlar içerisinde düşünerek okuma çalışması yapılmıştır.

Resim 3. Solfejin 17-20. Ölçüler arasındaki bölüme ait ders içi işaretleme örneği



Resim 4. Solfejin 21-28. ölçüleri arasındaki bölüme ait ders içi işaretleme örneği



Resim 5. 28-34. ölçüleri arasındaki bölüme ait ders içi işaretleme örneği



Resim 3, resim 4 ve resim 5 içerisindeki ezgisel gidişte aralık oluşturan notalara ek olarak yanaşık seslerin de bulunmasından dolayı bu notalar için k2 ve B2 aralık duyma, düşünme ve bu sesleri okuma çalışması yapılmıştır. Daha sonra sırası ile sol diyez- mi inisi (B3), si-sol diyez inisi (k3), si-re (k3), mi-la (T4), la-do (k3), la-mi inisi (T4) aralıkları solfej üzerinde tespit edilip işaretlenerek, duyma ve okuma çalışması yapılmıştır. Ayrıca; solfej içerisinde arpej şeklinde yazılmış la-do-mi (a minör) akoru sesleri ile minör akor ve mi-sol diyez-si sesleri ile (E) majör akor okuma ve aynı sesleri çevrim şeklinde okuma çalışması yapılmıştır.

Bu çalışmaları, solfej içerisinde ölçüler arası geçişlerin büyük oranda k2 ve B2 aralıklar ile yapıldığının tespit edilmesi, gerekli işaretlerin konulması hem ezgisel gidişin farkına varma hem cümle sonu tespiti yapma hem de aralık bilgisini kullanabilme adına turuncu renkli ok işaretlerinin olduğu ölçü bağlantılarına vurgu yapılması takip etmiş ve öğrencilerden buralara dikkat etmeleri istenmiştir.

- Solfejin tamamının tüm nota değerleri 1 vuruş olacak şekilde çalıştırılması

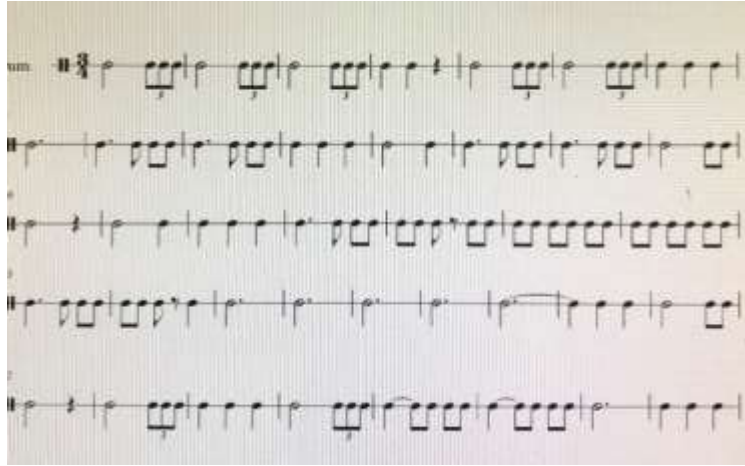
Resim 6. Solfejdeki tüm seslerin 1 vuruş halinde okunduğu görünüm



Bu aşamada öğrencilerden 1. Adımda belirlenen tüm unsurları hatırlayarak solfejin tamamını 1 vuruşluk değerlerle okumaları istenmiştir. Bu adımda amaç, belirlenen aralıkların pekiştirilmesi ve solfejin melodik yapısının daha net bir şekilde kavranmasını sağlamaktır.

- Solfeje ait ritmik yapının öğrenciye tanıtılması amacı ile solfej içerisinde yer alan notalara ait vuruş kümelerinden oluşan ritim çalışması

Resim 7. Ölçü sırası ile solfeje ait ritmik kümeler



Bu adımda, solfejin ilk ölçüden son ölçüye kadar ritmik yapısı ezgisel yapısından ayrılarak verilmiş ve ritmik kümelerin çalınması istenmiştir.

- Solfejin tamamının süre ve ses değerlerine uygun şekilde deşifre edilmesi

Solfeje ait tüm belirlemeler ve çalışmalar yapıldıktan sonra ritmik ve melodik yapısı ayrı ayrı incelenen ve aralık tespiti yapılan solfej tüm elemanları ile bütünlük içerisinde okunmuştur. Yukarıdaki tüm çalışma basamakları aynı şekilde diğer derslerde çalışılan solfejlere uygulanmıştır. Araştırmacı, deneysel işlemlere

başlamadan önce sırasına bağlı kalarak belirlenen kitaptan solfejleri seçerek solfejlere ait ritim kalıplarını hazırlamış, solfejleri 1 vuruş ile okunacak hale getirmiş ve solfejlerdeki aralık bağlantılarına ait hazırlık çalışmalarını yaparak dersler için hazır hale getirmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Araştırmada elde edilen veriler IBM SPSS v23 (versiyon 23) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlere karar verilmeden önce, bağımlı değişken puanları tüm alt gruplarda normallik varsayımını karşılamaına rağmen kişi sayısı 18 ($N < 30$) olduğu için parametrik olmayan testlerden ilişkisiz örneklem için Mann-Whitney U testi tercih edilmiştir. “Ortalamaları karşılaştırılacak iki grupta, veri sayısının az olması sebebi ile bağımsız gruplar t testi yapılamayabilir. Bu durumda parametrik bir test olan t testinin alternatifi sayılabilecek, parametrik olmayan bir karşılaştırma testi olan Mann-Whitney U ile iki grubun ortalamaları karşılaştırılabilir” (Can, 2013: 126). Araştırmada aynı gruba ait iki farklı ölçümün analizinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. “İlişkili örneklem t testinin parametrik olmayan karşılığı olan bu test ile ilişkili örneklemere ait ölçümler arasında fark olup olmadığı belirlenebilir” (Can, 2013: 138).

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Bu amaçla *** ilgili Üniversitenin etik kuruluna gerekli prosedürler (araştırmaya ait ayrıntıların yazılı olduk etik kurul başvuru formu, katılımcı rıza formu, ölçme aracı ekli dosya ile) yerine getirilerek başvurulmuştur. Başvuru, İlgili kurulun 7.09.2021 tarihli, 2100060543 belge numaralı ve 33 karar sayılı raporu ile kabul edilmiştir.

3. BULGULAR

Deney ve kontrol grupları arasında öncelikle ön test puan farklılıkları incelenmiş, deney ve kontrol gruplarının grup içi gelişimleri Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiş ve gruplar arası gelişim farklılıklarını belirlemek için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 1.

Deney grubunun ön test- son test puanlarına ait betimleyici istatistikler ve Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Deney	N	\bar{x}	Medyan	S	Sıralama Ort.	Sıra toplamı	Z	p
Ön test	8	31,87	28.00	13,8	4,50	36,00	-2,521	,012
Son test	8	68,12	69.00	14,5				

Tablo 1’de görüldüğü üzere, iki ölçüme ait aritmetik ortalamaların son test lehine farklı olduğu görülmektedir. Deney grubunun ön test ve son test solfej okuma puanlarının eşit olmadığı görülmektedir. Gruba ait son test puanı ön test puanından anlamlı derecede yüksektir ($z = -2,521$; $p < .05$, H_0 reddedilmiştir). Öğrencilerin, yapılan deneysel işlem sonunda daha başarılı olduğu söylenebilir.

Tablo 2.

Kontrol grubunun ön test- son test puanlarına ait betimleyici istatistikler ve Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Kontrol	N	\bar{x}	Medyan	S	Sıralama Ort.	Sıra toplamı	z	p
Ön test	8	35,12	32.00	16,8	4,00	20,00	-1,014	,310
Son test	8	42,50	45.00	11,0				

Tablo 2’den anlaşılacağı üzere; kontrol grubunun işlem öncesi ve sonrası (geleneksel yöntemle ders) solfej okuma puanlarına ait aritmetik ortalamaların birbirinden son test lehine farklı olduğu görülmektedir. İlk ölçüm ve son ölçüme ait puan farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı noktasında test sonucundaki anlamlılık değerine göre, grubun işlem öncesi ve sonrası solfej okuma puanları arasında

anlamli fark görülmemektedir ($z=-1,014$; $p>.05$, H_0 kabul edilmiştir). Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test solfej okuma puanları arasında fark yoktur. Geleneksel yöntemle ders yapılması, kontrol grubu öğrencilerinin solfej okuma puanları üzerinde bir değişikliğe sebep olmamıştır.

Tablo 3.

Deney ve kontrol gruplarının test puanları arasındaki farkı gösteren Mann Whitney -U analizi sonuçları

	Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	z	P
Ön test	Deney	8	8,25	66,00	30,000	-.210	.833
	Kontrol	8	8,75	70,00			
Toplam		16	17,00	136,00			
Son test	Deney	8	11,88	95,00	5,000	-2,848	,004
	Kontrol	8	5,13	41,00			
Toplam		16	17,01	136			

Gruplar arası ön test puan değişimlerine bakıldığında, tablo 3'te görüldüğü üzere ön test sonunda iki gruba ait sıra ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Grupların ön test ölçüm puanlarının birbirinden farksız olup olmadığına bakıldığında; iki gruba ait ölçümlere ilişkin p değerinin istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yaratmadığı görülmektedir ($U: 30,000$; $z=-.210$; $p>.05$, H_0 kabul edilmiştir). Bu sonuca göre grupların ön test aşamasında aynı seviyede solfej okuma becerisine sahip olduğu söylenebilir.

Grupların son test puanlarına ait değişimlere bakıldığında, deney grubuna ait sıra ortalamasının son testte daha fazla olduğu ve kontrol grubunun sıra ortalamasının son testte ön teste göre düşüş gösterdiği görülmektedir. Bu değişimlerin, solfej okuma puanına ait anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığı noktasında p değerine bakıldığında, iki gruba ait son test ölçümleri sonunda solfej okuma puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($U: 5,000$; $z=-2,848$; $p<.05$, H_0 reddedilmiştir). Deneysel işlem sonunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerine ait solfej okuma puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, kulak eğitimi ve solfej dersi alan ve müzik eğitimlerine salgın döneminde başlamış olan öğrencilerin lisans ikinci sınıf düzeyinde solfej okuma performanslarını geliştirmek amacı ile, ritim ve ses öğelerinin bölünmesi ve aralık odaklı çalışmaların solfej okuma performansına etkileri incelenmiştir. Yapılan 10 haftalık eğitim sonunda çalışmaya katılan öğrenci grubunun solfej okuma performans puanlarında normal eğitime devam eden öğrencilere göre artış sağlandığı belirlenmiştir.

Araştırma, çalışılan solfejlerdeki ses ve ritim unsurlarının ayrı incelenmesi ve aralık bağlantılarının düşünülerek okunması, ölçülerdeki ses-aralık-akor-derece tespitlerinin ve solfejlere ait ritimsel düzenin seslerden arındırılarak düzenli olarak uygulanmasının solfej okuma performansına olumlu etki ettiğini ortaya koymuştur. Kontrol grubuna ait ön test-son test sonucunda anlamlı farklılık olmamasının alışlagelmiş ders işleniş uygulamalarının yanında, öğrencilerin bireysel çalışma alışkanlıkları ile de ilgili olduğu düşünülebilir. Bu noktada benzer araştırmalar, öğrencilerin becerilerinin ölçülmesine ek olarak, bireysel çalışma yöntemlerinin tespiti ve deneysel işlem-beceri-ders çalışma yöntemi ilişkisi temelinde ele alınabilir.

Solfej okumayı geliştirmek amacıyla parçadan bütüne gitmeyi temel alan benzer araştırmalarda solfej okuma performansına olumlu etkiler raporlandığı görülmektedir. Bilinen ezgilerin küçük parçalara ayrılması ve bu ezgileri oluşturan ses, aralık vb. öğeleri kullanarak oluşturulan yeni ezgilerin kullanımı ile başlangıç solfej ve dikte eğitiminde nota okuma-duyma ve yazma gelişiminin performansına olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Baş (2015), ilgili çalışmasında 24 (deney=12, kontrol=12) kişi ile çalışmış, belirlenen müzik eserlerinin analizi yapıldıktan sonra eserler içinde akılda kalacağı düşünülen bölümler belirlenerek

ritimsel ve ezgisel olarak yeniden düzenlenmiştir. Do majör tonda 2/4'lük standart ezgi kalıpları oluşturulmuştur. Araştırmada, ağırlıklı olarak 1 ve 2 vuruşluk notalarla oluşturulan ezgilerde tonal derecelere, çözümlere, arpejlere, çıkıcı ve inici 3-4-5 seslik yürüyüşlere yer verilmiştir. Araştırma sonunda deney grubunun başarı yüzdesinin diğer gruba göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İlgili araştırma, ezgi kalıplarından yola çıkarak benzer ezgi yapılarını tanımaya ve hatırlamaya odaklı bir çalışmadır. Düzenlenen ezgiler yolu ile öğrencilerin belirli ses, arpej, akor yapılarını ezberleyerek benzer yapılarla karşılaştığında hatırlamaları öngörülmüştür. Araştırma, eserler içerisinde küçük ölçülük ezgisel gidişlere ulaşma ve hatırlama amacı ile parçalara ayırmak, analiz etmek ve akor-arpej gibi bağlantılara odaklanmak açısından araştırmamız ile benzetilmektedir. Fakat ilgili araştırmada hazırlanan ezgiler öğretmen tarafından uyarlanmıştır. Öğrenci çalışmak için öğretmenin eseri analiz ederek belirli kurallara göre oluşturduğu ezgi kalıplarına muhtaçtır. Bu anlamda araştırmamızın en önemli farkı, yapılan derslerde notalar arasındaki bağlantıları belirleme, ses, aralık ve akor oluşumlarını düşünme, işaretleme ve ritimsel yapıyı ayrı bir ritim-solfej şeklinde okuma çalışmalarının süreç sonunda öğrencilerin yalnız kaldığında da deneyebileceği bir çalışma yöntemi sunmasıdır. Araştırmamızın, bu anlamda hem solfejin tamamına küçük parçalardan başlayarak ulaşma ve okumayı destekleme hem hataları üstünkörü geçmeden fark edebilme hem de standartlaştırılmış bir çalışma yöntemi sunma bakımından olumlu etkileri olduğu düşünülmektedir.

Eroğlu (2021)'nin solfej derslerinde hareketli sayıların sabit do sistemine entegre edilmesine dayalı araştırmasında planlama, harekete geçme-hareketi gözlemleme ve yeniden düzenleme basamaklarından oluşan bir desende kurgulanmış çalışmasında elde ettiği verilere göre, tonal kalıpların yeniden düzenlenmesi ve ritim öğretiminde daha yavaş ilerleme gerekliliğinden bahsedilmektedir. Çalışmada, öğrencilerin özellikle noktalı sekizlik ve senkoplu ritim kalıplarında zorlandığı belirtilmekte ve çalışma sonunda deneysel işlem sonrası öğrencilerin dikte becerisinin yetersiz olduğu (%67, %48), melodik deşifrede (%65) daha başarılı oldukları fakat melodik ve ritmik deşifreyi aynı anda yapmakta zorlandıkları belirtilmiştir. Ayrıca Eroğlu (2021, s. 1)'nin "öğrencilerin ritmik olmayan tonal kalıpları görme ve basit ritim kalıplarını okumada uzmanlaştıktan sonra, solfeje ait elementlerin bütün halinde yavaş yavaş birleştirilmesi" konusundaki önerisi araştırmamızın temel prensibi ile örtüşmekte ve "ritim ve ses öğelerini aynı anda seslendirmede çok fazla hata yapma" durumundan dolayı iki unsura ayrı ayrı odaklanıp doğru okuduktan sonra birleştirme gerekliliğini destekler niteliktedir.

Müziksel okumada ritim ve melodinin farklı işlevler barındırması fikri 1930'lu yıllardan itibaren araştırılan bir konudur. İlkokul çocuklarının ritmik ve melodik materyalleri okuma ve her ikisini birleştirme becerilerinin test edildiği araştırmaların sonuçlarında melodik ve ritmik deşifre okuma arasında düşük korelasyon ($r=-.33$) olduğu tespit edilmiş (Sanderson, 1932. Akt: Mishra, 2015, s. 1083), farklı çalışmalarda da melodik ve ritmik beceriler arasında benzer şekilde düşük korelasyon ($r= .24$) tespit edilmiştir (Byo, 1992).

Çok çalışmak, iyi seviye işitme yeteneğine sahip olmak ve bu yeteneği solfej okumaya yansıtılabilmek, teorik bilgileri solfej okumanın uygulama boyutunda kullanabilmek çok önemlidir. Diğer yandan müziksel okumada solfeji oluşturan yapıların kendine has özellikleri bazen birbirini desteklemekte bazen birbirini engellemektedir. Mishra (2015)'ya göre "ritmik ve melodik deşifreye yönelik çalışmalarda özellikle ritmik deşifre üzerinde odaklanmak deşifre okumayı geliştirmektedir". Van Nuys ve Weaver, "müziksel okuma becerisindeki artışın ritmik figürleri kavrama yeteneğindeki gelişimden kaynaklandığını belirtmekte ve ritmik figürlerin okuma hızı için engelleyici bir faktör olduğunu" savunmaktadır (1943, Akt: Mishra, 2015, s. 1084). Bu bilgiler, araştırmamızın deseninde savunulan müziksel elementlerin parçalar halinde çalışılması gerekliliğini destekler niteliktedir.

Araştırmaya neden olan koşullar, öğrencilerin pandemi döneminde ve bu dönemi takip eden yüz yüze eğitim sürecindeki ders içi durumlarıdır. Söz konusu öğrenciler, sürecin başında bir solfejele karşı karşıya geldiklerinde takip etmeleri gereken yöntemi bilmemekte ve solfej okumaya ilişkin olumsuz koşullardan bahsetmektedirler. Araştırma uygulamaları sonuçlandıktan sonraki süreçte, öğrencilerin

devam eden yarıyıldaki solfej okuma performansları ve çalışma davranışlarında da olumlu değişimler görülmüştür. Araştırmada kullanılan ders içi desen, deney grubu öğrencileri için geliştirilmiştir. Deney grubu lehine anlamlı farklılık gösteren solfej okuma performans puanlarının gelişiminde, melodiye ait yapıların ayrı çalışılmasının, ses ve ritim konusunda zorlanan bölümlerin tek tek ele alınması ve özellikle bu bölümler üzerinde daha dikkatli ve uzun süre ile çalışma davranışı geliştirilmesinin olumlu etkisi olduğu düşünülmektedir.

DeneySEL süreç bittikten sonra, araştırma sonuçlarından yola çıkarak aynı çalışma prosedürleri deney grubunda yer almayan diğer öğrenciler için de sağlanmış ve solfej okuma dersleri öğrencilerin tümünün faydalanacağı hali ile devam ettirilmiştir. Araştırma sonunda elde edilen verilere dayanılarak, kulak eğitimi ve solfej gibi çok boyutlu beceriler gerektiren derslerde öğrencilere hedefleri açık, kolaydan zora sıralanmış beceri işlemleri bütünü vermenin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Birçok öğrencinin yeteneklerine güvenerek derslerde çalışılan konular üzerine düşünmeye veya konuları pekiştirmek için gerekli hazırlıkları yapmaya vakit ayırmadıkları görülmektedir. Öğrencilerin bir konuda nasıl çalışacaklarını bilmemeleri, kendilerine özel yöntemler geliştirmemeleri bir eksikliklerdir. Bu eksikğin giderilebilmesi amacı ile ders içi öğretim basamaklarının veya sürece ait özel aşamaların en basit haliyle öğrenciye tanıtılıp, basamaklar arasında ilişki kurmayı öğretmek öğrencilere farkında olmadan edinecekleri bir bakış açısı ve çalışma yöntemi sunacaktır.

Konuyla ilgili olarak; öğrencilerin solfej dersine ait yaşanmışlık, tutum, beceri vb. konularda kesitsel veya boylamsal olarak yapılacak çalışmaların solfej okuma performansının geliştirilmesi adına faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca eğitim sürecinin başından itibaren her ders için hazırlanacak aşamalı çalışma planlarının, farklı beceri seviyelerine sahip öğrencilerin derse olan ilgi, bilgi ve olumlu düşüncelerini pekiştireceği düşünülmektedir.

Kaynakça / Reference

- Adrianapoulou, M. (2018). *Aural Education and its pedagogical conceptualisation in higher music Education*. [Doctoral Thesis], University of London.
- Baş, E. (2015). *Ezgi kalıpları kullanılarak başlangıç solfej ve dikte eğitimine yönelik bir model üzerine araştırma*. [Doktora Tezi], İnönü Üniversitesi.
- Byo, İ. L. (1992). Affects of birlines, pitch and meter on musicians' rhytm reading performance. *Journal of Band Research*, 27(2), 34-44.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde veri analizi*. 10. Baskı, Pegem Akademi.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (Çev. A. Aypay, 2. Baskı). Anı. (Orijinal çalışma 2014 yılında yayımlandı.)
- Eroğlu, Ö. (2015). Interpreting movable numbers into fixed-do system in solfège class: an action research study. *Music Education Research*. 24(1), 70-82. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.2015311>
- Gudmundsdottir, H. R. (2010). Advances in music-reading research. *Music Education Research*, 12(4), 331-338. <https://doi.org/10.1080/14613808.2010.504809>
- IBM Corp. (2015). IBM SPSS Statistics for *Windows* (versiyon 23.0) [Yazılım]. IBM Corp.
- Kopiez, R., Weihs, C., Ligges, U., & Lee, J. I. (2006). Classification of high and low achievers in a music sight-reading task. *Psychology of Music*, 34(1), 5-26. <https://doi.org/10.1177/0305735606059102>
- Lemoine, H. (2012). *Lavignac solfej piyano eşlikli şan çalışmaları*. (Çiftal V. & Yaman, Ö.) (Ed.). (136). Porte Müzik Eğitimi Yayıncılık.
- Mishra, J. (2015). Rhythmic and melodic sight reading interventions; two meta-analyses. *Psychology of Music*. 44(5), 1082-1094. <https://doi.org/10.1177/0305735615610925>
- Özdemir, G. (2012). *Müziksel okuma performans testi tasarımı*. [Doktora Tezi], Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Özdemir, O. (2017). Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Dersi Eğitimcilerinin Teknoloji Odaklı Öğretim Materyallerini Kullanım Durumu ve Yeterlilikleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 3(6), 33-49. <https://doi.org/10.5578/amrj.57292>
- Sağır, T. & Ayhan, A. (2012). Müzik eğitiminde imgelerin kullanımı. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*. 2(6), 305-321.
- Sağır, T., Gürpınar, E. & Zahal, O. (2018). İşbirlikli öğrenme yöntemine dayalı uygulamaların çoksesli solfej alan başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30(1), 195-212.
- Yıldırım, F. (2012). Solfej Öğretiminde Makamsal Materyallerin Kullanımına İlişkin Uzman Görüşleri Üzerine Bir Betimsel Analiz. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 19-33.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Solfege reading is one of the basic skills of the musical hearing course. This skill is a criterion for success not only in the relevant course but also in every course in the music education process. Being successful in many lessons is related to being able to hear and read the sounds clearly such as individual voice training, choir, individual instrument, orchestra, harmony etc. Reading a piece of music requires the simultaneous vocalization of many elements that make up that piece, in accordance with its characteristics. At this stage, it is necessary to read the sounds with the correct frequencies within the tonal system, to be able to apply the note durations and the beats of the notes, and to analyze the rhythmic structure of the piece correctly. Performing all these skills together at the same time is an indication of how complex and difficult reading solfege is. Undoubtedly, a good level of musical hearing is essential to maintain and develop this skill. In addition, in order to feel the frequencies correctly in solfege reading, and to read the rhythm and beats at the same time and correctly, individuals need to work systematically, monitor and evaluate themselves while working, and develop the most appropriate working method(s).

2. METHOD

This research is a quantitative research, and a randomized design with pretest-posttest control group was used. The study group of the research consists of 16 students who started their undergraduate education during the pandemic process and were studying in the second year (experiment: 8 students, control: 8 students). The students were assigned to the experimental and control groups without any laws. While the lesson plan designed for the experimental procedure was applied with the experimental group students, the traditional lesson was continued with the control group students. In the research, solfege, rhythm and sound elements determined for the experimental group students were arranged to be studied separately.

Musical Reading Performance Test (Özdemir, 2012) was used as a data collection tool in the research. The alpha coefficient of the scale is .91 ($p < .01$, $n: 136$). The said measurement tool was applied to both groups in the same week at the beginning and the end of the experimental period. In the experimental period of the research, it was carried out with the steps of determining the interval in solfege, reading the duration of the melodies in solfege as only 1 beat without changing the sound order and melody structure, studying the rhythmic structure of solfege only as beats, and reading the entire solfege in accordance with the duration and sound values. The data were analyzed with spss 23 program. Non-parametric tests were preferred in the analysis of the data ($N: 18 < 30$). Wilcoxon signed-rank test was used to determine within-group changes, and differences between groups were determined by Mann Whitney U test.

3. FINDINGS, RESULTS AND DISCUSSION

As a result of the research, it was determined that there was an increase in the solfege reading performance scores of the experimental group compared to the students attending normal education. The research revealed that the separate examination of the sound and rhythm elements in the studied solfeges and their reading by considering the interval connections, the sound-interval-chord-degree determinations in the measures and the regular application of the rhythmic order of the solfeges by removing the sounds have a positive effect on the solfege reading performance.

Considering the studies in the literature that obtained similar data with this research, the results support the necessity of studying musical elements in parts. Suggestions made in line with the results are as follows:

- Solfege studied in musical reading education should be arranged gradually according to students' abilities, interests and reading skills.

- Students should be made aware of self-monitoring and evaluation during solfege reading.
- Extracurricular study habits and study systems of students should be supervised
- Cross-sectional and longitudinal studies should be done on the subject.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 17.09.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 4/33

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Bu çalışmada 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %100'dür.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, uygulama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, raporlaştırma, verilerin toplanması, verilerin analizi, raporlaştırma.

ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2023, 23(2), 762 – 788. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1169957>



İdeal Okul Yöneticisi Ölçeğinin Geliştirilmesi*

Development of Ideal School Administrator Scale

Görkem OYNAR¹, İdris ŞAHİN²

Geliş Tarihi (Received): 01.09.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 03.05.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.06.2023

Öz: Bu çalışmanın amacı, öğretmen algılarına göre geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak "İdeal Okul Yöneticisi Ölçeği"nin geliştirilmesidir. Bu bağlamda önce ilgili literatür taraması yapılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan maddeler akademisyen ve öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. 91 maddelik taslak ölçek ile pilot uygulama yapılmıştır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinde farklı katılımcı gruplardan veri toplanmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde 2021-2022 öğretim yılında Manisa ili Akhisar ilçesinde ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde çalışan 302 öğretmenden, doğrulayıcı faktör analizinde ise 261 öğretmenden veri toplanmıştır. Tüm geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından sonra ölçeğin üç faktörlü yapıda 39 maddeden oluştuğu gözlemlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinden alınan veriler ölçeğin model veri uyumunun kabul edilebilir seviyede olduğunu göstermektedir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında elde edilen bulgular ışığında ölçeğin öğretmenlerin ideal okul yöneticisine ilişkin algılarının belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli, güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. **Anahtar Kelimeler:** İdeal okul yöneticisi, ideal okul yöneticisi ölçeği, başarılı okul müdürü, ölçek geliştirme.

&

Abstract: The aim of this study is to develop the "Ideal School Management Scale" as a valid and reliable measurement tool according to teacher perceptions. In this context, firstly, an item pool was created by scanning the relevant literature. The created items were rearranged in line with the opinions received from academicians and teachers. A pilot application was made with a 91 item draft scale. Data were collected from different participant groups in exploratory and confirmatory factor analyses. In the exploratory factor analysis, data were collected from 302 teachers working in primary and secondary education in the Akhisar district of Manisa province in the 2021-2022 academic year, and from 261 teachers in the confirmatory factor analysis. After all validity and reliability studies, it was observed that the scale consisted of 39 items in a three-factor structure. The data obtained from the confirmatory factor analysis show that the model-data fit of the scale is at an acceptable level. In light of the findings obtained in the validity and reliability studies, it can be said that the scale is a valid and reliable measurement tool that can be used to determine teachers' perceptions of the ideal school administrator.

Key Words: Ideal school administrator, ideal school administrator scale, successful school principal, scale development

Atıf/Cite as: Oynar, G. & Şahin, İ. (2023). İdeal okul yöneticisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 762-788. DOI: 10.17240/aibuefd.2023..-1169957

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

*Bu makale, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü doktora tezi çalışmasından üretilmiştir.

¹Sorumlu Yazar: Görkem OYNAR, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Öğrencisi, gorkemoynar@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-2689-233X

²Prof. Dr. İdris ŞAHİN, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, sahinidris@gmail.com, ORCID:0000-0003-0228-5014

1. GİRİŞ

En iyi, en uygun olana ulaşma isteği hem gündelik hayattaki pek çok etkinlikte ve ilişkide hem de iş hayatında gerçekleştirmeye çalıştığımız şeylerde önemli bir yer tutar. İstedığımız ya da bizden beklenen bir şeyi, en iyi şekilde yapmak, bir bakıma ideal olanı elde etmeye yönelik bir beklentidir. İdeal, Fransızca kökenli kavramdır: Zihinde canlandırılan tam ve mükemmel olan şeyleri ifade etmektedir (Atasoy, 2008). Türk Dil Kurumuna göre “düşüncenin tasarlayabileceği bütün üstün nitelikleri kendinde toplamış”, “uygun” anlamlarına gelmektedir (TDK, 2022). Bu açıdan değerlendirildiğinde ideal okul yöneticisi kavramının “başarılı”, “etkili”, “arzulanan özellikleri taşıyan” sıfatları içerdiği söylenebilir.

Geçmişten günümüze yönetim teorileri incelendiğinde yöneticilerin özelliklerinin değişkenlik gösterdiği görülür. Klasik yönetim yaklaşımı açısından ideal yönetici, etkiyi kesin bir şekilde belirleyebilen, hızlı karar alabilen, kaynakları verimli bir şekilde yönetebilen ve işe ilişkin süreçleri kontrol altında tutabilen bir kişi olarak tanımlanmaktadır (Karip, 2014; Turan & Şahin, 2016). Davranışçı yönetim yaklaşımına göre ideal yönetici, çalışanlarına saygı duyan, onları dinleyen, güdüleyen, gereksinimlerini anlayan, takım çalışmasına yatkın, adaletli bir kişi olarak betimlenmektedir (Baransel, 1993; Bolat vd., 2008). Modern yönetim yaklaşımlarında ise ideal yönetici denildiğinde, karmaşık sorunları ele alabilme, sistemik düşünebilme, yenilikçi fikirler geliştirebilme, değişime uyum sağlayabilme, esnek olabilme, risk alabilme, küresel ekonomik, sosyal trendleri izleyebilme, dijital teknolojileri kullanabilme vb. çok çeşitli yeterlikleri içermektedir (Çağlar, 2015; Koçel, 2018; Memduhoğlu, 2010; Tortop vd., 2010).

İdeal okul müdürü kavramının çerçevesi, okulun yer aldığı çevreye ve okulun birtakım özelliklerine göre farklılık gösterse de başarılı ve etkili olmuş okul müdürlerinin özelliklerinin birbirine benzerliğini betimlemektedir (Hausman, Crow & David, 2000). Eğitimin tüm toplumlarda vazgeçilmez bir süreç olduğu ve bu sürecin de okullarda gerçekleştirildiği düşünülürken, etkili, başarılı ve her yönden istenilen özellikleri taşıyan yönetici ve öğretmenlerin bulunduğu okulların başarıya kolayca ulaşabileceği söylenebilir (Gürbüz vd., 2013). Okul müdürünün başarısı arttıkça okulların da aynı oranda başarılı ve etkili olduğu söylenebilir (Anderson, 2008; Balcı, 2002; Goldring vd., 2007). Etkili bir müdür, okulunu en iyi yöneten ve tüm öğrencilerinin en üst düzeye çıkmasında katkıda bulunan kişidir (Şahan, 2018). Okul müdürünün okul paydaşlarının okula bağlılıklarını artırarak örgütsel kültürün oluşumunda rol oynaması, görevini yaparken paydaşların rol ve beklentilerini dikkate alması, olumlu iletişimle okul kültürünü şekillendirerek etkili bir öğrenme ortamı sağlaması, kendi başarısını ve etkililiğini artırır (Busher & Barker, 2003; English & Hill, 1990; Şahin-Fırat, 2010; Taymaz, 1986;). Bunun yanı sıra okul müdürünün etkililiği ile öğrenci okul başarısı arasında yüksek seviyede bir ilişki olduğu söylenebilir (Drysdale & Gurr, 2011). Kimi araştırmalarda ise öğrenci başarısında okul müdürünün payının öğretmenden hemen sonra geldiği vurgulanmış (Hallinger & Heck, 1998), bazı araştırma bulguları ise okul müdürünün öğrenci başarısına yüzde 25 oranında etki ettiği bulgusuna ulaşmıştır (Nichols, Glass & Berliner, 2012).

İdeal okul müdürünün özelliklerine ilişkin yapılan çalışmalar genellikle okul müdürlerinin becerileri, kullandıkları stratejileri, karakteristik özellikleri, öğrenci başarısına etkisi, deneyimler, paydaşlarla ilişkiler, iletişim yolları, liderlik stilleri ve okul müdürleri standartları gibi temalara odaklanmıştır (Duran & Cemaloğlu, 2020). Bu çalışmalarda etkili ve başarılı olan okul müdürlerinin özellikleri ortaya konularak çeşitli alt boyutlar altında incelenmiştir. Okul müdürünün kişisel özelliklerine yönelik bir çalışmada Schulte, Slate & Onwuegbuzie (2010), ideal okul müdürünü, hizmet etmeyi seven, tertipli, disiplinli, iyi huylu, sabırlı, başkalarına karşı saygılı, yardımsever, açık fikirli, güdüleyici, dürüst, sorumluluk sahibi, iyi ilişkiler kuran, tutarlı, arkadaş canlısı, okula ve okul içi yaşantıya odaklanmış biri olarak tanımlamıştır. Şahan (2018) ise etkili okul müdürünü, zamanını iyi yönetip kullanan, öğrenci problemleri ile ilgilenen, yenilikçi, kendini ve okulu geliştiren, güler yüzlü, anlayışlı, kanun ve yönetmeleri iyi bilen, demokrat bir kişi olarak betimlemiştir. İdeal okul müdürünün kişisel özelliklerine ilişkin diğer araştırmalarda benzer sonuçlar ortaya konulmuştur. Bu araştırmalarda ideal okul müdürlerinin çeşitli liderlik rollerine sahip, problem çözücü, sorumluluk sahibi, örgütlenme beceresi yüksek, eşitlik ve adalete önem veren, çevresi ile

iyi ilişkiler kuran, yaratıcı düşünebilen, stresi yönetebilen ve çevresini etkileme gücüne sahip, enerjik, çalışmayı seven, hoşgörülü, iyi bir dinleyici ve gözlemci, güdüleyici, mizah yeteneği olan kişiler oldukları görülmüştür (Aytürk, 1999; Bolam vd., 1993; Receptoğlu, 2008; Scheerens & Stoel, 1988; Tanrıoğen, 1988).

İdeal okul müdürlerinin yönetsel becerileri, eğitim ve öğretim sürecine etkileri ve liderlik becerileri açısından da benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir. Açıkgoz (1994) ideal okul müdürünün yönetsel becerilerini, örgütün sistemini sürdürmek, örgütün dış çevresi ile uyum sağlamak, örgütün amaçlarına ulaşmasını sağlamak olarak tanımlamıştır. Gümüseli (2001) de ideal okul müdürlerinin çevresel dinamiklerin etkilediği değişen eğitim sistemi ve yeni okul yönetimi anlayışından haberdar olan, toplumun yeni yapısı gereği ortaya çıkan gereksinim ve isteklerini karşılayacak donanıma sahip, öğrenci başarısını merkeze almış, mevzuatı bilen, uygulayan kişiler olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu özellikteki müdürlerinin yönetsel becerileri ve eğitim öğretim sürecine etkilerine yönelik yapılan araştırmaların ortak bulgularına bakıldığında onların başarıya yönelik bir örgüt kültürü oluşturan ve şekillendiren, vizyona yönelik paydaşları motive eden, yenilikçi, etkili, yararlı stratejiler belirleyen, eğitim programını bilen, eşgüdümleyen, öğrenci gelişimini izleyen, örgütsel bağlılığı artıran, okulun olanaklarını sürekli geliştiren, okul paydaşları ile işbirliği yapan, mesleki gelişimini sürdüren, öğretmene mesleki gelişiminde destek olan, teknolojiyi ve yeni gelişmeleri izleyen, kendini güncelleyen, mevzuatı bilen, uygulayan, öğretimsel liderlik becerilerine sahip kişiler olduğu söylenebilir (Balci, 2002; Busher & Barker, 2003; Edmonds, 1979; English & Hill, 1990; Lawrence, 1989; Myrick, 2003; Peterson & Deal, 1998).

İdeal okul yöneticisinin sahip olması beklenen özellikler; ülkelere, toplumlara ve kültürlere göre farklılıklar gösterebileceği gibi, bölgelere, şehirlere, okullara hatta kişilere göre de farklılıklar gösterebilir, değişebilir. Bu noktada kişilerin ideal okul yöneticisi algısına etki eden unsurların içinde buldukları koşullar ile kişisel geçmişleri ve özellikleri olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin toplumu şekillendiren mimarlar, okul yöneticilerini de bu mimarların başı olarak düşündüğümüzde ülkenin her alanda ilerlemesi ve kalkınmasında donanımlı, ideal öğretmen ve yöneticilerin katkısı önemli bir etkidir. Bu nedenle okul yöneticilerinin toplumun ve günümüzün ihtiyaçlarına göre yetiştirilmiş olmaları büyük önem arz etmektedir (Üstüner, Abdurrezzak & Yıldızbaş, 2021). Bu düşünceden hareketle OECD gibi uluslararası kurum ve kuruluşların okullardaki etkililiğinin ve değişimin baş aktörü olan eğitim yöneticisinin karakteristik özellikleri, sorumlulukları ve okullarda yaptıkları uygulamalar üzerine çok sayıda araştırma yaptıkları gözlenmektedir (Duran & Cemaloğlu, 2020).

1.1. Araştırmanın amacı

Algı, ne gördüğümüzü, gördüğümüz şeyi nasıl yorumladığımızı, neye inandığımızı ve nasıl davrandığımızı yansıtır (Bakan & Kefe, 2012). Benzer yapıya sahip olan algı ve tutumu ölçme, doğrudan değil dolaylı olarak, davranış yoluyla mümkün olmaktadır. Bu tür ölçme eylemi, çoğunlukla davranış gözlemlene, yöneltilen soruları cevaplama veya fikir beyan etme biçiminde gerçekleşmektedir. Tutum ölçümleri genellikle, insanların bir nesne hakkındaki görüşlerinin doğrudan kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlarla belirlendiği kendi görüş aktarımlarını içerir (Kağıtçıbaşı & Cemalcılar, 2014). Bu çalışmada İÖYÖ'nün gelişim aşamaları detaylı olarak anlatılmıştır. Yönetici seçme ve yetiştirme konusunda yapılan araştırmalarda okul yöneticilerine ilişkin aranan ve beklenen özelliklerin belirlenmesinde öğretmen algısına dayalı geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilerek bu alandaki eksikliğin giderilmesi amaçlanmıştır. Bu ölçeğin geliştirilmesi ile bu alanda araştırma yapacak araştırmacılara geçerli güvenilir bir ölçme aracı sunulmuş olacaktır. Bu ölçeğin hem okul yöneticilerinin mevcut durumda sahip oldukları ve sahip olmaları beklenen özelliklerin belirlenmesine hem de yönetici yetiştirme politikaları ve modellerinin belirlenmesinde çalışacak kişilerin yetiştirilmesine yönelik programlarının oluşturulmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

1.2. Araştırmanın önemi

Literatürde başarılı ve etkili okul müdürlerinin özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmalarda genel olarak nitel araştırma yöntemlerinden görüşme kullanıldığı görülmektedir (Duran & Cemaloğlu,

2020; Gürbüz, Erdem & Yıldırım, 2013; Helvacı & Aydoğan, 2011; Şahan, 2018). Bu konuda geliştirilen bir ölçek ise, okul yöneticilerinin etkililiğini değerlendirmeyi amaçlayan “Okul Yöneticisinin Etkililiğini Değerlendirme Ölçeği”dir (Koçak, 2010). Bu çalışmada etkili okul müdürlerinin etkililiği, öğretim liderliği, insan kaynakları, okul kültürü ve örgüt iklimi, okul çevresi ve bütçe yönetimi boyutlarında ele alınmıştır. Bu bağlamda “İdeal Okul Yöneticisi Ölçeği” (İOYÖ) ideal okul yöneticisi kavramını öğretim paydaş ve süreçlerini geliştirme, iletişim ve yönetim becerileri ile kişisel özellikler olarak daha genel çerçevede ele almaktadır. Ölçeğin puanlama sisteminde bir yanda mevcut durum, diğer yanda beklenti düzeyi biçimlendirmesi bulunmaktadır. Bu yönüyle bu ölçek, mevcut ölçeklerden ayrılmaktadır. Bu fark, katılımcıların mevcut durum ile beklentilerinin aynı anda karşılaştırmalı olarak belirlenmesine olanak verecektir. Bu açıdan bakıldığında geliştirilen İOYÖ'nün okul yöneticilerinin mevcut özelliklerinin saptanması ve ideal okul yöneticisi özelliklerinin öğretmenlerin beklentileri açısından belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Uygulayıcılar açısından bakıldığında, özellikle yönetici yetiştirme ve seçme konumunda olanların, bu konudaki farkındalıklarının artırılmasına katkıda bulunacağı söylenebilir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma, öğretmen algılarına göre ideal okul yöneticisine ilişkin özelliklerin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu amaca yönelik olarak sosyal bilimlerde birçok çalışmada yaygın olarak ve büyük gruplar üzerinde çalışmada kullanılan nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli, çeşitlerinden ise genel tarama deseni tercih edilmiştir (Büyüköztürk, 2011).

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

İOYÖ'nün geliştirilmesinde veri toplama işlemi farklı iki grup ile yürütülmüştür. Çalışmanın verileri, 2021-2022 yılında Manisa ili Akhisar ilçesindeki ilkökul, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerden toplanmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için öğretim yılının birinci döneminde 302 öğretmenden; Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için öğretim yılının ikinci döneminde 261 öğretmenden veri toplanmıştır. Böylece çalışmanın toplam katılımcı sayısı 563 olmuştur. Genel bir yaklaşım olarak faktör analizi çalışmasında örneklem büyüklüğünün madde sayısının 5 katı olması uygun görülmektedir (Doğan & Başokçu, 2010). Bununla birlikte örneklem büyüklüğü hakkında farklı yaklaşımlar öne sürülmüştür. Örneğin, Klinei 200 kişiden oluşan örneklem büyüklüğünün yeterli olacağını (Akbulut & Çapık, 2022; Büyüköztürk, 2002) belirtirken, bazı araştırmacılar 300'den fazla katılımcının yer almasının yeterli olacağını (Comrey, 1973; Comrey & Lee, 1992; Tabachnic & Fidell, 1996, akt. İlğan & Ekiz, 2020) ifade etmektedir. Bir başka çalışmada Orçan (2018) 100 değişken için 300 bireylik örnekleme yeterli görmüştür. Bununla birlikte örneklem büyüklüğünün ya da katılımcı sayısının gözlenen değişken sayısına oranının beş hatta on katı olması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2002; Tavşancıl, 2002). İlgili literatür ışığında çalışmanın katılımcı sayısının yeterli olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda AFA 302 öğretmenden, DFA 261 öğretmenden toplanan verilerle gerçekleştirilmiştir. Birinci ve ikinci çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin özelliklerine ilişkin veriler Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1.

Çalışma Gruplarına İlişkin Demografik Veriler

Açımlayıcı Faktör Analizi				Doğrulayıcı Faktör Analizi	
Değişken		n	Yüzde	n	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	162	53,6	146	55,9
	Kadın	140	46,4	115	44,1
	Toplam	302	100	261	100
Okul türü	İlkokul	103	34	136	52,1
	Ortaokul	108	35,8	81	31
	Anadolu lisesi	42	14	22	8,4
	Meslek lisesi	49	16,2	22	8,4
	Toplam	302	100	261	100
Branş	Sınıf Öğrt.	120	39,7	126	48,3
	Branş Öğrt.	144	48,7	119	45,6
	Meslek Öğrt.	38	12,6	16	6,1
	Toplam	302	100	261	100
Kıdem	1 – 5 yıl	16	5,3	5	1,9
	6 – 10 yıl	45	14,9	52	19,9
	11 – 15 yıl	67	22,2	53	20,3
	15 – 20 yıl	60	19,9	51	19,5
	21 yıl ve üzeri	114	37,7	100	38,3
	Toplam	302	100	261	100
Okul müdürü ile çalışma süresi	1 yıldan az	60	19,9	50	19,2
	1 - 3 yıl	155	51,3	111	42,5
	4 - 6 yıl	61	20,2	64	24,5
	7 yıl ve üzeri	26	8,6	36	13,8
	Toplam	302	100	261	100
Çalıştığı okuldaki öğretmen Sayısı	20'den az	53	9,3	83	31,8
	21 - 40 arası	136	27,2	91	34,9
	41 - 60 arası	67	24,2	68	26,1
	61 - 80 arası	13	30,8	14	5,4
	80 ve üzeri	33	8,6	5	1,9
	Toplam	302	100	261	100
Çalışılan okulun öğrenci sayısı	250'den az	28	28	53	20,3
	250 - 500 arası	82	82	79	30,3
	501 - 750 arası	73	73	54	20,7
	751 - 1000 arası	93	93	55	21,1
	1000 ve üzeri	26	26	20	7,7
	Toplam	302	302	261	100

Tablo 1 incelendiğinde, birinci çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 140'ının (%46,4) erkek, 162'sinin (%53,6) kadın olduğu; çalıştıkları okul türüne göre öğretmenlerin 103'ünün (%34) ilkokulda, 108'inin (%35,8) ortaokulda, 42'sinin (%14) Anadolu lisesinde, 49'unun (%16,2) meslek liselerinde görev yaptığı görülmektedir. Katılımcıların branşlarına göre dağılımlarına bakıldığında 120'sinin (%39,7) sınıf öğretmeni, 144'ünün (%47,7) branş öğretmeni, 38'inin (%12,6) meslek öğretmeni olduğu; kıdemlerine göre, 16'sının (%5,3) 1-5 yıl, 45'inin (%14,9) 6-10 yıl, 67'sinin (%22,2) 11-15 yıl, 60'ının (%19,9) 16-20 yıl, 114'ünün (%37,7) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu; buldukları okuldaki okul müdürü ile çalışma süreleri incelendiğinde 60'ının (%19,9) 1 yıldan az, 155'inin (%51,3) 1-3 yıl arası, 61'inin (%20,2) 4-6 yıl arası, 26'sının (%8,6) 7 ve üzeri yıl okul müdürleri ile birlikte çalıştıkları gözlenmiştir. Çalışılan okuldaki öğretmen sayısına bakıldığında, katılımcıların 53'ünün (%17,5) 20'den az, 136'sının (%45) 21-40 arası, 67'sinin (%22,2)

41-60 arası, 13'ünün (%4,3) 61-80 arası, 33'ünün ise (%10,9) 80 ve üzeri öğretmenin bulunduğu okullarda çalıştığı anlaşılmaktadır. Çalışılan okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre, katılımcıların 28'inin (%9,3) 250'den az, 82'sinin (%27,2) 250-500 arası, 73'ünün (%24,2) 501-750 arası, 93'ünün (%30,8) 751-1000 arası, 26'sinin (%8,6) ise 1000 ve üzeri öğrencisi olan okullarda çalıştığı görülmektedir.

İkinci çalışma grubunda DFA için veri toplanan 261 öğretmen bulunmaktadır. Tablo 1'de bu katılımcıların özellikleri incelendiğinde, öğretmenlerin 115'inin (%46,4) erkek, 146'sının (%55,9) ise kadın olduğu; çalıştıkları okul türüne göre öğretmenlerin, 136'sının (%51,1) ilkokulda, 81'inin (%31) ortaokulda, 22'sinin (%8,4) Anadolu lisesinde, 22'sinin ise (%8,4) meslek liselerinde görev yaptığı görülmektedir. Katılımcıların branşlarına göre dağılımları incelendiğinde, 126'sının (%48,3) sınıf öğretmeni, 119'unun (%45,6) branş öğretmeni, 16'sının (%6,1) meslek öğretmeni olduğu; kıdemlerine göre 5'inin (%1,9) 1-5 yıl, 52'sinin (%19,9) 6-10 yıl, 53'ünün (%20,3) 11-15 yıl, 51'inin (%19,5) 16-20 yıl, 100'ünün (%38,3) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu gözlenmiştir. Görevli oldukları okuldaki okul müdürü ile çalışma süreleri incelendiğinde, öğretmenlerin 50'sinin (%19,2) 1 yıldan az, 111'inin (%42,5) 1-3 yıl arası, 64'ünün (%24,5) 4-6 yıl arası, 36'sının (%13,8) 7 ve üzeri yıl birlikte çalıştıkları görülmektedir. Çalışılan okuldaki öğretmen sayısına bakıldığında, katılımcıların 83'ünün (%31,8) 20'den az, 91'inin (%34,9) 21-40 arası, 68'inin (%26,1) 41-60 arası, 14'ünün (%5,4) 61-80 arası, 5'inin ise (%1,9) 80 ve üzeri öğretmenin bulunduğu okullarda çalıştığı gözlenmiştir. Çalışılan okuldaki öğrenci sayısına göre, öğretmenlerin 53'ünün (%50,3) 250'den az, 79'unun (%30,3) 250-500 arası, 54'ünün (%20,7) 501-750 arası, 55'inin (%21,1) 751-1000 arası, 26'sinin (%7,7) ise 1000 ve üzeri öğrencisi olan okullarda çalıştığı görülmektedir.

2.3. Veri toplama aracının geliştirilmesi

DeVellis (2012) ölçek geliştirme sürecinde araştırmacıların sekiz aşamayı izlemesi gerektiğini belirtmiştir. İlk olarak "ne ölçülmek istendiği" açıkça belirlenmelidir. Ölçülmek istenilen değişken ve ilişkili değişkenler ile ilgili literatür taraması yapılarak değişkenin yapısı ortaya konulmalıdır. Sonra madde havuzu oluşturulmalıdır. Üçüncü aşamada ölçme aracının formatına karar verilmelidir. Bu aşamalardan sonra sırasıyla maddelerin uzmanlar tarafından gözden geçirilmesi, madde geçerliliğinin sağlanması, ölçeğin katılımcılara uygulanması, uygulanan ölçeğin çeşitli testler ile değerlendirilmesi ve ölçeğe son halinin verilmesi aşamaları gelmektedir. "İÖYÖ" nün pilot uygulama formunu geliştirmek için sırasıyla; okul yöneticilerinin yeterlilik alanları, eğitim liderliği, eğitim yöneticisi yetiştirme konularına ilişkin literatür incelenmiş, konuyla ilgili yayınlar taranarak ideal okul yöneticisinin özelliklerine ilişkin genel bir kuramsal çerçeve çizilmiştir. Bu çerçeve içinde öğretmenlerin ideal okul yöneticilerine ilişkin algılarını betimlemeyi amaçlayan 95 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ardından maddeler ölçek taslağına dönüştürülmüş, uzman görüşü için eğitim yönetimi alanında çalışan üç profesör, beş doçent ve dört doktor öğretim üyesi olmak üzere toplam 11 öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Bu akademisyenlerden ölçeğin kapsamı, anlaşılabilirliği, açıklığı ve ideal okul yöneticisi algısını belirlemeye uygunluğu için "uygun", "kısmen uygun" ve "uygun değil, çıkartılmalı" seçeneklerine göre değerlendirmeleri, görüş ve önerilerini yazmaları istenmiştir. Uzmanlardan gelen değerlendirmeler tek bir formda birleştirilmiş, aday maddelerin kapsam geçerliliği oranlarını elde edebilmek amacıyla Lawshe (Lawshe, 1975, akt. Demirbilek & Çetin, 2021) tekniği kullanılarak önce kapsam geçerlilik oranları, sonra kapsam geçerlilik indeksi elde edilmiştir. Bu yöntemle uzmanların her bir aday madde için verdikleri görüşleri bir araya getirilerek, maddeye yönelik kapsam geçerliliği oranları hesaplanır. Kapsam geçerliliği oranları, bir aday maddeye ilişkin "uygun" görüşünü belirten uzmanların sayısının, görüş belirten toplam uzman sayısının yarısından bir eksik ile hesaplanır. Kapsam Geçerlilik İndeksi (KGI) ise 0.05 düzeyinde anlamlı olan ve nihai forma alınacak olan maddelerin Kapsam Geçerlilik Oranları ortalamalarından elde edilmektedir. Aday maddelerin kapsam geçerliliğine sahip olup olmadığına yönelik ölçüt değerler Veneziano ve Hooper (1997, akt. Demirbilek & Çetin, 2021) tarafından tabloya dönüştürülmüş ve 0.05 anlamlılık düzeyinde uzman (hakem) sayısına göre kapsam geçerliliğini ölçütleyen minimum değerler

oluşturulmuştur (Demirbilek & Çetin, 2021). Buna göre 11 uzmanın uzman değerlendirilmesi için öngörülen KGO değeri minimum 0.59 olarak belirlenmiştir.

Tablo 2.

Uzman Değerlendirmesi Sonucu Elde Edilen KGO ve KGİ Değerleri

Madde	KGO	Madde	KGO	Madde	KGO	Madde	KGO	Madde	KGO
1	0,82	21	0,64	41	0,64	61	0,82	81	0,82
2	1	22	0,64	42	1	62	0,82	82	0,82
3	1	23	0,82	43	0,64	63	0,27*	83	1
4	1	24	0,64	44	0,64	64	0,64	84	0,64
5	0,82	25	0,82	45	0,64	65	0,82	85	0,82
6	0,82	26	0,64	46	0,64	66	1	86	0,82
7	1	27	0,64	47	0,82	67	0,82	87	0,82
8	1	28	0,64	48	0,82	68	0,64	88	0,64
9	1	29	0,82	49	0,64	69	0,82	89	1
10	0,82	30	0,82	50	0,82	70	0,64	90	0,64
11	0,82	31	0,64	51	0,82	71	1	91	0,82
12	0,82	32	0,82	52	-0,27*	72	0,82	92	0,82
13	0,82	33	0,82	53	0,82	73	0,64	93	0,82
14	0,82	34	0,82	54	1	74	0,64	94	0,64
15	0,82	35	-0,27*	55	1	75	0,64	95	0,82
16	0,64	36	0,82	56	0,82	76	0,82		
17	1	37	0,64	57	0,82	77	0,82		
18	1	38	-0,09*	58	1	78	0,64		
19	0,64	39	0,82	59	0,64	79	0,82		
20	0,64	40	0,64	60	1	80	1		

*Kapsam geçerlilik oranı 0.59 altında kalan 4 madde (35,38,52,63) çıkarılmıştır.

Uzman görüşü alınmasından sonra, uzmanlar tarafından da uygun görülmeyen maddeler ölçekten çıkarılmış, tavsiyeler doğrultusunda cümle değişiklikleri yapılmış ve birbirine benzeyen maddeler birleştirilmiştir. Bu işlemler sonunda "İÖYÖ" geliştirme pilot formu 91 maddeden oluşmuştur. Bu maddeler hem anlam, içerik, açıklık ve anlaşılabilirlik bakımından hem de ideal okul yöneticisine ilişkin algıyı yansıtmayı yansıtmadığına yönelik olarak 7 öğretmen ile 2 okul müdürünün incelemesine sunulmuştur. Bu okul müdürleri ve öğretmenlerden maddelerin açıklığı ve anlaşılabilirliğini değerlendirmeleri de istenmiştir. Ayrıca aynı form yazım ve dilbilgisi açısından 2 Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiştir.

"İÖYÖ" "mevcut durum" ve "beklenti" şeklinde çift yönlü düzenlenmiş; dolayısıyla da ideal okul yöneticisinin özelliklerini yansıtan ifadeler için öğretmenlerden "mevcut durum" ve "beklenti" şeklinde iki değerlendirme yapmaları istenmektedir. Ölçeği oluşturan soruların sol tarafındaki seçeneklerde öğretmenlerin okul müdürlerinin ifadeyi karşılama düzeyini puanlamaları, sağ tarafındaki seçeneklerde aynı ifadenin ideal okul müdüründe ne düzeyde olması gerektiğini puanlamaları istenmektedir. Ölçekte hem mevcut durum hem de beklenti ifadeleri için; Hiç Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Tamamen Katılıyorum (5) şeklinde beşli derecelendirme kullanılmıştır. Ölçeğin pilot formu AFA için 2021 Kasım ayında, DFA için 2022 Mart-Nisan aylarında uygulanmıştır.

2.4. Veri analizi

Bu aşamada öncelikli olarak “İdeal Okul Yöneticisi Ölçeği”nin yapı geçerliliği sınanmıştır. Yapı geçerliliğinin sınanmasında hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri faktör analizinde temel olarak kullanılan iki yöntemdir. Açımlayıcı faktör analizinde (AFA) araştırmacı araştırmasının başında elinde bulunan veri setini anlamlandırmaya çalışırken aralarında bağlantı olan değişkenleri bir araya getirmektedir (Pallant, 2016). Doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) ise değişkenler arasındaki ilişkiden hareketle oluşturulan yapıya ilişkin hipotezin ya da teorinin karmaşık ve üst düzey analizlerle sınanması amaçlanır (Büyüköztürk, 2011).

Analizlere başlamadan önce veri setinin uygunluğunun test edilmesi için tek yönlü uç değer analizi yapılmıştır. Veri setinde yer alan tek yönlü uç değerler maddelere ilişkin puanların z puanlarına dönüştürülmesi ile kontrol edilebilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2007). AFA için toplanan 302 kişilik veri setinin z puanları alınarak standart puanlara dönüştürülmüş ve bu puanların -2,85 ile 1,74 arasında değiştiği görülmüştür. Örneklem büyüklüğünün 100’den büyük olduğu durumlarda z standart puanları için kabul edilebilir aralık ± 4 arasındadır (Çokluk vd., 2011). Bu durumda veri setinin analize uygun olduğu söylenebilir. “İÖYÖ” nün faktör yapısını belirlemek için AFA ve DFA, güvenilirliğini belirlemek için Cronbach’s Alpha ve Mc Donald’s omega iç tutarlık katsayısı, test-tekerrar test güvenirligi için de korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. İÖYÖ’ye temel bileşenler analizi uygulanmadan önce eldeki verilerin analiz için uygunluğuna bakılmıştır. İlkönce değişkenlere ait korelasyon matrisi incelenmiş ve değişkenler arası korelasyonun birçok durumda “.30” un üzerinde olduğu görülmüştür (Tabachnick & Fidell, 2007). Uç değerlere ilişkin işlemlerden sonra verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının normal dağılıma işaret ettiği belirlenmiştir. AFA için SPSS 27, DFA için Lisrel programları kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesindeki tüm istatistiksel süreçler, istatistik alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından gözden geçirilerek kontrol edilmiştir.

2.5. Araştırmanın etik izni

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Dokuz Eylül Üniversitesi Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 08.11.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-87347630-659-137555

3. BULGULAR

3.1 Açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular

Geçerlik, bir ölçme aracının kendisinden beklenen ya da amaçlanan özelliği, başka bir özellik ile karıştırmadan, doğru ölçebilme derecesini ifade etmekle birlikte, ölçme aracının kullanım amacına, uygulandığı gruba ve uygulama şekline göre değişebilir (Ercan & Kan, 2004). Güvenirlik ise ölçme aracının, ölçülmek istenen değişkenin, ölçmede varılan sonuçların hatadan arınma derecesini gösterir. Bir başka deyişle ölçmede elde edilen sonuçların tutarlılığını ifade eder (Öncü, 1994). Güvenirlik, hem ölçme aracına hem de aracın ölçüm sonuçlarına ilişkin bir özelliktir (Karakoç & Dönmez, 2014). Bu kapsamda taslak ölçekte yer alan ifadelerin aynı yapıyı ölçüp ölçmediğinin belirlenmesi ve veri toplama aracının faktör sayılarını tespit etmek için temel bileşenler analizi ile varimax tekniği kullanılmıştır. Temel bileşenler analizi, bir değişkeni indirgemeyi ve anlamlı bir kavramsal yapı elde etmeyi amaçlayan, uygulamada en

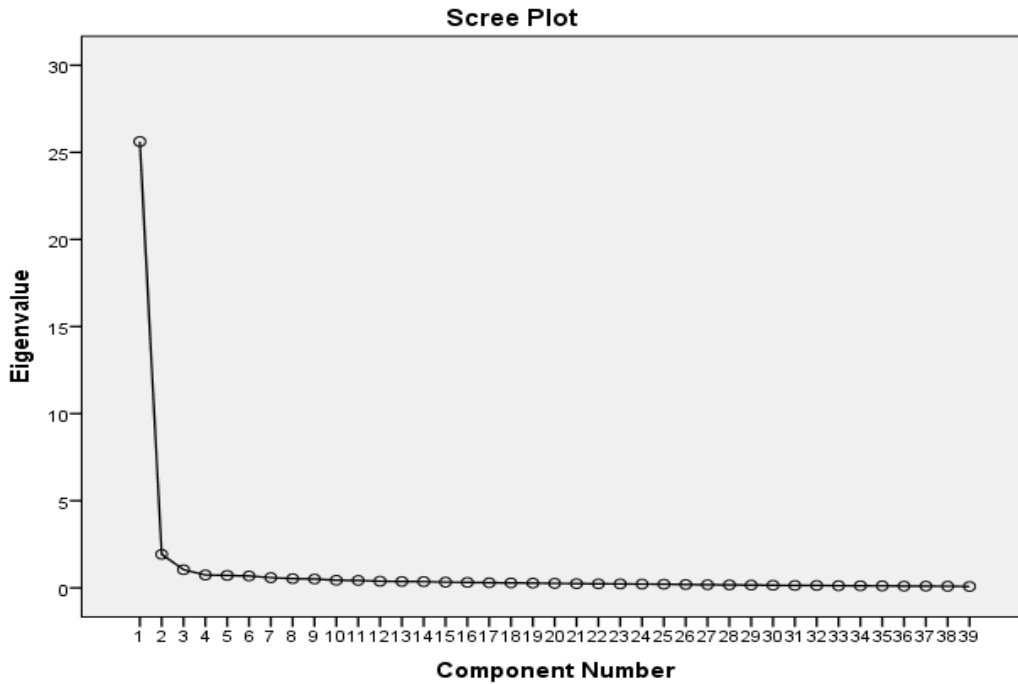
sık kullanılan, yorumlanması nispeten kolay olan ve faktör analizi uygulamasına dâhil edilen çok değişkenli bir istatistiksel yöntemdir (Büyüköztürk, 2011; Tabachnick & Fidell, 2007). Bununla birlikte verilerin faktör çözümlemesine uygunluğunu belirlemek için Kaiser Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett örneklem yeterliği testleri sonucu değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2011). İlk aşamada bu analize göre veri toplama aracında yer alan 91 maddenin KMO değerinin (.975) ve Bartlett testi ($Ki-kare=29079,661$; $sd=4095$; $p<0.01$) sonucunun anlamlı olduğu görülmüştür. Kalaycı'ya (2006) göre, faktör analizi için KMO değeri, .50'nin üzerinde olması gerekirken; Büyüköztürk'e (2011) göre, .60 ve üzerinde olması gerekmektedir. Tavşancıl (2002) ise KMO değerinin 1'e yaklaşmasının mükemmel, .80'lerde olmasının çok iyi olduğunu, .70 ve .60'larda olmasını vasat olarak ifade etmektedir.

AFA'da maddelerin çıkarılmasında ve faktör sayısının belirlenmesinde; faktörlerin özdeğerlerinin 1'den az olmamasına (Guttman, 1954; Kaiser, 1960, akt. Akbaş vd., 2019), maddelerin tek bir faktör altında yer alarak yük değerlerinin yüksek olmasına veya bir maddenin birden fazla faktör altında toplanması durumunda yük değerleri farkının en az ".10" olmasına (Büyüköztürk, 2011), faktöre yüklenen maddelerin içerik ve anlam bakımından tutarlılığına, önemli faktörlerin, herhangi bir maddede açıkladıkları ortak faktör varyansının yüksek olmasına, bütün maddelerin açıkladığı varyans oranının en az ".30" ve daha fazla olmasına (Costello ve Osborn, 2005; Büyüköztürk, 2011), özdeğerlere göre çizilen çizgi grafiğinde (scree pilot) yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör sayısı ölçütleri (Cattell, 1966) dikkate alınmıştır.

İlk aşamada temel bileşen analizi ve Varimax metodu kullanılarak faktör sayısı sınırlandırılmadan işlem yapılmış, bu işlem sonucunda toplam varyansın %71.95'ini açıklayan, özdeğeri 1'den büyük 11 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin faktör yapısının netleştirilmesi için hiçbir faktörde yer almayan, faktör yükü .30'un altında olan maddeler çıkarılmıştır (Büyüköztürk, 2011). Ardında ölçekte yer alan maddelerin faktör dağılımına bakılmıştır. Bu şekilde tekrarlanarak yapılan denemeler sonunda (10 döndürme) taslak ölçekten 52 madde çıkarılmıştır (1, 2, 3, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 27, 28, 29, 31, 32, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 47, 48, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 70, 72, 73, 84, 88, 89, 90. maddeler). Maddelerin çıkarılmasında birden fazla faktör altında toplanan maddelerin madde yük değerleri arasında .10'dan fazla fark olmasına dikkat edilmiş ve .10 az fark olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Şekil 1.

İdeal Okul Yöneticisi Ölçeğinin Yamaç Birikinti Grafiği



Yamaç Birikinti grafiği yöntemi, açıklayıcı faktör analizinde faktör sayısına kara vermede baskın faktörleri belirlemeyi amaçlar. Grafiğin Y eksenini özdeğer büyüklüğünü, X eksenini ise bileşen sayısını temsil eder. Grafikte, Y ekseninden X eksenine doğru eğimli bir düşüş eğrisi vardır. Bu eğimli düşüş, faktörlerin toplam varyansa katkısına göre kırılma noktaları ile belirtilir ve bir noktadan sonra grafiğin eğimi önemli ölçüde düşerek düzleşir. Bu yöntemde, eğitimin azaldığı kırılma noktasından sonraki faktörlerin varyans katkısı önemsizdir. Bu nedenle, bileşen sayısı faktör sayısı olarak belirlenir, kırılma noktasına kadar olan bileşenler dikkate alınır. (Gorsuch, 1983 akt. Koçak, Çokluk & Kayri, 2016). AFA sonucunda elde edilen ve şekil 1' de verilen yamaç birikinti grafiğine göre eğimin kaybolduğu kırılma noktasında X eksenini bileşen sayısının üç olduğu görülmektedir. Bu nedenle İÖYÖ'nin faktör sayısının en az üç olduğuna karar verilmiştir.

Aşağıda Tablo 3'te görüldüğü üzere, Açıklayıcı faktör analizinde "İdeal Okul Yöneticisi Ölçeği"ni (İÖYÖ) oluşturan tüm maddelerin yüksek faktör yük değeri aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekte yer alan 39 maddenin faktör yükleri .801 ile .594 arasında sıralanmıştır. İÖYÖ, üç boyuttan oluşmuştur. Birinci boyutta 20 madde (81, 83, 66, 67, 69, 82, 78, 74, 79, 71, 86, 80, 68, 85, 87, 75, 77, 54, 76, 91); ikinci boyutta 14 madde (25, 34, 26, 23, 61, 15, 49, 46, 33, 35, 30, 50, 11, 43); üçüncü boyutta ise beş madde (9, 7, 4, 5, 6) yer almıştır.

Tablo 3.

Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	İfadeler	Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3	Faktör Ortak Varyansı
81	Okulun teknolojik donanımını geliştirmeye çalışır.	,801			,790
83	Öğretim sürecinde teknolojinin kullanılmasını destekler.	,777			,766
66	Okul ortamını güvenli hale getirir.	,777			,726
67	Okulun ihtiyaç duyduğu kaynakları sağlamaya çalışır.	,771			,735
69	Okulun fiziki yapısını geliştirmeye çalışır.	,769			,706
82	Okul başarısı için hedefler koyar.	,761			,795
78	Öğrenme ortamlarını çeşitlendirmeye çalışır.	,755			,837
74	Öğretmenleri mesleki gelişimleri için teşvik eder.	,736			,812
79	Öğretmenlerin ekipler halinde çalışmaya yönlendirir.	,730			,779
71	Öğrenci başarısı için planlama yapar.	,724			,773
86	Öğretmenlerin istek ve ihtiyaçlarıyla ilgilenir.	,722			,795
80	Eğitim ile ilgili gelişmeleri takip eder.	,709			,784
68	Kararların uygulanmasını titizlikle izler.	,701			,723
85	Okul personelini başarılı bir şekilde organize eder.	,701			,769
87	Çeşitli projelere öğretmenlerin ve öğrencilerin katılımını teşvik eder.	,698			,736
75	Sorunlara farklı çözüm yolları arar.	,679			,817
77	Okulda yaşanan sorunların nedenlerini dikkatle inceler.	,670			,779

Tablo 3. Devamı

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	İfadeler	Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3	Faktör Ortak Varyansı
54	Öğretmenlerin yaratıcı fikirler üretmesini teşvik eder.	,650			,798
76	Okul personelinin güçlü ve zayıf yönlerini bilir.	,638			,667
91	Dezavantajlı öğrencilerin eğitim imkânlarından eşit şekilde yararlanmasına çaba gösterir.	,597			,626
25	İyi bir dinleyicidir.		,749		,758
34	Giyimi ve kuşamı ile örnek olur.		,730		,652
26	Okul personeli ile iyi ilişkiler kurar.		,700		,797
23	Türkçeyi doğru ve düzgün kullanır.		,699		,631
61	Öğrencilerin disiplin sorunlarına yapıcı yaklaşır.		,690		,707
15	Güvenilirdir.		,689		,720
49	Yönetim bilimi hakkında bilgilidir.		,668		,711
46	Uygulamalarında tüm okul personeline eşit davranır.		,666		,704
33	Öğretmenlerin yaptıkları sosyal etkinlikleri destekler.		,648		,711
35	Öğretmenlerin fikirlerini rahatça ifade etmelerine olanak sağlar.		,643		,732
30	Öğrencilerin akademik gelişimini yakından izler.		,642		,619
50	Okulun sahip olduğu kaynakları okulun amaçlarına uygun kullanır.		,623		,692
11	Öğrenmeye meraklıdır.		,622		,701
43	Yetkilerinden bazılarını müdür yardımcısı ile paylaşır.		,594		,507
9	Mizah anlayışı güçlüdür.			,704	,667
7	Eleştiriye açıktır.			,701	,774
4	Yeni fikirlere açıktır.			,695	,731
5	Dışa dönüktür.			,646	,767
6	Yaratıcı düşünme becerisine sahiptir.			,623	,791
	Özdeğer	13,08	10,01	5,50	
	Açıklanan Toplam Varyans (%73,28)	33,53	25,67	14,08	

Faktörlerin belirlenmesinde özdeğeri 1'den büyük olan faktörler dikkate alınmıştır (Çokluk vd., 2011; Gürbüz & Şahin, 2018). Yukarıda tablo 3'te görüldüğü gibi ölçeğin maddelerinin eigen değeri 1'den büyük olan 3 faktörde toplandığı görülmüştür. Ölçek maddelerinin girdikleri faktörlerde kabul edilebilir yük değerlerine (en düşük .594, en yüksek .801) sahip olduğu tespit edilmiştir. Birinci boyut toplam varyansın %33,53'ünü, ikinci boyut %25,67'sini, üçüncü boyut ise %14,08'ini açıklamaktadır. "İÖYÖ"nün üç boyutta

toplam varyansın %73,28'ini açıkladığı gözlenmiştir. Birinci boyutta yer alan maddelerin faktör yüklerinin .80 - .59; ikinci boyuttaki maddelerin faktör yüklerinin .74 - .59; üçüncü boyuttaki maddelerin faktör yüklerinin .70 - .62 aralığında değiştiği görülmektedir. Faktörlere giren maddelerin ifade ettikleri konular incelendikten sonra, ilgili literatür çerçevesinde, faktörlere giren madde çoğunluğu dikkate alınarak faktörler (boyutlar) adlandırılmıştır. Bu kapsamda birinci boyut, “Eğitim-Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme”; ikinci boyut, “İletişim ve Yönetim Becerileri”, üçüncü boyut ise “Kişisel Özellikler” olarak isimlendirilmiştir.

Tablo 4.
Ölçeğin Boyutlarına İlişkin İç Tutarlık Katsayıları

Ölçeğin Boyutları	Cronbach's Alpha	Mc Donald's Omega
Eğitim-Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme	,982	,983
İletişim ve Yönetim Becerileri	,963	,963
Kişisel Özellikler	,915	,915
İdeal Okul Yöneticisi Ölçeği	,986	,986

Tablo 4'e bakıldığında, İdeal Okul Yöneticisi Ölçeğinin yapılan güvenilirlik analizlerine göre “Eğitim-Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme” alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı Cronbach's Alpha değeri .982, Mc Donald's Omega .983 değerini almıştır. Her iki güvenilirlik analizinde de “İletişim ve Yönetim Becerileri” alt boyutu .963 ve “Kişisel Özellikler” alt boyutu .915 iç tutarlılık katsayılarına sahip olduğu gözlenmiştir. İÖYÖ'nin ise iç tutarlılık katsayısı .986'dır.

Tablo 5.
Ölçeğin Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi

	Ölçek Genel	Eğitim-Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme	İletişim ve Yönetim Becerileri	Kişisel Özellikler
Ölçek Genel	r	1	,974**	,899**
Eğitim-Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme	r	1	,883**	,826**
İletişim ve Yönetim Becerileri	r		1	,853**
Kişisel Özellikler	r			1

**<0.01

Büyüköztürk'e (2011) göre alt boyutlar arası korelasyon katsayısının 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.70-0.30 arasında olması orta; 0.30-0.00 olması düşük düzeyde ilişkinin olduğunu gösterir. Tablo 5 incelendiğinde “Eğitim-Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme” ile “İletişim ve Yönetim Becerileri” arasında $r=0.883$ yüksek düzeyde pozitif ($p=0,000<0.01$), “Eğitim-Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme” ile “Kişisel Özellikler” arasında $r=0.826$ yüksek düzeyde pozitif ($p=0,000<0.01$), “İletişim ve Yönetim Becerileri” ile “Kişisel Özellikler” arasında $r=0.853$ yüksek düzeyde pozitif ($p=0,000<0.01$), ölçek geneli ile “Eğitim-Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme” arasında $r=0.974$ yüksek düzeyde pozitif ($p=0,000<0.01$), ölçek geneli ile “İletişim ve Yönetim Becerileri” arasında $r=0.959$ yüksek düzeyde pozitif

($p=0,000<0.01$), ölçek geneli ile “Kişisel Özellikler” arasında $r=0.899$ yüksek düzeyde pozitif ($p=0,000<0.01$) ilişki bulunmuştur. Tablo 5 göre ölçeğin tamamı ile alt boyutları arasında $p<0.01$ düzeyinde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Boyutlar arası ilişki biraz yüksek olmakla birlikte kabul edilebilir bir düzeyde olduğu söylenebilir.

3.2. Doğrulamalı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

İkinci adımda AFA sonucunda üç boyuttan oluşan ölçeğin uyum indekslerinin yeterli olup olmadığını tespit etmek ve ölçeğin yapı geçerliği için ikinci bir kanıt bulmak için DFA yapılmıştır. DFA’da farklı uyum indeksleri referans alınarak test edilmekte olan modelin, araştırmada toplanan veriler ile uyumluluğu ortaya konulmaktadır. Uyum indeksleri, modelin kabul edilebilir olup olmadığını belirlemek için bazı eşik değerler kullanılarak yorumlanır. Bu durum yapılan analizlerde ulaşılan uyum istatistiklerinin belirli değerlerin üzerinde veya altında olması demektir (Kline, 2011). Literatürde ilk kullanılan uyum indekslerinden biri olan Ki-kare (χ^2) istatistiği, modelin kabul edilebilirlik düzeyinin belirlenmesinde anlamlı olması gerekir; fakat χ^2 istatistiğinin örnek hacminden etkilenmesi uyum ölçütü olarak χ^2 değerinin serbestlik derecesine oranının kullanılmasını gerektirmektedir. Buna göre bu oranın 3 değerinin altında olması modelin kabul edilebilir bir uyumda olduğunu, 2’nin altında olması ise modelin iyi uyumda olduğunu gösterir (Schermelele-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003). Ayrıca faktör modelinde RMSEA, CFI ve GFI gibi çeşitli parametrelerin belirli eşik değerleri içerisinde olması gerekmektedir. Tablo 5.’te uyum iyiliği eşik değerleri gösterilmiştir.

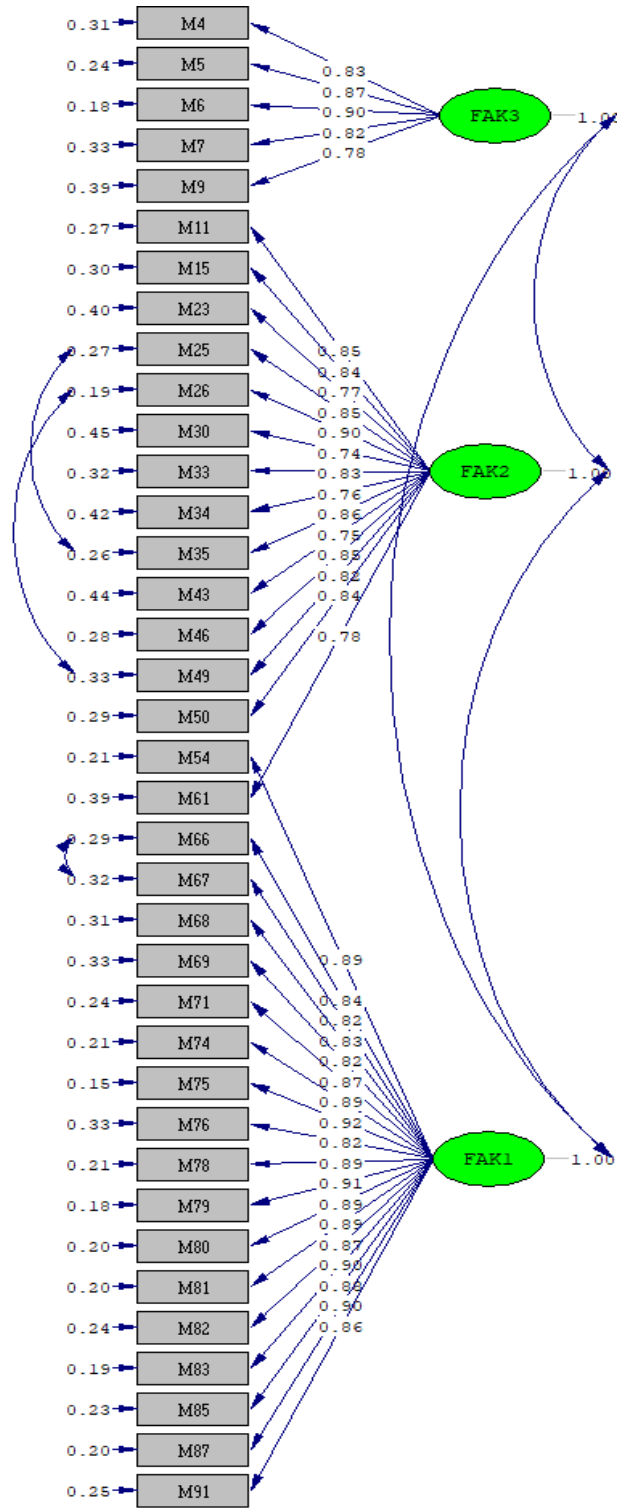
Tablo 6.

Uyum İyiliği Değerleri ve Referans Aralıkları

Uyum İndeksleri	Mükemmel	Kabul edilebilir
¹ Ki-kare / Serbestlik derecesi (X^2 / Sd)	$0 \leq X^2/Sd \leq 2sd$	$2sd \leq X^2/Sd \leq 3sd$
² Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA)	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$
³ Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI)	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$
⁴ Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$
⁵ İyilik Uyum İndeksi (GFI)	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$
⁶ Yeniden Yapılandırma Uyum İndeksi (RFI)	$0.95 \leq RFI \leq 1.00$	$0.90 \leq RFI \leq 0.95$
⁷ Artan Uyum İndeksi (IFI)	$0.95 \leq IFI \leq 1.00$	$0.90 \leq IFI \leq 0.95$
⁸ Kök Artık Kareler Ortalaması (RMR)	$0.00 \leq IFI \leq 1.00$	

¹⁻⁸(Kline, 2011), ²(Schermelele-Engel, Moosbrugger, H. & Müller, 2003), ³⁻⁴⁻⁵⁻⁶(Byrne, 2010, akt. Erkorkmaz vd., 2012), ⁷(Hu & Bentler, 1999, akt. Erkorkmaz vd., 2012).

Standartlaştırılmış Faktör Yükleri



Şekil 2. İdeal Okul Yöneticisi Ölçeğine İlişkin DFA Parametreleri (Standartlaştırılmış Faktör Yükleri)

Gizli kavramsal yapıları ortaya çıkarmak isteyen araştırmacıların maddeler arasındaki etkileşimleri görebilmeleri için kovaryans matrisini kullanmaları gerekir (Şencan 2005). Genel olarak DFA’da sürekli ve normal dağılıma uyan verilerde kovaryans matrisi üretilerek analizler yapılır (Jöreskog & Sörbom, 1999). Matrisin üretilmesi işlemi LISREL tarafından yapılır. DFA’da Pearson Kovaryans Matrisi, kestirim yöntemi olarak Çoklu Benzerlik Tahmini Yöntemi (Maximum Likelihood Estimation Method) kullanılmıştır. LISREL programı Maximum likelihood kestirim yöntemini standart yöntem olarak seçmektedir (Çapık, 2014).

Şekil 2’ye göre ölçeğin DFA sonuçlarında parametre ölçülerinin anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçekte yer alan her bir maddedeki faktör yük değerleri incelendiğinde değerlerin 0.74 ile 0.92 arasında değiştiği literatürde belirlenen referans değeri olan .30 değerinden büyük olduğu (Seçer, 2018) görülmektedir. Göstergelere ilişkin hata (özgül) varyansları 0.15 ve 0.45 arasında değerler almıştır. Bu değerlerin 0’a yaklaşması istenmekle birlikte 0.10 ile 0.50 arasında kabul edilebilir değer aralığındadır (Yaşlıoğlu, 2017). Ölçeğin her bir boyutuna ilişkin hesaplanan standartlaştırılmış “r” değerlerinin kabul edilebilir ölçülerde olduğu; boyutları oluşturan maddelerin belirlenen boyutları birbirlerinden bağımsız olarak açıkladığı söylenebilir.

Tablo 7.

İdeal Okul Yöneticisi Ölçeğine İlişkin Uyum İyiliği İndeksi Sonuçları

	χ^2	Sd	GFI	NFI	RFI	CFI	IFI	RMR	RMSEA
1.uygulama	1956,57	626	0,68	0,98	0,97	0,98	0,98	0,040	0.10
2.uygulama	1846,71	623	0.70	0.98	0.98	0.98	0.98	0.039	0.094

Tablo 7’de hata varyansları arasında ilişkilendirme öncesi ve sonrası yapılan ölçümlere yer verilmiştir. İlişkilendirme öncesi yapılan uyum indeksi değerleri; $\chi^2/sd=3,12$, GFI=.68, NFI=.98, RFI=.97, CFI=.98, IFI=.98, RMR=.040 ve RMSEA=.10 olarak belirlenmiştir. M66-M67, M25-M35 ve M26-M49 maddeleri arasında yapılan ilişkilendirme sonrası yapılan ölçümler incelendiğinde $\chi^2/sd=2,96$, GFI=.70, NFI=.98, RFI=.98, CFI=.98, IFI=.98, RMR=.039 ve RMSEA=.094 olduğu görülmektedir. Buna göre hata varyansları arasında yapılan ilişkilendirme sonrası yapılan ölçümlerde χ^2 /Sd , RFI, RMR, GFI ve RMSEA değerlerinde iyileşme olduğu söylenebilir. χ^2 /Sd ’nin 3’ün altında değer alması kabul edilebilir uyum ölçütünde olduğunu göstermektedir (Schermele-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003). NFI, CFI, RFI ve IFI değerlerinin .95’in üzerinde olması mükemmel uyuma işaret etmektedir (Hu ve Bentler, 1999; Byrne, 2010, akt. Erkorkmaz vd., 2012). Kök artık kareler ortalamasının (RMR) 0’a yakın değer aldığı (.039) bunun iyi uyuma işaret ettiği söylenebilir (Iacobucci, 2010; Kline, 2011). RMSEA değerinin .094 olduğu görülmektedir, bu orta düzey bir uyum değeri anlamına gelmektedir (Browne ve Cudeck, 1989; Kline, 2011). GFI değerinin 0.70 olması kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir. Bu noktada ölçeğin doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen χ^2/sd , RMSEA ve GFI değerleri için kabul edilebilir uyuma CFI,NFI, IFI, RFI ve RMR değerleri için mükemmel uyuma sahip olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, öğretmenlerin algılarına dayalı olarak “İdeal Okul Yöneticisi Ölçeği” (İOYÖ) geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda literatür taraması yapılarak madde havuzu oluşturulmuş, uzman görüşlerinin ışığında kimi maddelerde gerekli düzenlemeler yapılarak ön uygulamaya hazırlanmış, toplanan veriler ile ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi için AFA, yapı geçerliğinin test edilmesi içinde DFA işlemleri gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda çalışmanın odağı olan okul müdürü, eğitim ortamı ve süreçlerinin geliştirilmesinde kilit rol oynar. Okulda etkili, verimli bir eğitim-öğretim ortamı oluşturma okul yöneticisinin görevidir (Başaran, 1982). Okul müdürü, okul paydaşlarının gereksinimlerini anlamaya yönelik bir fikir oluşturur, bu gereksinimleri karşılamak için uygun kaynakları ve stratejileri belirler. Okul müdürü, okulun hedeflerini belirler, müfredatı gözden geçirir ve öğretim stratejilerini yeniler.

Öğretmenlerin eğitim materyallerine erişimlerini sağlar, okulda olumlu bir öğrenme ortamı yaratmak için çalışır, öğrenci disiplinini yönetir (Moos vd., 2011; Scheerens & Stoel, 1988). Ayrıca, okul müdürü, öğrencilerin performansını izlemek ve okulun hedeflerine ulaşmasına yardımcı olmak için veri analizi yapabilir. Okulun bütçesini yönetir, kaynaklarını ihtiyaç duyulan alanlara yönlendirir (Koçak, 2010). Öğrenci velileri, toplum liderleri ve diğer paydaşlarla işbirliği yapar, okulun başarısını artırmak için gerekli olan desteği sağlar. Sonuç olarak, okul müdürleri, öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan bir eğitim ortamı sağlamak, eğitimin niteliğini artırmak, öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerini desteklemek gibi kritik role sahiptir (Aydoğan, 2018). Örgütsel davranış ve davranış dinamikleri kişilikle ilişkilidir. Örgütsel teoride ana konu, örgütsel etkililikle ilgilidir. Örgütsel etkililik liderliğin, liderlik de kişilik özelliklerinin bir fonksiyonudur (Hogan, 2004). Okul müdürü, öncelikle bir insan, bir lider ve bir yurttaş olarak sorumluluk sahibi olmalıdır. İnsan olarak, okuldaki diğer kişilerle empati kurup, onların yerine kendisini koyarak değerlendirme yapmalıdır. Onların aile ve kültürel yapılarına göre iletişim kurarak sorumlu davranmalıdır. Okul müdürü, bir eğitim yöneticisi olarak toplumsal taleplere yanıt verebilmek için kültürel değerler, politik gelişmeler ve insan doğası hakkında sürekli öğrenmeye çalışmalıdır. Toplumun bir üyesi olarak, alt grupların veya azınlıkların, çoğulcu toplumla uyum sürecinde ortak iyinin, sağduyunun temsilcisi olarak hareket ederek toplumsal entegrasyona katkıda bulunmalıdır (Cherian & Daniel, 2008; Armağan vd., 2020). Bu bilgiler ışığında bu ölçekte ortaya çıkan “Eğitim-Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme”, “İletişim ve Yönetim Becerileri” ve “Kişisel Özellikler” boyutlarının ilgili literatür ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin ideal okul yöneticileri hakkındaki algı ve beklentilerini içeren bir ölçek geliştirme amacı doğrultusunda üç boyutlu, 39 maddeden oluşan bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Yapılan AFA sonucunda ölçeğin “Eğitim-Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme” boyutunda 20; “İletişim ve Yönetim Becerileri” boyutunda 14; “Kişisel Özellikler” olarak adlandırılan boyutta ise 5 madde yer almıştır. Ölçeğin tamamının toplam varyansın %73,28’ini açıkladığı belirlenmiştir. Büyüköztürk’ e (2011) göre ölçek geliştirme çalışmalarında faktör analizi sonucunda elde edilen toplam varyans oranının yüksek olması ilgili yapının iyi ölçüldüğünün bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Karagöz (2016) açıklanan toplam varyansın %40 ile %60 arasında olmasının yeterli olacağını belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında “İÖYÖ”nün açıkladığı toplam varyansın oldukça iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

İÖYÖ’nün güvenilirlik analizleri sonucunda Cronbach Alpha ve McDonalds Omega katsayısının ölçek genelinde .986, boyutlarda ise .982 ile .915 arasında olduğu gözlenmiştir. Bu katsayının 1’e yakın olması, ölçekteki maddelerin birbiriyle tutarlı ve aynı özelliği yoklayan maddeler olduğu anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2011). Bu sonuçlara göre İÖYÖ’nün ideal okul yöneticilerinin sahip olması gereken özelliklere ilişkin algı ve beklentiyi ortaya çıkarılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Ölçek modelinin doğrulanması amacıyla yapılan 1. DFA uygulama sonucunda $\chi^2/sd=3,12$, GFI=.68, NFI=.98, RFI=.97, CFI=.98, IFI=.98, RMR=.040 ve RMSEA=.10 olarak bulunmuştur. Bu uygulamada DFA’da verilen modifikasyon önerileri dikkate alınarak iyi uyum düzeyinin artırılması için M66-M67, M25-M35 ve M26-M49 maddeleri (hata varyansları arasında) ilişkilendirilmiştir. Ölçeğin 26. maddesi “Okul personeli ile iyi ilişkiler kurar”, 49. Maddesi ise “Yönetim bilimi hakkında bilgilidir” ifadelerini içermektedir. Neo-klasik Yönetim anlayışı ve insan ilişkilerinin başında gelen insan faktörünün öneminin kavranmasıyla işgörenin tutum ve davranışına etki eden faktörler, işgören ilişkilerini etkileyen işveren tutum ve davranışları, işgörenle yönetim arasındaki iletişim konuları da önem kazanmıştır (Aydın, 1999; Aykaç, 1999). Yönetimde İnsan ilişkilerini ön planda tutan bu yaklaşımda örgüt içinde yer alan bireylerin bir takım sosyal ve psikolojik ihtiyaçları olduğu fikri öne çıkmıştır (Bursalıoğlu, 2010). Bu açıdan bakıldığında ideal yönetici yeterlikleri ile donatılmış bir yöneticinin çalışanların bu ihtiyaçlarını karşılaması, çalışanların örgütsel bağlılığını, güvenini ve memnuniyetini sağlar. Ayrıca iş doyumunu ve örgütsel bağlılığı yüksek olan çalışanlar, örgütün gelişimine katkı için bireysel sorumluluk alır, kendini örgütün iyileşmesi için adar (Kurt & Şehitoğlu, 2021). Bu nedenle yöneticinin yönetim bilimi hakkında bilgili olması ile personeli arasında iyi ilişki kurmasının önemi arasında

ilişki olduğu söylenebilir. Ölçeğin ilişkilendirilen diğer maddeleri olan 66 ve 67. maddelerine bakıldığında “Okul ortamını güvenli hale getirir” ile “Okulun ihtiyaç duyduğu kaynakları sağlamaya çalışır” ifadeleri görülmektedir. İdeal bir okul müdürünün sadece akademik başarı odaklı çalışarak başarılı olması beklenemez. İlk aşamada okul müdürünün etkili bir eğitim-öğretim ortamının sağlanması için kaynak sağlaması gerekir (O’Connor, 2000; Myrick, 2003). Bir araştırmaya göre okul müdürlerinin kendilerini en çok sorumlu hissetleri alanlardan biri okula maddi kaynak sağlamadır (Turan, Yıldırım & Aydoğdu, 2016). Okul müdürlerinin maddi açıdan; okulun fiziki imkânlarını ve okuldaki mevcut teknolojiyi geliştirmeleri, donanım ve malzeme kalitesini yükseltmeleri, okulun iklimini iyileştirmeleri, sağlıklı ve temiz bir okul ortamı sağlamaları, okulun iç ve dış güvenliğini sağlamada etkili olacaktır (Helvacı & Aydoğan, 2011; Toğa & Özmuşul, 2022). Bu bağlamda ihtiyaç duyulan kaynakların sağlanması ile okul ortamının güvenliği arasında bir ilişki olduğu söylenebilir. Ölçekte ilişkilendirilen bir diğer madde ikilisi ise 25. ve 35. maddelerdir. Bu maddeler, “İyi bir dinleyicidir” ve “Öğretmenlerin fikirlerini rahatça ifade etmelerine olanak sağlar” şeklinde düzenlenmiştir. İletişimde engeller olan bir okulda, amaçlara ulaşma ve karar almada sorunlar yaşanabilir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Okul müdürünün, görevi nedeniyle öğretmenlerle ve okulun diğer paydaşlarıyla ilişki içinde olması kaçınılmazdır (Kazak, 2021). Bu bağlamda başarılı olmasındaki anahtarlardan biri, iyi bir dinleyici olması ve başkalarının düşüncelerini anlayabilme yeteneğine sahip olmasıdır (Yırcı & Berk, 2021). İdeal bir okul müdürü, gündelik yaşantısında diğer meslektaşlarının görüş ve düşüncelerine saygılı olmalıdır. Kendisini karşısındaki öğretmenin yerine koyarak onun bakış açısıyla da olayları değerlendirebilmeli, empatiyi iletişimin merkezine koymalıdır. Okulda yönetici ve öğretmen arasında etkili iletişim ile oluşan hoşgörüyü dayalı demokratik bir ortamın öğretmenlerin ve diğer kişilerin yaşamına zenginlik ve saygınlık getireceği, öğretmenlerin okulun gelişimine katkı sağlayacak fikirlerini daha iyi ifade etmelerini sağlayacaktır (Yüksel, 2004). Bu nedenle ilgili maddeler arasında ilişki olduğu söylenebilir.

Hata varyansları arası yapılan ilişkilendirmeden sonra ölçek modelinin doğrulanması amacıyla yapılan 2. DFA uygulama sonucunda $\chi^2/sd=2,96$, GFI=.70, NFI=.98, RFI=.98, CFI=.98, IFI=.98, RMR=.039 ve RMSEA=.094 olarak bulunmuştur. Bu uygulamada χ^2/sd , GFI, RFI, RMR ve RMSEA değerlerinde iyileşme olduğu gözlemlenmiştir. Bulunan bu değerler, ilgili literatür açısından değerlendirildiğinde normlaştırılmış uyum indeksi (NFI), yeniden yapılandırma uyum indeksi (RFI), artan uyum indeksi (IFI) ve karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) değerlerinin mükemmel uyum ölçütüne; Ki-kare / serbestlik derecesi, yaklaşık hataların karekökü (RMSEA) ve uyum iyiliği indeksinin ise kabul edilebilir uyum ölçütüne sahip olduğu görülmektedir (Byrne, 2010, akt. Erkorkmaz vd., 2012; Hu & Bentler, 1999; Iacobucci, 2010; Kline, 2011; Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003). Bu bilgiler ışığında, geliştirilen “İÖYÖ”nün üç faktörden oluşan yapısının geçerli ve kullanılabilir bir model olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu ölçeğin, öğretmenlerin algılarına dayalı olarak ideal okul yöneticisi çerçevesi oluşturması açısından “mevcut durum” ile olması gerekene ilişkin “beklenti”yi eş zamanlı belirlemesi açısından farklı bir bakış sunduğu söylenebilir. Ölçeğin yapısının mevcut durum ile birlikte okul yöneticisinin yapması düşünülen beklentileri de belirlemesi, var olan ile olması gerekeni karşılaştırma olanağı sağlayacaktır. Bu bağlamda geliştirilen bu ölçek ile öğretmenlerin algılarına dayalı olarak okul yöneticilerinin yönetim uygulamaları ile sahip olmaları beklenen özellikler belirlenebilecek, yönetici yetiştirme politikalarının ve modellerinin belirlenmesinde sahada çalışacak kişilerin yetiştirilmesi için gerekli eğitim programlarının oluşturulmasına katkıda bulunacağı söylenebilir. Bu araştırma, ideal okul müdürü özelliklerinin belirlenmesinde ilköğretim ve ortaöğretimde sadece resmi kurumlarda çalışan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

Kaynakça/Reference

- Açıkgöz, K. (1994). *Eğitimde etkili yönetici davranışları*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akbaş, U., Karabay, E., Yıldırım-Seheryeli, M., Ayaz, A., & Demir, Ö. O. (2019). Türkiye ölçme araçları dizininde yer alan açımlayıcı faktör analizi çalışmalarının paralel analiz sonuçları ile karşılaştırılması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 12(3), 1095-1123. <https://doi.org/10.30831/akukeg.453786>
- Akbulut, Ö. & Çapık, C. (2022). Çok değişkenli istatistiksel analizler için örneklem büyüklüğü. *Journal of Nursology*, 25(2), 111-116. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2521696>
- Anderson, J. B. (2008). Principals' role and public primary schools' effectiveness in four latin american cities. *The Elementary School Journal*, 109(1), 36-60. <https://doi.org/10.1086/592366>
- Armağan, Y., Öz, M., & Sever, M. (2020). School principals and human relations. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(Special Issue 1), 1-58. <https://doi.org/10.14527/kuey.2020.001>
- Atasoy, F. (2008, Aralık 1). İdeal, idealizm ve milliyetçilik. *Türk Yurdu Dergisi*, 28(256), 10-13. <http://www.eskimeyendostlar.net/makale/ideal-idealizm-ve-milliyetcilik-dr-fahri-atasoy/3127>
- Aykaç, B. (1999). *İnsan kaynakları yönetimi ve insan kaynaklarının stratejik planlaması*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Aytürk, N. (1999). *Yönetim Sanatı*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Bakan, İ. & Kefe, İ. (2012). Kurumsal açıdan algı ve algı yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(2), 19-34. <http://iibfdergisi.ksu.edu.tr/tr/pub/issue/10264/125884>
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul ve okul geliştirme kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Cevizkabağı Yayınları.
- Baransel, A. (1993). *Çağdaş yönetim düşüncesinin evrimi*. İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayını.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Bolam, R., McMahon, A., Poeklington, K. & Weindling, D. (1993). *Effective management in schools: A report for department of education*. HMSO
- Bolat, T., Seymen, O. A., Bolat, O. İ. & Erdem, B. (2008). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Browne, M.W., Cudeck, R. (1989). Single sample cross-validation indices for covariance structures. *Multivariate Behav Res*, 24(4), 445-455. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2404_4
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Busher, H. & Barker, B. (2003). The crux of leadership: Shaping school culture by contesting the policy contexts and practices of teaching and learning. *Educational Management Administration Leadership*, 31(1), 51- 65. <https://doi.org/10.1177/0263211X030311004>

- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32(32), 470-483. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10365/126871>
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cattell, R. B. (1966). The scree test fort he number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1(2), 245-276. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102_10
- Cherian, F. & Daniel, Y. (2008). Principal leadership in new teacher induction: Becoming agents of change. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 3(2). <https://doi.org/10.22230/ijep.2008v3n2a97>
- Costello, A. B. & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(7). <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>
- Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3): 196-205. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/29691>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786055885670>
- Demirbilek, M. & Çetin, M. (2021). Sustainable management behaviors scale development study. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 180-209. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ekvad/issue/64722/989049>
- DeVellis, R. F. (2012). *Scale development: Theory and applications* (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Doğan, N. & Başoçku, T. (2010). İstatistik tutum ölçeği için uygulanan faktör analizi ve aşamalı kümeleme analizi sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitimde Psikoloji Ölçme Değerlendirme Dergisi*, 1(2), 65-71. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/epod/issue/5807/77240>
- Drysdale, L. & Gurr, D. (2011). Theory and practice of successful school leadership in australia. *School Leadership & Management*, 31(4), 355-368. <https://doi.org/10.1080/13632434.2011.606273>
- Duran, A. & Cemaloğlu, N. (2020). Başarılı okul müdürü kimliği üzerine fenomenolojik bir analiz: Alandan sesler. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 12-39. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/neueefd/issue/52094/731243>
- Edmonds, R. R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-27. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_197910_edmonds.pdf
- English, F.W. & Hill, J. C. (1990). *Restructuring: The principal and curriculum change. A report of the NASSP curriculum council*. Virginia: National Association of Secondary School. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED320257.pdf>
- Ercan, İ. & Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 211-216. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uutfd/issue/35255/391149>

- Erkorkmaz, Ü., Etikhan, İ., Özdamar, K & Sanisoğlu, Y. (2013). Confirmatory factor analysis and fit indices: review. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 3, 210-223. <https://doi.org/10.5336/medsci.2011-26747>
- Goldring, E., Porter, A., Murphy, J., Elliott, S.N. & Cravens, X. (2009). Assessing learning-centered leadership: Connections to research, professional standards, and current practices. *Leadership And Policy in Schools*, 8(1), 1-36. <https://doi.org/10.1080/15700760802014951>
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 531-548. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuvey/issue/10369/126911>
- Gürbüz, R., Erdem, E. & Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 167-179. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47944/606579>
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191. <https://doi.org/10.1080/0924345980090203>
- Hausman, C. S., Crow, G. M., & Sperry, D. J. (2000). Portrait of the "ideal principal": Context and self. *NASSP Bulletin*, 84(617), 5-14. <https://doi.org/10.1177/019263650008461701>
- Helvacı, M. A., & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60 <https://doi.org/10.12780/UUSB91>
- Hogan, R. (2004). Personality psychology for researchers. B. Schneider & D.B. Smith (Eds.), *Personality and organizations*. (s. 3-23). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Iacobucci, D. (2010). Structural equations modeling: fit indices, sample size, and advanced topics. *Journal of Consumer Psychology*, 20(1), 90-8. <https://doi.org/10.1016/j.jcps.2009.09.003>
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8.0: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International; Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kağıtçıbaşı, Ç. & Cemalcılar, Z. (2014). *Dünden bugüne insan ve insanlar sosyal psikolojiye giriş* (16. baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karakoç, F.Y. & Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 13(40), 39-49. <https://doi.org/10.25282/te.d.228738>
- Kazak, E. (2021). Teachers' views of school principal's effectiveness. *International Journal of Leadership Studies: Theory and Practice*, 4(2), 79-96. <https://doi: 10.52848/ijls.936012>
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Koçak, F. (2010). *Okul yöneticilerinin etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

- Koçel, T. (2018). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları
- Kurt, E. & Şehitoğlu Y. (2021). Bilimsel yönetim düşüncesinde insan ilişkileri düşüncesine doğru: 1929 büyük buhranı'nın yönetim çalışmalarına etkisi. *Ulakbilge*, (66), 1327-1334. <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-09-66-04>
- Lawrence, B. B. (1989). *Defenders of god - the fundamentalist revolt against the modern age*. New York: Harper and Row.
- Lunenburg, F. & Ornstein, A. (2013). *Educational administration*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Memduhoğlu, H. B. (2010). *Yönetimde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Moos, Leif & Johansson, Olof & Day, Christopher. (2011). *How school principals sustain success over time: International perspectives*. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-1335-2>.
- Myrick, R. D. (2003). *Developmental guidance and counselling: A practical approach* (4th ed.). USA: Educational Media Corporation.
- Nichols, S., Glass, G., & Berliner, D. (2012). High-stakes testing and student achievement: Updated analyses with NAEP data. *Education policy analysis archives*, 20, 20. <https://doi.org/10.14507/epaa.v20n20.2012>
- O'Connor, P. J. (2000). *Administrative support of counseling programs* (Order No. 9971971). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304609979). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/administrative-support-counseling-programs/docview/304609979/se-2>
- Orçan, F. (2018). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi: İlk hangisi kullanılmalı? *Eğitimde Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(4), 413-421. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/608229>
- Öncü, H. (1994). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Matser Basım San. Ve Tic. Ltd. Şti.
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS program*. London: McGraw-Hill Education.
- Peterson, K. D. & Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership*, 56, 28-30. <https://docplayer.net/3153476-How-leaders-influence-the-culture-of-schools.html>
- Recepoglu E. (2008). Okul müdürlerinin mizah yeteneğinin öğretmenlerin iş doyumlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 74-86. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/632/102>
- Scheerens, J. & Stoel W. G. R. (1988, April 5-9). *Development of theories of school effectiveness*. [Conference Presentation]. Annual Meeting of American Educational Research Association, New Orleans. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED296006.pdf>
- 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. Retrieved from https://www.stats.ox.ac.uk/~snijders/mpr_Schermelleh.pdf
- Schulte, D. P., Slate, J. R., & Onwuegbuzie, A. J. (2010). Characteristics of effective school principals: A mixed-research study. *Alberta Journal of Educational Research*, 56(2). <https://doi.org/10.11575/ajer.v56i2.55397>

- Seçer, İ. (2018). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research*, (25), 173-180. <https://doi.org/10.1207/s15327906mbr25024>
- Şahan, G. (2018, Nisan 26-28). *Etkili okul müdürlerinin özellikleri* [Yazılı bildiri]. 2. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu, Türkiye.
- Şahin-Fırat, N. (2010). Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 71-83. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/84/13>
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık; 2005.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed. International). Pearson/Allyn & Bacon.
- Tanrıoğen, A. (1988). *Okul müdürlerinin etkililiği ile öğretmen morali arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Toğa, İ. & Özmuş, M. (2022). İlkokullarda okul iklimini iyileştirmeye yönelik uygulama örnekleri. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 146-167. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2221762>
- Tortop, N., İşbir, E. G., Aykaç, B., Yayman, H. & Özer, M. A. (2010). *Yönetim bilimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Turan, E. & Şahin, M.Y. (2016). Yönetim ve kamu yönetiminin genel nitelikleri. E. Turan (Ed.), *Kamu yönetimi* içinde. Konya: Palet Yayınları.
- Turan, S., Yıldırım, N. & Aydoğdu, E. (2016). Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 63-76. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pegegog/issue/22588/241264>
- Üstüner, M., Abdurrezzak, S. & Yıldızbaş, Y.V. (2021). Öğretmenlerin ideal öğretmen özelliklerine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 567-585. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/60215/637931>
- Yirci, R. & Berk, B. (2021). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre etkili okul müdürü: Nitel bir araştırma. *Journal of History School*, 50, 570- 598. <https://dx.doi.org/10.29228/joh.43166>
- Yüksel, A. (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 341-354. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16680/173328>

EKLER

Ek-1. İdeal Okul Yöneticisi Ölçeği

Mevcut Durum					İdeal Okul Yöneticisi Ölçeği	Olması Gereken (Beklenti)				
Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum		Maddeler	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum
					1. Yeni fikirlere açıktır.					
					2. Dışa dönüktür.					
					3. Yaratıcı düşünme becerisine sahiptir.					
					4. Eleştiriye açıktır.					
					5. Mizah anlayışı güçlüdür.					
					6. Öğrenmeye meraklıdır.					
					7. Güvenilirdir.					
					8. Türkçeyi doğru ve düzgün kullanır.					
					9. İyi bir dinleyicidir.					
					10. Okul personeli ile iyi ilişkiler kurar.					
					11. Öğrencilerin akademik gelişimini yakından izler.					
					12. Öğretmenlerin yaptıkları sosyal etkinlikleri destekler.					
					13. Giyimi ve kuşamı ile örnek olur.					
					14. Öğretmenlerin fikirlerini rahatça ifade etmelerine olanak sağlar.					
					15. Yetkilerinden bazılarını müdür yardımcısı ile paylaşır.					
					16. Uygulamalarında tüm okul personeline eşit davranır.					
					17. Yönetim bilimi hakkında bilgilidir.					
					18. Okulun sahip olduğu kaynakları okulun amaçlarına uygun kullanır.					
					19. Öğretmenlerin yaratıcı fikirler üretmesini teşvik eder.					
					20. Öğrencilerin disiplin sorunlarına yapıcı yaklaşır.					
					21. Okul ortamını güvenli hale getirir.					
					22. Okulun ihtiyaç duyduğu kaynakları sağlamaya çalışır.					
					23. Kararların uygulanmasını titizlikle izler.					
					24. Okulun fiziki yapısını geliştirmeye çalışır.					

Mevcut Durum					İdeal Okul Yöneticisi Ölçeği (Devamı)	Olması Gereken (Beklenti)				
Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
					25. Öğrenci başarısı için planlama yapar.					
					26. Öğretmenleri mesleki gelişimleri için teşvik eder.					
					27. Sorunlara farklı çözüm yolları arar.					
					28. Okul personelinin güçlü ve zayıf yönlerini bilir.					
					29. Okulda yaşanan sorunların nedenlerini dikkatle inceler.					
					30. Öğrenme ortamlarını çeşitlendirmeye çalışır.					
					31. Öğretmenlerin ekipler halinde çalışmaya yönlendirir.					
					32. Eğitim ile ilgili gelişmeleri takip eder.					
					33. Okulun teknolojik donanımını geliştirmeye çalışır.					
					34. Okul başarısı için hedefler koyar.					
					35. Öğretim sürecinde teknolojinin kullanılmasını destekler.					
					36. Okul personelinin başarılı bir şekilde organize eder.					
					37. Öğretmenlerin istek ve ihtiyaçlarıyla ilgilenir.					
					38. Çeşitli projelere öğretmenlerin ve öğrencilerin katılımını teşvik eder.					
					39. Dezavantajlı öğrencilerin eğitim imkânlarından eşit şekilde yararlanmasına çaba gösterir.					

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

"The desire to achieve the best or most appropriate outcomes holds an important place in various activities and relationships in daily life, as well as in the things we try to accomplish in business. Doing something we want or that is expected of us in the best possible way is an expectation to achieve the ideal. According to the Turkish Language Institution, the term ideal means "suitable" or "gathering all the superior qualities that thought can design" (TDK, 2022). Therefore, the concept of an ideal school administrator can be described using adjectives such as "successful," "effective," and "possessing desirable characteristics."

Although the concept of an ideal school principal may vary depending on the school environment and its characteristics, it generally refers to the similar characteristics of successful and effective school principals (Hausman, Crow & David, 2000). Considering that education is an indispensable process in all societies, and schools are the primary locations where education takes place, it can be argued that schools with effective, successful, and desirable administrators and teachers can easily achieve success (Gürbüz et al., 2013). As the success of the school principal increases, the schools are equally successful and effective (Anderson, 2008; Balci, 2002; Goldring et al., 2007).

When teachers are considered the architects who shape society, and school administrators are viewed as the heads of these architects, the contribution of ideal teachers and administrators becomes an important factor in the progress and development of the country in all areas. Therefore, it is of great importance that school administrators receive training that meets the needs of society and the present day (Üstüner, Abdurrezzak & Yıldızbaş, 2021). From this point of view, it is observed that international institutions and organizations such as OECD have conducted extensive research on the characteristics, responsibilities, and practices of educational administrators, who are the main actors of effectiveness and change in schools (Duran & Cemaloğlu, 2020)."

2. METHOD

In this research, our aim is to address the existing gap in the literature by developing a valid and reliable scale based on teacher perceptions, which will assist in identifying the desired and expected characteristics of school administrators during the selection and training process. To achieve this aim, we have adopted the survey model, which is widely used in quantitative research methods for large groups in social sciences, and selected the general survey design from its varieties (Büyüköztürk, 2011). The data collected through the survey was analyzed using SPSS and LISREL programs. Throughout the research process, we followed the stages of scale development, which included exploratory factor analysis (EFA), confirmatory factor analysis (CFA), and reliability analysis.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

In this study, we conducted a two-stage evaluation to assess the validity and reliability of the Ideal School Manager Scale, which aimed to identify the characteristics that an ideal school principal should possess according to teacher perceptions. Based on the results of the exploratory factor analysis (EFA), the scale consisted of 39 items divided into three factors. These factors accounted for 73.28% of the total variance. The first factor explained 33.53% of the total variance, the second factor explained 25.67%, and the third

factor explained 14.08%. After reviewing the content of the items, we named the factors based on the majority of the items included in the relevant literature. As a result, we named the first factor as "Developing Education-Training Stakeholders and Processes", the second factor as "Communication and Management Skills", and the third factor as "Personal Traits".

In CFA analysis, when the factor loading values for each item in the scale are examined, it is seen that the values vary between 0.74 and 0.92 and are greater than the reference value of .30, which is determined in the literature (Seçer, 2018). The error (specific) variances of the indicators took values between 0.15 and 0.45.

Goodness-of-fit tests were performed twice, before and after association between error variances. The fit index values made before the association; $\chi^2/sd=3.12$, GFI=.68, NFI=.98, RFI=.97, CFI=.98, IFI=.98, RMR=.040, and RMSEA=.10. When the measurements made after the association between the items M66-M67, M25-M35 and M26-M49 were examined, $\chi^2/sd=2.96$, GFI=.70, NFI=.98, RFI=.98, CFI=.98, IFI=.98, RMR=.039 and RMSEA=.094. Accordingly, it can be said that there is an improvement in the χ^2 /Sd , RFI, RMR, GFI and RMSEA values in the measurements made after the association between the error variances. A value of χ^2 /Sd below 3 indicates that it is an acceptable fit criterion (Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003). NFI, CFI, RFI and IFI values above .95 indicate a perfect fit (Hu & Bentler, 1999; Byrne, 2010, cited in Erkorkmaz et al., 2012). It can be said that the root mean of residual squares (RMR) is close to 0 (.039), which indicates a good fit (Iacobucci, 2010; Kline, 2011). It is seen that the RMSEA value is .094, which means a medium level of fit (Browne & Cudeck, 1989; Kline, 2011). GFI value of 0.70 indicates an acceptable fit.

According to the reliability analysis of the Ideal School Manager Scale, the internal consistency coefficient of the "Development of Education-Instructional Stakeholders and Processes" factor is .982, the "Communication and Management Skills" factor is .963 and the "Personal Characteristics" sub-dimension is .915. The internal consistency coefficient of the scale was found to be .986.

To conclude, the Ideal School Manager Scale, consisting of three factors, can be considered a valid and practical model. The scale provides a unique perspective for creating an ideal school administrator framework based on teachers' perceptions by enabling the simultaneous determination of both the "current situation" and the "expectations" of the ideal school administrator.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Dokuz Eylül Üniversitesi Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 08.11.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-87347630-659-137555

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Bu çalışmada birinci yazarın katkı oranı %60 ikinci yazarın katkı oranı ise %40'dır.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri toplama, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.

DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında görüşleri ile destek olan Dr. Öğretim Üyesi Yaşar Yavuz'a ve değerli zamanlarını ayırarak araştırmamıza katkı sağlayan öğretmenlere ve okul yöneticilerine teşekkür ederiz.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı yoktur. Araştırmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2023, 23(2), 789 – 810. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1175926>



Öğretmen Adaylarının Kopya Çekmeye İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi

Examining the Metaphorical Perceptions of Cheating among Pre-Service Teachers

Hülya PEHLİVAN¹, Gamze MERCAN²

Geliş Tarihi (Received): 15.09.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 05.02.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.06.2023

Öz: Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının kopya çekme davranışına yönelik metaforik algılarının incelenmesidir. Araştırmanın amacına yönelik olarak, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2019-2020 öğretim yılında öğrenim gören 180 öğretmen adayından oluşmuştur. Araştırmanın veri toplama aracı olarak araştırmanın çalışma grubunun demografik özelliklerini belirlemeye yönelik iki soru (cinsiyet ve bölüm) ve öğretmen adaylarının kopya çekmeye davranışına yönelik metaforik algılarının incelenmesine yönelik görüşlerinin belirlenmesine yönelik iki yarı yapılandırılmış açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Veriler MAXQDA 2018 Programı ile içerik analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre kopya çekmeye yönelik olumlu bir bakış açısına sahip öğrenciler bunu bir yetenek olarak algılamakta ve zor duruma düştüğünde kullanılacak bir araç olarak düşünmektedir. Kopya çekmeyi bir yardımlaşma aracı olarak düşünen ve adrenalin salgılaması nedeniyle heyecan duymaya sebep olan bir unsur olarak düşünen öğrenci grubu da bulunmaktadır. Bu açıdan ele alındığında öğrencilerin özellikle eğitim fakültesi öğrencilerin çoğunun kopya çekmeyi olumsuz olarak algılaması hem kendileri için hem de eğitim sistemi için olumlu bir unsur olarak düşünülebilir. Ayrıca eğitim fakültesi öğrencilerinin büyük bir bölümünün kopya çeken kişiye yönelik olumsuz bir bakış açısı olduğu görülmüştür. Bu öğretmen adaylarının meslek hayatına atıldığında öğrencilerinin kopya çekmesine izin vermeyeceği ve kaliteli bir öğrenme sağlayacağı düşünülebilir.

Anahtar Kelimeler: Metaforik Algı, Kopya Çekmek, Öğretmen Adayları, Fenomenoloji Yaklaşımı

&

Abstract: The purpose of this study is to investigate teacher candidates' metaphorical perceptions of cheating. The phenomenology approach, one of the qualitative research methods, was utilized for the research. The study group consisted of 180 teacher candidates enrolled in the 2019-2020 academic year at the Hacettepe University Faculty of Education. An interview form comprised of two questions (gender and department) to determine the demographic characteristics of the study group and two semi-structured open-ended questions were used to determine the perspectives of prospective teachers regarding the examination of metaphorical perceptions of cheating. Using the MAXQDA 2018 program and the content analysis technique, the data were analyzed. According to the findings of the study, students who have a favorable view of cheating view it as a talent and a tool to be used in difficult circumstances. Additionally, there is a subset of students who view cheating as a means of aiding one another and as an adrenaline-inducing factor. From this perspective, the fact that the majority of students, particularly education faculty students, view cheating negatively is a positive factor for both the students and the education system. Furthermore, it has been observed that the majority of education faculty students have a negative view of the cheater. When they begin their careers, it is believed that these pre-service teachers will not allow their students to cheat and will provide a quality education.

Keywords: Metaphorical Perception, Cheating, Pre-service Teachers, Phenomenology Approach

Atıf/Cite as: Pehlivan, H., & Mercan, G. (2023). Öğretmen Adaylarının Kopya Çekmeye İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 789-810. DOI:10.17240/aibuefd.2023.-1104113

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Öğr. Gör. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, hulyapeh@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6772-8125

² Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, gmercn@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5515-999X>

1. GİRİŞ

İstenmeyen öğrenci davranışları kapsamında yer alan kopya çekme davranışı gerek ülkemizde gerekse dünya çapında yer alan diğer ülkelerde önemli bir sorun teşkil etmeye devam etmektedir. Eğer gerekli tedbirler alınmazsa bu sorun varlığını sürdürmeye devam edecektir. Literatür incelendiğinde, kopya çekme fiilini anlatmaya dönük farklı kavramlar türetildiği görülmektedir. Örneğin, kopyalamak, çoğaltmak anlamına gelen “copy”; sınavda hile yapmak, dolandırmak, hırsızlık yapmak anlamına gelen “cheating” (Akdağ ve Güneş, 2002; Kıral, 2018), akademik sahtekarlık anlamına gelen “academic dishonesty” ve akademik dürüstlük anlamına gelen “academic integrity” kopya çekme olayını açıklamak için en sık kullanılan kavramlar olmuştur (Kaymakcan, 2002). Bu çalışmada, kopya çekme eylemi karşılığı olarak, öğrencinin notunu yükseltmek için, sınavda veya diğer akademik görevlerde, kanun ve mevzuata göre kullanımına izin verilmeyen kaynakları kullanma, sınavını veya ödevini bir başkasına yaptırma davranışı esas alınmış ve bu eylem “Cheating” kavramına karşılık gelecek şekilde kullanılmış ve irdelenmiştir (Tan, 2001; Semerci, 2003; Semerci, 2004; Demir ve Arcagök, 2013). Nasıl tanımlanursa tanımlansın, kopya çekme eğitim sürecinin en önemli ve üzerinde hassasiyetle durulması, araştırılması, sorgulanması gereken sorundur.

Öğrencileri kopya çekmeye yönelten pek çok unsur bulunmaktadır. Ezbere dayalı ve soyut eğitim anlayışının olması (Akdağ ve Güneş, 2002; Semerci, 2003; Semerci, 2004; Çetin, 2007) ve sınavların ezbere dönük olması (Selçuk, 1995; Semerci, 2004), derslerin zor olması ve öğrencilerin dersi anlayamaması (Selçuk, 1995; Semerci, 2004), bireyin kendini gerçekleştirmesinden çok nota önem verilmesi (Çeliköz, 2016), başarısız olma, zayıf not alma ve sınıfta kalma korkusu (Durmuşçelebi, 2011; Semerci, 2003; Semerci, 2004; Çetin, 2007; Boysen, 2007; Dam, 2013; Kıral, 2018), öğrencilere düzenli çalışma alışkanlıklarının kazandırılmaması (Semerci, 2003; Semerci, 2004; Semerci ve Sağlam, 2005) ve öğrencinin ders çalışmaktan zevk almaması (Semerci, 2004; Çetin, 2007; Semerci ve Sağlam, 2005), öğrencinin çalışmak için yeterli zaman ve ortamının olmaması (Selçuk, 1995), derste anlatılanlarla sınavda soruların örtüşmemesi (Çetin, 2007), öğrencinin kendine güvensiz olması (Selçuk, 1995; Akdağ ve Güneş, 2002; Boysen, 2007), öğrencinin kopya çekmeyi alışkanlık haline getirilmiş olması ve bunu bir tedbir unsuru olarak görmesi (Semerci, 2004; Çetin, 2007), öğrencinin akran baskısına ya da etkisine maruz kalması (Nath ve Lovaglia, 2009; Yangın ve Kahyaoğlu, 2009; Durmuşçelebi, 2011; Ünlü ve Eroğlu, 2012), kişilik bozuklukları (Semerci, 2003; Semerci, 2004) gibi unsurların yanında rekabetçi sınıf ortamının olması (Özgüngör, 2008; Durmuşçelebi, 2011), kalabalık sınıflar (Tan, 2001; Semerci, 2004), oturma düzeninin kopya çekmeye elverişli olması ve sınav öncesinde salonların kontrol edilmemiş olması (Çetin, 2007) biçimindeki unsurlar da kopya çekmeyi etkilemektedir. Ayrıca, öğretmenin küçük hatalardan çok puan kırması (Semerci, 2003; Semerci, 2004) ya da kıt not vermesi (Çetin, 2007), sınavın geniş kapsamlı tutulması ve öğretmenin öğrenciler tarafından sevilmemesi gibi nedenler de öğrencileri kopya çekmeye yönelten unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Literatür incelendiğinde, erkeklerin kızlara göre daha fazla kopya çektiği (Dirik, 1999; Akdağ ve Güneş, 2002; Kaymakcan, 2002; Çetin, 2007; Küçüktepe ve Küçüktepe, 2012; Kıral, 2018), sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin kopya çekme davranışında düşüş yaşandığı (Ünlü ve Eroğlu, 2012; Taşgın, Kıncal, Küçükkoğlu ve Ozan, 2019) ve yaşı küçük olan öğrencilerin yaşı büyük olan öğrencilere göre daha fazla kopya çektiği (Tayfun ve Yazıcıoğlu, 2008), zeka düzeyi, akademik başarısı ve akademik öz kavramı düşük olan öğrencilerin daha çok kopya çektiği (Tan, 2001; Akdağ ve Güneş, 2002; Moeck, 2002; Boysen, 2007; Çetin, 2007; Tayfun ve Yazıcıoğlu, 2008; Ünlü ve Eroğlu, 2012; Kıral, 2018), yüksek başarı motivasyonuna sahip öğrencilerin daha az kopya çektiği (Ünlü ve Eroğlu, 2012), kopya çekerken yakalanma olasılığının yüksek olduğu durumlarda öğrencilerin daha az kopya çektiği (Tan, 2001), kopya çekmeye yönelik olumsuz bir tutuma sahip öğrencilerin daha az kopya çektiği (Akdağ ve Güneş, 2002; Çetin, 2007), devamsızlık oranı yüksek olan öğrencilerin daha fazla kopya çektiği (Akdağ ve Güneş, 2002), rekabete dayalı eğitim sisteminde yer alan öğrencilerin daha sık kopya çektiği (Selçuk, 1995; Moeck, 2002; Anderman ve Midgry,

2004; Durmuşçelebi, 2011), düzenli çalışma alışkanlığı kazanmamış olan öğrencilerin daha çok kopya çektiği (Selçuk, 1995) ve öğrencilerin çoktan seçmeli sınavlarda uygulamaya dönük çalışmalara göre daha fazla kopya çektiği (Durmuşçelebi, 2011), mesleki okullarda öğrenim gören öğrencilerin daha çok kopya çektiği (Alkan, 2008) bilgileri yer almaktadır. Ayrıca, sosyal hayatı hareketli olan, gece hayatı olan ve dış aktivitelerle ilgilenen öğrencilerin daha çok kopya çektiği (Aiken, 1991; Kırıl, 2018), öğrenci kulüpleri ve spor takımları gibi kampüs organizasyonlarına katılan öğrencilerin daha çok kopya çektiği (Carpenter, Harding, Finelli, Montgomery ve Passow, 2006), kaygılı öğrencilerin daha fazla kopya çektiği (Anderman ve Midley, 2004) ve bekar öğrencilerin evli öğrencilerden daha fazla kopya çektiği (Nath ve Lovaglia, 2009) yönünde bilgilere de ulaşılmıştır.

Kopya davranışının akademik hayatın hemen hemen her düzeyinde yaygınlaşmış olması tartışmaları da beraberinde getirmektedir. Kopya davranışına yönelik bilinen ilk çalışma 1928 yılında Brownel (Çetin, 2007; Demir ve Arcagök, 2013) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmanın akabinde gerek yurt içinde gerekse yurt dışında öğrencilerin kopya çekme davranışlarını inceleyen pek çok araştırma yapılmış ve genelde benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmalar öğrencilerin kopya çekme oranlarının %50'nin üzerinde olduğunu ortaya koymaktadır (Selçuk, 1995). Örneğin, Kaymakcan (2002) % 52. 4 ile lisenin en çok kopya çekilen eğitim kademesi olduğunu belirtirken, Akdağ ve Güneş (2002) üniversite öğrencilerinin % 70-80'inin kopya çektiğini belirtmektedir. Yine, Eraslan (2011) ve Alemdağ ve Alemdağ (2015) yaptıkları çalışmalarda üniversite düzeyinde eğitim alan öğrencilerin %81'inin kopya çekme eğiliminde olduklarını belirtirken, Whitley (Nath ve Lovaglia,2009) kopya çekme olayının görülme sıklığının %70 olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, Tayfun ve Yazıcı (2008)'ya göre üniversite öğrencilerin yaklaşık %76.6' sı, Demir ve Arcagök (2013)'e göre ise yaklaşık % 61'i üniversiteyi kazanmadan önceki öğretim kademelerinde kopya çekmişlerdir. Moeck (2002) ve Gallant ve Drinan (2006) öğrencilerin kopya çekme sıklığının % 40 ile % 90 arasında değiştiğini belirtirken, Çetin (2007) ise öğrencilerin kopya çekme sıklığının % 40 ile % 88 arasında değiştiğini belirtmektedir. Öğrencilerin kopya çekme davranışları arasında, başkasının kağıdına bakmak (Semerci, 2004; Çetin, 2007; Alkan, 2008), yanındaki ile konuşmak (Semerci, 2004; Çetin, 2007; Yangın ve Kahyaoğlu, 2009), soruları önceden almak (Durmuşçelebi, 2011), küçük kağıtlara kopyalık hazırlamak (semerci, 2004; Tan, 2001), vücudun muhtelif yerlerine yazmak (Selçuk, 1995), duvar ya da sıra üzerine yazmak (Selçuk, 1995; Semerci, 2004; Akdağ ve Güneş, 2002), Sınav kağıdını değiştirmek (Akdağ ve Güneş, 2002), anlaşmalı arkadaş gurupları oluşturmak (Çetin, 2007), sınav anında kitaba veya deftere bakmak (Kaymakcan, 2002; Dam, 2013) gibi klasik yöntemlerinin yanı sıra mobil telefon, walkmen, MP 3 ve internet (Selçuk, 1995; Kaymakcan, 2002; Durmuşçelebi, 2011; Bachore, 2014) gibi dijital teknolojilerden de yararlanmaktadır.

1.1. Araştırmanın amacı

İlgili literatürde yapılan çalışmalar (Kaymakcan, 2002; Akdağ ve Güneş, 2002, Moeck, 2002; Gallant ve Drinan, 2006; Tayfun ve Yazıcı, 2008; Eraslan, 2011; Demir ve Arcagök, 2013; Alemdağ ve Alemdağ, 2015) öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun kopya çekme davranışı sergilediklerini ortaya koymaktadır. Kopya çekenlerin büyük bir bölümü çoktan seçmeli sınavlarda (%31.3), diğer bir bölümü de klasik ve yazılı yoklamalarda (% 24.4) kopya çektiklerini belirtmişlerdir (Yangın ve Kahyaoğlu, 2009). Ev ödevlerinde ve projelerde kopya çekme, kendi yapması gereken ödevini başkasına yaptırma, başkasının çalışmasını kaynak göstermeden kendi çalışması gibi göstermek ve daha önce hazırlamış ödevi tekrar sunma da bir tür daha üst düzeye özgü kopya çekme (hile yapma) davranışı olarak karşımıza çıkmaktadır (Selçuk, 1995; Akdağ ve Güneş, 2002; Semerci ve Sağlam, 2005; Boysen,2007; Eminoğlu ve Nartgün, 2009; Durmuşçelebi, 2011). Öğrencilerin kopya çekmesini engellemenin çeşitli yolları vardır. Bunlar; öğrencilere okul tarafından onur kodu verilmesi (Boysen, 2007; Kırıl, 2018), kopya işlemini tespit edecek bilgisayar programları geliştirilmesi (Aiken, 1991), kopya çekmeyi "hak" , "adalet" ve "dürüstlük" gibi kavramlarla ilişkilendirilerek öğrenciye sunulması (Akdağ ve Güneş, 2002), okul yönetimi tarafından öğrenciye kopya çekme ve sonuçları hakkında bilgilendirilmesi (Kırıl, 2018), öğrencilere bilgi, kavrama düzeyi soruları

yerine analiz, sentez ve değerlendirme düzeyi sorular sorulması (Bozdoğan ve Öztürk, 2008), ezbere teşvik eden öğretim yöntemleri yerine öğrenmeyi sağlayan yöntemlerin kullanılması (Semerci ve Sağlam, 2005) ya da yaratıcılığı teşvik eden ürünler istenmesi, bilginin birkaç sınavla kısa süreli sınamak yerine sürece yayarak değerlendirilmesi (Bozdoğan ve Öztürk, 2008), öğrencinin oturacağı yeri öğretmenin planlaması (Nath ve Lovaglia, 2009) ve fiziki koşulların uygun olması durumunda öğrencilerin bir sıra atlatarak oturtulması (Tan, 2001), sınavda mümkün olduğunca iki paralel test kullanılması ve testin hazırlanması, saklanması ve uygulanmasında özenli ve titiz olunmasıdır (Tan, 2001). Bunun yanı sıra, öğretmenin öğrencilere yönelik olarak dostça bir tutum sergilemesi ve öğrencilerin güvenini kazanması kopya çekme (ya da akademik hile) davranışlarını engelleyici unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.2. Araştırmanın önemi

Metafor sözcüğü, Grekçe “metaphora”dan gelmektedir ve meta (öte) ve pherein (taşımak, yüklenmek) sözcüklerinin birleşmesinden türetilmiştir (Demir, 2005; Taşgın & Köse, 2015). Metafor bir kavramın, durumun ya da nesnenin doğrudan kendisiyle değil, bir başka kavram ya da nesne kullanılarak dolaylı yoldan anlatılmasıdır (Akbaba Altun & Apaydın, 2013). Lakoff ve Johnson (2005)’a göre metaforun özü bir şeyi başka bir şeye göre anlamak ve deneyimlemektir (Yalçın & Erginer, 2012). Metaforu bir tür algı transferi olarak düşünmek de mümkündür (Semerci, 2007). Metafor ile bilinen bir şeyden yola çıkarak bilinmeyen bir şeyin açıklanma üzerinde çalışılmakta ve anlamayı kolaylaştırmaya çalışılmaktadır. Metaforlar bireyi yaratıcı düşünmeye, hayal kurmaya, kendi yaşantısı içinde anlamlandırmada bulunmaya yönlendirmektedirler (Akbaba Altun & Apaydın, 2013). Metafor, bireylerin kendi dünyalarını anlamalarına, yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme olarak (Arslan ve Bayrakçı, 2006) karşımıza çıkmaktadır. Sonuç olarak, metaforlar kişilerin hayatı, çevreyi, olayları ve nesnelere nasıl gördüklerini farklı benzetmeler ile açıklamaya çalışmada kullandıkları araçlardır (Cerit, 2008). Bu kapsamda, bu çalışmada, öğretmen yetiştirme sürecinde yer alan öğrencilerin kopya çekmeyi nasıl algıladıkları üzerinde çalışılmıştır.

Yapılan literatür çalışmasında okulda kopya çekmeye yönelik gerek ulusal gerek uluslararası olmak üzere birçok çalışmaya ulaşılmıştır. Örneğin, Selçuk (1995), Tan (2001), Akdağ ve Güneş (2002), Kaymakcan (2002), Semerci (2003, 2004, 2007), Semerci ve Sağlam (2005), Alkan (2008), Bozdoğan ve Öztürk (2008), Tayfun ve Yazıcıoğlu (2008), Durmuşçelebi (2011), Eraslan (2011), Küçüktepe ve Küçüktepe (2012), Dam (2013), Demir & Arcagök (2013), Alemdağ ve Alemdağ (2015), Çeliköz (2016) gibi isimler ulusal düzeyde ve çeşitli kurumlarda öğrencilerin kopya çekme davranışını incelerken, Ailen (1991), Keith-Spiegel, Tabachnick, Whitley Jr ve Washburn (1998), Moeck(2002), Anderman ve Midley (2004), Gallant & Drinan (2006), Carpenter, Harding, Finelli, Montgomery & Passow (2006), Boysen (2007), Nath & Lovaglia (2009), leda ve Lovaglia (2009) ve Park, Park ve Jang (2013) ise uluslararası düzeyde ve çeşitli seviyelerde kopya çekme davranışını incelemiştir. Yapılan incelemelerde kopya çekmeyi metaforlar aracılığıyla inceleyen iki çalışmaya rastlanmıştır (Payne & Nantz, 2010; Gübrüzoğlu Yalmanlı & Aydın, 2014). Öğrencilerin kopya çekmeye yönelik metaforik algılarını belirlemeye ilişkin yapılmış olan çalışmaların yetersizliği bizi bu çalışmayı yapmaya yöneltmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Öğretmen adaylarının kopya çekmeye davranışına yönelik metaforik algılarının incelenmesine yönelik bu çalışmada nitel bir araştırma deseni olan fenomenoloji yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda olay ve olguların neler olduğunu, bu olay ve olguları farklı bir çerçeve ile değerlendirmek ve nedenlerini kavramak nitel araştırmanın önemli amaçlarındandır (Merriam, 2013). Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan fenomenoloji, öznenin olgu ile ilgili deneyiminin yapısal olarak asıl anlamının kavranması ve bu süreçte araştırmacının kendi bakış açılarının farkında olmasını vurgular (Merriam, 2013). Yıldırım ve Şimşek (2011), fenomenoloji desende “bireylerin farkında olduğu ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığı olgular üzerine odaklanıldığını” vurgulamaktadır. Bu çalışmada öğretmen

adaylarının kopya çekme davranışına yükledikleri anlamlar ve bu anlamlara neden olan yapıların belirlenmesi amaçlandığı için fenomenoloji deseni kullanılmıştır.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme ile oluşturulmuştur. Benzeşik örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olup benzer olguların veya grupların araştırıldığı çalışmalarda kullanılan bir örnekleme türüdür (Patton, 2002). Benzeşik örneklemede ortak özellikleri olan katılımcıların araştırmaya katılması beklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunda Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2019-2020 öğretim yılında öğrenim gören 180 üniversite öğrencisi yer almaktadır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1.'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Cinsiyet ve Kayıtlı Oldukları Fakülterlere Göre Çalışma Grubu (n=180)

Bölüm	Frekans (f)			Yüzde (%)
	Kadın	Erkek	Toplam	
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	45	4	49	27.3
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	37	6	43	23.9
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	23	15	38	21.1
Matematik Öğretmenliği	14	9	23	12.8
Fransız Dili Öğretmenliği	15	4	19	10.5
Biyoloji Öğretmenliği	6	2	8	4.4
Toplam	140	40	180	100

Tablo 1'e göre katılımcıların 6 farklı bölümde oldukları ve en fazla Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünden (%27,3), en az Biyoloji Öğretmenliği Bölümünden (%4,4) katılım sağlandığı görülmektedir. Farklı fakültelerden öğretmen adaylarının çalışma grubunda olmasına dikkat edilmiş, bu sayede grubun heterojen bir yapı oluşturması sağlanmaya çalışılmıştır.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Nitel çalışmalarda veriler genellikle görüşme, gözlem ve doküman incelemesi gibi yöntemlerle toplanarak, olayların doğal ortamında, gerçekçi ve bütüncül olarak mevcut algıları ve olayları keşfetmek ve anlamak mümkün olur (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmanın verileri "Kopya Çekme Davranışına İlişkin Metaforik Algı Formu" aracılığıyla toplanmış ve öğrencilerin ürettikleri metaforlar ve nedenlerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmeleri ve metaforlarını oluşturarak nedenleri sunabilmeleri için sınıf ortamında toplanmıştır. Çalışmanın amacıyla ilgili öğrencilere açıklama yapıldıktan sonra metafor çalışmaları kısaca açıklanmıştır. Katılımın gönüllü olduğu vurgulanarak, katılan öğrencilerin bilgilerinin kullanılmayacağı, kendilerine bir kod isim belirleneceği ve sonuçların yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılacağı açıklanmıştır. Verilerin toplanması 2019-2020 güz döneminde gerçekleştirilmiş ve uygulamalar tüm sınıflarda ortalama 10 dakika sürmüştür.

2.3.1. Anket formu

Bu araştırmanın verilerinin toplanmasında "Kopya Çekme Davranışına İlişkin Metaforik Algı Formu" formu kullanılmıştır. Araştırmanın amacı kapsamında öğrencilerin kopya çekme davranışına ilişkin algılarının metaforlar aracılığı ile belirlenmesine uygun olarak düzenlenen ve araştırmacılar tarafından uygulanan bu formda birinci bölümde çalışmanın amacı ve yöntemine ilişkin bilgiler yer alırken, ikinci bölümde ise metaforik algıları belirlemeyi içeren sorular yer almaktadır. Formda kişisel bilgilerden sonra (bölüm ve cinsiyet), öğrencilerin cümleleri kendi düşüncelerine uygun olarak tamamlayacağı üç soru bulunmaktadır.

Bu sorular:

- “Kopya çekmek ... gibidir. Çünkü ...”
- “Kopya çeken kişi ... gibidir. Çünkü ...” olarak belirlenmiştir.

Metafor elde etmek için kullanılan bu soru kalıpları ile oluşturulan form, ayrıca araştırmanın algısal kavramlar elde etme açısından sınırlılığını oluşturmaktadır.

2.4. Verilerin analizi

Araştırmanın amacına uygun olarak elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşma amacı güdülmektedir. İçerik analizi ile betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan verilerin derinlemesine incelenmesine ve bu sayede farklı kavram ve temalara bu analizle ulaşılabilmektedir (Taşgın ve Köse, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizinde sırasıyla kodlama ve ayıklama, örnek metafor imgesi derleme, kategori geliştirme ve geçerlik ve güvenilirliği sağlama basamakları izlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Temalar ilgili literatüre dayalı olarak belirlenmiş, kodlar çıkartılmış ve nitel araştırmaya uygun bir içerik çözümlemesi yapılmaya çalışılmış ve bulgular sunulmuştur. Elde edilen veriler, MAXQDA 2018 programına aktararak kodlar, kodlara uygun temalar ve temalara uygun kategoriler altında analiz edilmiştir.

Kodlama aşamasında ortaya çıkan metaforlar incelenmiş ve metafor özelliği taşımayan veriler elenmiştir. Daha sonra katılımcılar tarafından üretilen metaforların her biri araştırmacılar tarafından kodlanmıştır. Örnek metafor imgesi derleme aşamasında, bilgisayar ortamında sıralanan metaforlar araştırmacılar tarafından bağımsız olarak incelenmiş, bağlamına en uygun metaforlar ve açıklamalarından örnekler seçilmiştir. Katılımcılara verilen kodlar ile bulgularda sunulmuştur. Katılımcılar bölümlerine ve cinsiyetlerine göre araştırmacılar tarafından kodlanmıştır. Kategori geliştirilmesi aşamasında, incelenen metaforlar açıklamaları ile birlikte ele alınarak kategorize edilmiştir. Benzer anlamları ifade eden, benzer algıları ortaya koyan yanıtlara aynı kategori içerisinde yer verilmiştir. Katılımcılar kopya çekme kavramına ilişkin geçerli 180 metafor üretmişler ve bu metaforlar 13 kategori altında toplanmıştır. Yine katılımcılar kopya çeken kişi kavramına ilişkin geçerli 180 adet metafor üretmişler ve bu metaforlar 10 kategori altında toplanmıştır. Bazı durumlarda aynı metafor ifadeleri, açıklamalarıyla incelendiğinde farklı anlamları işaret ettiği için farklı kategorilere yerleştirilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik aşamasında, öncelikle metaforların analiz süreci sistematik hale getirilmiş ve detaylı olarak açıklanmıştır ve kategoriler geçerliğe kanıt oluşturmak üzere katılımcıların doğrudan ifadelerinden derlenen örneklerle sunulmuştur. Bu çalışmada, elde edilen verilere yönelik, araştırmanın inanılabilirliğinin sağlanması için iki uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar elde edilen verilerin tamamını birbirinden bağımsız olarak incelemiştir. Uzman incelemesinden elde edilen görüşlerde araştırmanın güvenilirliğinin hesaplanmasında Miles ve Huberman (1994)'ın güvenilirlik formülünden faydalanılmıştır. Formül aşağıda verilmiştir:

$$\begin{aligned} \text{Kopya çekme davranışı için Güvenirlik} &= [\text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})] \times 100 \\ &= [349/(349+11)] \times 100 = \mathbf{0,96} \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \text{Kopya çeken davranışı için Güvenirlik} &= [\text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})] \times 100 \\ &= [342/(342+17)] \times 100 = \mathbf{0,95} \end{aligned}$$

Miles ve Huberman (1994)'ın güvenilirlik formülü sonucunda kopya çekme davranışı için %96, kopya çeken kişi kavramı için %95 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994)'a göre %70 ve yukarısında çıkan araştırma sonuçlarının güvenilirliğinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Hacettepe Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi: 29.07.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-35853172-600-00001679380

3. BULGULAR

Üniversite son sınıf öğrencilerinin “kopya çekmek” ve “kopya çeken kişi”ye yönelik metaforik algılarını ortaya çıkarmak bağlamında elde edilen metaforlar analiz edilerek bulgulara ulaşılmıştır. “Kopya çekmek” ve “Kopya çeken kişi” bağlamında elde edilen kavramlara ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Üniversite öğrencilerinin “kopya çekme” kavramına ilişkin algılarını belirlemek üzere 180 katılımcının ürettiği 180 metafor analiz edilmiştir. İncelenen metaforların 5’i olumsuz, 4’ü olumlu ve 4’ü yansız olmak üzere toplam 13 kavramsal kategori altında toplanmış olup Tablo 2.’de verilmiştir.

Tablo 2.

“Kopya çekmek” Kavramına İlişkin Kategoriler ve Metaforlar

Kategori	Metaforlar	f	%
Olumsuz	Hak yemek	79	44.13
	Kendini kandırmak	20	10.61
	Yararsız	9	5.03
	Tehlikeli	7	3.91
Olumlu	Bağımlılık	7	3.91
	Yetenek	17	9.5
	Kurtarıcı	12	6.7
	Yardımlaşma	9	5.03
Heyecan	8	4.47	

Yansız	Göz yummak	Normal, nesnel, beni ilgilendirmez, yaramazlık	4	2.23
	Riskli	Değişkenlik, piyango, oyun, ebru sanatı	4	2.23
	Bağımlılık	Denize atılan taşın bıraktığı etki, aşk	2	1.12
	Yararsız	Patates, tesbih	2	1.12
Toplam			180	100

Tablo 2. incelendiğinde, öğrencilerin “Kopya Çekme” ye ilişkin ürettikleri 180 adet metafor olduğu görülmektedir. Bu metaforların 5’i olumsuz, 4’ü olumlu ve 4’ü ise yansız olduğu görülmektedir. Olumsuz kategoride; başta hak yemek (n=79), kendini kandırmak (n=19), yararsız (n=9), tehlikeli (n=7) ve bağımlılık olmak üzere toplamda 121 adet metafor üretilmiştir. Olumlu Kategoride ise yetenek (n=17), kurtarıcı (n=12), yardımlaşma (n=9) ve heyecan (n=8) olmak üzere 46 adet metafor üretilmiştir. Yansız olduğunu belirtenler ise kopya çekmeyi başta göz yummak (n=4) olmak üzere, riskli (n=4), bağımlılık (n=2) yararsız (n=2) olarak ve toplamda 12 adet metafor üretmişlerdir. Kopya çekme kavramına ilişkin olumsuz anlam taşıyan kategorilerde yer alan metaforlar üretilen tüm metaforların yaklaşık %68’ini oluşturmaktadır.

Kopya çekmeye yönelik olumsuz metaforlar;

Kopya çekmeye yönelik olumsuz metaforlar hak yemek (79), kendini kandırmak (19), yararsız (9), tehlikeli (7) ve bağımlılık (7) kategorilerinden oluşmaktadır.

Katılımcıların “Kopya Çekme” ile ilgili **hak yemek** kategorisine ilişkin ürettikleri örnek metaforlar ve açıklamaları;

Hırsız gibidir çünkü başkalarının emeğini çalar (İMÖ- K25).

Emek hırsızlığı gibidir çünkü çalışanla çalışmayan arasındaki farkı yok eder (İMÖ-E5).

Sahtekar gibidir çünkü hak etmediğimiz bir puanı alırız (FDÖ-K2).

Katılımcıların **hak yeme** kategorisinde kopya çekme kavramına ilişkin ürettikleri 79 metafor nedenleriyle birlikte incelendiğinde; hak yeme kategorisindeki metaforların olumsuz anlam taşıdığı ve genellikle hırsızlık (35), sahtekarlık (3) emek hırsızlığı (2), kul hakkı yeme, hazıra konmak, vicdansızlık ve adaletsiz bir insan olmak olarak algılandığı görülmektedir.

Katılımcıların kopya çekme kavramı ile ilgili **kendini kandırma** kategorisine ilişkin ürettikleri örnek metafor ve açıklamaları;

Kendini kandırmak gibidir çünkü kopya çeken öğrenci bilgilerinin azlığı ya da çokluğunun farkına varmayacaktır.

Uyanıklık gibidir çünkü emek olmadan kısa yoldan amaca ulaştırır (MATÖ-E6).

Aldatmak gibidir çünkü karşındakini kandırıyorsun (FDÖ-K14).

Katılımcıların **kendini kandırma** kategorisinde “kopya çekme” kavramına ilişkin ürettikleri 19 adet metafor ve açıklamaları incelendiğinde, kendini kandırma kategorisinde yer alan metaforların tamamının olumsuz anlam taşıdığı görülmektedir. Kendini kandırma kategorisinde yer alan örnekler kopya çekmenin kendini kandırmak (3), aldatmak (2), uyanıklık, kandırmak, kendine güvenmemek, kendini akıllı sanmak ve dalga geçmek olarak algılandığını ortaya oymaktadır.

Katılımcıların kopya çekme kavramı ile ilgili **yararsız** kategorisine ilişkin ürettikleri örnek metafor ve açıklamaları;

Kısa günü kurtarmak gibidir çünkü sınav anında kağıdını doldurursun ama sonrasında öğrendiğin bir şey yoktur (İMO-K10).

Gereksiz gibidir çünkü kopya çekip de iyi yerlere gelen görülmemiştir (MATÖ- E9).

Spor müsabakasında doping almak gibidir çünkü sizi anlık başarıya ulaştırır ama asla kazandırmaz (BÖTE-E13).

Katılımcıların **yararsız** kategorisinde “kopya çekme” kavramına ilişkin ürettikleri 9 adet olumsuz metafor ve açıklamaları incelendiğinde, **yararsız** kategorisinde yer alan metaforların tamamı olumsuz anlam taşıdığı görülmektedir. Katılımcıların tamamının kopya çekmeyi gereksiz, bozuk bir saat, spor müsabakasında doping almak, özgüvensizlik, kısa günü kurtarmak ve haksız bir yöntem olarak algıladıkları görülmektedir.

Katılımcıların kopya çekme kavramı ile ilgili **tehlikeli** kategorisine ilişkin ürettikleri örnek metafor ve açıklamaları;

Soygun gibidir çünkü her an yakalanma riski vardır (RPD-K1).

Şans işi gibidir çünkü çektiğin kişinin cevabı doğru mu bilemezsin (RPD-27)

Halay çekmek gibidir çünkü başladığı zaman sonu nereye gideceği bilinmez (RPD-K38).

Katılımcıların **tehlikeli** kategorisinde “kopya çekme” kavramına ilişkin ürettikleri 7 adet olumsuz metafor ve açıklamaları incelendiğinde, tehlikeli kategorisinde yer alan metaforların tamamı olumsuz anlam taşıdığı görülmektedir. Katılımcıların tamamının kopya çekmeyi soygun, hasarlı bir köprüden geçmek, şans, şans işi, zehirli bal ve halay çekmek olarak tanımlamaktadır.

Katılımcıların kopya çekme kavramı ile ilgili **bağımlılık** kategorisine ilişkin ürettikleri örnek metafor ve açıklamaları;

İnatlaşmak gibidir çünkü yapmaman gerektiğini bilirsin ama engel olamazsın (RPD-K36).

Bağımlılık gibidir çünkü bir kere çekilirse devamı gelir (BTÖ-K13).

Hastalık gibidir çünkü bulaşıcıdır (BTÖ-K9).

Katılımcıların **bağımlılık** kategorisinde “kopya çekme” kavramına ilişkin ürettikleri 7 adet olumsuz metafor ve açıklamaları incelendiğinde, **bağımlılık** kategorisinde yer alan metaforların tamamı olumsuz anlam taşıdığı görülmektedir. Katılımcıların tamamının kopya çekmeyi hastalık, uyuşturucu, doyumsuzluk, girdap, inatlaşmak, yara ve bağımlılık olarak algıladıkları görülmektedir.

Kopya çekmeye yönelik olumlu algılar;

Kopya çekmeye yönelik olumlu metaforlar yetenek (17), kurtarıcı (12), yardımlaşma (9) ve heyecan duyma (8) biçiminde karşımıza çıkmaktadır.

Katılımcıların kopya çekme kavramı ile ilgili **yetenek** kategorisine ilişkin ürettikleri örnek metaforlar ve açıklamaları;

Yetenek gibidir çünkü herkes yapamaz (MATÖ-E1).

Profesyonel bir iş gibidir çünkü ustalık gerektirir (MATÖ-K5).

Sanat gibidir çünkü kopya çekmek yetenek işidir ve birçok tekniği ve taktiği vardır (MATÖ-E8)

Katılımcıların **yetenekli biridir** kategorisinde kopya çekme kavramına ilişkin ürettikleri 17 adet metafor nedenleriyle birlikte incelendiğinde; **yetenekli biri** kategorisindeki metaforların olumlu anlam taşıdığı ve sanatçı (7), yetenekli (2), yasaklı bir sanat, farklı bir öğrenim yöntemi, eser, üstün yetenek ve profesyonel bir iş olarak algılanmaktadır.

Katılımcıların “Kopya Çekme” ile ilgili **kurtarıcı** kategorisine ilişkin ürettikleri örnek metaforlar ve açıklamaları;

Kurtarıcı gibidir çünkü çalışmadan da yüksek not alabiliriz (MATÖ-K7).

Öğrenme biçimi gibidir çünkü kopya çekmek aslında öğrencinin ne öğrenmesi gerektiğini anlamasıdır (BÖTE-K23).

Kurtuluş gibidir çünkü sıkıştığın zaman yardımına koşar, öğrenci tüm bilgilere sahip olmak zorunda değildir (RPD-K43).

Katılımcıların **kurtarıcı** kategorisinde kopya çekme kavramına ilişkin ürettikleri 17 adet metafor nedenleriyle birlikte incelendiğinde; **kurtarıcı** kategorisindeki metaforların olumlu anlam taşıdığı ve kurtarıcı (2), doğal bir şey (2), öğrenme biçimi, zor durumdan çıkmak, kurtuluş, çölde su ve sigara içmek olarak tanımlandığı görülmektedir.

Katılımcıların “Kopya Çekme” ile ilgili **yardımlaşma** kategorisine ilişkin ürettikleri örnek metaforlar ve açıklamaları;

Paylaşmak gibidir çünkü isteyerek kopya veren öğrenci bilgileri paylaşır (MATÖ-K14).

İhtiyaç gibidir çünkü kopya çekilmesine karşı değildir öğrenci eğer ki çalışmamışsa yardım isteyebilir (BİO-K4).

Yardım almak gibi bir şeydir çünkü bilgi sınao kağıdı ile ölçülecek bir şey değildir (FDÖ-K11).

Katılımcıların **yardımlaşma** kategorisinde kopya çekme kavramına ilişkin ürettikleri 9 adet metafor nedenleriyle birlikte incelendiğinde; **yardımlaşma** kategorisindeki metaforların olumlu anlam taşıdığı ve yardımlaşma (3), paylaşmak, ihtiyaç, yardım eli, yardım almak ve normal bir şey olarak algılanmaktadır.

Katılımcıların “Kopya Çekme” ile ilgili **heyecan** kategorisine ilişkin ürettikleri örnek metaforlar ve açıklamaları;

Macera gibidir çünkü hayata heyecan katar (MATÖ-K3).

Eğlenceli çünkü heyecan ve başarı oranını yükseltir (BTÖ-K1).

Katılımcıların **heyecan** kategorisinde kopya çekme kavramına ilişkin ürettikleri 8 adet metafor nedenleriyle birlikte incelendiğinde; **heyecan** kategorisindeki metaforların olumlu anlam taşıdığı ve macera, eğlenceli, titiz yapılan bir çalışma, dikkat gerektiren bir iş, alışkanlık ve zorlu bir parkurda yarışmak olarak algılanmıştır.

Kopya çekmeye yönelik nötr (yansız) algılar;

Bu kategoride göz yummak (4), riskli (4), bağımlılık (2), ve yararsızlık (2) başlıkları altında incelenmiştir;

Beni ilgilendirmez çünkü herkes kendinden sorumludur (BİO,K4)

Tesbih gibidir çünkü çeksen olmuyor çekmesen aklında kalıyor (MATÖ-K2).

Katılımcıların kopya çekmeye yönelik nötr algıları ise **göz yummak** (normal, nesnel, beni ilgilendirmez, yaramazlık), **riskli** (değişkenlik, piyango, oyun, ebru sanatı), **bağımlılık** (denize atılan taşın bıraktığı etki, aşk) ve **yararsız** (patates, teşbih) bir çaba olarak algılanmaktadır.

“Kopya çekmek” kavramına ilişkin bölüm ve cinsiyet değişkenine göre olumlu ve olumsuz metaforlara ait bulgular Tablo 3.’te verilmiştir.

Tablo 3.

“Kopya Çekmek” Kavramına İlişkin Bölüm ve Cinsiyet Değişkenine Göre Olumlu ve Olumsuz Metaforlar

Bölüm	Olumlu			Olumsuz		
	Kadın	Erkek	Toplam	Kadın	Erkek	Toplam
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	8	-	8	33	1	34
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	4	3	7	32	3	35
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	10	6	16	12	8	20
Matematik Öğretmenliği	8	5	13	4	3	7
Fransız Dili Öğretmenliği	1	-	1	14	4	18
Biyoloji Öğretmenliği	1	-	1	4	3	7
Toplam	32	14	46	99	22	121

Tablo 3.'de "Kopya Çekme" kavramına ilişkin bölüm ve cinsiyet değişkeni göre olumlu ve olumsuz metaforlar yer almaktadır. Tabloya göre, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü kadın öğrencilerinin büyük bir bölümü (n=33) kopya çekmeye yönelik olumsuz algıya sahiptir. Yine İlköğretim matematik öğretmenliği bölümünün kadın öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu (n=32) olumsuz bir algıya sahiptirler. Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği öğrencilerinin 10'u kadın, 6'sı erkek olmak üzere toplam 16'sı kopya çekmeye olumlu bakarken, 12'si kadın, 8'i erkek toplamda 20 adet öğrenci olumsuz olarak bakmaktadır. Matematik öğretmenliği kadın öğrencilerinin 8 tanesi, erkek öğrencilerinin 5 tanesi kopya çekmeye olumlu bakarken (n=13), 4'ü kadın 3'ü erkek olmak üzere toplam 7 kişi olumsuz bakmaktadır. Fransız Dili Öğretmenliği kadın öğrencilerinin büyük bir bölümü (n=14) kopya çekmeye dönük negatif bir bakış açısına sahipken, biyoloji öğretmenliği kadın öğrencilerinin önemli bir bölümü (4) kopya çekmeye dönük negatif bir bakış açısına sahip olduğu görülmektedir. Sonuç itibarıyla, 32 kadın ile 14 erkek ve toplamda 46 kişi kopya çekmeye olumlu bakarken, 99'u kadın, 22'si erkek olmak üzere toplamda 121 kişi olumsuz bakmaktadır. Yüzde olarak bakmak gerektiğinde ise öğrencilerin %72'si kopya çekmeye yönelik olumsuz bir bakış açısına sahipken, %28'i olumlu bir bakış açısına sahiptir. Bu sonuç, Dirik (1999) ve Çetin (2007)' in araştırmasıyla örtüşmektedir. Dirik (1999) ve Çetin (2007) araştırmasında da kadınların kopya çekmeye yönelik olumsuz bir yargıya sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Seven ve Engin (2009) göre, kız öğrencilerin kopya çekme sebeplerini yüksek not alma isteği oluştururken, erkek öğrenciler ise olaya bir hobi olarak baktıkları anlaşılmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin "kopya çeken kişi" kavramına ilişkin algılarını belirlemek üzere 180 katılımcının ürettiği 179 metafor analiz edilmiştir. İncelenen metaforların 4'ü olumsuz, 6'sı olumlu olmak üzere toplam 10 kavramsal kategori altında toplanmış olup Tablo 4.'de verilmiştir.

Tablo 4.
"Kopya Çekmek" Kavramına İlişkin Algılar

Kategori	Metaforlar	f	%
Hak yiyen	Hırsız (n=38), hakka girmiş, tembel, uyuşturucu tüccarı, suçlu, emek hırsız, utanmayan biri, akıllı, bencil işsiz, gaspçı, dolandırıcı, yalancı (n=3), emeksiz, aciz, maymun, cadı, hak yiyen bir kişi, mutsuz, sınav anında hemen çözüm bulabilen, emek çalan, adaletsiz, aciz insan, korsan kitap, hileci, hak yiyen	64	35.2
Kendine zarar veren	boşa kürek çekmiş, bilgisiz, sigaranın dumanı, koşullanmış pavlov köpeği, eksik, aptaldır, hasta, koala, aşık, cesur, yetenekli, saygısız, kendini kandırır, özgüvensiz, sevimsiz, yarım bırakılmış proje, yapay çiçek, görmek, amele, acil durum vakası, cesaretli, batmakta olan gemideki bir fare, dolandırıcı, sigara, bilgisiz müteahhit, cesaretli, mıknaş, dolandırıcı, yürek yemiştir, yaramaz çocuk	30	16.76
Bilgisiz	Dolandırıcı, eğitimsiz, çaresiz (n=2), güven problemi olan biri, çanta, davul, eksik, yetersiz, yalancı (n=2), bilmeyen, aciz, sorumsuz, sahtekar, başarısız, yarım dolu bardağın tamamının dolu olduğuna inandırmak, kolaycı biri, tembel, muhtaç dilenci, Çin malı oyuncak, endişeli, korkak, emek hırsız, yaralanan, fotokopi makinesi engizisyona çıkan sanatçı-bilim insanı, ilgisiz, balık tutmak yerine balık isteyen kişi, hoyrat, hırsız (n=2), ifadesiz, sorumsuz, sevimsiz, saygısız, örülmüş bir kazakta kaçan ip, sahtekar, baba parası yiyen şımarık çocuk, bebek, gıcıklık yapma, arafta, bencil çocuk, havanda su döven kişi, palavracı, kukla, öğrenme isteği olmayan bir öğrenci, yılan, emeği hak etmeyen	26	14.53
Olumsuz Bencil		23	12.85

Yetenekli	Ajan, sanatçı (n=8), yetenekli, inci, asker, şahin, işine geldiği gibi davranmak, tilki, avcı, radar, mobese	18	10.06	
Yardıma Muhtaç	haksızlığa uğramış, çaresiz (n=2), yardıma muhtaç (n=3), kötü biri değildir, çiçek, susuz kalmış bir çiçek, kendini kurtarıyor, başarısız	12	6.7	
Öğrenen	Başarılı, emekçi	2	1.12	
Olumlu	Çıkarıcı	Melek, fırsatçı	2	1.12
	Cesaretli	Cesur, kedi	2	1.12
	Bağımlı	Maceracı	1	0.56
Toplam		180	100	

Tablo 4. incelendiğinde, öğrencilerin “Kopya çeken kişi” ye ilişkin ürettikleri 180 adet metafor olduğu görülmektedir. Bu metaforların 4’ü olumsuz, 6’sı olumlu olmak üzere toplam 10 kategori bulunmaktadır. Olumsuz kategoride, hak yemek (n=63), kendine zarar vermek (n= 30), bilgisiz (n=26) ve bencil (23) olmak üzere toplamda 142 adet metafor üretilmiştir. Olumlu kategoride ise yetenekli (n=18), yardıma muhtaç (n=12), öğrenen (n=2), çıkarıcı (n=2), cesaretli (n=2) ve bağımlı (n=2) olmak üzere toplamda 37 adet metafor oluşturulmuştur. “Kopya Çeken Kişi” kavramına ilişkin olumsuz anlam taşıyan kategorilerde yer alan metaforların üretilen tüm kategorilerin oranı % 79’unu oluşturmaktadır.

Kopya çeken kişiye yönelik olumsuz algılar;

Katılımcıların “kopya çeken kişi” ile ilgili **hak yemek** kategorisine ilişkin ürettikleri örnek metaforlar ve açıklamaları;

Dolandırıcı gibidir çünkü hem kendi bilgi düzeyine hem de öğretmenine yalan söyler (BİÖ-K1).

Hırsız gibidir çünkü hak etmediği bir şeyi elde etmiştir (BTE-E).

Uyuşturucu tüccarı gibidir çünkü arkadaşlarını da alıştırır (FDE-E2).

Katılımcıların **hak yeme** kategorisinde kopya çeken kişi kavramına ilişkin ürettikleri 63 metafor nedenleriyle birlikte incelendiğinde; hak yeme kategorisindeki metaforların olumsuz anlam taşıdığı ve genellikle hırsızlık, tembel, hileci, kul hakkı yeme, hazıra konmak ve aciz bir insan olmak olarak algılandığı görülmektedir.

Katılımcıların “Kopya Çeken kişi” ile ilgili **kendine zarar veren** kategorisine ilişkin ürettikleri örnek metaforlar ve açıklamaları;

Aptal gibidir çünkü ileride bu bilgilerin işine yaramayacağını bilmiyor (FDÖ-E4),

Kendini kandırır gibidir çünkü öğrenme kişinin kendi donanımı için geçirdiği süreçtir (BİÖ-K6).

Amele gibidir çünkü kopya hazırlarken derse çalışacağından daha fazla zaman emek harcar (BTÖ-K12).

Katılımcıların **kendine zarar verme** kategorisinde kopya çeken kişi kavramına ilişkin ürettikleri 30 adet metafor nedenleriyle birlikte incelendiğinde; **kendine zarar verme** kategorisindeki metaforların olumsuz anlam taşıdığı ve genellikle boşa kürek çekmek, özgüvensiz, saygısız, yetersiz ve kendini kandıran olarak algılandığı görülmektedir.

Katılımcıların “Kopya Çeken kişi” ile ilgili **bilgisiz biri gibidir** kategorisine ilişkin ürettikleri örnek metaforlar ve açıklamaları;

Aciz biri gibidir çünkü başkalarının bilgisine ihtiyaç duyar (BTÖ-K17).

Çin malı oyuncak gibidir çünkü ucuz ve kalitesizdir (RPD-K29).

Fotokopi makinası gibidir çünkü bir şeyi bilmeden, anlamadan olduğu gibi yazar (İMÖ-K33).

Katılımcıların **Bilgisiz biri** kategorisinde kopya çeken kişi kavramına ilişkin ürettikleri 26 adet metafor nedenleriyle birlikte incelendiğinde; bilgisiz biri kategorisindeki metaforların olumsuz anlam taşıdığı ve

genellikle dolandırıcı, çaresiz (n=3), sahtekar, sorumsuz, korkak ve Çin malı olarak algılandığı görülmektedir.

Katılımcıların “Kopya Çeken kişi” ile ilgili **bencil biri gibidir** kategorisine ilişkin ürettikleri örnek metaforlar ve açıklamaları;

Bencil çocuk gibidir çünkü kul hakkını düşünmez, sadece o anı kurtarmak heveslerini tatmin etmek için kopya çeker (RPD-30).

Palavracı gibidir çünkü düzenbazlıkla kazandığı başarısıyla övünür (RPD-K34).

Arafta biri gibidir çünkü yakalanmakla yakalanmamak arasında gidip gelir (RPD-K19).

Baba parası yiyen çocuk gibidir çünkü her zaman hazır konar (RPD-K3).

Katılımcıların **bencil biri** kategorisinde kopya çeken kişi kavramına ilişkin ürettikleri 23 adet metafor nedenleriyle birlikte incelendiğinde; bencil biri kategorisindeki metaforların olumsuz anlam taşıdığı ve genellikle balık tutmak yerine balık isteyen kişi, baba parası yiyen şımarık çocuk, bencil çocuk, hoyrat kişi ve havanda su döven kişi olarak algılandığı görülmektedir.

Kopya çeken kişi yönelik olumlu algılar;

Katılımcıların “Kopya Çeken kişi” ile ilgili **yetenekli gibidir** kategorisine ilişkin ürettikleri örnek metaforlar ve açıklamaları;

Ajan gibidir gizli ve hızlı olmalıdır (MATÖ-E1)

Sanatçı gibidir çünkü kopya çekmek bir sanattır ve öğrenci bu sanatla uğraştığı için kopya çeken öğrenci sanatçı gibidir (MATÖ-E8).

Sanatçı gibidir çünkü her babayiğidin harcı değildir. Adabı vardır herkes kopya çekemez (İMÖ-E29).

Katılımcıların **yetenekli biridir** kategorisinde kopya çekme kavramına ilişkin ürettikleri 18 adet metafor nedenleriyle birlikte incelendiğinde; **yetenekli biri** kategorisindeki metaforların olumlu anlam taşıdığı ve sanatçı (8), yetenekli, radar ve mobese gibi algılandığı görülmektedir.

Katılımcıların “Kopya Çeken kişi” ile ilgili **yardıma muhtaç gibidir** kategorisine ilişkin ürettikleri örnek metaforlar ve açıklamaları;

Çaresiz gibidir çünkü çalışmamıştır (BTÖ-E11).

Kötü biri değildir çünkü bir sebebi vardır (BTÖ-K1).

Yardıma muhtaç gibidir çünkü kopya yalnızca yardımı sağlar (FDÖ-K11).

Susuz kalmış bir çiçek gibidir çünkü o anda suya (kopyaya) ihtiyacı vardır (RPD-K36)

Katılımcıların **yardıma muhtaç gibidir** kategorisinde kopya çeken kişi kavramına ilişkin ürettikleri 12 adet metafor nedenleriyle birlikte incelendiğinde; **yardıma muhtaç gibidir** kategorisindeki metaforların olumlu anlam taşıdığı ve yardıma muhtaç (3), çaresiz (2), susuz kalmış bir çiçek ve kötü biri değildir olarak algılandığı görülmektedir.

Katılımcıların “Kopya çeken kişi” ile ilgili **öğrenen (2), çıkarıcı (2), cesaretli (2) ve bağımlı (1) gibidir** kategorisine ilişkin ürettikleri örnek metaforlar ve açıklamaları;

Emekçi gibidir çünkü hem sınavta hem kopya çekmeye hazırlanır (RPD-K43).

Fırsatçı gibidir çünkü kendine kopya çekme fırsatı yaratıp kopya çekmektedir (BİÖ-K3)

Melek gibidir çünkü kopya çekeceği herkes ile arası iyidir (BTÖ-E6).

Maceracı gibidir çünkü kopya çekerken salgıladığı adrenalin onu kopya çekmeye teşvik eder (MATÖ-K14).

Katılımcıların **öğrenen** (başarılı ve emekçi), **çıkarıcı** (melek, fırsatçı), **cesaretli** (cesur, kedi) ve **bağımlı** (maceracı) kategorisinde kopya çekme kavramına ilişkin ürettikleri 7 adet metafor nedenleriyle birlikte sunulmaktadır.

“Kopya çeken kişi” kavramına ilişkin bölüm ve cinsiyet değişkenine göre olumlu ve olumsuz metaforlara ait bulgular Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5.

“Kopya Çeken Kişi” Kavramına İlişkin Algılar

Bölüm	Olumlu			Olumsuz		
	Kadın	Erkek	Toplam	Kadın	Erkek	Toplam
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	11	-	11	34	4	38
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	4	3	7	32	3	35
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	4	3	7	19	12	31
Matematik Öğretmenliği	4	4	8	10	5	15
Fransız Dili Öğretmenliği	1	-	1	14	4	18
Biyoloji Öğretmenliği	2	-	2	4	2	6
Toplam	26	10	36	113	30	143

Tablo 5’e göre, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü kadın öğrencilerinin büyük bir bölümü (n=34) kopya çekmeye yönelik olumsuz algıya sahiptir. Yine İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünün kadın öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu (n=32) olumsuz bir algıya sahiptirler. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği öğrencilerinin 19’u kadın, 12’si erkek olmak üzere toplam 31’i kopya çekmeye olumsuz bakarken, Matematik Öğretmenliği Öğrencilerin 10’u kadın 5’i erkek olmak üzere Toplam 15’i kopya çekmeye olumsuz bakmaktadır. Fransız Dili Öğretmenliği kadın öğrencilerinin büyük bir bölümü (n=14) kopya çekmeye dönük negatif bir bakış açısına sahipken, biyoloji öğretmenliği kadın öğrencilerinin önemli bir bölümü (4) kopya çekmeye dönük negatif bir bakış açısına sahip olduğu görülmektedir. Sonuç itibarıyla, 26 kadın öğrenci ile 10 erkek öğrenci kopya çeken kişiye olumlu bakarken, 113 kadın öğrenci ile 30 erkek olmak üzere toplamda 143 öğrenci ise olumsuz yaklaşmaktadır. Yüzde olarak vermek gerektiğinde ise öğrencilerin %80’i kopya çeken kişi kavramına olumsuz bir şekilde yaklaşırken, %20’si ise olumlu bir şekilde yaklaşmaktadır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmada, üniversite öğrencilerinin “kopya çekme” kavramına ilişkin algılarını belirlemek üzere 180 katılımcının ürettiği 180 metafor analiz edilmiştir. İncelenen metaforların 5’i olumsuz, 4’ü olumlu ve 4’ü yansız olmak üzere toplam 13 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Elde edilen metaforların yaklaşık %68’i olumsuz anlam taşımaktadır. Kopya çekmeye yönelik olumsuz metaforik algılar hak yemek (n=79), Kendini kandırmak (19) ve yararsız (9) kategorilerinde yoğunlaşmaktadır. Hak yeme kategorisi incelendiğinde ise en çok hırsızlık metaforu (n=35) ön plana çıkarken peşi sıra emek hırsızlığı (n=2), haksızlık (n=3) ve sahtekarlık (n=3) gündeme gelmektedir. Durmuşçelebi (2011)’ye göre kopya çekmenin sonuçları arasında, sınavların geçerliliği düşmekte ve bu da program hedeflerine ne düzeyde ulaşıldığının belirlenememesine, öğrenme eksikliklerinin net bir şekilde belirlenememesine neden olmaktadır. Ayrıca, kopya çekmek bir yandan hak etmeden birilerini ödüllendirirken diğer yandan hak edenlerin cezalandırılması anlamına gelmektedir. Kopya çekmek sadece öğretmeni kandırmak değil, aynı zamanda kişinin kendini de kandırması anlamına gelmektedir. Kopya çekmek sahte ve kalıcı olmayan bir öğrenmeye neden olduğu için yararsız bir uygulamadır. Her an yakalanma ihtimali olduğu için tehlikelidir ve zaman içinde alışkanlığa neden olabilir. Öğrencilerin yaklaşık %26’sı kopya çekmeye olumlu bakmaktadır. Kopya çekmeye yönelik olumlu metaforik algılar yetenek (n=17), kurtarıcı (n=12), yardımlaşma (=9) ve heyecan (n=8) olmak üzere 4 kategoriden oluşmaktadır. Kopya çekmeye yönelik olumlu bir bakış açısına sahip öğrenciler bunu bir yetenek olarak algılamakta ve zor duruma düştüğünde

kullanılacak bir araç olarak düşünülmektedir. Kopya çekmeyi bir yardımlaşma aracı olarak düşünen ve adrenalin salgılaması nedeniyle heyecan duymaya sebep olan bir unsur olarak düşünen öğrenci grubu da bulunmaktadır. Ancak, öğrencilerin, özellikle eğitim fakültesi öğrencilerin çoğunun kopya çekmeyi olumsuz olarak algılaması hem kendileri için hem de eğitim sistemi için olumlu bir unsur olarak düşünülebilir.

“Kopya Çekme” kavramına ilişkin bölüm ve cinsiyet değişkeni göre olumlu ve olumsuz metaforlarda Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü kadın öğrencilerinin büyük bir bölümü (n=33) kopya çekmeye yönelik olumsuz algıya sahiptir. Yine İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünün kadın öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu (n=32) olumsuz bir algıya sahiptirler. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri öğretmenliği öğrencilerinin 10’u kadın, 6’sı erkek olmak üzere toplam 16’sı kopya çekmeye olumlu bakarken, 12’si kadın, 8’i erkek toplamda 20 adet öğrenci olumsuz olarak bakmaktadır. Matematik öğretmenliği kadın öğrencilerinin 8 tanesi, erkek öğrencilerinin 5 tanesi kopya çekmeye olumlu bakarken (n=13), 4’ü kadın 3’ü erkek olmak üzere toplam 7 kişi olumsuz bakmaktadır. Fransız Dili Öğretmenliği kadın öğrencilerinin büyük bir bölümü (n=14) kopya çekmeye dönük negatif bir bakış açısına sahipken, Biyoloji Öğretmenliği kadın öğrencilerinin önemli bir bölümü (4) kopya çekmeye dönük negatif bir bakış açısına sahip olduğu görülmektedir. Sonuç itibarıyla, 32 kadın ile 14 erkek ve toplamda 46 kişi kopya çekmeye olumlu bakarken, 99’u kadın, 22’si erkek olmak üzere toplamda 121 kişi olumsuz bakmaktadır. Bu sonuç, Dirik (1999) ve Akdağ ve Güneş (2002) ile Çetin (2007)’ in araştırmasıyla örtüşmektedir. Dirik (1999), Akdağ ve Güneş (2002) ile Çetin (2007)’in araştırmasında da kadınların kopya çekmeye yönelik olumsuz bir yargıya sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Selçuk (1995), Semerci (2003) ile Seven ve Engin (2009) göre ise, kız öğrencilerin kopya çekmeye motive eden sebeplerini yüksek not alma isteği ve psikolojik sebepler oluştururken, erkek öğrencilerin ise olaya bir hobi olarak baktıkları anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin “kopya çeken kişi” ye ilişkin ürettikleri 180 adet metafor olduğu görülmektedir. Bu metaforların 4’ü olumsuz, 6’sı olumlu olmak üzere toplam 10 kategori bulunmaktadır. Olumsuz kategoride, hak yemek (n=63), kendine zarar vermek (n= 30), bilgisiz (n=26) ve bencil (23) olmak üzere toplamda 142 adet metafor üretilmiştir. Olumlu kategoride ise yetenekli (n=18), yardıma muhtaç (n=12), öğrenen (n=2), çıkarıcı (n=2), cesaretli (n=2) ve bağımlı (n=2) olmak üzere toplamda 37 adet metafor oluşturulmuştur. “Kopya Çeken Kişi” kavramına ilişkin olumsuz anlam taşıyan kategorilerde yer alan metaforların üretilen tüm kategorilerin oranı %79’unu oluşturmaktadır. Kopya çekmeye olumsuz yaklaşanların çoğu kopya çekmeyi, hırsızlık, emek hırsızlığı, başkasının haklarını yiyen, gaspçı, dolandırıcı ve adaletsiz olarak algılamakta, bir kısmı da bilgisiz, eksik, özgüvensiz, saygısız, kendini kandıran kişi olarak algılamaktadır. Yine, kopya çekmeye olumsuz yaklaşanların önemli bir bölümü, kopya çeken kişilerin eğitimsiz, kolaycı, çaresiz, sahtekar, güven problemi olan biri ve tembel biri olarak algılamakta, diğer bir bölümü ise şımarık çocuk, bencil çocuk, öğrenme isteği olmayan kişi olarak algılamaktadır. Kopya çeken biri kavramına ilişkin olumlu algısı olanlar ise kopya çeken kişiyi yetenekli (n=18), yardıma muhtaç (n=12), öğrenen (n=2), Çıkarıcı (n=2), cesaretli (n=2) ve bağımlı (1) olarak algılamaktadır. Bu tablonun da ortaya koyduğu üzere, eğitim fakültesi öğrencilerinin büyük bir bölümünün kopya çeken kişiye yönelik olumsuz bir bakış açısı vardır. Bu öğrencilerin meslek hayatına atıldığında öğrencilerinin kopya çekmesine izin vermeyeceği ve kaliteli bir öğrenme sağlayacağı düşünülebilir.

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü kadın öğrencilerinin büyük bir bölümü (n=34) kopya çekmeye yönelik olumsuz algıya sahiptir. Yine İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünün kadın öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu (n=32) olumsuz bir algıya sahiptirler. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği öğrencilerinin 19’u kadın, 12’si erkek olmak üzere toplam 31’i kopya çekmeye olumsuz bakarken, matematik öğretmenliği öğrencilerin 10’u kadın 5’i erkek olmak üzere Toplam 15’i kopya çekmeye olumsuz bakmaktadır. Fransız Dili Öğretmenliği kadın öğrencilerinin büyük bir bölümü (n=14) kopya çekmeye dönük negatif bir bakış açısına sahipken, biyoloji öğretmenliği kadın öğrencilerinin önemli bir bölümü (4) kopya çekmeye dönük negatif bir bakış açısına sahip olduğu görülmektedir. Sonuç

itibarıyla, 26 kadın öğrenci ile 10 erkek öğrenci kopya çeken kişiye olumlu bakarken, 113 kadın öğrenci ile 30 erkek olmak üzere toplamda 143 öğrenci ise olumsuz yaklaşmaktadır. Bu bulgu da Selçuk (1995), Dirik (1999), Akdağ ve Güneş (2002) ile Çetin(2007)' in çalışması ile örtüşmektedir. Belirtilen bu çalışmalarda kadınların kopya çekmeye yönelik metaforik algıları erkek öğrencilerin metaforik algılarına göre daha olumsuzdur. Akdağ ve Güneş (2000)'e göre bu sonuç kız çocuklarının okul yaşamında genellikle kurallara uygun davranış göstermeleri ve toplumsal normlara ve değerlere daha bağlı olarak yetiştirilmeleri ile açıklanabilir.

Kaynakça / Reference

- Aiken, L.R. (1991) Detecting, understanding, and controlling for cheating on tests. *Research in Higher Education*, 32(6), 725-736.
- Akbaba Altun, S., & Apaydın, Ç. (2013). Kız ve erkek öğretmen adaylarının “eğitim” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(3), 329-354.
- Akdağ, M., & Güneş, H. (2002). Kopya çekme davranışları ve kopya çekmeye ilişkin tutumlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 330-334.
- Alemdağ, C. & Alemdağ, S. (2015). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin kopya çekme davranışları. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3, 317-335.
- Alkan, Ş. (2008). İlköğretim ikinci kademe ile ortaöğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin kopya çekmeye ilişkin görüşleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Anderman, E. M, & Midley, C. (2004). Changes in self-reported academic cheating across the transition from middle school to high school. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 499-517.
- Arslan, M.M., & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 171, 100-108.
- Bachore, M. M. (2014). Academic dishonesty/ corruption in the period of technology: Its implication for quality of education. *American Journal of Educational Research*, 2(11), 1060-1064.
- Boysen, C.J. (2007). Teachers and cheating: The relationship between the classroom environment and high school student cheating. *LMU/LLS Theses and Dissertations*, 250.
- Bozdoğan, A.E., & Öztürk, Ç. (2008). Öğretmen adayları neden kopya çeker. *İlköğretim Online*, 7(1), 141-149.
- Carpenter, D.D., Harding, T.S, Finelli, C.J., Montgomery, S.M., & Passow, H.J. (2006). Engineering students' perceptions of and attitudes towards cheating. *Journal of Engineering Education*, 181-194.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Çeliköz, M. (2016). Öğretmen adaylarının kopya çekmeye yönelik tutumları ve kopya çekme nedenleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(5), 241-251.
- Çetin, Ş. (2007). Üniversite öğrencilerinin kopya çekme davranışlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, (175), 129-142.
- Dam, H. (2013). Örgün din eğitiminde kopya sorunu. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 34, 71-108.
- Demir, M.K., & Arcagök, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının sınavlarda kopya çekilmesine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 148-165.
- Dirik, M.Z. (1999). Türk eğitim sisteminde sınavlarda kopya sorunu-1. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XI(1), 235-249,
- Durmuşçelebi, M. (2011). Öğrencilerin ve öğretmen adaylarının kopya çekme davranışlarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 77-97.
- Eraslan, A. (2011). Matematik öğretmeni adayları ve kopya: Hiç çekmedim desem yalan olur. *Eğitim ve Bilim*, 36 (160), 52-64.

- Gallant, T. B., & Drinan, P. (2006) Organizational theory and student cheating: Explanation, responses, and strategies. *The Journal of Higher Education*, 77(5), 839-860.
- Gübrüzoğlu Yalmanlı, S., & Aydın, S. (2014). Öğretmen adaylarının kopya çekmeye yönelik metaforik algıları (preservice teachers' metaphorical perceptions towards to cheat). *EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1) (2014), 316-332.
- Kaymakcan, R. (2002). İlahiyat öğrencilerinin kopya çekmeye karşı yaklaşımları. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5, 121-138.
- Keith-Spiegel, P., Tabachnick, B. G., Whitley, Jr, B. E. & Washburn, J. (1998) Why professors ignore cheating: Opinions of a national sample of psychology instructors. *Ethics & Behavior*, 8(3), 215-227.
- Kıral, B. (2018). Kopya çekmenin değerlendirilmesi üzerine bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 133-156.
- Küçüktepe, S. E. & Küçüktepe, C. (2012). Tarih öğretmeni adaylarının kopya çekme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 115-125.
- Leda, N., & Lovaglia, M. (2009). Cheating on multiplechoice exams: Monitoring, assessment, and an optional assignment. *College Teaching*, 57(1), 3-8.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev: S. Turan). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Data management and analysis methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Moeck, P.G. (2002). Academic Dishonesty: Cheating among community college students. *Community College Journal of Research and Practice*, 26, 479- 491.
- Özgüngör, S. (2008). Üniversite öğrencilerinde öğretmene ilişkin algıların ve öğrenci özelliklerinin kopya çekme davranışlarıyla ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 68-79.
- Park, E.J., Park, S., & Jang, I.S (2013). Academic cheating among nursing students. *Nurse Education Today*, 33, 346-352.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd Edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Payne, S., & Nantz, L. (2010). Social accounts and metaphors about cheating. *College Teaching*, 90-96.
- Selçuk, Z. (1995). Bir eğitim ve rehberlik sorunu: Okullarda kopya çekme. *Eğitim Yönetimi*, 1(3), 397-413.
- Semerci, Ç. (2003). Kopya çekmeye ilişkin tutum ölçeği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 227-234.
- Semerci, Ç. (2004). Tıp fakültesi öğrencilerinin kopya çekmeye ilişkin tutum ve görüşleri. *F.Ü. Sağlık Bil. Dergisi*, 18(3), 139-146.
- Semerci, Ç. (2007). Program geliştirme kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 139-154.
- Semerci, Ç., & Sağlam, Z. (2005). Polis adaylarının kopya çekmeye ilişkin tutum ve görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 163-177.
- Seven, M.A., & Engin, A.O.(2008). Eğitim fakültesi Öğrencilerinin Kopya Çekmeye Duydukları İhtiyaç ve Kopya Çekme sebepleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 121-136.
- Tan, Ş. (2001). Sınavlarda kopya çekmeyi önlemeye yönelik önlemler. *Eğitim ve Bilim*, 26(122), 32-40.

- Taşgın, A., & Köse, E. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının hedef ve değerlendirme kavramlarına ilişkin metaforları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 116-130.
- Taşgın,A., Kıncal, R. Y., Küçükkoğlu, A., & Ozan,C. (2019). Öğretmen adaylarının kopya çekmeye ilişkin tutumları ile akademik sahtekârlık eğilimleri arasındaki ilişki. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 608-639.
- Tayfun, A., & Yazıcıoğlu, İ. (2008). Öğrencilerin kopya hakkında görüşleri üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 375-393.
- Tricia, B.G. & Patrick, D. (2006) Organizational theory and student cheating: Explanation, responses, and strategies. *The Journal of Higher Education*, 77(5), 839-860.
- Ünlü, H., & Eroğlu, C. (2012). Beden eğitimi öğretmen adaylarının kopya çekmeye yönelik tutumları. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, X (3) 101-106.
- Yalçın, M., & Erginer,A. (2012). İlköğretim okullarında okul müdürüne ilişkin metaforik algılar. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(2), 229-256.
- Yangın, S., & Kahyaoğlu, M. (2009). İlköğretim öğretmen adaylarının kopya çekmeye yönelik tutum ve görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 46-55.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT**1. INTRODUCTION**

Metaphor seems to be an effective mental mapping and modeling tool for humans to comprehend and design their own environment. People use metaphors to describe how they see life, the environment, events, and things by using various comparisons (Cerit, 2008). In this regard, this research examined how students who participated in the process of teacher training evaluated cheating. This study was prompted by the paucity of research examining students' metaphorical conceptions of cheating.

2. METHOD

In this qualitative study, the phenomenology method was employed to investigate the metaphorical views of teacher candidates towards cheating. According to Yıldırım and Şimşek (2011), the phenomenology design "focuses on phenomena that people are aware of but do not have an in-depth comprehension of." In this research, the phenomenology method was used to examine the meanings that pre-service instructors ascribe to cheating conduct and the underlying structures that give rise to these meanings.

Homogeneous sampling, one of the purposive sampling strategies, was used to create the study group. Homogeneous sampling is one of the purposive sampling strategies and a form of sampling used in research that explore comparable instances or groups. In homogenous sampling, participants with similar characteristics are anticipated to participate in the study. In this regard, the study group of the research comprises 180 university students studying at Hacettepe University Faculty of Education in the 2019-2020 academic year.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

In the study, 180 metaphors generated by 180 college students were evaluated to determine their perspectives on the concept of "cheating." The analyzed metaphors were classified into thirteen conceptual categories, five of which were negative, four were positive, and four were neutral. Around 68% of the obtained metaphors have negative connotations. Negative metaphorical impressions of cheating are focused in the areas of being correct (n=79), self-deception (19), and ineffectiveness (n=19) (9). When examining the category of entitlement, the metaphor of theft (n=35) is most prominent, followed by the metaphors of theft of labor (n=2), injustice (n=3), and fraud (n=3). According to Durmuşcelebi (2011), one of the effects of cheating is a decline in the validity of exams, which makes it impossible to establish the degree to which program objectives have been met and to detect learning gaps. Moreover, cheating involves rewarding the undeserving and punishing the worthy. Cheating involves not only fooling the instructor, but also oneself. Cheating is a useless habit since it leads to false and temporary learning. It is risky because it is possible to get caught at any time and it can become a habit over time. About 26% of students have a favorable opinion on cheating. Positive metaphorical impressions of cheating consist of the following four categories: ability (n=17), rescuer (n=12), helping (=9), and excitement (n=8). Students with a favorable view of cheating view it as a skill and a tool to be used in tough circumstances. However, there is a subset of students that view cheating as a means of aiding one another and as an adrenaline-inducing factor. Yet, the majority of students, particularly education faculty students, have an unfavorable view of cheating, which can be viewed as a beneficial for both them and the education system.

According to the department and gender variable associated with the concept "Cheating", the majority of female students (n=33) in the Guidance and Psychological Counseling department had a negative view of cheating in positive and negative metaphors. Again, the majority of female students in the Department of Primary Mathematics Teaching (n=32) hold an unfavorable view. Whereas 10 female and 6 male students perceive cheating positively, 12 female and 8 male students view cheating badly, for a total of 20 students (12 female and 8 male). Whereas eight female mathematics education students and five male mathematics education students perceive cheating positively (n=13), four females and three males view cheating negatively (n=7). While the majority of female French Language Teaching students (n=14) have a negative view of cheating, a sizeable proportion (4) of female Biology Teaching students share this sentiment. Hence,

although 32 women, 14 men, and 46 individuals in total regard cheating favourably, 121 individuals, 99 women, and 22 men, view cheating badly. This conclusion is consistent with the findings of Dirik (1999), Akda and Güneş (2002), and etin (2001). (2007). Moreover, Dirik (1999), Akda and Güneş (2002), and etin (2007) discovered that women have an unfavorable view of infidelity. According to Selcuk(1995), Semerci(2003), and Seven and Engin(2009), male students perceive cheating as a hobby, but female students are motivated by the desire for high marks and psychological factors.

The pupils have generated 180 metaphors regarding the "cheating person," as observed. There are a total of ten metaphor categories, of which four are negative and six are positive. In the negative category, 142 metaphors were generated, including healthy eating (n=63), self-harming (n=30), ignorance (n=26), and selfishness (23). In the positive category, 37 items were developed, including metaphors for gifted (n=18), needy (n=12), learning (n=2), manipulating (n=2), courageous (n=2), and reliant (n=2). 79% of all categories generated by metaphors with negative connotations on the concept of "Cheating" are negative in nature. While the majority of those who view cheating negatively view it as theft, theft of labor, deceiving others, extortion, fraud, and unfairness, some view it as ignorant, incomplete, self-confident, rude, and self-deceptive. Likewise, a considerable majority of those who view cheaters adversely view them as uneducated, easygoing, helpless, dishonest, and lethargic, while others view them as spoiled children, self-centered youngsters, and individuals with no drive to learn. Again, while a significant portion of those who approach cheating negatively, perceive cheaters as uneducated, easy-going, helpless, dishonest, and lazy people, while others perceive them as spoiled children, selfish children, and people who do not want to learn. Those who have a positive perception of the concept of cheating are those who are capable (n=18), in need of help (n=12), learner (n=2), manipulative (n=2), courageous (n=2) and dependent (1) is perceived. As this table reveals, most of the education faculty students have a negative view of the cheater. It can be thought that when these students start their professional life, they will not allow their students to cheat and will provide a quality learning.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışma kapsamında anket, mülakat, odak grup görüşmesi kullanılarak veri toplanmadığı için etik kurul izni alınmamıştır.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 29.07.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-76942594-600-00001649812

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, raporlaştırma, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.

ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmanın herhangi bir kişi ya da kurumla finansal ya da kişisel yönden bağlantısı yoktur. Bu nedenle araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2023, 23(2), 811 – 838. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1183067>



Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği'nin (OYAYYÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması *

Development of School Administrators' Sensemaking Competencies Scale (SASCS): Validity and Reliability Study

Okan DİŞİ¹, Nihan DEMİRKASIMOĞLU²

Geliş Tarihi (Received): 01.10.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 02.05.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.06.2023

Öz: Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine ilişkin öğretmen algularını ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırma kapsamında alanyazından ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden faydalanılarak madde havuzu oluşturulmuş ve kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kamu ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 626 öğretmenden oluşan iki farklı çalışma grubundan toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde madde analizi, açımlayıcı faktör analizi, birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Madde analizi ve açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam 26 madde ve dört alt boyuttan oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ortaya çıkan alt boyutlar bilişsel süreçler, etkili iletişim, değişime uyum ve kriz yönetimi olarak adlandırılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen bulgular ölçeğin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin güvenilirliği için .86 olarak hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgulara göre, Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: anlam yaratma, okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri, okullarda anlam yaratma

&

Abstract: The purpose of this research is to develop a valid and reliable measurement tool to measure teacher perceptions of school administrators' competencies in sensemaking. Within the scope of the research, an item pool was created by making use of the literature and interviews with teachers, and expert opinion was sought for content validity. The data of the study were collected from two different study groups consisting of 626 teachers working in public primary, secondary and high schools in the 2021-2022 academic year. In the analysis of the data, item analysis, exploratory factor analysis, and first and second-level confirmatory factor analysis were performed and reliability coefficients were calculated. As a result of item analysis and exploratory factor analysis, a scale consisting of a total of 26 items and four sub-dimensions was obtained. The resulting sub-dimensions were named as cognitive processes, effective communication, adaptation to change, and crisis management. The findings obtained as a result of confirmatory factor analysis showed that the scale had an acceptable fit. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient, which was calculated as .86 for the reliability of the scale, revealed that the scale was quite reliable. According to these findings, it was determined that the School Administrators' Sensemaking Competencies Scale is a valid and reliable measurement tool.

Keywords: sensemaking, sensemaking competencies of school administrators, sensemaking in schools

Atıf/Cite as: Diş, O. ve Demirkasimoğlu, N. (2023). Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği'nin (OYAYYÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 811-838. DOI:10.17240/aibuefd.2023..-1183067

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

*Gerekli ise * Bu çalışma 1. yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Sorumlu Yazar: Okan DİŞİ, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Bölümü, e-mail: okandis25@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0065-953X

² Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Bölümü, e-mail: nihasal@yahoo.com, ORCID: 0000-0001-8609-9985

1. GİRİŞ

Günümüzde hızlı bir değişim ve gelişim yaşanmaktadır. Bu durum son yıllarda örgütsel anlam yaratmaya olan ilginin de artmasına yol açmaktadır. Örgütsel anlam yaratma, örgüt içinde veya çevresinde ortaya çıkan belirsizliklerin giderilmesidir. Bu nedenle yöneticilerin ve çalışanların ortaya koyduğu davranışlar anlam yaratma sürecinde önemlidir. Örgütlerin verileri iyi analiz etmesi, yorumlaması ve açık bir biçimde ortaya koyması gerekmektedir (Albolino, Cook ve O'Connor, 2007; Allbright, 2000; Maitlis, 2005). Örgütlerde anlam yaratma, üyeler şaşırtıcı veya kafa karıştırıcı olaylar, sorunlar ve eylemlerle karşılaştığında ortaya çıkar. Çünkü olayın, konunun veya eylemin nasıl yorumlandığı, örgütlerin nasıl anlam kazanacağını ve ilerleyeceğini belirleyecektir. Örgütsel anlam yaratma, örgüt üyelerinin çevrelerini başkalarıyla etkileşimler yoluyla yorumladıkları, örgütlerini daha spesifik olarak kavramalarına ve toplu olarak hareket etmelerine olanak tanıyan sosyal bir süreçtir (Maitlis, 2005). Örgütler kendi yapılarında ve içinde buldukları çevrede anlam yaratarak gelişmektedirler. Anlam yaratma karışık durumların çözümlenmesinde, çoklu anlamı azaltma konusunda kolaylık sağlamaktadır (Craig-Lees, 2001).

Örgütlerin etkinliklerini sürdürürken belirsizliklerle karşılaşması kaçınılmazdır. Bu durum örgütlerde istenmeyen bir durum olarak değerlendirilse de, Weick (1995) belirsizliğin örgütler için gerekli ve örgütsel gelişim için yararlı olduğunu ifade etmektedir. Örgüt içindeki belirsizlik örgüt çalışanları tarafından farklı yorumların oluşmasını sağlamaktadır. Farklılıklar ortak bir noktada birleşme açısından fırsat oluşturmaktadır. Diğer yandan, yöneticilerin otoriter tutumları, anlam yaratma sürecinde bazı sorunlara sebep olabilir. Duygu ve düşüncelerin rahat bir biçimde ifade edilememesi, örgüt çalışanlarının ortak paydada buluşmalarını engelleyebilmektedir (Eisenberg, 2006). Anlam yaratma, örgütlerin çevrelerinde yaşananları anlamaları için zorunlu bir durumdur. Örgüt içinde ve dışında yaşanan gelişmeleri doğru yorumlayamayan örgütler bu durumdan zarar görebilir (Kezar ve Eckel, 2002; Gioia ve Chittipeddi, 1991; Weick, Sutcliffe ve Obstfeld, 2005).

Anlam yaratma ile ilgili alanyazın incelendiğinde eğitim alanında çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmüştür (Ganon-Shilon ve Schechter, 2019; Reid, 2020; Ganon-Shilon, Shaked ve Schechter, 2020; Weinberg, Wiesner ve Fukawa-Connelly, 2014; Weck, 2019). Özellikle ülkemizde sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir (Aksoy, 2014, Doğan, 2010, Gözde, 2019). Yapılan araştırmalar incelendiğinde, anlam yaratma ile ilgili çalışmalar olmasına rağmen okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçeğe ulaşamamıştır. Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlilik düzeylerinin ortaya konulması, okul yöneticilerinin kaos durumlarında vereceği tepkilere ilişkin ipucu verebilir. Bu sayede yöneticiler anlam yaratma yeterliklerine dair öz eleştiri yapma fırsatı bulabilir. Anlam yaratma yeterlikleri; iletişim, değişime uyum, kriz yönetimi ve bilişsel süreçleri içine alan oldukça kapsamlı bir kavramı ifade etmektedir. Günümüzde okulların hedeflerine ulaşması açısından yöneticilerin anlam yaratma yeterlikleri konusunda başarılı olmaları önem arz etmektedir. Değişimin çok hızlı yaşanması okulların belirsiz durumlar ile karşılaşmasını kaçınılmaz kılmaktadır. Bu noktada okul yöneticilerinin süreci etkili bir biçimde yönetmesi gerekmektedir. Dolayısıyla yöneticilerin, anlam yaratma yeterliklerine ilişkin bilgi sahibi olmaları ve bu konuda bilinçli davranmaları gerekmektedir. Anlam yaratma, önemli bir konu olmasına rağmen ulusal bağlamda çok çalışılmamış bir kavramdır. Geliştirilen ölçek ile anlam yaratma kavramının önemi vurgulanmaya çalışılmıştır. Geliştirilen ölçeğin, anlam yaratma ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde araştırmacılara ve uygulayıcılara olanak sağlaması beklenmektedir. Geliştirilen ölçeğin araştırmacılara ve uygulayıcılara önemli dönütler vereceği düşünüldükçe alana katkı sağlaması beklenmektedir.

1.1. Kavramsal çerçeve

Anlam yaratma kavramının kökeni 1900'lü yılların başına dayanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, anlam yaratma kavramının örgüt (Weick, 1995), eğitim (Sarmiento ve Stahl, 2006), savunma ve teknoloji (Jensen 2009; Bansler ve Havn, 2006), uluslararası ilişkiler (Jakobsen, Worm ve Li, 2018), strateji (Tillmann

ve Goddard, 2008) gibi farklı disiplinlerde çalışıldığı görülmektedir. Konu ile ilgili farklı alanlarda çalışmalar yapılmakla birlikte örgütsel bağlamda anlam yaratma ilk kez "Örgütün Sosyal Psikolojisi" adlı kitapta ele alınmıştır. Örgütsel anlam yaratma, örgütte çalışanların dikkatini çeken değişikliklerin meydana geldiği ve bu değişikliklerin sorgulanarak yorumlanmaya çalışıldığı bir süreci ifade etmektedir (Weick, 1979). Dolayısıyla, anlam yaratma süreç odaklı bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Bu süreçte algısal ve duyuşsal unsurlara vurgu yapılmaktadır (Sandberg ve Tsoukas 2015). Anlam yaratma süreci kaos ile başlamaktadır. Daha önce karşılaşmamış durumlar yaşandığında bireyler çevrelerinde neler olup bittiğini anlamaya çalışırlar. Bu durum bireyleri endişelendirir. Olanları zihinlerinde herhangi bir yere oturtamadıkları için eldeki veriler anlamsız kalır. Bu nedenle denge sağlamak amacıyla kişiler olayları analiz ederek ne anlama geldiklerini belirlemeye çalışırlar (Minarik, 2008). Beklenmeyen bir durum ya da değişim ortaya çıktığında kişiler farklı anlamlar yaratır. Ortaya çıkan anlamlara ilişkin uygun olanları seçer ve hafızalarında tutarlar. Söz konusu hafızada tutulan bu bilgiler daha sonra karşılaşılan olaylarda kullanılabilir. Yeni karşılaşılan durumlar geçmişe dönük olarak değerlendirilerek işe yarar hale getirilir (Weick, 2001). Anlam yaratma, bilinmeyeni yapılandırmayı, olası sürprizleri açıklamayı veya bilgi arama etkileşimini ve ilişkili yanıtları içerebilir. Dolayısıyla insanların yorumladıklarını nasıl ürettikleri ile ilgilidir (Weick, vd., 2005).

Anlam yaratma, bireylerin ve örgütlerin hayatlarında sık sık karşılaştıkları bir durumu ifade etmektedir. Karşılaşılan yeni problemlerin çözümünde uygun yöntemlerin kullanılması anlam yaratma yeterliklerinin önemini artırmaktadır. Bilginin yetersiz olduğu ya da gelişimin göz ardı edildiği durumlarda örgütler varlıklarını sürdürme konusunda ciddi problemler yaşamaktadır. Anlam yaratma bilgi konusundaki eksikliklerin giderilmesi ve problemlerin çözümünde kullanılmaktadır (Furnas ve Russell, 2005; Sharma ve Good, 2013). Anlam yaratma olayları inceleme, olaylar arasında bağ kurma ve sonuçları tahmin etme süreci olarak ifade edilmektedir (Glynn ve Abzug, 2002; Klein, Moon ve Hoffman, 2006). Anlam yaratma, bireylerin durumları paylaşması ve tartışması sonucu oluşan bir süreçtir (Gephart, Topal ve Zhant, 2010). Anlam yaratma, bireylerin karmaşık olayları yorumlamasıdır. Karmaşık olayları doğru ve hızlı bir biçimde yorumlayamayan örgütlerin problemleri çözme becerileri zayıflamaktadır (Cornelissen, 2012). Zaman zaman örgüt içinde daha önce karşılaşılmamış karmaşık olaylar meydana gelebilir. Bu durumlarda bireyler olayları değerlendirir ve yorumlayarak olayları anlamlı bir şekilde ortaya koymaya çalışır. Weick anlam yaratma sürecinde örgütsel iletişimin, karara katılımın ve doğaçlamanın önemine dikkat çekmiştir. Anlam yaratma sürecinde, işbirliği içinde hareket edilmediği, iletişimin sağlıklı bir biçimde kurulmadığı örgütlerde hedeflerin gerçekleştirilmesi oldukça güçtür. Birbirlerini dinlemeyen ve birbirlerini anlamaya çalışmayan örgüt elemanlarının varlığı anlam yaratma sürecinin başarısızlıkla sonuçlanmasına sebep olmaktadır. Anlam yaratma var olan durumların incelenmesini gerektirir. Yorumlama ve karar vermeden daha kapsamlı bir süreci ifade etmektedir. Anlam yaratma ilk defa meydana gelen olaylara ilişkin işaretlerin değerlendirilerek nasıl bir karar alınmasıyla ilgilidir (Daft ve Weick, 1984; Weick, 1995). Bu bağlamda kişilerin deneyimleri, gözlemleri ve elde ettikleri ipuçları etkili bir biçimde kullanılmalıdır (Weick, vd., 2005).

1.2. Eğitim örgütlerinde anlam yaratma

Etkili eğitim ortamlarının oluşturulmasında okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri etkili olmaktadır. Okul yöneticilerinin, okul kültüründe yer alan kişileri okul içinde olup bitenler hakkında bilgilendirmesi gerekmektedir. Anlam yaratma, içinde yaşadığımız dinamik dünyada okul yöneticilerinin neler olup bittiğini daha iyi kavramalarına katkı sağlar (Brezicha, Bergmark ve Mitra, 2015; Brown, Rutherford ve Boyle, 2000; Fullan, 2013). Okul yöneticiliğinde anlam yaratma, belirsiz deneyimlere anlam vermek ile ilgilidir. Liderler, örgüt içindeki paydaşlarla etkileşime girdikçe, gözlemlenebilir liderlik davranışları ve eylemleriyle sonuçlanan bir anlam yaratma sürecine girerler. Bu gözlemlenebilir davranışların öğretmenlerin sınıf uygulamaları üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı etkileri olduğu ve en azından öğrencilerin öğrenmesi üzerinde dolaylı etkileri olduğu bilinmektedir (Azah, 2014).

Okul yöneticileri anlam yaratma yeterliklerini kullanarak eğitimsel zorluklar hakkında bilgi edinebilirler. Bu tür zorluklar özellikle okul ortamının hızlı bir biçimde değiştiği durumlarda ortaya çıkmaktadır. Bireyler meydana gelen boşlukları kapatmak için yeni anlamlar oluşturmak zorundadır. Okul yöneticileri değişim konusunda öğretmenleri de şekillendirerek onların sürece dahil olmalarını sağlamalıdır (Spillane ve Anderson, 2014). Okul yöneticileri anlam yaratma sürecinde ön bilgi ve inançlarından hareketle davranış sergilerler. Karşılaştıkları yeni deneyimler ve bilgiler ile anlam inşa ederler. Yöneticilerin anlam yaratma süreci yeni bilgilere anlam vermeleri ile ilgilidir. Kişiler, deneyimleri, inançları ve sahip olduğu değerleri bağlamında olayları yorumlamakta ve karar mekanizmasını işletmektedir (Coburn, 2016; Louis ve Robinson, 2012; Spillane ve Anderson, 2014; Weick, 2009). Yöneticilerin anlam yaratma sürecinde daha başarılı olması açısından öğretmenlerin katılımına önem vermesi gerekmektedir. Toplantılar yoluyla öğretmenlerin duygu ve düşüncelerinin ne olduğu belirlenebilir. Okul yönetimi ve öğretmenler arasındaki işbirliği mesleki gelişimin sağlanmasına da katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin destekçi davranışlar sergilemesi ve öğretmenlerin odak ve yönünü tayin etmesi önemlidir (Coburn, 2001; Rigby, 2015). Eğitim örgütlerinde etkileşim yoluyla öğrenme, anlam yaratma sürecinde gerekli bir durumdur (Fullan, 2013; Leithwood, Louis ve Anderson, 2012).

Eğitimsel bir değişimi etkin bir şekilde sürdürmek için eğitimciler inançlarının ve rutinlerinin sorgulandığı karmaşık bir öğrenme sürecinden geçmelidir. Paylaşılan öğrenme süreci, akranlardan destek, yansıtma ve uygulama fırsatları, düzenli geribildirim ve öz değerlendirme anlam yaratmada etkili olmaktadır. Özellikle, okul liderleri ve öğretmenler beyin fırtınası yapmalıdır (Fullan, 2013). Ayrıca okul yöneticilerinin proaktif özellik sergilemeleri gerekmektedir. Okul yöneticilerinin sorumluluklarından biri de, öğretmenlerin değerlendirilmesidir. Anlam yaratma teorisi, okul yöneticilerinin öğretmenleri değerlendirme sürecinde durumları nasıl yorumladığı ile yakından ilişkilidir. Anlam yaratma, okul yöneticilerinin öğretmen değerlendirme reform politikasını nasıl uyarladığını, yorumladığını ve uyguladığını keşfetmede rehberlik sağlar. Yöneticilerin değişimi kolaylaştırması, eğitim politikalarının yorumlanması, kültürün gelişimi ve okullarındaki sosyal yapılar üzerindeki etkileri hakkındaki iletişimlerine dayanan bir eylemi gerektirir. Anlam yaratma kolektiftir çünkü sosyal etkileşim ve müzakereye dayanır; öğretmenlerin gömülü bağlamlarını derinden yansıtması bakımından da sosyaldır (Coburn, 2001). Bu sosyal yapılar, organizasyon boyunca sosyal etkileşim modellerini etkileyerek anlamlandırma süreçlerini şekillendirir (Weck, 2019). Eğitim liderliği bağlamında anlam yaratma sürecinde etkili olan unsurlardan biri de okul kültürüdür. Okul yöneticilerinin sahip olduğu değerler ile okul kültürünün benzerlik göstermesi oldukça önemlidir. Bu süreçte okul yöneticisi okul paydaşları ile etkili iletişim kurmalı ve iletişimin aşağıdan yukarı ve yukarıdan aşağı olacak şekilde çift yönlü olmasına dikkat etmelidir (Petko, Egger, Cantieni ve Wespi, 2015; Spillane, Reiser ve Reimer, 2002).

1.3. Okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri boyutları

Anlam yaratma ile ilgili alanyazın incelendiğinde eğitim alanında çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Weinberg, vd., (2014) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin matematik dersinde anlamlandırdıkları çeşitli yolları betimlemiştir. Anlamlandırma kişilerin bireysel deneyimlerinden ortaya çıkan yapıları ifade etmektedir. Çalışmada anlam yaratma çerçevesinin üç farklı türü tanımlanmıştır. Bunlar içerik odaklı anlam yaratma, iletişim odaklı anlam yaratma ve konum odaklı anlam yaratma olarak ifade edilmiştir. Ganon-Shilon ve Schechter (2019) okul yöneticilerinin reform uygulamaları sırasında liderlik rollerini anlamlandırmalarına ilişkin çalışma yapmıştır. Verilerin analizi sonucunda üç ana tema ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ihtiyaçlarının önemszenmesinin, liderlik takdir yetkisinin korunmasının ve okul gerçekliğine uyum sağlanmasının önemi belirtilmiştir. Eğitim reformları zamanında okul yöneticilerinin aktif anlam yapıcı olarak rol almalarının önemi üzerinde durulmuştur. Okul yöneticilerinin anlam yaratma çerçevelerini keşfetmek, eğitim reformlarının başarısını artırabilir. Weck (2019) reform politikalarında yöneticilerin anlam yaratma süreçlerini incelemiştir. Eğitim ortamlarında hesapverebilirliğin artması okul yöneticilerinin öğrencilerin öğrenme ortamlarını geliştirmesini, ulusal ve eyalet politikalarını uygulamasını, olumlu bir kültür sürdürmesini, mesleki gelişim sağlamasını ve öğretmenleri denetlemesini gerektirmiştir. Ganon-Shilon, vd., (2020) okul yöneticilerinin genel hatlarıyla belirlenmiş pedagojik reform

uygulamalarında anlam yaratma süreçleriyle ilgili görüşlerine dayalı yürüttüğü araştırmada, ana temalar olarak ortak vizyon paylaşılması ve okul kolektif etkililiğinin güçlendirilmesi olarak belirlemiştir. Ortak bir pedagojik vizyonun belirlenmesi ve ortak değerlere dayalı vizyon paylaşılması, ortak vizyon temasının alt temaları olarak betimlenmiştir. İşbirlikçi öğretim kültürünün oluşturulması ve okul gerçekliğinin öğretim odağına göre ayarlanması ise okul kolektif etkililiğinin güçlendirilmesi temasının alt temaları şeklinde betimlenmiştir. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin çalışanları ortak paydada birleştirmesi ve hedefler bağlamında harekete geçirmesi gerekmektedir. İşbirlikçi yönetim tarzının benimsenmesi, çalışanların duygu ve düşüncelerine önem verilmesi, ortak vizyon oluşturulması açısından önemli görülmüştür. Bu sayede okul yöneticileri anlam yaratma özelliklerini daha etkili kullanarak, belirsiz ve karmaşık durumları avantaja çevirebilir. Reid (2020) okul yöneticilerinin sorumluluklarını ve gelecekteki rollerini anlamlandırmayı amaçladığı araştırmada, okul müdürlerinin okul gelişimi açısından önemli olduğu ifade edilmiştir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin sorumlulukları ve rolleri sürekli değişmektedir. Reid (2020) yaptığı çalışmada özellikle şu iki soruya cevap aramıştır. Okul yöneticilerinin okulların gelecekteki rollerine ilişkin tahminleri nelerdir? Bu tahminler okul yöneticilerinin meslekte kalma konusundaki düşüncelerini nasıl etkiliyor? Okul yöneticilerinin gelecekte öğretmenlerin ve öğrencilerin mental ve duygusal sağlığını destekleyici rollerinin artacağına vurgu yapılmıştır. Ayrıca bir lider olarak okul yöneticilerinin aileler ile etkileşim biçimlerinin değişeceği belirtilmiştir. Son olarak veri analizi, okul yöneticilerinin gelecekteki rollerini anlamlandırmaları onların meslekte kalma ya da meslekten ayrılma düşüncelerini şekillendirmiştir. Anlam yaratma ile ilgili eğitim alanında çalışmalar olmasına karşın okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerini ortaya koyacak bir ölçeğe rastlanılmamıştır.

Alanyazın taraması ve öğretmen görüşleri sonucunda ölçek maddelerinin; etkili iletişim, değişime uyum, kriz yönetimi ve bilişsel süreçler olmak üzere dört alt boyut altında toplanması öngörülmüştür. Anlam yaratma ile ilgili alanyazın incelendiğinde, söz konusu boyutların önemi üzerinde durulduğu belirlenmiştir. Etkili iletişim kurulması belirsizliklerin açık bir şekilde ortaya konulması açısından önemlidir. Dolayısıyla iletişim anlam yaratma sürecinin en önemli bileşenlerindedir. İletişimin çift yönlü olması gerekmektedir. Anlam yaratma sürecinde iletişim dairesel bir özellik göstermektedir. Bu nedenle mesajların açık ve anlaşılır olması sürecin sağlıklı bir biçimde yürütülmesi açısından gereklidir (Maitlis, 2005; Weick, vd., 2005). Anlam yaratma, bilgilerin organize edilmesidir. Soruların daha kolay ve etkili bir biçimde cevaplandırılması açısından bilgilerin organize edilmesi gerekmektedir. Bilgilerin organize edilmesinde bilişsel süreçler etkilidir. Yeni bilgiler zihin süzgecinden geçirilir. Var olan bilgiler ile uyumlu hale getirilir (Qu ve Furnas, 2008; Jeong ve Brower, 2008). Anlam yaratma açısından var olan durumun anlaşılması ve ne yapılması gerektiğinin belirlenmesi oldukça önemlidir (Weick, vd., 2005). Anlam yaratma, bilgiye ulaşma, yorumlama ve davranışa dönüştürmenin bir sentezi olarak ifade edilmektedir (Thomas, Clark ve Gioia, 1993). Anlam yaratma beklenmedik ve anlaşılmasız olaylar ile karşılaşılınca duruma uyum sağlamak konusunda yöneticilere yardımcı olur. Profesyonel düzeyde, olayları sınıflandırmak ve etiketlemek amacıyla anlam yaratma sürecinden yararlanır. Yöneticilerin düzeni sağlamaya yönelik eylemleri kaosun ortadan kaldırılması açısından gerekli bir durumdur. Bu nedenle karmaşık ve dinamik olaylar için önemli bir liderlik yeteneği olarak anlam yaratma karşımıza çıkmaktadır. Anlam yaratma, düzen yokken düzeni uygulamaya çalışma ve nasıl manevra yapılacağını çözme sürecidir. Karmaşık ve dinamik olaylar için önemli bir liderlik yeteneği olan anlam yaratma çevreyi anlama ve vizyon oluşturma açısından önemli bir süreçtir. Anlam yaratma, karmaşık bir kavramdır ve daha geniş sistemi keşfetmeyi, mevcut durumun bir haritasını oluşturmayı ve bu konuda daha fazla bilgi edinmeyi sağlamak, sistemi değiştirmek için harekete geçmeyi gerektirir (Ancona, 2012).

1.4. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine ilişkin öğretmen algılarını ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda geliştirilmekte olan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ait sonuçlar ortaya konulmuştur.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için nicel araştırma desenlerinden tarama desen tercih edilmiştir. Tarama türü araştırmalar, evrene ait özellikler hakkında bilgi toplamak için kullanılan araştırma desenlerinden biridir (Neuman, 2017).

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde izlenen yol aşağıda açıklanmıştır.

Ölçek geliştirme çalışmalarında var olan gizil yapıyı ortaya koymak için AFA yöntemi kullanılır (Brown, 2006; Schumacker & Lomax, 2004). Ölçek geliştirme çalışmalarında AFA yapılan veri setinden farklı bir veri seti ile DFA yapılmalıdır (Schumacker ve Lomax, 2004). Böylece, AFA sonucunda bulunan yapının geçerliliği farklı bir veri seti kullanılarak DFA yardımıyla gösterilmiş olur.

Ölçek geliştirme sürecinde yapılan işlemler ve katılımcı sayıları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Yapılan İşlemler ve Katılımcılara İlişkin Tablo

Çalışma	Uygulama	İstatistiksel İşlem	Çalışma Grubu
Birinci Çalışma	Uzman Görüşü OYAYYÖ (57 madde)	Lawshe Tekniği	N=11 katılımcı
İkinci Çalışma	OYAYYÖ (37 madde)	AFA	N=304 katılımcı
Üçüncü Çalışma	OYAYYÖ (26 madde)	DFA	N=322 katılımcı

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği’ni geliştirme çalışması çerçevesinde ölçeğin yapısı öncelikle açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile incelenmiştir. Faktör analizi için örneklem büyüklüğünün yeterli olması gerekmektedir (Tabachnik ve Fidell, 2007). Alanyazın incelendiğinde örneklem büyüklüğü ile ilgili farklı görüşlerin olduğu görülmektedir. Comfrey ve Lee (1992) faktör analizi için 300 katılımcının iyi sonuçlar vereceğini belirtmiştir. Kline (1994) en az 100 katılımcıya, Cattell (1978) ise 200’den fazla katılımcıya ulaşılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda, ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında çalışma grubunun 300’ün üzerinde katılımcıdan oluşmasına dikkat edilmiştir. Araştırma 2021-2022 akademik yılında Erzurum merkez ilçe okullarında görev yapan öğretmenler ile yürütülmüştür. Bu araştırmada seçilen örnekleme yöntemi olarak basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Erzurum’daki öğretmenlerin örnekleme dâhil olma durumu şansa bırakılmış ve tesadüfi olarak seçilen öğretmenlere ölçekler uygulanmıştır (Balci, 2009). Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.
Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken		Birinci Çalışma Grubu		İkinci Çalışma Grubu	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	168	55.3	177	55.0
	Erkek	136	44.7	145	45.0
Branş	Sınıf Öğretmeni	114	37.5	135	41.9
	Branş Öğretmeni	190	62.5	187	58.1
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	40	13.2	39	12.1
	6-10 yıl	58	19.1	75	23.3
	11-15 yıl	90	29.6	107	33.2
	16-20 yıl	75	24.7	70	21.7
	21 yıl ve üzeri	41	13.5	31	9.6
Eğitim Durumu	Lisans	248	81.6	273	84.8
	Lisansüstü	56	18.4	49	15.2
Okul Türü	İlkokul	114	37.5	135	41.9
	Ortaokul	88	28.9	82	25.5
	Lise	102	33.6	105	32.6

304 öğretmenden toplanan veriler AFA için kullanılmıştır. Bu gruptaki katılımcıların %55.3'ü (n=168) kadın, %44.7'si ise (n=136) erkektir. Öğretmenlerin %37.5'i (n=114) sınıf öğretmeni, %62.5'i (n=190) branş öğretmenidir. Öğretmenlerden %13.2'si (n=40) 1-5 yıl, %19.1'i (n=58) 6-10 yıl, %29.6'sı (n=90) 11-15 yıl, %24.7'si (n=75) 16-20 yıl, %13.5'i (n=41) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin %81.6'sı (n=248) lisans, %18.4'ü (n=56) lisansüstü eğitim mezunudur. Öğretmenlerin %37.5'i (n=114) ilkokullarda, %28.9'u (n=88) ortaokullarda ve %33.6'sı (n=102) liselerde görevlidir. 322 katılımcıdan oluşan ikinci çalışma grubundan elde edilen veriler ise DFA için kullanılmıştır. Bu gruptaki katılımcıların %55'i (n=177) kadın, %45'i ise (n=145) erkektir. Öğretmenlerin %41.9'u (n=135) sınıf öğretmeni, %58.1'si (n=187) branş öğretmenidir. Öğretmenlerden %12.1'si (n=39) 1-5 yıl, %23.3'ü (n=75) 6-10 yıl, %33.2'si (n=107) 11-15 yıl, %21.7'si (n=70) 16-20 yıl, %9.6'sı (n=31) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin %84.8'si (n=273) lisans, %15.2'ü (n=49) lisansüstü eğitim mezunudur. Öğretmenlerin %41.9'u (n=135) ilkokullarda, %25.5'u (n=82) ortaokullarda ve %32.6'sı (n=105) liselerde görevlidir.

Ölçek geliştirme sürecinde, birinci aşamada 11 uzman görüşü alınmış ve Lawshe tekniği uygulanmıştır. İkinci aşamada 304 katılımcıdan toplanan veriler ile AFA yapılmıştır. Üçüncü aşamada ise 322 katılımcıdan toplanan veriler ile DFA yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizinin yapılması amacıyla 304 öğretmenden veri toplanmıştır. Sonrasında ise doğrulayıcı faktör analizini yapmak için 322 öğretmenden veri toplanarak gerekli analizler yapılmıştır.

2.3. Ölçek geliştirme süreci

Ölçek maddeleri oluşturulurken öncelikle detaylı bir biçimde alanyazın taraması yapılmıştır. Bununla birlikte ölçeğin uygulanacağı ilkokul, ortaokul ve lisede görevli 11 öğretmenden oluşan bir grup ile görüşme yapılmış ve bu doğrultuda maddeler oluşturulmuştur. Geliştirilen ölçek boyutlarının belirlenmesinde alanyazın incelemesinin yanı sıra öğretmenler ile görüşmeler yapılarak, öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Öğretmen görüşleri incelendiğinde iletişim, değişime uyum, kriz yönetimi ve bilişsel süreçlerin ön plana çıktığı belirlenmiştir. Ölçek boyutlarına ilişkin bazı öğretmen görüşleri ise şöyledir:

"Okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin gelişmiş olması önemlidir" (Ö3). "Anlam yaratma sürecinde okul yöneticilerinin öğretmenlere istediklerini yaptırabilmeleri için konuşmaları ile onları etkilemeleri gerekir" (Ö11). "Okul yöneticilerinin aldığı kararların sebeplerini açıklamaları öğretmenlerin motive olmalarını sağlayabilir" (Ö8). "Okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri açısından değişen koşullara karşı öncelikle kendisinin uyum sağlaması, sonrasında ise öğretmenleri değişim konusunda cesaretlendirmeleri gerekir" (Ö1). "Anlam yaratma sürecinde okul yöneticilerinin karşılaşılan belirsiz durumlar ile ilgili risk alması ve acil karar vermesi sürecin başarılı bir biçimde yönetilmesini etkileyebilir" (Ö7). "Anlam yaratma kaos durumlarında ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle okul içinde kaos yaşandığında, yöneticilerin kaosu ortadan kaldıracak çözüm önerileri sunmaları önemlidir" (Ö10). "Kriz durumlarında okul yöneticilerinin olaylar arasında ilişki kurması sorunların çözümünü kolaylaştırabilir. Bu nedenle yöneticilerin deneyimli olmaları gerekmektedir" (Ö6). "Okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri bakımından iyi bir gözlemci olması önemlidir. Çevresini ve çevresinde yaşanan olayları dikkatli bir biçimde gözlemleyen yöneticiler karşılaşılan durumları öncesinden tahmin edebilir ve gerekli önlemleri alabilir" (Ö3). "Okul yöneticilerinin yaratıcı fikirler üretmesi, karşılaşılan belirsiz olaylara karşı hızlı bir biçimde müdahale etmesini sağlayacaktır" (Ö9). Uzman görüşü ile ölçek maddelerinin ölçülmek istenen davranışların evrenini kapsayıp kapsamadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır (Hinkin, 1995; Rubio, Berg-Weger, Tebb, Lee ve Rauch, 2003). Bu işlemler sonucunda 57 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Alanyazın taraması ve öğretmen görüşleri sonucunda ölçek maddelerinin; etkili iletişim, değişime uyum, kriz yönetimi ve bilişsel süreçler alt boyutları altında toplanması öngörülmüştür (Ancona, 2012; Cornelissen, 2012; Coutu, 2003; Jeong ve Brower, 2008; Maitlis, 2005; Qu ve Furnas, 2008; Thomas, vd., 1993; Weick, vd., 2005). Ölçekteki ifadelerin yanıtlanmasında hiçbir zaman (1) ve her zaman (5) aralığında sıralanan 5'li Likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır.

Ölçek geliştirme aşamasında, ölçek maddelerinin ölçülmesi amaçlanan davranışları yansıtması önemlidir. Bununla birlikte her bir boyuttaki maddelerin ilgili olduğu boyut kapsamında yer aldığını belirlemek amacıyla uzman görüşlerinin alınması gerekmektedir (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Yapılan araştırmaya veri toplamak amacıyla geliştirilen ölçme aracının kapsam geçerliliğinin belirlenmesi için sekiz Eğitim Yönetimi alan uzmanı, bir İktisadi ve İdari Bilimler alan uzmanı, bir Ölçme Değerlendirme alan uzmanı ve bir uzman öğretmen araştırmaya dahil olmuştur. Bu bağlamda ölçek maddelerinin yer aldığı bir form oluşturulmuştur. Uzmanlar ölçek maddelerine ilişkin olarak görüşlerini "Uygun değil", "Kısmen uygun" ve "Oldukça uygun" seçeneklerinden birini seçerek belirtmişlerdir. Uzmanlardan uygun görmedikleri ya da kısmen uygun gördükleri maddeye ilişkin değerlendirme yapmaları talep edilmiştir.

Uzmanlardan alınan görüş ve öneriler sonrasında ölçek geliştirme bağlamında oluşturulan maddelerin kapsam geçerliliğinin sağlanması için Lawshe tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte kapsam geçerliği, madde havuzunda yer alan maddelerin her biri için maddeyi uygun gören uzman sayısının, toplam uzman sayısının yarısına oranının bir eksiği alınarak hesaplanmaktadır. Elde edilen sonuçlar kapsam geçerlik oranıyla karşılaştırılmıştır. Bu teknik bağlamında on bir uzman için kapsam ölçütü .59 olarak belirlenmiştir (Lawshe, 1975). Bu ölçüt baz alındığında kapsam geçerlik oranı .59 altında olan 19 madde taslak formdan çıkarılmıştır. Ayrıca uzman görüşleri doğrultusunda bazı maddelerin ifade edilme biçimleri değiştirilmiştir. Ölçek maddeleri bir Türk dili uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Ölçek maddeleri yazım kuralları, imla ve noktalama açısından incelenmiştir. 37 maddeden oluşan ölçme aracı uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

Tablo 3.

Uzman Görüşleri Doğrultusunda Elde Edilen Kapsam Oranları Tablosu

Madde	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Oldukça Uygun	Kapsam Oranı	Madde	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Oldukça Uygun	Kapsam Oranı
Madde 1	1	1	9	.64	Madde 30	1	2	8	.45
Madde 2	1	0	10	.82	Madde 31	0	2	9	.64
Madde 3	1	1	9	.64	Madde 32	1	3	7	.27
Madde 4	0	3	8	.45	Madde 33	1	1	9	.64
Madde 5	1	2	8	.45	Madde 34	0	1	10	.82
Madde 6	1	1	9	.64	Madde 35	0	3	8	.45
Madde 7	0	2	9	.64	Madde 36	0	1	10	.82
Madde 8	0	4	7	.27	Madde 37	1	1	9	.64
Madde 9	0	2	9	.64	Madde 38	0	1	10	.82
Madde 10	0	1	10	.82	Madde 39	1	2	8	.45
Madde 11	2	0	9	.64	Madde 40	0	0	11	1.00
Madde 12	1	0	10	.82	Madde 41	1	2	8	.45
Madde 13	0	2	9	.64	Madde 42	0	1	10	.82
Madde 14	1	1	9	.64	Madde 43	3	1	7	.27
Madde 15	1	1	9	.64	Madde 44	1	2	8	.45
Madde 16	0	0	11	1.00	Madde 45	0	0	11	1.00
Madde 17	1	1	9	.64	Madde 46	1	1	9	.64
Madde 18	0	3	8	.45	Madde 47	0	1	10	.82
Madde 19	0	2	9	.64	Madde 48	0	0	11	1.00
Madde 20	1	2	8	.45	Madde 49	0	2	9	.64
Madde 21	1	2	8	.45	Madde 50	3	0	8	.45
Madde 22	1	2	8	.45	Madde 51	2	1	8	.45
Madde 23	1	1	9	.64	Madde 52	1	2	8	.45
Madde 24	0	0	11	1.00	Madde 53	2	1	8	.45
Madde 25	1	2	8	.45	Madde 54	0	1	10	.82
Madde 26	0	0	11	1.00	Madde 55	1	0	10	.82
Madde 27	0	1	10	.82	Madde 56	2	1	8	.45
Madde 28	0	0	11	1.00	Madde 57	1	0	10	.82
Madde 29	0	2	9	.64					

Lawshe tekniği bağlamında 11 uzman için kapsam ölçütü .59 olarak belirlenmiştir (Lawshe, 1975). Bu ölçüt (.59) altında kalan maddeler (4,5,8,18,20,21,22,25,30,32,35,39,41,43,44,50,51,52,53,56) uygun olmadığından ölçekten çıkarılmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde Statistical Packages for the Social Sciences (SPSS) 20 ve Analysis of Moment Structures (AMOS) 20 istatistik paket programları kullanılmıştır. Faktörlerin elde edilmesinde değişkenler arasındaki varyansı sırasıyla açıklayan temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Yapı geçerliğinin sağlanması için ölçeğe ilk olarak Temel Bileşenler Analizi (TBA) temelinde Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmış, ardından tespit edilen yapının doğruluğunu değerlendirmek amacıyla Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Faktör çıkarma yöntemi olarak Temel Bileşenler Analizinin (TBA) kullanılmasına karar verilmiştir. Çünkü TBA'nın diğer yöntemlere göre faktör belirsizliğini azaltmada daha etkili ve psikometrik olarak daha güçlü bir yöntem olduğu belirtilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). AFA'dan önce, elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer Olkin (KMO) değeri ve Bartlett küresellik testi ile belirlenmiştir. Faktör yapısı özdeğerlerin 1'den büyük olma ölçütü ve yamaç-birikinti grafiği dikkate alınarak belirlenmiştir. Yapılan AFA sonucunda, dört faktörden oluşan yapının doğruluğunu sınamak için birinci düzey ve ikinci düzey doğrulamalı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA, değişkenler arasında daha önceden belirlenen bir ilişkiye yönelik yapı ya da hipotezin test edilmesi için yapılan bir faktör analizi yöntemidir (Field, 2013).

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 14.01.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 35853172-300

3. BULGULAR

Bu bölümde geliştirilen ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yer verilmiştir. Bu kapsamda; madde analizi, AFA, birinci ve ikinci düzey DFA, güvenilirlik analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Madde analizi

Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği'nin (OYAYYÖ) geçerlik çalışması kapsamında ölçekte yer alan maddelere ilişkin madde analizi yapılmıştır. Madde analizi sonucunda elde edilen değerler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.
Madde Analizi Sonuçları

Madde No	M	S	Çarpıklık	Basıklık
1	3.38	1.350	-.499	-.964
2	3.37	1.326	-.421	-.915
3	3.32	1.316	-.358	-.978
4	3.28	1.312	-.402	-.914
5	3.29	1.267	-.287	-.860
6	3.31	1.318	-.352	-.941
7	3.13	1.038	.304	-.586
8	3.55	1.004	.001	-1.074
9	3.29	.956	.001	-.700
10	3.40	1.231	-.200	-1.019
11	3.31	1.135	.113	-1.247
12	3.25	.997	-.096	-.634
13	3.61	.912	-.624	.633
14	3.78	.992	-.873	.678
15	3.65	1.067	-.704	.097
16	3.53	.951	-.528	.331
17	3.70	.870	-.507	.790
18	3.72	.897	-.628	.691
19	3.34	1.188	-.163	-1.079
20	3.35	1.234	-.232	-1.087
21	3.51	1.300	-.439	-1.030
22	3.24	1.179	-.026	-1.060
23	3.25	1.274	-.253	-1.065

Tablo 4. Devamı

Madde No	M	S	Çarpıklık	Basıklık
24	2.91	1.076	.178	-.375
25	3.63	.914	-.345	-.202
26	3.52	.978	-.459	-.245
27	3.68	1.025	-.589	-.231
28	3.28	1.210	-.186	-.968
29	3.26	1.167	-.275	-.827
30	3.27	1.240	-.242	-.995
31	3.41	1.221	-.272	-.994
32	3.30	1.199	-.120	-.958
33	3.24	1.239	-.224	-.907
34	3.23	1.214	-.200	-.914
35	3.14	1.225	-.088	-.930
36	3.18	1.208	.005	-.993
37	3.18	1.163	-.034	-.974

304 kişiye ait ham veriler normallik varsayımı açısından incelenmiştir. Veri analizinde kayıp ve uç değer analizi yapılmıştır. Herhangi bir kayıp değere rastlanılmadığından yaklaşık değer atama işlemi yapılmamıştır. Uç değerler ise standartlaştırılmış z puanı ile değerlendirilmiş ve $\mp 3,28$ referans aralığında uç değere rastlanılmamıştır (Field, 2013). Sonrasında Mahalanobis uzaklıkları hesaplanarak uç değer olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde, ölçekte bulunan maddelerin aritmetik ortalama değerlerinin 2.91 ile 3.78 arasında olduğu görülmektedir. Maddelerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, 8., 10., 11., 19., 20., 21., 22. ve 23. maddelerin çarpıklık ve basıklık katsayısının ± 1 aralığı dışında yer aldığı görülmektedir. Bu maddelerin tekli normallik varsayımını karşılamadığı görülmüştür (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Ölçek geliştirme çalışmalarında bu aralıklar dışındaki değerlere sahip maddelerin ölçme aracından çıkarılması önerilmektedir (Şencan, 2005). Bu nedenle tek değişkenli normallik dağılımı göstermeyen bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır ve analize kalan maddeler ile devam edilmiştir. Diğer maddelere ait çarpıklık ve basıklık değerleri .001 ile -.995 arasında olduğu için bu değerlerin tek değişkenli normallik varsayımını karşıladığı görülmüştür. Bu aşamadan sonra 29 maddenin nasıl faktörleştiğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

3.2. Açımlayıcı faktör analizi

Ölçek geliştirme kapsamında toplanan verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett değerleri incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda KMO değeri .92 olarak belirlenmiştir. Bartlett Küresellik testinin ise (Ki Kare = 6488.904; sd = 325; $p < .05$) sonucunun anlamlı olduğu görülmüştür. KMO değerinin .60'ın üzerinde olması ve Bartlett Küresellik testinin anlamlı sonuç vermesi verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Beavers, Lounsbury, Richards, Huck, Skolits ve Esquivel, 2013; Büyüköztürk, 2012; Field, 2013). Maddelerin toplanabilir olup olmadığı Tukey Toplanamazlık (Nonadditivity) Varyans Analizi ile değerlendirilmiş ve maddelerin toplanabilir olduğu görülmüştür ($F=81,453$; $p<.001$).

Faktörlerin belirlenmesinde değişkenler arasındaki varyansı açıklayan temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Bu doğrultuda yamaç birikinti grafiği, açıklanan varyans, toplam varyans ve faktör sayısının belirlenmesine yönelik işlemler yapılmıştır. Ölçek faktörleri arasında ilişki olabileceği varsayıldığından eşik döndürme yöntemlerinden Direct Oblimin tercih edilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Dunteman, 1989; Field, 2013; Tabachnick ve Fidell, 2007). Temel bileşenler analizi sonucu ölçek

maddelerinin özdeğer puanı 1'in üzerinde olan dört faktör altında toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin faktör yapısına ilişkin dört faktörlü değerler tablosu aşağıda verilmiştir.

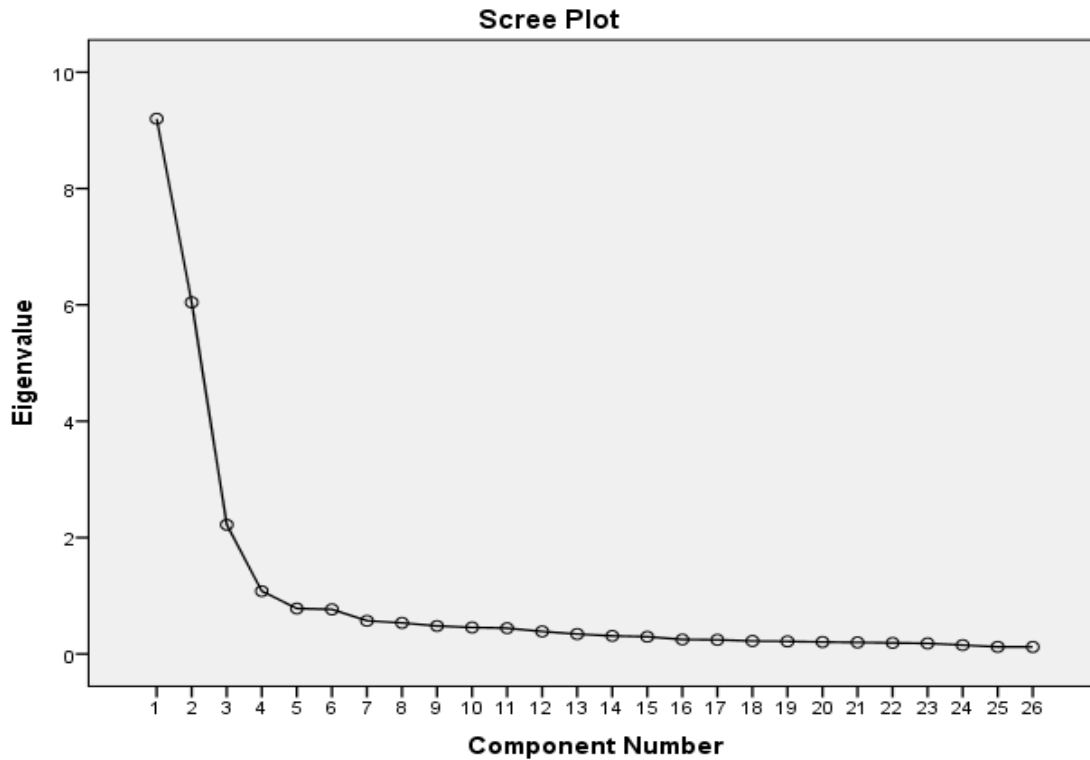
Tablo 5.

Temel Bileşenler Analizi Sonucunda Ölçeğin Faktör Yapısını Gösteren Bulgular

Faktör	Özdeğer	Varyans (%)	Toplam Varyans (%)
1	9.200	35.385	35.385
2	6.043	23.243	58.628
3	2.221	8.541	67.170
4	1.079	4.151	71.321

Tablo 5'te görüldüğü üzere birinci faktörün ölçek özdeğeri 9.200, açıkladığı varyans %35.385'tir. İkinci faktörün özdeğeri 6.043, açıkladığı varyans %23.243'tür. Üçüncü faktörün sahip olduğu özdeğeri 2.221, açıkladığı varyans %8.541'dir. Dördüncü faktörün ise özdeğeri 1.079 ve açıkladığı varyans %4.151'dir. Açımlayıcı faktör analizi sonucu dört faktörün toplam varyansın %71.321'ini açıkladığı görülmüştür. Ölçek geliştirme çalışmalarında açıklanan varyans oranının %40 ve üzerinde olması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2012; Can, 2013). Dolayısıyla analiz sonucu elde edilen oranın yeterli olduğu görülmektedir. Açımlayıcı faktör analizinde özdeğeri 1'den büyük faktörler önemli faktörler olarak değerlendirilmektedir (Field, 2013; Tabachnick ve Fidell, 2007). Açımlayıcı analiz sonucu özdeğeri 1'den büyük olan dört boyutun olduğu görülmüştür. Ayrıca özdeğeri 1'den büyük faktörlerin varyansa daha fazla katkı sağladığı belirtilmektedir (Hutcheson ve Sofroniou, 1999).

Madde faktör yük değerleri arasındaki farkın .10 düzeyinden büyük olması gerekmektedir. Bununla birlikte madde faktör yük değerlerinin .30'un altında olmaması önerilmektedir (Büyüköztürk vd., 2008). Bu doğrultuda faktör yük değeri .30'un altında olan madde saptanmamıştır. Faktör yükleri arasında .10'dan daha az fark bulunan ve binişik madde olan toplam 3 madde ise (7., 9. ve 12. maddeler) ölçekten çıkarılmış ve her bir maddenin çıkarılmasında analiz tekrarlanmıştır. Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesinde önemli bir unsur olan yamaç birikinti grafiği aşağıda verilmiştir.



Yamaç birikinti grafiği incelendiğinde ölçeğin 26 maddesinin dört faktör etrafında toplandığı görülmektedir. Dördüncü faktörden itibaren çizgi eğiminin azaldığı ve yatay bir görünüm oluşturduğu görülmektedir (Pallant, 2007). Katılımcılardan toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen açımlayıcı faktör analizine (AFA) ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6.

Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	Ortak Faktör Varyansı
Madde 30	.85				.81
Madde 29	.82				.76
Madde 34	.81				.75
Madde 33	.81				.77
Madde 35	.80				.73
Madde 31	.75				.74
Madde 28	.75				.72
Madde 37	.75				.66
Madde 32	.69				.68
Madde 36	.69				.68
Madde 3		.89			.84
Madde 1		.89			.80
Madde 2		.87			.80
Madde 6		.85			.78
Madde 4		.84			.77
Madde 5		.83			.77
Madde 15			.81		.71
Madde 18			.77		.67
Madde 14			.74		.70
Madde 16			.73		.60
Madde 13			.71		.57
Madde 17			.64		.46
Madde 26				.78	.68
Madde 25				.75	.73
Madde 24				.67	.69
Madde 27				.63	.69

Tablo incelendiğinde on maddeden oluşan bilişsel süreçler boyutunun madde faktör yük değerlerinin .69 ile .85 arasında, altı maddeden oluşan etkili iletişim boyutunun madde faktör yük değerlerinin .83 ile .89 arasında, altı maddeden oluşan değişime uyum boyutunun madde faktör yük değerlerinin .64 ile .81 arasında ve dört maddeden oluşan kriz yönetimi boyutunun madde faktör yük değerlerinin .63 ile .78 arasında olduğu görülmektedir. Ölçek geliştirme çalışmalarında madde faktör yük değerlerinin .50'den küçük olmaması yapı geçerliliği açısından önerilmektedir (Fornell ve Larcker, 1981). Tablo incelendiğinde .50'den küçük olan madde faktör yük değerinin bulunmadığı görülmektedir. Bununla birlikte ortak faktör varyans değeri .20'den küçük olan herhangi bir madde bulunmamaktadır (Şencan, 2005). Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen boyutlar maddelerin içeriklerine ve alanyazın araştırmasına bağlı olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin boyutları ve boyutlarda yer alan maddeler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7.

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Elde Edilen Boyutlar ve Boyutlarda Yer Alan Maddeler

Boyutlar	Madde Sayısı	Maddeler
Bilişsel Süreçler	10	28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37
Etkili İletişim	6	1, 2, 3, 4, 5, 6
Değişime Uyum	6	13, 14, 15, 16, 17, 18
Kriz Yönetimi	4	24, 25, 26, 27

Tablo 7 incelendiğinde “Bilişsel Süreçler” boyutunda on madde (28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37); “Etkili İletişim” boyutunda altı madde (1,2,3,4,5,6); “Değişime Uyum” boyutunda altı madde (13, 14, 15, 16, 17, 18) ve “Kriz Yönetimi” boyutunda ise dört madde (24, 25, 26, 27) bulunduğu görülmektedir. Birinci çalışma grubundan alınan veriler doğrultusunda yapılan AFA sonucunda 4 faktör etrafında toplanan 26 maddenin doğrulanması ve model veri uyumunun sınanması amacıyla birinci düzey DFA yapılmıştır. DFA için kullanılan uyum iyiliği değerleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

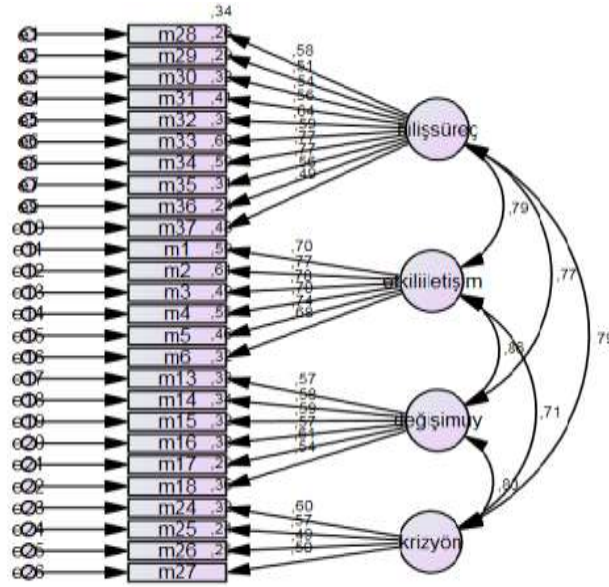
Uyum İyiliği Değerleri

Uyum Değerleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/sd	$\chi^2/sd \leq 3$	$\chi^2/sd \leq 5$
RMSEA	$\leq .05$	$\leq .08$
SRMR	$\leq .05$	$\leq .10$
CFI	$\geq .95$	$\geq .90$
GFI	$\geq .95$	$\geq .90$
AGFI	$\geq .95$	$\geq .90$
IFI	$\geq .95$	$\geq .90$
PNFI	$\geq .95$	$\geq .50$
PGFI	$\geq .95$	$\geq .50$

Kaynak: Jöreskog ve Sörbom, (1993); Kline, (1994); Hu ve Bentler, (1995); Schumacker ve Lomax, (2004); Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, (2003) yararlanılarak oluşturulmuştur.

3.3. Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi

Birinci düzey DFA sonucunda doğrulanan dört faktörlü modele ait madde faktör yükleri ve yol diyagramı Şekil 1'de verilmiştir.



CMIN=490.407; DF=293; CMIN/DF=1.674; p=.000; RMSEA=.046; CFI=.933; GFI=.895

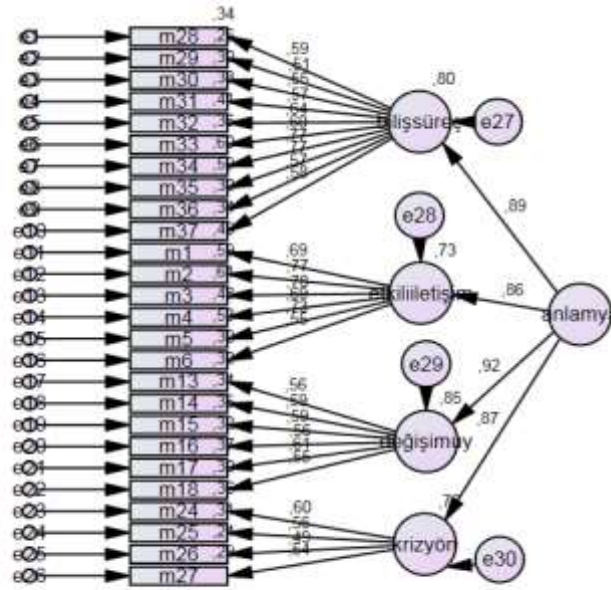
Şekil 1. Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği'nin birinci düzey DFA yol diyagramı

Şekil 1 incelendiğinde ki-kare değeri $\chi^2=490.41$, serbestlik derecesi ise $sd=293$ olarak hesaplanmıştır. Değerlerin oranlanmasıyla $\chi^2/sd=1.67$ elde edilmiştir. Bu değer 3'ten az olması mükemmel uyumu göstermektedir. Modelin uyum iyiliği indeksi değerlerinden RMSEA= .05 iyi ve kabul edilir uyum göstermiştir. SRMR=.0466 değeri mükemmel uyumu göstermektedir. NFI=.91, PNFI=.77, GFI=.90 ve PGFI=.75 uyum iyiliği indeksi değeri ise kabul edilebilir düzeydedir. Benzer bir şekilde AGFI=.88 kabul edilebilir bir uyum göstermiştir. Artmalı uyum indeksleri içerisinde yer alan CFI=.93 kabul edilebilir uyum göstermiştir. Örneklem büyüklüğünü kriter olarak alan IFI=.93 değeri ise kabul edilebilir uyum göstermiştir (Bayram, 2010; Çokluk, vd., 2010; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 1994; Meydan ve Şeşen, 2011; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; Schumacker ve Lomax, 2004; Seçer, 2013; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2007; Thompson, 2004).

Şekil 1'de görüldüğü gibi, faktörler arası ilişkiyi gösteren değerler .71 ile .86 arasında değişmektedir. Madde faktör yükleri bilişsel süreçler alt boyutunda 1. madde için .58, 2. madde için .51, 3. madde için .54, 4. madde için .56, 5. madde için .65, 6. madde için .59, 7. madde için .77, 8. madde için .77, 9. madde için .56 ve 10. madde için .49 olarak hesaplanmıştır. Etkili iletişim alt boyutunda 1. madde için .70, 2. madde için .77, 3. madde için .78, 4. madde için .70, 5. madde için .74, 6. madde için .68 olarak hesaplanmıştır. Değişime uyum alt boyutunda 1. madde için .57, 2. madde için .58, 3. madde için .59, 4. madde için .57, 5. madde için .61, 6. madde için .54 olarak hesaplanmıştır. Kriz yönetimi alt boyutunda ise 1. madde için .60, 2. madde için .57, 3. madde için .49, 4. madde için .50 olarak hesaplanmıştır. Faktör yük değerlerinin .45'ten yüksek olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2012). Çok faktörlü yapıda olan ölçme araçlarına yönelik ikinci düzey DFA yapılması gerekmektedir (Meydan ve Şeşen, 2011). Bu bağlamda birinci düzey DFA ile doğrulanan dört boyutlu yapının anlam yaratma faktörü altında birleşip birleşmediğini belirlemek amacıyla ikinci düzey DFA yapılmıştır.

3.4. İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi

İkinci düzey DFA sonucunda madde faktör yükleri ve yol diyagramı Şekil 2’de verilmiştir.



CMIN=523,514; DF=298; CMIN/DF=1,757; p=,000; RMSEA=,049; CFI=,923; GFI=,890

Şekil 2. Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği'nin ikinci düzey DFA yol diyagramı

Şekil 2 incelendiğinde ki-kare değeri $\chi^2=523.51$, serbestlik derecesi ise $sd=298$ olarak hesaplanmıştır. Değerlerin oranlanmasıyla $\chi^2/sd=1.76$ elde edilmiştir. Bu değer 3'ten az olması mükemmel uyumu göstermektedir. Modelin uyum iyiliği indeksi değerlerinden RMSEA= .05 iyi ve kabul edilir uyum göstermiştir. SRMR=.0549 değeri mükemmel uyumu göstermektedir. NFI=.90, PNFI=.77, GFI=.89 ve PGFI=.76 uyum iyiliği indeksi değeri ise kabul edilebilir düzeydedir. Benzer bir şekilde AGFI=.87 kabul edilebilir bir uyum göstermiştir. Artmalı uyum indeksleri içerisinde yer alan CFI=.92 kabul edilebilir uyum göstermiştir. Örneklem büyüklüğünü kriter olarak alan IFI=.92 değeri ise kabul edilebilir uyum göstermiştir (Bayram, 2013; Çokluk, vd., 2010; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 1994; Meydan ve Şeşen, 2011; Schermelleh-Engel, vd., 2003; Seçer, 2013; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2007; Thompson, 2004).

Şekil 2’de görüldüğü gibi, faktörler arası ilişkiyi gösteren değerler .73 ile .92 arasında değişmektedir. Madde faktör yükleri bilişsel süreçler alt boyutunda 1. madde için .59, 2. madde için .51, 3. madde için .55, 4. madde için .57, 5. madde için .64, 6. madde için .60, 7. madde için .77, 8. madde için .77, 9. madde için .57 ve 10. madde için .58 olarak hesaplanmıştır. Etkili iletişim alt boyutunda 1. madde için .69, 2. madde için .77, 3. madde için .78, 4. madde için .69, 5. madde için .73, 6. madde için .55 olarak hesaplanmıştır. Değişime uyum alt boyutunda 1. madde için .56, 2. madde için .59, 3. madde için .59, 4. madde için .56, 5. madde için .61, 6. madde için .55 olarak hesaplanmıştır. Kriz yönetimi alt boyutunda ise 1. madde için .60, 2. madde için .56, 3. madde için .49, 4. madde için .54 olarak hesaplanmıştır. Faktör yük değerlerinin .45'ten yüksek olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2012). İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonrasında ölçeğin güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

3.5. Güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulgular

Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği'nin güvenilirliğini saptamak amacıyla Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının hesaplanması Likert tipi ölçeklerde iç tutarlığın test edilmesi için gereklidir (Tezbaşaran, 1997). Ölçeğin tamamına ve alt boyutlarına ait Cronbach Alpha katsayı değerleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

OYAYYÖ'nün ve Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Katsayı Değerleri

Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach Alpha değeri
Bilişsel Süreçler	10	.80
Etkili İletişim	6	.81
Değişime Uyum	6	.80
Kriz Yönetimi	4	.85
OYAYYÖ Genel	26	.86

Tablo 9'da görüldüğü gibi, Cronbach Alpha katsayı değerleri bilişsel süreçler boyutunda .80, etkili iletişim boyutunda .81, değişime uyum boyutunda .80 ve kriz yönetimi boyutunda .85 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için ise Cronbach Alpha katsayı değeri .86 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin güvenilirliği açısından yeterlidir (Fraenkel ve Wallen, 2006; Peterson, 1994; Schmitt, 1996).

Ölçeğe ilişkin güvenilirlik analizi kapsamında test yarılama yöntemi kullanılmıştır. 26 maddelik ölçeğin test yarılama yöntemi ile güvenilirliğini sınamak amacıyla ölçek iki eş forma ayrılarak (13'er madde) formlar arasındaki korelasyon incelenmiştir. Maddeler formdaki numaralarına göre tek ve çift olarak gruplandırılmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Analiz sonucunda test yarılama korelasyon katsayısının .93 olduğu belirlenmiştir. Bu değerler ölçeğin güvenilirliği açısından yeterlidir (Fraenkel ve Wallen, 2006; Peterson, 1994; Schmitt, 1996). Ölçeğin ayırt edici geçerliğini belirlemek için alt boyutların kendi aralarında ve ölçeğin tamamıyla olan korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

OYAYYÖ'nün Alt Boyutlarının Birbirleriyle ve Ölçek Toplam Puanıyla İlişkilerine Yönelik Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları

Boyutlar	Bilişsel Süreçler	Etkili İletişim	Değişime Uyum	Kriz Yönetimi	OYAYYÖ Genel
Bilişsel Süreçler	1				
Etkili İletişim	.68**	1			
Değişime Uyum	.64**	.70**	1		
Kriz Yönetimi	.58**	.53**	.55**	1	
OYAYYÖ Genel	.90**	.88**	.84**	.72**	1

**p < .01

Tablo 10'da, ölçeğin alt boyutlarının birbirleriyle ve ölçeğin toplamıyla olan ilişkisinin p<.01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Boyutlar arasındaki korelasyon değerleri .53 ile .70 arasında bulunmuştur. Alt boyutlar arasındaki korelasyon değerinin .80'den yüksek olmaması ölçeğin ayırt edici geçerliğinin bulunduğunu göstermektedir (Brown, 2006).

Madde ayırt ediciliğinde kullanılacak yöntemlerden biri alt-üst %27'lik grupların madde ortalama puanları farkına dayalı madde analizidir (Büyüköztürk, 2012). Bu bağlamda madde ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla toplam puanlar ve boyutlar üzerinden alt-üst %27'lik grupların madde ortalama puanları farkına dayalı madde analizi yapılmıştır. T testi sonuçları ve madde korelasyonları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 11.

Alt ve Üst %27'lik Grubun t-Testi Sonuçları ve Madde Korelasyonları

Madde & Boyut	X	Ss	P	t puanı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları	
M1	Üst Grup %27	4.05	.70	.000*	15.038	.60
	Alt Grup %27	2.16	.94	.000*		
M2	Üst Grup %27	4.09	.74	.000*	16.008	.67
	Alt Grup %27	2.11	.88	.000*		
M3	Üst Grup %27	4.10	.63	.000*	18.381	.69
	Alt Grup %27	1.99	.87	.000*		
M4	Üst Grup %27	4.02	.72	.000*	15.256	.63
	Alt Grup %27	2.23	.83	.000*		
M5	Üst Grup %27	3.90	.73	.000*	15.654	.68
	Alt Grup %27	2.11	.77	.000*		
M6	Üst Grup %27	3.98	.78	.000*	14.890	.66
	Alt Grup %27	2.13	.86	.000*		
M7	Üst Grup %27	3.85	.83	.000*	8.974	.51
	Alt Grup %27	2.77	.76	.000*		
M8	Üst Grup %27	3.82	.82	.000*	10.237	.53
	Alt Grup %27	2.60	.75	.000*		
M9	Üst Grup %27	3.79	.84	.000*	10.178	.54
	Alt Grup %27	2.48	.86	.000*		
M10	Üst Grup %27	3.69	.74	.000*	9.207	.50
	Alt Grup %27	2.64	.76	.000*		
M11	Üst Grup %27	3.78	.81	.000*	11.493	.55
	Alt Grup %27	2.40	.77	.000*		
M12	Üst Grup %27	3.89	.81	.000*	9.098	.49
	Alt Grup %27	2.67	.95	.000*		
M13	Üst Grup %27	3.32	.76	.000*	8.612	.52
	Alt Grup %27	2.28	.85	.000*		
M14	Üst Grup %27	3.30	.95	.000*	6.772	.45
	Alt Grup %27	2.40	.78	.000*		
M15	Üst Grup %27	3.59	.88	.000*	6.834	.42
	Alt Grup %27	2.68	.87	.000*		
M16	Üst Grup %27	3.59	.99	.000*	7.305	.44
	Alt Grup %27	2.59	.80	.000*		
M17	Üst Grup %27	4.24	.66	.000*	8.644	.51
	Alt Grup %27	3.22	.88	.000*		
M18	Üst Grup %27	3.99	.80	.000*	7.367	.47
	Alt Grup %27	3.07	.85	.000*		
M19	Üst Grup %27	4.31	.72	.000*	9.337	.51
	Alt Grup %27	3.15	.91	.000*		
M20	Üst Grup %27	4.30	.67	.000*	10.868	.54
	Alt Grup %27	3.07	.82	.000*		
M21	Üst Grup %27	4.07	.82	.000*	9.721	.58
	Alt Grup %27	2.62	1.12	.000*		
M22	Üst Grup %27	4.11	.86	.000*	9.022	.55
	Alt Grup %27	2.77	1.10	.000*		

Tablo 11. Devamı

Madde & Boyut		X	Ss	P	t puanı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları
M23	Üst Grup %27	4.21	.70	.000*	12.888	.68
	Alt Grup %27	2.61	.92	.000*		
M24	Üst Grup %27	4.26	.62	.000*	12.047	.67
	Alt Grup %27	2.72	1.02	.000*		
M25	Üst Grup %27	4.20	.83	.000*	8.097	.47
	Alt Grup %27	3.09	.96	.000*		
M26	Üst Grup %27	4.25	.67	.000*	9.497	.48
	Alt Grup %27	3.17	.82	.000*		
Bilişsel Süreçler	Üst Grup %27	4.19	.32	.000*	17.744	.89
	Alt Grup %27	2.95	.57	.000*		
Etkili İletişim	Üst Grup %27	4.02	.43	.000*	27.511	.87
	Alt Grup %27	2.12	.48	.000*		
Değişime Uyum	Üst Grup %27	3.80	.48	.000*	17.827	.83
	Alt Grup %27	2.59	.41	.000*		
Kriz Yönetimi	Üst Grup %27	3.45	.66	.000*	10.570	.71
	Alt Grup %27	2.49	.53	.000*		
Toplam	Üst Grup %27	102.69	8.62	.000*	26.285	.89
	Alt Grup %27	67.74	8.91	.000*		

Tablo 11 incelendiğinde ölçeğe ait her bir madde ve alt boyutların üst ve alt gruplarda farkının yapılan T-testi sonucu anlamlı olduğu ve bu farkın üst %27 grubunun lehine olduğu gözlenilmektedir. Yani bu ölçeğin düşük puan alan katılımcılar ile yüksek puan alan katılımcıları ayırt edebildiği söylenebilir. Bununla birlikte her bir madde ölçeğin geneli ile pozitif ve anlamlı ilişki içerisindedir ($p < .001$). Tablo 11 incelendiğinde madde-toplam korelasyon değerlerinin .42 ile .69 arasında olduğu maddelerin korelasyon değerlerinin .05 düzeyinde manidar olduğu görülmektedir. Madde toplam korelasyonu için .30 ve üstü değere sahip maddeler ayırt edici olarak kabul görmektedir (Büyüköztürk, 2012).

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Anlam yaratma liderliğin kilit unsurudur. Etkili eğitim ortamlarının oluşturulmasında okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri etkili olmaktadır. Okul yöneticilerinin, okul kültüründe yer alan kişileri okul içinde olup bitenler hakkında bilgilendirmesi gerekmektedir. Anlam yaratma, içinde yaşadığımız dinamik dünyada okul yöneticilerinin neler olup bittiğini daha iyi kavramalarına katkı sağlar (Brezicha, vd., 2015; Brown, vd., 2000; Fullan, 2014). Okul yöneticiliğinde anlam yaratma, belirsiz deneyimlere anlam vermek ile ilgilidir. Liderler, örgüt içindeki paydaşlarla etkileşime girdikçe, gözlemlenebilir liderlik davranışları ve eylemleriyle sonuçlanan bir anlam yaratma sürecine girerler. Bu gözlemlenebilir davranışların öğretmenlerin sınıf uygulamaları üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı etkileri olduğu ve en azından öğrencilerin öğrenmesi üzerinde dolaylı etkileri olduğu bilinmektedir (Azah, 2014).

Bu araştırma ile okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerini ortaya koyan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda öncelikle alanyazın taraması yapılmış ve konuya ilişkin yapılan araştırmalar incelenmiştir (Ancona, 2012; Cornelissen, 2012; Coutu, 2003; Jeong ve Brower, 2008; Maitlis, 2005; Thomas, vd., 1993; Weick, vd., 2005). Sonrasında araştırmacılar tarafından öğretmenler

ile yapılan öğretmen görüşleri incelenmiştir. Bu doğrultuda ölçeğin dört boyuttan oluşabileceği öngörülmüştür. 304 öğretmenden toplanan veriler ile AFA, 322 öğretmenden toplanan veriler ile birinci ve ikinci düzey DFA yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda dört faktörden oluşan 26 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucu dört faktörün toplam varyansın %71.321'ini açıkladığı görülmüştür. Elde edilen boyutlar madde içeriklerine uygun olarak; bilişsel süreçler, etkili iletişim, değişime uyum ve kriz yönetimi olarak isimlendirilmiştir. AFA sonucunda elde edilen dört faktörlü yapı, birinci ve ikinci düzey DFA ile doğrulanmıştır (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 1994; Meydan ve Şeşen, 2011; Schermelleh-Engel, vd., 2003; Seçer, 2013; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2007; Thompson, 2004). OYAYYÖ'nün alt boyutlarına ve geneline ilişkin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha değeri incelenmiştir. Cronbach Alpha katsayı değerleri bilişsel süreçler boyutunda .80, etkili iletişim boyutunda .81, değişime uyum boyutunda .80 ve kriz yönetimi boyutunda .85 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için ise Cronbach Alpha katsayı değeri .86 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin güvenilirliği açısından yeterlidir (Fraenkel ve Wallen, 2006; Peterson, 1994; Schmitt, 1996). Son olarak ölçeğin alt boyutlarının arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmış ve katsayı değerlerinin .53 ile .70 arasında olduğu görülmüştür. Yapılan analizler sonucu, geliştirilen OYAYYÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. 26 madde ve dört boyuttan oluşan ölçek beşli Likert (1=hiçbir zaman, 2=nadiren, 3=bazen, 4=çoğunlukla, 5=her zaman) tipindedir. Ölçekten elde edilebilen en düşük puan 26, en yüksek puan ise 130'dur ve ölçekte ters puanlanan madde yer almamaktadır. Ölçekten alınan puanların artması, okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine ilişkin öğretmen algı düzeylerinin de arttığı anlamına gelmektedir. Ölçeğin, okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerinin belirlenmesine yönelik araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ölçeğin farklı örneklemeler üzerinden uygulanması durumunda geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yinelenmesi alanyazına katkı sağlayabilir. Ayrıca gelecek çalışmalarda, ölçeğin özel okul öğretmenleri üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yinelenmesi önerilebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde, ulusal ve uluslararası bağlamda okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerini belirleyebilecek geliştirilmiş bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu çalışma ile söz konusu boşluğun doldurulmasına çalışılmıştır.

Kaynakça/Reference

- Aksoy, B. (2014). Örgütsel analizde alternatif bir bakış açısı: Karl Weick ve anlam yaratma. *Akdeniz İ. İ. B. F. Dergisi*, (29), 42-63.
- Albolino, S., Cook, R., & O'Connor, M. (2007). Sensemaking, safety, and cooperative work in the intensive care unit. *Cogn Tech Work*, 9(3), 131-137.
- Allbright, D. E. (2000). *Shared sensemaking disconnects within one marketing research firm's strategic dialogues* (Unpublished doctoral thesis). Athens: The University of Georgia.
- Ancona, D. (2012). Sensemaking: Framing and acting in the unknown. In S. A. Snook, N. N. Nohria, & R. Khurana (Eds.), *The handbook for teaching leadership* (pp. 3-19).
- Azah, V. N. (2014). *District influence on principals' efficacy and sensemaking in their school improvement efforts* (Unpublished doctoral thesis). University of Toronto, USA.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma* (7. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bansler, J. R. P., & Havn, E. (2006). Sensemaking in technology-use mediation: Adapting groupware technology in organizations. *Computer Supported Cooperative Work*, 15(1), 55-91.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: AMOS uygulamaları*. İstanbul: Ezgi Kitabevi.
- Beavers, A. S., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S. W., Skolits, G. J., & Esquivel, S. L. (2013). Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 18(6), 5-13.
- Brezicha, K. Bergmark, U., & Mitra D. L. (2015). One size does not fit all: differentiating leadership to support teachers in school reform. *Educational Administration Quarterly* 51(1), 96-132.
- Brown, M. Rutherford, D., & Boyle, B. (2000). Leadership for school improvement: the role of the head of department in UK secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement* 11(2), 237-258.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. NY: Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2013). *Nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Cattell, R. B. (1978). *The scientific use of factor analysis in behavioral and life sciences*. New York: Plenum.
- Coburn, C. E. (2001). Sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, 145-170.
- Coburn, C. E. (2016). What's policy got to do with it? How the structure-agency debate can illuminate policy implementation. *American Journal of Education*, 122, 465-475.
- Comfrey, A., & Lee, H. (1992). Interpretation and application of factor analytic results. In Comfrey, A., & Lee, H. (Eds.), *A first course in factor analysis* (pp. 240-262). New York: Psychology Press.
- Cornelissen, J. P. (2012). Sensemaking under pressure: The influence of professional roles and social accountability on the creation of sense. *Organization Science*, 23(1), 118-137.
- Coutu, D. (2003). Sense and reliability: A conversation with celebrated psychologist Karl E Weick. *Harvard Business Review*, 81(4), 84-90.
- Craig-Lees, M. (2001). Sense making: Trojan horse? Pandora's box? *Psychology and Marketing*, 18(5), 513-526.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Daft, R. L., & Weick K. E. (1984). Toward a model of organizations as interpretation systems. *Academy of Management Review*, 9(2), 284-295.
- Doğan, D. (2010). *Ürün geliştirme takımlarında anlamlandırma yetenekleri ve proje başarısı ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gebze İleri teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Dunteman, G. H. (1989). *Principal components analysis*. Sage publications.

- Eisenberg, E. M. (2006). Karl Weick and the aesthetics of contingency. *Organization Studies*; 27(11), 1693-1707.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: Sage.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc Graw-Hill.
- Fullan, M. (2013). *Motion leadership in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Furnas, G., & Russell, D. M. (2005). Making sense of sensemaking. Conference: Extended Abstracts Proceedings of the 2005 Conference on Human Factors in Computing Systems, CHI, Portland, Oregon, USA, April 2-7.
- Ganon-Shilon, S., & Schechter, C. (2019). School principals' sense making of their leadership role during reform implementation. *International Journal of Leadership in Education*, 22(3), 279-300.
- Ganon-Shilon, S., Shaked, H., & Schechter, C. (2020). Principals' voices pertaining to shared sense-making processes within a generally-outlined pedagogical reform implementation. *International Journal of Leadership in Education*, 1-25.
- Gephart, R. P., Topal, C., & Zhang, Z. (2010). *Future-oriented sensemaking: Temporalities and institutional legitimation*. T. H. (Edt.) *Process, sensemaking, and organizing içinde*, (ss. 275-312). Oxford: Oxford University Press.
- Gioia, D. A., & Chittipeddi, K. (1991). Sensemaking and sensegiving in strategic change initiation. *Strategic Management Journal*, 12(6), 433-448.
- Glynn, M. A., & Abzug, R. (2002). Institutionalizing identity: Symbolic isomorphism and organizational names. *Academy of Management Journal*, 45(1), 267-280.
- Gözde, M. (2019). *Üst düzey yöneticilerin stratejik anlamlandırmasına yönelik nitel bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hinkin, T. R. (1995). A review of scale development practices in the study of organizations. *Journal of Management*, 21(5), 967-988.
- Hu, L.T., & Bentler, P. M. (1995). *Evaluating model fit*. In Hoyle. R. H. (Ed.), *Structural equation modeling: concepts, issues and applications*, (pp.76-99). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hutcheson, G. D., & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. Sage publications.
- Jakobsen, M., Worm, V., & Li, X. (2018). Making sense of context in international business: Some methodological reflections. *Asia Pacific Management Review*, 23(4), 251-257.
- Jensen, E. (2009). Sensemaking in military planning: A methodological study of command teams. *Cognition, Technology & Work*, 11(2), 103-118.
- Jeong H. S., & Brower, R. S. (2008). Extending the present understanding of organizational sensemaking three stages and three contexts. *Administration and Society*, 40(3), 223-252.
- Kezar, A., & Eckel, P. (2002). Examining the institutional transformation process: The importance of sensemaking, interrelated strategies, and balance. *Research in Higher Education*, 43(3), 295-328.
- Klein, G., Moon, B., & Hoffman, R. R. (2006). Making sense of sensemaking 1: Alternative perspectives. *IEEE Intelligent Systems*, 21(4), 70-73.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Leithwood, K., Louis, K., & Anderson, S. (2012). *Linking leadership to student learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Louis, K. S., & Robinson, V. M. (2012). External mandates and instructional leadership: School leaders as mediating agents. *Journal of Educational Administration*, 50, 629-665.
- Maitlis, S. (2005). The social processes of organizational sensemaking. *Academy of Management Journal*, 48(1), 21-49.

- Meydan, H. C., & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi amos uygulaması*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Minarik, M. M. (2008). Building knowledge through sensemaking: Connecting the dot with the new information. Reno: University of Nevada.
- Neuman, W. L. (2017). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nicel ve nitel taklaşımlar-II*. (Çev. S. Özge). Ankara: Yayınodası Kitapçılık.
- Qu, Y., & Furnas, G. W. (2008). Model-driven formative evaluation of exploratory search: A study under a sensemaking framework. *Information Processing and Management*, 44, 534-555.
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows* (3rd Edition). Berkshire: Open University Press.
- Peterson, R. A. (1994). A meta-analysis of Cronbach's coefficient alpha. *Journal of Consumer Research*, 21(2), 381-391.
- Petko, D., Egger, N., Cantieni, A., & Wespi, B. (2015). Digital media adoption in schools: Bottom-up, top-down, complementary or optional?. *Computers & Education*, 84, 49-61.
- Reid, D. B. (2020). US principals' sensemaking of the future roles and responsibilities of school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(2), 251-267.
- Rigby, J. G. (2015). Principals' sensemaking and enactment of teacher evaluation. *Journal of Educational Administration* 53(3), 374-392.
- Rubio, D. M., Berg-Weger, M., Tebb, S. S., Lee, E. S., & Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27(2), 94-104.
- Sandberg, J., & Tsoukas, H. (2015). Making sense of the anlamlandırma perspective: Its constituents, limitations, and opportunities for further development. *Journal of Organizational Behavior*, 36(1), 6-32.
- Sarmiento, J. W., & Stahl, G. (2006). Sustaining and bridging sense-making across multiple interaction spaces. *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology*, 43(1), 1-6.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research-Online*, 8(2), 23-74.
- Schmitt, N. (1996). Uses and abuses of coefficient alpha. *Psychological Assessment*, 8(4), 350-353.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sharma, G., & Good, D. (2013). The work of middle managers: Sensemaking and sensegiving for creating positive social change. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 49(1), 95-122.
- Spillane, J. P., & Anderson, L. (2014). The architecture of anticipation and novices' emerging understandings of the principal position: Occupational sense making at the intersection of individual, organization, and institution. *Teachers College Record*, 116(7), 1-42.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72, 387-431.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimsek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Thomas, J. B., Clark, S. M., & Gioia, D. A. (1993). Strategic sensemaking and organizational performance: Linkages among scanning, interpretation, action, and outcomes. *Academy of Management Journal*, 36(2), 239-270.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. American Psychological Association.

- Tillmann, K., & Goddard, A. (2008). Strategic management accounting and sense-making in a multinational company. *Management Accounting Research*, 19(1), 80-102.
- Weick, K. R. (2019). *Principal sensemaking of policy reform in illinois: Focused supervision and evaluation of teachers* (Unpublished doctoral thesis). University of Illinois at Urbana-Champaign, USA.
- Weick, K. E. (1979). The social psychology of organizing. *Management*, 18(2), 189-193.
- Weick, K. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Weick, K. E. (2001) *Making sense of the organization*. Blackwell Publishers, Oxford.
- Weick, K. E. (2009). *Making sense of organization: Vol. 2. The impermanent organization*. Chichester: Wiley.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005) Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 14(4), 409-421.
- Weinberg, A., Wiesner, E., & Fukawa-Connelly, T. (2014). Students' sense-making frames in mathematics lectures. *The Journal of Mathematical Behavior*, 33, 168-179.

EKLER

Ek-1. Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği

Aşağıdaki ifadelerle katılma düzeyinizi beşli ölçek üzerinde verilen numaraları yuvarlak içine alarak belirtiniz.		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
		1	2	3	4	5
Etkili İletişim	1.Okul müdürümüz ile rahat bir biçimde konuşabiliriz.	1	2	3	4	5
	2.Okul müdürümüz konuştuğu kişileri dikkatle dinler.	1	2	3	4	5
	3.Okul müdürümüz iletişim konusunda öğretmenleri cesaretlendirir.	1	2	3	4	5
	4.Okul müdürümüz kararlarının nedenini açıklar.	1	2	3	4	5
	5.Okul müdürümüz konuşması ile dinleyenleri etkiler.	1	2	3	4	5
	6.Okul müdürümüz anlaşılır bir şekilde iletişim kurar.	1	2	3	4	5
Değişime Uyum	7.Okul müdürümüz değişen durumlara kolaylıkla uyum sağlar.	1	2	3	4	5
	8.Okul müdürümüz okuldaki değişim sürecinde öğretmenleri yönlendirebilecek bilgi ve beceriye sahiptir.	1	2	3	4	5
	9.Okul müdürümüz değişimin okul üyeleri üzerinde ne gibi etkiler yaratacağını önceden kestirmeye çalışır.	1	2	3	4	5
	10.Okul müdürümüz değişime gösterilen dirençlere karşı etkili bir yönetim sergiler.	1	2	3	4	5
	11.Okul müdürümüz değişim sürecinin gereklerini uygularken risk almaktan çekinmez.	1	2	3	4	5
	12.Okul müdürümüz değişimin sağlayacağı yararların herkes tarafından anlaşılmasını sağlar.	1	2	3	4	5
Kriz Yönetimi	13.Okul müdürümüz kriz oluşmadan önce kriz sinyallerini fark eder.	1	2	3	4	5
	14.Okul müdürümüz kriz durumunda olayların nedenlerini düşünür.	1	2	3	4	5
	15.Okul müdürümüz beklenmedik bir olay meydana geldiğinde olaylar arasında ilişki kurmaya çalışır.	1	2	3	4	5
	16.Okul müdürümüz kriz durumlarına ilişkin çözümler üretir.	1	2	3	4	5
Bilişsel Süreçler	17.Okul müdürümüz olayları dikkatli bir biçimde gözlemler.	1	2	3	4	5
	18.Okul müdürümüz olayları yorumlamak için bilgi toplar.	1	2	3	4	5
	19.Okul müdürümüz topladığı bilgileri analiz eder.	1	2	3	4	5
	20.Okul müdürümüz olaylar arasında ilişki kurar.	1	2	3	4	5
	21.Okul müdürümüz karmaşık olaylar karşısında ne yapılması gerektiğini belirler.	1	2	3	4	5
	22.Okul müdürümüz yaşanan karmaşık durumların olası sonuçlarını tahmin eder.	1	2	3	4	5
	23.Okul müdürümüz karmaşık durumlara ilişkin ipuçlarına odaklanır.	1	2	3	4	5
	24.Okul müdürümüz ipuçlarından hareketle karmaşık olayları anlamlandırır.	1	2	3	4	5
	25.Okul müdürümüz karmaşık durumlara ilişkin yaratıcı fikirler ortaya koyar.	1	2	3	4	5
	26.Okul müdürümüz okulda olup bitenler hakkında ilgili kişileri bilgilendirir.	1	2	3	4	5

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

It is inevitable for organizations to encounter uncertainties while continuing their activities. Although this situation is considered as an undesirable situation in organizations, Weick (1995) states that uncertainty is necessary for organizations and beneficial for organizational development. Uncertainty within the organization provides the formation of different interpretations by the employees of the organization. Differences create an opportunity to unite at a common point. On the other hand, the authoritarian attitudes of managers may cause some problems in the sensemaking process. The inability to express feelings and thoughts comfortably may prevent the employees of the organization from meeting on a common ground (Eisenberg, 2006). Sensemaking is a necessary condition for organizations to understand what is happening around them. Organizations that cannot correctly interpret the developments within and outside the organization may suffer from this situation (Kezar and Eckel, 2002; Gioia and Chittipeddi, 1991; Weick, Sutcliffe and Obstfeld, 2005).

When the literature on sensemaking is examined, it has been seen that various studies have been carried out in the field of education (Ganon-Shilon & Schechter, 2019; Reid, 2020; Ganon-Shilon, Shaked, & Schechter, 2020; Weinberg, Wiesner, & Fukawa-Connelly, 2014; Weick, 2019). It is seen that there are a limited number of studies especially in our country (Aksoy, 2014, Doğan, 2010, Gözde, 2019). When the researches are examined, although there are studies on sensemaking, a valid and reliable scale to determine the sensemaking competencies of school administrators has not been reached. The aim of this research is to develop a valid and reliable scale to determine the sensemaking competencies of school administrators. Revealing the sensemaking proficiency levels of school administrators can give clues about the reactions of school administrators in situations of chaos. In this way, managers can find the opportunity to self-criticize their ability to sensemaking. Sensemaking competencies; it expresses a very comprehensive concept that includes communication, adaptation to change, crisis management and cognitive processes. Today, it is important for the administrators to be successful in their ability to sensemaking in order for schools to reach their goals. The rapid experience of change makes it inevitable for schools to encounter uncertain situations. At this point, school administrators need to manage the process effectively. Therefore, managers need to be knowledgeable about their sensemaking competencies and to act consciously in this regard. Sensemaking is an important issue, but a concept that has not been studied much in the national context. With the developed scale, the importance of the concept of sensemaking has been tried to be emphasized. It is expected that the developed scale will enable researchers and practitioners to determine the relationships between sensemaking and various variables. Considering that the developed scale will provide important feedback to researchers and practitioners, it is expected to contribute to the field.

2. METHOD

In the study, it was aimed to develop a valid and reliable measurement tool for evaluating the sensemaking competencies of school administrators according to teachers' opinions. In order to realize the purpose of the research, scanning design was preferred among the quantitative research designs. Survey type research is one of the research designs used to collect information about the characteristics of the universe (Neuman, 2017).

The path followed during the development of the scale is explained below.

EFA method is used to reveal the hidden structure in scale development studies (Brown, 2006; Schumacker & Lomax, 2004). In scale development studies, CFA should be performed with a different data set than the data set in which EFA was performed (Schumacker & Lomax, 2004). Thus, the validity of the structure found as a result of EFA is demonstrated with the help of CFA using a different data set.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

With this research, it is aimed to develop a valid and reliable measurement tool that reveals the competence of school administrators to sensemaking. In this context, first of all, a literature review was conducted and studies on the subject were examined (Ancona, 2012; Cornelissen, 2012; Coutu, 2003; Jeong & Brower, 2008; Maitlis, 2005; Thomas, et al., 1993; Weick, et al., 2005). Afterwards, the opinions of the teachers made with the teachers by the researchers were examined. Accordingly, it was envisaged that the scale could consist of four dimensions. EFA was conducted with the data collected from 304 teachers, and first and second level CFA was performed with the data collected from 322 teachers. As a result of the analysis, a 26-item scale consisting of four factors was obtained. As a result of exploratory factor analysis, it was seen that four factors explained 71.321% of the total variance. The dimensions obtained are in accordance with the substance contents; cognitive processes, effective communication, adaptation to change and crisis management. The four-factor structure obtained as a result of EFA was confirmed by first and second level CFA (Hu & Bentler, 1999; Kline, 1994; Meydan & Şeşen, 2011; Schermelleh-Engel, Moosbrugger, & Müller, 2003; Seçer, 2013; Şimşek, 2007; Tabachnick and Fidell, 2007; Thompson, 2004). Cronbach Alpha value was examined in order to determine the reliability of SASCS 's sub-dimensions and generality. The Cronbach Alpha coefficient values were calculated as .80 in the cognitive processes dimension, .81 in the effective communication dimension, .80 in the change adaptation dimension and .85 in the crisis management dimension. For the entire scale, the Cronbach Alpha coefficient was calculated as .86. These values are sufficient for the reliability of the scale (Fraenkel & Wallen, 2006; Peterson, 1994; Schmitt, 1996).

Finally, the correlation values between the sub-dimensions of the scale were calculated and it was seen that the coefficient values were between .53 and .70. As a result of the analysis, it can be said that the developed SASCS is a valid and reliable measurement tool. The scale, which consists of 26 items and four dimensions, is a five-point Likert type (1=never, 2=rarely, 3=sometimes, 4=often, 5=always). The lowest score that can be obtained from the scale is 26 and the highest score is 130, and there is no reverse scored item in the scale. The increase in the scores obtained from the scale means that the perception levels of the teachers regarding the sensemaking competencies of the school administrators also increase. It is thought that the scale will contribute to the researches on the determination of the sensemaking competencies of school administrators. In case the scale is applied on different samples, repeating the validity and reliability analyzes may contribute to the literature. In addition, it may be recommended to repeat the validity and reliability studies of the scale on private school teachers in future studies. When the relevant literature is examined, no developed scale has been found that can determine the sensemaking competencies of school administrators in national and international contexts. With this study, it has been tried to fill this gap.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 14.01.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 35853172-300

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

Yazar 1: Kaynak taramasının yapılması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve makale yazımı.

Yazar 2: Çalışma için fikir oluşturulması, çalışma yönteminin belirlenmesi, makale yazımı ve makalenin gönderim öncesi değerlendirilmesi.

ÇATIŞMA BEYANI

Yazarlar, bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmişlerdir.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2023, 23(2), 839 – 854. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1191420>



Psikolojik Güçlendirme Yaklaşımı ile Öğretmenlerin Proaktif Davranış Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Investigation of the Relationship between Psychological Empowerment Approach and Teachers' Proactive Behaviour Levels

Selçuk DEMİR¹

Geliş Tarihi (Received): 19.10.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 05.04.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.06.2023

Öz: Öğretmen kalitesinin, eğitimin kalitesinin artırılmasında önemli bir rolünün olduğu bilinmektedir. Psikolojik güçlendirme, öğretmenlerin gizil üstünlüklerinin ortaya çıkmasına yardımcı olmak suretiyle eğitimin kalitesine katkı sunan anahtar değişkenlerden bir tanesidir. Bu çalışmada; psikolojik güçlendirme ve bileşenlerinin, öğretmenlerin proaktif davranış düzeyleri üzerindeki rolünün belirlenmesi amaçlanmaktadır. Dolayısıyla bu araştırma; korelasyonel model ile biçimlendirilmiştir. Araştırmanın evreni; Siirt il merkezindeki ortaokullarda görev yapan branş öğretmenleridir. Kura ile 24 ortaokul belirlenmiştir. Bu ortaokullarda görev yapan 206 öğretmen, araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin; psikolojik güçlendirilmelerine yönelik algısını ölçmek için "Psikolojik Güçlendirme Ölçeği" ve proaktif davranış düzeylerini belirlemek için ise "Proaktif Kişilik Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde; betimsel analiz, korelasyon ve regresyon analizlerinden yararlanılmıştır. Korelasyon sonuçları; psikolojik güçlendirme ve bileşenlerinin, algılanan proaktif davranış özellikleri ile istatistiki yönden pozitif ve anlamlı ilişkili olduklarını açığa vurmaktadır. Kısmi regresyon analizi; psikolojik güçlendirmenin, öğretmenlerin proaktif davranış düzeyini yordadığını göstermiştir. Çoklu regresyon analizi sonuçları ise psikolojik güçlendirmenin; anlamlılık, etki ve özerklik bileşenlerinin proaktif davranış düzeyini anlamlı yordadığını açığa çıkarmıştır. Psikolojik güçlendirmenin yeterlilik alt boyutu ise istatistiki olarak proaktif davranış düzeyini anlamlı yordamamıştır. Okul müdürlerinin, psikolojik güçlendirme çabaları, öğretmenlerin sahip oldukları proaktif davranış özelliklerinin artmasında faydalı bulunmaktadır. Diğer bir anlatımla bu yolla öğretmenlerin; girişimcilik, inisiyatif alma ve başarılı olma gibi örgütler açısından yararlı görülen davranışlar geliştirmelerine katkı sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik Güçlendirme, Proaktif Davranış Düzeyi, Okul Müdürü, Öğretmen.

&

Abstract: It is known that teacher quality has an important role in increasing the quality of education. Psychological empowerment is one of the key variables that contribute to the quality of education by helping teachers reveal their latent superiority. This study seeks to reveal the role of psychological empowerment and its components on teachers' proactive behaviour levels. Therefore, this study was shaped with correlational model. The population of the study is composed of branch teachers working in secondary schools in the center of Siirt province. 24 secondary schools were selected through sortition. 206 teachers working in these secondary schools constitute the sample. In the study, "Psychological Empowerment Scale" was used to measure teachers' perceptions of their psychological empowerment, and "Proactive Personality Scale" was used to determine their proactive behavior levels. In the analysis of data, descriptive, correlation, and regression analyzes were used. Correlation results reveal that psychological empowerment and its components have statistical analysis, positive, and significant relationship with perceived proactive behaviour characteristics. The partial regression analysis showed that psychological empowerment predicts the level of proactive behaviour of teachers. Multiple regression analysis results revealed that psychological empowerment and its components including meaning, impact, and self-determination significantly predict the level of proactive behaviour. The competence dimension of psychological empowerment did not statistically significantly predict the level of proactive behaviour. School principals' psychological empowerment efforts are beneficial in increasing the proactive behaviour characteristics of teachers. In other words, in this way, such efforts contribute to teachers developing behaviors that are considered beneficial for organizations such as entrepreneurship, taking initiative, and being successful.

Keywords: Psychological Empowerment, Proactive Behavior Level, School Principal, Teacher.

Atıf/Cite as: Demir, S. (2023). Psikolojik Güçlendirme Yaklaşımı ile Öğretmenlerin Proaktif Davranış Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 839-854. DOI: 10.17240/aibuefd.2023..-1191420

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuelt>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Doç. Dr. Selçuk DEMİR, Şırnak Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, selcukdemirs3@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2904-6443>

1. GİRİŞ

Çalışanların; örgütlerinde kendilerini değerli hissetmeleri, yaptıkları işleri anlamlı bulmaları ve topluma sundukları katkının fazla olduğunu düşünmeleri, diğer bir ifadeyle psikolojik güçlendirme olumlu iş tutumlarını artırmaktadır. Bu durumların doğal sonucu olarak nitelikli bir işgücü ortaya çıkmaktadır. Böylelikle örgütlerin üreteceği ürün ve hizmetlerin de kalitesinin artacağı açıktır. Eğitim örgütleri özelinde düşünüldüğünde, öğretmenlerinin psikolojik güçlendirilmelerinin, eğitim-öğretim süreçlerini ve bu sürecin çıktılarını daha kaliteli hale getireceği düşünülmektedir (Mertler, 2014). Ayrıca okul kalitesi üzerine yayınlanan McKinsey raporunda; hiçbir eğitim sisteminin kalitesinin, öğretmenin kalitesini geçemeyeceği vurgulanmaktadır (Mourshed, Chijoke ve Barber, 2010). Buradan hareketle psikolojik güçlendirmenin öğretmenlerin; inisiyatif alabilen, üretken, verimli ve girişimci davranış özellikleri kısacası proaktiflikleri üzerindeki rolünün belirlenmesi önem taşımaktadır.

Örgütlerin; yüksek teknolojik donanımları bulunsa da bu teknolojiyi, doğru ve etkili bir biçimde kullanacak nitelikli bir işgücüne sahip olmaları gerekmektedir. Örgütlerin, çalışanlarının potansiyelini tam olarak işlerine yansıtmaları için onlara değerli ve önemli olduklarını hissettirmeleri gerekmektedir (Çınkır, 2014). Çalışanın değeri, örgütteki insan hariç diğer değişkenlerin tamamından daha yüksektir. Dolayısıyla çalışanların; potansiyelleri doğrultusunda kendilerini geliştirmesi ve yetenekleri yönünde başarı sergilemesi için onlara gerekli ortamın oluşturulması önemlidir (Başaran, 1982). Nitekim çalışanlarının niteliğinin daima geliştiği örgütler, daha nitelikli hizmetler sunma konusunda fırsatlar elde etmektedir. Çalışanın etkili bir şekilde işe koşulması tek başına yeterli olmamaktadır. Çalışanların kendilerini geliştirmeleri ve kanıtlamaları için örgütsel düzenlemeler yapmak ve onlara fırsatlar sunmak gerekmektedir (Aydın, 2014). Örgütteki bireylerin; uygun sorumluluklarla eşleştirilmesi, nitelikli bir eğitim programından geçirilmesi ve imkânlarının artırılması yeteneklerinin geliştirilmesi bakımından önemlidir (Siegal ve Gardner, 2000). Çalışanların; yetenek, bilgi ve becerilerine yönelik tecrübelerinin artırılması, bireysel kimliklerinin gelişmesi açısından da önemli bir zemin olarak düşünülmektedir. Ayrıca kazandırılan yeni yetenek, beceri ve bilgiler sadece çalışanların iş yaşamlarında değil, özel yaşamlarında da kullanılabilen ve davranışlarını şekillendirebilmektedir (Şenturan, 2014).

Güçlendirme; çalışanların örgütte karar verme sürecine katılımını fazlaştıran bir yaklaşım, teknik veya uygulamadır. Karar verme sürecine katılımın artması, çalışanların; motivasyonlarına, işe yönelik olumlu tutum geliştirmelerine ve işi anlamlı bulmalarına katkı sunmaktadır (Koçel, 2018). Psikolojik güçlendirme yaklaşımı, çalışanların; yaptıkları işleri sahiplenmelerini ve işlerine yönelik hissettikleri sorumluluk duygularını arttırmaktadır. Ayrıca güçlendirme, örgütteki güçsüzlüğe yol açan etmenlerin neler olduğunun açığa çıkarılması ve bu etmenlerin giderilmesi yoluyla çalışanların özgüveninin artırıldığı bir süreçtir (Conger ve Kanungo, 1988). Güçlendirilen çalışanlar; işlerinde daha fazla serbestlik elde etmekte, inisiyatif kullanmakta ve aldıkları kararların ortaya çıkardığı sorumlulukları üstlenmektedir (Aryee ve Chen, 2006). Yetkilendirilen ve sonucun sorumluluklarını sahiplenen çalışanların, yönetime katılımları daha bilinçli hale gelmektedir. Bu durum, çalışanın; verimini, örgütte kalma tutumunu ve örgütün politikasına duyduğu bağlılığı arttırmaktadır. Ayrıca bu yolla günlük sorunlar daha sağlıklı çözülebilmektedir (Başaran, 1982). Öğretmenlerin karara katılımlarının sağlanması; öğrencileri etkileşimlerinin, özsaygı ve okulu sahiplenme duygularının artmasına katkı sunmaktadır (Samancı, 2006).

Psikolojik güçlendirme; örgütlerde kişilerin işlerinin yükümlülüklerine dair eğilimlerini belirleyen dört boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar: anlamlılık, yeterlilik (yetkinlik), özerklik (otonomi) ve etki olarak belirlenmiştir (Spreitzer, 1995; Spreitzer, Kizilos ve Nason, 1997). Anlamlılık; görevin veya işin yerine getirilmesinin çalışan tarafından değerli ve önemli olarak algılanması ile ilgilidir (Thomas ve Velthouse, 1990). Yeterlilik; çalışanın işini en iyi bir biçimde yapabilmesi için sahip olduğu yeteneklerine duyduğu güven veya inançtır (Lee ve Koh, 2001). Özerklik; çalışanların kararlarında özgür olmaları ve işlerinde inisiyatif alabilmelerini ifade etmektedir (Spreitzer vd., 1997). Etki ise çalışanın, örgütsel çıktılara herhangi

bir katkısının olup olmadığını hissetmesidir. Diğer bir deyişle bu boyut, çalışanın örgütünde bir iz bırakabilmesi ve görüşlerinin değerli olduğunu algılamasıyla ilişkilidir (Sürgevil, Tolay ve Topoyan, 2013).

Çalışanın güçlendirilmesinde, yöneticinin sorumluluğunda olan büyük bir yetki devri bulunmaktadır. Diğer bir ifade ile yönetici, gereklilik hissettiği durumlarda, yetkisini geçici olarak astına devretmektedir (Genç, 2012). Örgütlerde iş yükümlülüklerinin düzenlenmesi ve yerine getirilmesi, yetki aktarımını öngörmektedir. Çağcıl karmaşık yapıları örgütlerde, yetki aktarılması, yönetsel bir zorunluluktur (Aydın, 2014). Yetki devriyle çalışanlara, duygusal destek sunulmaktadır (Genç, 2012). Öğretmenlere duygusal açıdan destek olunmasının, çalıştıkları kurumlarda görev ve sorumluluklarını sahiplenmelerine katkı sunacağı açıktır. Ayrıca sunulan bu duygusal destek; öğretmenlerin, görevlerini yürütürken deneyimleyebilecekleri iş stresi gibi olumsuz tutumlarını azaltmaktadır. Nitekim Genç (2012), yetkilendirmeyle örgütlerde; rol tanımından kaynaklı oluşan stres ve kaygının azaltılacağını, görev paylaşımı ve güvenin sağlanacağını vurgulamaktadır. Ayrıca psikolojik güçlendirme, çalışanların öz yeterliklerinin de geliştirildiği bir süreçtir (Conger ve Kanungo, 1988). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin öz yeterlik inancına sahip olmasının; iş doyumunu ve örgütsel bağlılık gibi olumlu tutumların gelişmesine katkı sunduğu bilinmektedir (Demir, 2020).

Bireylerin biyolojik yapılarının benzer olmasına karşın her birinin; düşünme biçimleri, çevreyi algılama şekilleri ve çevredeki olaylara yönelik tepkileri değişmektedir. Bu durum, farklı kişilik yapılarına sahip olmaları sonucunu ortaya çıkarmaktadır (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2011). Kişilik; bir kişiyi diğerlerinden farklı kılan sahip olduğu bedensel, ruhsal ve zihinsel özelliklerinin tamamıdır (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2014). Proaktif kişilik ise kendisiyle barışık, özgüvenli ve öz saygısı yüksek bir kişilik özelliğidir (Doğan, 2018). Proaktif davranış düzeyi yüksek olan bireyler; davranışlarıyla çevresindekileri ve olayları etkileyebilmekte, değişimin öncüsü olabilmekte, kararlarında inisiyatif alabilmekte, fırsatları görebilmekte ve değerlendirebilmektedir (Bateman ve Crant, 1993). Proaktif kişilikliler; mevcut koşulları daha iyi hale getirmek için azimli ve sabırlı davranmakta, bu konuda sorumluluklar almakta ve statükoya meydan okumaktadırlar. Proaktiflerin mevcut koşulları zorlamaları ve ortam onlar için uygun hale gelmediğinde bu durumu seslendirme olasılıkları diğerlerine göre daha yüksektir (Crant, 2000). Proaktifler, yüksek standartlar belirleme eğiliminde olup tüm kaynakları bu standartları gerçekleştirme yönünde kullanmaktadırlar (Bateman ve Crant, 1993). Proaktif kişiler; engellemeleri ve kısıtlamaları önemsememekte, aksine bunlara rağmen ortamda anlamlı ve olumlu bir değişim için mücadele etmeyi sürdürmektedirler (Seibert, Kraimer ve Crant, 2001). Bu kişiler, proaktif davranışları dışsal etkilerden dolayı değil, içsel istekliliklerinden kaynaklı sergilemektedirler (Major vd., 2006). Proaktif kişilik üzerine yapılan tanım ve açıklamalar dikkate alındığında, proaktifliğin kurumlar açısından istenen üretici ve yenilikçi bir davranış özelliği olduğu görülmektedir.

Proaktif davranış özelliklerine sahip öğretmenlerin; başarıya ulaşmak için inisiyatifler alacağı, kendilerini ve başkalarını geliştirme yönünde harekete geçecekleri, fırsatları önceden görecekleri, riskleri iyi analiz edecekleri ve tüm bunları yaparken içsel bir güdülenmeyle hareket edecekleri açıktır. Ayrıca proaktif davranış düzeyi yüksek olan öğretmenlerin çevresel faktörlerden daha az etkilenecekleri şüphesizdir. Aksine proaktif öğretmenlerin, çevrelerini etkileyecekleri akla gelmektedir. Hoy ve Miskel (2010), liderliğin sosyal bir etkileme süreci olduğunu, liderlerin örgütlerinde faaliyet ve ilişkileri düzenlerken içsel bir etki gücünden yararlandığını vurgulamaktadır. Etki gücü yüksek olarak algılanan öğretmenlerin, öğrencilerin daha iyi yetişmesinde liderlik rollerinin de daha fazla olacağı düşünülmektedir. Çünkü liderin sahip olduğu güç türleri arasında etki gücünün ayrı bir önemi bulunmaktadır.

Yönetim ve örgütsel davranış alanyazını incelendiğinde; psikolojik güçlendirme yaklaşımının öğretmenlerin proaktif davranış düzeyleri ile ilişkisini, doğrudan ve özellikle ortaokullarda açığa çıkaran bir çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Nitekim proaktif kişiliklilerin iş başarısı, yüksek olasılıkla örgütün diğer üyelerine göre daha fazladır (Brown vd., 2006). Öğretmenlerin kurumlarında, daha yenilikçi ve özgün fikirler sunabilmeleri, resmi rollerinin üzerinde fazladan roller üstlenmeleri, kurumlarının

verimliliğine katkı sunmaktadır (Demir, 2021). Öğretmenlerin proaktif davranış özelliklerinin düzeyinin artmasına katkı sunan, diğer bir deyişle potansiyellerini artıran etmenlerin açığa çıkarılması önem kazanmaktadır. Eğitim örgütlerinde bu kavramlara ilişkin araştırmaların yoğunlaşması, kuramsal çerçevenin genişlemesi bakımından da önemli görülmektedir. Bu çalışmada amaç; psikolojik güçlendirme yaklaşımı ve alt boyutlarının, öğretmenlerin proaktif davranış düzeylerini istatistiki açıdan anlamlı olarak yordayıp yordamadığının belirlenmesidir. Bu ana amaç bağlamında, aşağıdaki hipotezler önerilmektedir:

- H1: Psikolojik güçlendirme, öğretmenlerin proaktif davranış düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı yordamaktadır.
- H2: Psikolojik güçlendirmenin anlamlılık alt boyutu, öğretmenlerin proaktif davranış düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı yordamaktadır.
- H3: Psikolojik güçlendirmenin yeterlilik alt boyutu, öğretmenlerin proaktif davranış düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı yordamaktadır.
- H4: Psikolojik güçlendirmenin özerklik alt boyutu, öğretmenlerin proaktif davranış düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı yordamaktadır.
- H5: Psikolojik güçlendirmenin etki alt boyutu, öğretmenlerin proaktif davranış düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı yordamaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada; öğretmenlerin psikolojik olarak güçlendirilmeleri ile sahip oldukları proaktif davranış düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla araştırma; değişkenler arasında anlamlı ilişkinin bulunup bulunmadığı, ilişki varsa yönünün ve derecesinin tespit edildiği korelasyonel modelde (Büyüköztürk vd., 2012) tasarlanmıştır. Değişkenler arasında ilişkinin anlamlı olduğu tespit edildikten sonra ileriye yönelik geçerli ve güvenilir tahminlerde (yordamalarda) bulunulmasını sağlayan regresyon analizlerine geçilmiştir.

2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Çalışmanın evreni, Siirt il merkezindeki 35 ortaokulda görev yapan 856 öğretmenden oluşmaktadır. Bu evrenden yansızlık kuralına uygun olarak 24 ortaokul belirlenmiştir. Burada her ortaokul küme olarak kararlaştırılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplandığı ortaokullar, evrendeki her bir ortaokulun seçilme şansını eşitlemek amacıyla kura yoluyla ve yeterli sayıda belirlenmiştir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2014); örneklem sayısının 200 veya üzerinde olmasının, çok değişkenli analizlerin yapılabilmesi için yeterli olduğunu ileri sürmektedirler. Dolayısıyla 24 ortaokulda çalışan öğretmenlerin sayısının, 200 veya daha fazla olacağı düşünülmüştür. Küme olarak seçilen bu okullardaki öğretmenlere ölçekler ulaştırılmıştır. Bu okullardan seçkisiz bir biçimde, gönüllü katılımları sağlanmak suretiyle 213 öğretmene ulaştırılmıştır. Ancak dağıtılan formlardaki ölçek maddelerinin eksik ya da özensiz doldurulması nedeniyle 206 veri üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Ölçüm sonuçları, Siirt ilindeki tüm ortaokullara genellenmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada oransız küme örnekleme yöntemi benimsenmiştir (Karasar, 2012).

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Öğretmenlerin; psikolojik güçlendirilmelerine yönelik görüşleri, "Psikolojik Güçlendirme Ölçeği", sahip oldukları proaktif davranış düzeylerine yönelik görüşlerine ise "Proaktif Kişilik Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Ölçekler, beşli Likert şeklinde puanlanmıştır. Ölçeklerde, ters derecelendirilmiş madde bulunmadığı görülmüştür. Katılımcılara, araştırmadaki değişkenlere yönelik kendi algularına en uygun puanlamayı yapmalarının beklendiği belirtilmiştir.

Psikolojik Güçlendirme Ölçeği. Bu ölçek, Spreitzer (1995) tarafından dört boyutlu olarak geliştirilmiştir. Ölçek; Türk kültürüne Sürgevil ve diğerleri (2013) tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin her boyutu, 3 madde ile ölçülmüştür. Bu çalışmadaki verilere uygulanan doğrulayıcı faktör analizi (DFA); ölçekle verilerin

uyumunun, iyi (GFI = .93, IFI = .96, CFI = .96, SRMR = .03) ve kabul edilebilir ($\chi^2 = 69.80$, $sd = 31$, $\chi^2/sd = 2.25$, TLI = .93, PNFI = .63, PGFI = .52, RMSEA = .07) seviyede olduğuna işaret etmektedir. Bu araştırmada Cronbach-alfa Güvenirlik Katsayısının; ölçeğin tamamı için .87, anlamlılık alt boyutu için .86, yeterlilik boyutu için .84, özerklik boyutu için .70 ve etki boyutu için .84 olduğu tespit edilmiştir.

Proaktif Kişilik Ölçeği. Yararlanılan bu ölçek ile araştırmada, öğretmenlerin proaktif davranış düzeylerine yönelik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu ölçek; Bateman ve Crant (1993) tarafından geliştirilmiştir. Sonrasında bu ölçek, Claes, Beheydt ve Lemmens (2005) tarafından da tekrar gözden geçirilmiştir. Kısaltılmış proaktif kişilik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlama çalışması ise Akın ve Arıcı Özcan (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin kısaltılmış bu formu, tek faktörden ve 10 maddeden meydana gelmektedir. Bu araştırma kapsamında uygulanan DFA sonucunda ulaşılan istatistiksel değerler; verilerle ölçeğin iyi ($\chi^2 = 49.36$, $sd = 25$, $\chi^2/sd = 1.97$, GFI = .94, SRMR = .04) ve kabul edilebilir (IFI = .93, CFI = .93, PNFI = .60, PGFI = .52, RMSEA = .06) düzeyde uyuma sahip olduğunu açığa çıkarmaktadır. Ayrıca bu çalışmada, Cronbach-Alfa Güvenirlik Katsayısı .79 olarak belirlenmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesi; betimsel analizlere, basit ve çoklu regresyon analizlerine başvurulmuş ve yapılmıştır. Basit regresyon analiziyle psikolojik güçlendirme yaklaşımının, öğretmenlerin proaktif davranış düzeylerini; çoklu regresyon analiziyle ise psikolojik güçlendirme yaklaşımının alt boyutlarının öğretmenlerin proaktif davranış düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı yordayıp yordamadığına bakılmıştır. Yordama işlemi tahmin hataları (tahmin edilen değer ile gözlenen değer farkı), normal dağılım sergilemelidir (Tabachnick ve Fidell, 2014). Öncelikle çarpıklık-basıklık katsayıları incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2014); hesaplanan çarpıklık-basıklık katsayılarının, ± 1.5 arasında gerektiğini ileri sürmektedir. Çarpıklık değeri; psikolojik güçlendirme ölçeğinde -0.10 ve proaktif kişilik ölçeğinde 0.01 olarak hesaplanmıştır. Basıklık değeri ise psikolojik güçlendirme ölçeği için -0.53 ve proaktif kişilik ölçeği için -0.36 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, ± 1.5 arasında olduğu görülmüştür. Sonrasında çarpıklık ve basıklık katsayılarının, standart hataya bölünmesiyle elde edilen z değerlerine bakılmıştır. Hesaplanan z değerinin; $3.29'$ dan büyük olması, orta büyüklükteki örneklem (50 < n < 300) için tahmin hatalarının normal dağılmadığını göstermektedir (Kim, 2013). Psikolojik güçlendirme ölçeğinde; çarpıklık katsayısının standart hataya bölünmesiyle elde edilen z değeri -0.60 , basıklık katsayısının standart hataya bölünmesiyle elde edilen z değeri -1.58 olarak bulunmuştur. Proaktif davranış düzeyi ölçeğinde; çarpıklık katsayısının standart hataya bölünmesiyle elde edilen z değeri 0.07 , basıklık katsayısının standart hataya bölünmesiyle elde edilen z değeri -1.08 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla hesaplanan z değerleri, $3.29'$ un altında kalmıştır. Sonuç olarak tahmin hataları, normal dağılım sergilemektedir.

Regresyon analizine geçmeden önce değişkenler arasındaki ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Bu nedenle değişkenlere, korelasyon analizi uygulanmıştır. Değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Korelasyon katsayısının mutlak değer alınarak; $0.30'$ un altında olması zayıf düzeyde ilişkinin, 0.30 ile 0.70 arasında olması (0.30 ve 0.70 dahil) orta düzeyde ilişkinin ve $0.70'$ ten büyük olması yüksek düzeyde ilişkinin varlığını işaret etmektedir. Ayrıca korelasyon katsayısının ± 1 olması mükemmel ilişkiyi, 0 olması ise ilişkinin olmadığını belirtmektedir (Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk, 2007).

Son olarak araştırmadaki bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantının oluşup oluşmadığına bakılmıştır. Çünkü çoklu regresyon analizlerinde, bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu oluşabilmektedir. Bu nedenle tolerance, durum indeksi (CI) ve varyans büyütme faktörü (VIF) değerleri incelenmiştir. Tolerance değerinin $0.20'$ den büyük (1.00), CI değerinin ise $30'$ dan küçük (18.78) ve VIF değerinin $10'$ dan küçük (1.00) olması bağımsız değişkenlerin arasında çoklu bağlantı sorununun olmadığını göstermektedir.

işaret etmiştir (Büyüköztürk, 2012: 100). Araştırma verilerinin çözümlenmesi, SPSS aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Şırnak Üniversitesi Etik Kurulu Başkanlığı

Etik değerlendirme kararının tarihi: 19.01.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 25.01.2022-E.28183

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular sunulmaktadır. Bunlar sırasıyla betimsel analiz, korelasyon ve regresyon analizlerine ilişkin bulgulardır.

3.1. Betimsel Analiz Bulguları

Psikolojik güçlendirme ve alt boyutları ile proaktif davranış düzeylerine yönelik ulaşılan betimsel analiz bulguları, Tablo 1’de sunulmaktadır. Bu bulgulara; aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata olarak yer verilmektedir.

Tablo 1.

Psikolojik Güçlendirme ve Alt Boyutları ile Proaktif Davranış Düzeylerine İlişkin Betimsel Analiz Bulguları

Değişkenler	Art. Ortalama	Ss	Std. Hata
Anlamlılık	4.47	.52	.03
Yeterlilik	4.36	.53	.03
Özerklik	4.13	.57	.03
Etki	3.81	.71	.04
Güçlendirme	4.19	.44	.03
Proaktif Davranışlar	3.83	.49	.03

Tablo 1’de görüldüğü üzere; öğretmenlerin proaktif davranış düzeylerine, psikolojik güçlendirme ve psikolojik güçlendirmenin özerklik ve etki alt boyutlarına yönelik algılarının kısmen yüksek düzeyde ya da orta düzeyin üstünde olduğu bulunmuştur (Katılıyorum: 4). Psikolojik güçlendirmenin anlamlılık ve yeterlilik alt boyutlarına dair algılarının ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Tamamen katılıyorum: 5).

3.2. Korelasyon Bulguları

Tablo 2’de araştırmada incelenen değişkenlere dair korelasyon bulguları görülmektedir.

Tablo 2.

Korelasyon Bulguları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1. Anlamlılık	1					
2. Yeterlilik	.63**	1				
3. Özerklik	.45**	.57**	1			
4. Etki	.20**	.43**	.47**	1		
5. Güçlendirme	.70**	.83**	.81**	.73**	1	
6. Proaktif Davranışlar	.39**	.40**	.44**	.43**	.54**	1

**p < .01, *p < .05

Tablo 2’de görüldüğü üzere; psikolojik güçlendirme ($r = .54$, **p < .01), psikolojik güçlendirmenin anlamlılık ($r = .39$, **p < .01), yeterlilik ($r = .40$, **p < .01), özerklik ($r = .44$, **p < .01) ve etki ($r = .43$, **p < .01) alt boyutları ile sahip olunan proaktif davranışların orta düzeyde, pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla araştırmadaki değişkenlerin arasındaki ilişkilerin tamamı anlamlı bulunmuştur.

3.3. Regresyon Analizlerine İlişkin Bulgular

Verilerin çözümlenmesinde başvuru alan ilk regresyon analizi, psikolojik güçlendirmenin sahip olunan proaktif davranış özelliklerini yordamasına yönelik basit regresyon analizidir. Tablo 3’te bu analize ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3.

Psikolojik Güçlendirmenin Proaktifliği Yordaması

Yordayıcı değişken	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	1.31	.27		4.82	.00
Psikolojik Güçlendirme	.60	.06	.54**	9.34	.00

Yordanan değişken sahip olunan proaktif davranış düzeyi
R²değişim = .30 **p < .01, *p < .05

Regresyon analizi bulguları (Tablo 3); psikolojik güçlendirmenin, öğretmenlerin sahip oldukları proaktif davranış düzeyini anlamlı olarak yordadığını göstermektedir ($\beta = .54$ **, $p < .01$). 1 birim psikolojik güçlendirmedeki artış, .60 birim proaktif davranışta artışı getirmektedir ($B = .60$, $P < .01$). Proaktif davranış özelliklerinin %30’u, öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri ile açıklanmaktadır ($\Delta R^2 = .30$; $p < .01$). Dolayısıyla psikolojik güçlendirme algısının artması, proaktif davranış özelliğini artırmaktadır.

Verilerin çözümlenmesinde yapılan diğer regresyon analizi ise çoklu regresyon analizidir (stepwise yöntemi ile). Stepwise yöntemi (değişken ekleme ve eleme) en ayrıntılı işlemlerin uygulandığı bir yöntemdir. Analizin başında bir model önerilmektedir. Araştırmadaki yordayıcıyı değişkenler arasında modelin açıklayıcılığına en fazla katkı sağlayan yordayıcılar alınırken, aynı zamanda diğer yordayıcı değişkenlerin katkıları da test edilmekte ve bu yordayıcılar modele anlamlı katkı sağlamıyorsa modele alınmamaktadırlar (Can, 2020: 279). Bu araştırmada; psikolojik güçlendirmenin alt boyutları yordayıcı, proaktif davranış düzeyi ise yordanan değişken olarak alınmak suretiyle bir model önerilmiştir. Her bir yordayıcının modele katkısı test edilmiş ve istatistiksel olarak anlamlı katkı sağlamayan yordayıcı/ lar modelden doğrudan program aracılığıyla elenmiştir. Bu analiz sonucunda psikolojik güçlendirmenin yeterlilik alt boyutunun, proaktif davranış düzeyini istatistiksel olarak anlamlı yordamadığı tespit

edilmiştir ($\beta = .03$, $t = .41$, $p = .68$). Diğer bir deyişle yeterlilik alt boyutu; oluşturulan modele, istatistiksel olarak anlamlı bir katkı sunmamıştır. Dolayısıyla program aracılığıyla modelden çıkarılmıştır. Psikolojik güçlendirmenin diğer alt boyutlarının ise proaktif davranış düzeyini istatistiksel olarak anlamlı yordadığı bulunmuştur. Başka bir anlatımla psikolojik güçlendirmenin; anlamlılık, etki ve özerklik alt boyutlarının modele istatistiksel olarak anlamlı katkı sundukları tespit edilmiştir. Analiz sonuçları, Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4.

Psikolojik Güçlendirmenin Anlamlılık, Etki ve Özerklik Boyutlarının Proaktif Davranış Düzeyini Yordaması

Yordayıcı değişkenler	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	1.32	.27		4.76	.00
Anlamlılık	.23	.06	.24**	3.79	.00
Etki	.19	.04	.28**	4.29	.00
Özerklik	.16	.06	.19**	2.66	.00

Yordanan değişken proaktif davranış düzeyi

**p < .01, *p < .05

Tablo 4'te görüldüğü üzere, psikolojik güçlendirmenin; anlamlılık ($\beta = .24^{**}$, $p < .01$), etki ($\beta = .28^{**}$, $p < .01$) ve özerklik ($\beta = .16^{**}$, $p < .01$) alt boyutları öğretmenlerin sahip oldukları proaktif davranış düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordamaktadır. Anlamlılık boyutundaki 1 birim artma .23 birim ($B = .23$, $p < .01$), etki boyutundaki 1 birim artma .19 birim ($B = .19$, $p < .01$) ve özerklik boyutundaki 1 birim artma ise .16 birim ($B = .16$, $p < .01$) proaktif davranış düzeylerindeki artmaya katkı sunmaktadır.

Proaktif davranıştaki varyansın açıklanma yüzdeleri; etki boyutu ile %19.7, anlamlılık boyutu ile %6.1 ve özerklik boyutu ile %4.9'dur. Psikolojik güçlendirmenin alt boyutlarının, öğretmenlerin sahip oldukları proaktif davranış düzeyleri üzerindeki görece önem sırasının; etki, anlamlılık ve özerklik şeklinde olduğu görülmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada; psikolojik güçlendirme ve alt boyutlarının, öğretmenlerin proaktif davranış düzeyleri ile pozitif ve anlamlı ilişkili olduğu bulunmuştur. Regresyon analizi sonuçları; psikolojik güçlendirmenin, öğretmenlerin sahip oldukları proaktif davranış düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu çalışmada, psikolojik güçlendirmenin; anlamlılık, etki ve özerklik alt boyutlarının proaktif davranış düzeylerini pozitif yönde ve anlamlı bir biçimde yordadıkları belirlenmiştir. Psikolojik güçlendirmenin sadece yeterlilik alt boyutunun, proaktif davranış yordamadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla çalışmada ileri sürülen H3 hipotezi hariç tüm hipotezlerin (H1, H2, H4, H5) doğrulandığı görülmüştür.

Psikolojik güçlendirmenin, çalışanların öz yeterlik tutumlarının artırılmasında ciddi düzeyde bir rolünün bulunduğu bilinmektedir (Conger ve Kanungo, 1988). Bu kavramın ayrıca motivasyonel bir yönü de bulunmaktadır. Dolayısıyla psikolojik olarak güçlendirilen öğretmenlerin, görev ve sorumluluklarını yerine getireceklerine yönelik inançları yüksek düzeydedir. Diğer bir deyişle güçlendirilme yoluyla öğretmenlerin motivasyonel faktörleri harekete geçirilmektedir. Bu durum öğretmenlerin okullarında daha fazla inisiyatif almalarına, mevcut koşullarını daha iyi hale getirmelerine ve girişimci ruha sahip olmalarına katkı sunmaktadır. Bu yolla öğretmenlerin proaktif davranış düzeyleri artırılmaktadır. Nitekim Uncuoğlu ve Yolcu (2017) çalışmasında; proaktif kişilik ile psikolojik güçlendirme arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Bu çalışmada da benzer olarak öğretmenlerin psikolojik olarak desteklendiklerini algılamalarının, proaktif davranış düzeylerini artırdığı tespit edilmiştir.

Güçlendirilmiş bir kurumda çalışanlar, görev ve sorumluluklarını benimsemektedirler. Çünkü çalışanlar, kendi amaç ve değerleri ile işlerinin gerektirdikleri arasında uyumluluk algılamaktadırlar. Thomas ve Velthouse (1990), işlerinin gerektirdiği sorumlulukların çalışanlar tarafından anlamlı bulunmasının;

bağlılık, karara katılım ve motivasyon gibi örgütlerde anahtar çıktılarını arttırdığını ileri sürmektedir. Koçel (2018), güçlendirmenin bir yönüyle katılımı artıran bir anlayış ve uygulama olduğunu; katılımın artmasının ise çalışanların motivasyonunu, başarıma anlayışını ve işe karşı hissettikleri tutumlarını olumlu yönde değiştirdiğini vurgulamaktadır. Örgütlerde karara katılımın yüksek olması, öğretmenlerin daha fazla inisiyatif almalarını sağlamaktadır. Güçlendirilen öğretmenler, sahip olunan koşulların daha da iyileşmesi için mücadele vermektedirler. Bu da onların proaktif davranış düzeylerinin artması anlamına gelmektedir. Nitekim girişimci olma ve inisiyatif almanın, proaktif davranış özelliklerinden olduğu bilinmektedir (Becherer ve Maurer, 1999).

Bu araştırmada; psikolojik güçlendirmenin etki boyutunun, öğretmenlerin proaktif davranış düzeylerini artırdığı saptanmıştır. Kurumlarında güçlendirilmiş olduklarını algılayan öğretmenler, görev ve sorumluluklarını daha istekli bir şekilde yerine getirmektedir. Çünkü yaptıkları işin topluma katkısının büyük olacağını düşünmektedirler. Morrison ve Phelps (1999); proaktif davranışa katkı sunan özelliklerden birinin sorumluluk hissi taşımak olduğunu vurgulamaktadır. Conger ve Kanungo (1988), psikolojik güçlendirilen öğretmenlerin, işlerini daha fazla benimsedikleri ve görevlerindeki sorumlulukların ağırlığını daha fazla hissettiklerini ileri sürmektedirler. Böylelikle proaktif davranış düzeylerinin de artması söz konusudur.

Güçlendirildiklerini hisseden çalışanların; kararlara katılımlarının arttığı ve işlerinde daha fazla inisiyatif alabildikleri bilinmektedir. Dolayısıyla görevlerini yerine getirirken veya faaliyetler düzenlerken daha fazla özerk olmaktadır. Yani seçim hakkına sahiptirler. Bu durumların getirdiği sorumluluklardan dolayı örgüt içerisinde, daha aktif ve üretken olmaları beklenmektedir. Bu araştırmada da psikolojik güçlendirmenin özerklik boyutunun, öğretmenlerin proaktiflik davranış düzeylerine katkı sunduğu bulunmuştur. Aydın (2014), çalışanların kendilerini ilgilendiren konularda; karara katılımlarının ve inisiyatif almalarının sağlanmasının, kendilerini geliştirmelerinin en iyi yöntemlerinden biri olduğunu ifade etmektedir. Krause (2005), inisiyatif alan bir kişinin, gönüllü olarak örgüt yararına fazladan rol davranışı sergilediğini vurgulamaktadır. Bu durumda çalışanların proaktif davranışları da beslenmektedir. Ayrıca Samancı (2006); öğretmenlerin karara katılımlarının; öğrencileriyle etkileşimlerine, özsaygı ve okulu sahiplenme tutumlarına katkı sunduğunu vurgulamaktadır. Proaktif davranış düzeyi yüksek kişilerin, özsaygısının da yüksek olduğu bilinmektedir (Doğan, 2018). Öğretmenlerin okullarında; fikirlerini rahatça ifade edebilmelerinin ve işleriyle ilgili farklı çözümler düşünebilmelerinin, proaktif davranış düzeylerini artırdığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler işlerinde özerk olmalarının yüklediği sorumluluk duygusuyla hareket etmekte ve sorunlara geçici çözüm üretmek yerine proaktif davranmaktadırlar. Diğer bir anlatımla öğretmenlerin, uzun dönemli çözümlerini hayata geçirmeleri beklenmektedir. Hatta sorunlar oluşmadan engelleyici bir yaklaşım da sergileyebilmektedirler.

Bu araştırmada, psikolojik güçlendirmenin yeterlilik alt boyutunun, öğretmenlerin proaktif davranış düzeylerini anlamlı olarak yordamadığı belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin; sorumluluklarını yerine getirmede kendi yeteneklerine duydukları güvendedeki artışın, proaktif davranışlar sergilemelerinde istatistiki açıdan anlamlı bir rolü bulunmamaktadır. Zaten proaktif davranış özelliğine sahip çalışanların, özgüvenlerinin yüksek olduğu bilinmektedir (Seibert, Crant ve Kraimer, 1999). Ayrıca öğretmenlerin proaktif davranış düzeyleri ne kadar artsa da riskleri iyi analiz edip tedbirli olmalarının ve etrafıca araştırarak inisiyatif almalarının bu sonuç üzerinde etkisinin olduğu düşünülmektedir. Lambert, Eby ve Reeves (2006); proaktif davranış düzeyleri yüksek olan kişilerin, ortamlarında kaliteli sosyal etkileşimler deneyimlemesi neticesinde, işlerini daha fazla sevdiklerini ve en iyi biçimde yaptıklarını dolayısıyla kurumlarda kalite artışına katkı sunduklarını vurgulamaktadır. Buradan hareketle yüksek düzeyde proaktif davranışlar sergileyen öğretmenlerin, yeteneklerine inanç duymalarının, işlerini en iyi şekilde yapmalarına odaklanmalarını artırdığı düşünülmektedir. Başka bir anlatımla bu kişiler, sorumluluklarının üstesinden gelebileceğine inanmakta ancak bu durum bu kişilerde herhangi bir tedbirsizlik ya da sorgulamadan karar alma durumları oluşturmamaktadır.

Bu araştırmada öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin, proaktif davranış düzeyleri üzerindeki görece önem sırasının; etki, anlamlılık ve özerklik şeklinde olduğu bulunmuştur. Diğer bir anlatımla öğretmenlerin algılarına göre, proaktif davranış düzeyleri üzerinde en çok rolü bulunan alt boyut etki boyutudur. Öğretmenlerin yönetsel ve stratejik çıktılarını etkileyebilme düzeyinin fazlaştırılmasının, okulda ve sınıfta etkili bir eğitim-öğretim ortamının sağlanması açısından önemli olacağı akla gelmektedir. Çünkü örgütsel çıktılar üzerindeki etkisinin anlamlı düzeyde olduğunu düşünen öğretmenlerin; aldıkları inisiyatifleri, girişimciliği ve başarısı artmaktadır. Nitekim Johnson (2012), güçlenen öğretmenlerin; öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabilecek en iyi programı hayata geçirecekleri, kendi yetenek ve yaratıcılıklarını uygulamalara aktaracaklarını ileri sürmektedir.

Örgütlerin değişime uyum sağlayabilmesi ve gelişmesinde; gönüllü, yenilikçi ve proaktif eylemler sergileyen çalışanlara ihtiyaç duyulmaktadır. Okullarda güçlendirmeye yönelik bir kültürün oluşturulmasının, öğretmenlerin proaktiflikleri üzerinde son derece önemli olduğu görülmektedir. Bu kültürün oluşturulmasında, okulların liderleri konumundaki yöneticilere büyük sorumluluklar düşmektedir. Okul müdürü, yönetsel ve stratejik konularda öğretmenlerin de karara katılmalarına ve inisiyatif almalarına uygun ortam oluşturmalıdır. Böylece öğretmenlerin yeterlik algılarının güçlenmesi de söz konusu olabilir. Karmaşık ve esnek yapısı itibarıyla eğitim örgütlerinde öğretmenlerin güçlendirilmesi, rekabet ortamının ve teknolojinin getirdiği değişime uyum sağlanması açısından da önemlidir. Çünkü güçlendirilen öğretmenlerin proaktiflikleri artmaktadır. Diğer bir deyişle ortamda değişime ihtiyaç olduğunda, bu konuda ısrarcı ve azimli davranmakta hatta değişimin öncüsü olabilmektedirler. Öğretmenlerin işlerine ilişkin bu proaktif davranışlarının sürdürülmesinde, okul yöneticilerinin destekleyici söylem ve uygulamalarının rolü bulunmaktadır. Değişim ve yeniliklerin başarıya ulaşmasında bilhassa yöneticilerin desteği gerekmektedir.

Kaynakça/Reference

- Akın, A., & Arıcı Özcan, N. (2015). Turkish version of proactive Scale: A study of validity and reliability. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 5(1), 165-172. <http://dx.doi.org/10.13054/mije.14.12.5.1>
- Aryee, S., & Chen, Z. X. (2006). Leader-member exchange in a Chinese context: Antecedents, the mediating role of psychological empowerment and outcomes. *Journal of Business Research*, 59(7), 793-801. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2005.03.003>
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi*. Gazi Kitabevi.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranış*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bateman, T. S., & Crant, J. M. (1993). The pro-active component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 103-118. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/job.4030140202>
- Becherer, R. C., & Maurer, J. G. (1999). The proactive personality disposition and entrepreneurial behavior among small company presidents. *Journal of Small Business Management*, 37, 28-36.
- Brown, D. J., Cober, R. T., Kane, K., Levy, P. E., & Shalhoop, J. (2006). Proactive personality and the successful job search: A field investigation with college graduates. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 717-726. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.91.3.717>
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi elkitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. V., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, A. (2020). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Claes, R., Beheydt, C., & Lemmens, B. (2005). Uni-dimensionality of abbreviated Proactive Personality Scales across cultures. *Applied Psychology: An International Review*, 54(4), 476-489. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1464-0597.2005.00221.x>
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *The Academy of Management Review*, 13(3), 471-482. <https://doi.org/10.2307/258093>
- Crant, J. M. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of management*, 26(3), 435-462. <https://doi.org/10.1177/014920630002600304>
- Çankır, Ş. (2014). Örgütlerde personel geliştirme. C. ELMACI ve K. DEMİR (Ed.), *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar, uygulama ve sorunlar içinde* (ss. 91-116). Anı Yayıncılık.
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, S. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Demir, S. (2020). The role of self-efficacy in job satisfaction, organizational commitment, motivation and job involvement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 85, 205-224. DOI: 10.14689/ejer.2020.85.10
- Demir, S. (2021). Organizational trust perception and innovative behaviours of teachers. *European Journal of Educational Management*, 4(1), 25-33. <https://doi.org/10.12973/eujem.4.1.25>
- Doğan, (2018). *Farkı fark etmek için analitik, kreatif ve proaktif düşünme*. Mavi Çatı Yayınları.
- Genç, N. (2012). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş sistemler ve yaklaşımlar*. Seçkin Yayıncılık.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. (Çev. ed., S. TURAN). Nobel Yayın Dağıtım.
- Johnson, A. P. (2012). *A short guide to action research* (4th edition). Pearson Education.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38, 52-54.
- Koçel, T. (2018). *İşletme yöneticiliği*. Beta Yayıncılık.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Çokluk, Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Yayınları.
- Krause, K. (2005). Personal initiative and attachment styles. *Graduate Faculty Psychology Bulletin*. 3(1), 129-154.

- Lambert, T. A., Eby, L. T., & Reeves, M. P. (2006). Predictors of networking intensity and network quality among white-collar job seekers. *Journal of Career Development, 32*(4), 351–365. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0894845305282767>
- Lee, M. & Koh, J. (2001). Is empowerment really a new concept? *International Journal of Human Resource Management, 12*(4), 684-695.
- Major, D., Turner, J., & Fletcher, T. (2006). Linking proactive personality and the big five to motivation to learn and development activity. *The Journal of Applied psychology, 91*(4), 927-935. <http://dx.doi.org/10.1080/713769649>
- Mertler, C. A. (2014). *Action research: Improving schools and empowering educators* (4th edition). Sage.
- Morrison, E. W., & Phelps, C. C. (1999). Taking charge at work: Extra role efforts to initiate workplace change. *Academy of Management Journal, 42*(4), 403-419. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/257011>
- Mourshed, M., Chijoke, C., & Barber, M. (2010). *How the world's best-performing school systems keep getting better*. McKinsey & Company.
- Samancı, S. (2006). *Örgütsel iklim ve örgütsel vatandaşlık* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar, Türkiye.
- Seibert, S. E., Crant, J. M., & Kraimer, M. L. (1999). Proactive personality and career success. *Journal of Applied Psychology, 84*(3), 416–427. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.84.3.416>
- Seibert, S. E., Kraimer, M. L., & Crant, J. M. (2001). What do proactive people do? A longitudinal model linking proactive personality and career success. *Personnel Psychology, 54*(4), 845–874. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1744-6570.2001.tb00234.x>
- Siegal, M., & Gardner, S. (2000). Contextual factors of psychological empowerment. *Personnel Review, 29*(6), 703-723.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *The Academy of Management Journal, 38*(5), 1442-1465. <https://doi.org/10.2307/256865>
- Spreitzer G. M., Kizilos M. A., & Nason S. W. (1997). A dimensional analysis of the relationship between psychological empowerment and effectiveness satisfaction, and strain. *Journal of Management, 23*(5), 679-704. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0149-2063\(97\)90021-0](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0149-2063(97)90021-0)
- Sürgevil, O., Tolay, E., & Topoyan, M. (2013). Yapısal güçlendirme ve psikolojik güçlendirme ölçeklerinin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri. *Journal of Yasar University, 8*(31), 5371-5391.
- Şenturan, Ş. (2014). *Örnek olaylarla örgütsel davranış*. Beta Yayıncılık.
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A. & Akgemci, T. (2014). *Davranış bilimleri*. Eğitim Yayınevi.
- Şimşek, M. Ş., Akgemci, T., & Çelik, A. (2011). *Davranış bilimine giriş ve örgütlerde davranış*. Gazi Kitabevi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (New International ed.). Pearson Education Limited.
- Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An “interpretive” model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review, 15*(4), 666-681. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/258687>
- Uncuoğlu Yolcu, İ., & Çakmak, A. F. (2017). Proaktif kişilik ile proaktif çalışma davranışı ilişkisi üzerinde psikolojik güçlendirmenin etkisi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 13*(2), 425-438.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

In the McKinsey report on school quality, it is underlined that the quality of no education system can exceed the quality of teachers (Mourshed, Chijoke & Barber, 2010). Therefore, it is necessary to provide a school environment that offers opportunities for teachers to develop themselves in accordance with their potential. It is known that the psychological empowerment approach increases employees' sense of ownership of their work, sense of responsibility for their work, and their self-confidence (Conger & Kanungo, 1988). From this point of view, it is clear that the psychological empowerment approach contributes to the improvement of teachers' qualifications.

The literature on management and organizational behaviour makes it clear that there is a need for a study that reveals the relationship between the psychological empowerment approach and the proactive behaviour levels of teachers directly and especially in secondary schools. In fact, business success of proactive personalities is more likely than other members of the organization (Brown et al., 2006). The intensification of research on these concepts in educational organizations is also considered important in terms of expanding the institutional framework. The aim of this study is to determine the relationship between the psychological empowerment approach and the proactive behaviour levels of teachers. In the context of this main purpose, the following hypotheses are proposed:

- H1: Psychological empowerment significantly predicts teachers' proactive behaviour levels.
- H2: The meaning dimension of psychological empowerment significantly predicts teachers' proactive behaviour levels.
- H3: The competence dimension of psychological empowerment significantly predicts teachers' proactive behaviour levels.
- H4: The self-determination dimension of psychological empowerment significantly predicts teachers' proactive behaviour levels.
- H5: The impact dimension of psychological empowerment significantly predicts teachers' proactive behaviour levels.

2. METHOD

This research was designed in the correlational model (Büyüköztürk et al., 2012) to determine whether there is a significant relationship between the variables and if so, its direction and degree. The population of the study consists of teachers working in 24 secondary schools in Siirt. The secondary schools from which the data of the study were collected were selected through sortition. 206 of the teachers in these schools selected as a cluster constitute the sample. The ethical suitability of the research was approved by the decision of the Ethics Committee of Şırnak University dated 19.01.2022 numbered 2022/6.

The Psychological Empowerment Instrument was developed by Spreitzer (1995) in four dimensions. The scale was adapted to Turkish by Sürgevil et al. (2013). Confirmatory factor analysis (CFA) applied to the data in this study showed that the fit of the scale and data was good (GFI = .93, IFI = .96, CFI = .96) and acceptable ($\chi^2 = 69.80$, $df = 31$, $\chi^2/df = 2.25$, RMSEA = .07) level. In this study, it was determined that the Cronbach-alpha Reliability Coefficient was .87 for the whole scale, .86 for the meaning dimension, .84 for the competence dimension, .70 for the self-determination dimension, and .84 for the impact dimension.

The Proactive Personality Scale was developed by Bateman and Crant (1993). The Turkish adaptation of the abbreviated form of the proactive personality scale was carried out by Akın and Arıcı Özcan (2015). This abbreviated form of the scale consists of a single factor and 10 items. Statistical values reached as a result of CFA applied within the scope of this research reveal that the scale has good ($\chi^2 = 49.36$, $df = 25$, $\chi^2/df = 1.97$, RMSEA = .07) level.

df = 1.97, GFI = .94) and acceptable (IFI = .93, CFI = .93, RMSEA = .06) levels of fit with the data. In addition, in this study, the Cronbach-Alpha Confidence Coefficient was calculated as .79.

The skewness value was calculated as -.10 in the psychological empowerment scale and .01 in the proactive personality scale. The kurtosis value was calculated as -.53 for the psychological empowerment scale and -.36 for the proactive personality scale. Therefore, the data obtained in this study are normally distributed. The study also investigated whether there was multicollinearity between the independent variables in the study. The fact that the tolerance value was greater than .20 (1.00), the VIF value was less than 10 (1.00), and the CI value was less than 30 (18.78) indicates that there was no problem of multicollinearity between the independent variables.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

In this study, it was found that psychological empowerment and its dimensions were positively and significantly related to teachers' proactive behaviour levels. Regression analysis results showed that psychological empowerment is a significant predictor of the proactive behaviour levels of teachers. In addition, it was determined that psychological empowerment and its dimensions of meaning, impact, and self-determination predicted proactive behaviour levels positively and significantly. It was revealed that only the competence dimension of psychological empowerment did not predict proactive behaviour. Therefore, it was observed that all hypotheses (H1, H2, H4, H5) except for the H3 hypothesis were confirmed in the study.

Uncuoğlu and Yolcu (2017) found a positive and significant relationship between proactive personality and psychological empowerment. Along the same lines, this study found that teachers' perception of being psychologically supported increased their proactive behaviour levels. Koçel (2018) argues that empowerment is an understanding and practice that increases participation and that increasing participation positively changes the motivation of employees, their understanding of success, and their attitudes towards work. The high level of participation in decision-making in organizations enables teachers to take more initiative. This means that their proactive behaviour levels increase. In fact, it is known that being an entrepreneur and taking initiative are the characteristics of proactive behaviour (Becherer & Maurer, 1999).

Employees in an empowered organization embrace their duties and responsibilities because employees perceive compatibility between their goals and values and the demands of their jobs. Thomas and Velthouse (1990) found that if employees find the responsibilities required by their jobs meaningful, key outputs in organizations such as commitment, participation in decision, and motivation are also enhanced. In this study, it was determined that the meaning dimension of psychological empowerment increased the proactive behaviour levels of teachers.

Morrison and Phelps (1999) emphasize that one of the features that contribute to proactive behaviour is to have a sense of responsibility. Conger and Kanungo (1988) argue that teachers who are psychologically empowered adopt their jobs more and are more likely to feel the weight of their responsibilities. Thus, there is an increase in proactive behaviour levels. In this study, it was determined that the impact dimension of psychological empowerment increased the proactive behaviour levels of teachers.

Samancı (2006) emphasizes that teachers' participation in decision-making contributes to their interactions with their students, their self-esteem, and their attitudes towards their sense of ownership of school. It is known that people with a high level of proactive behaviour also have high self-esteem (Doğan, 2018). It is understood that teachers with the opportunity to freely express their ideas and think of different solutions about their work in their schools exhibit more proactive behaviors. In this study, it was determined that the self-determination dimension of psychological empowerment increased the proactive behaviour levels of teachers.

Suggestions: In order for organizations to adapt to change and develop, there is need for employees who exhibit voluntary, innovative, and proactive actions. One may notice that building a culture of empowerment in schools is extremely important on the proactivity of teachers. While building such culture, the administrators, who are the leaders of the schools, have great responsibilities. The school principal should create a suitable environment for teachers to participate in decision-making and take initiative on administrative and strategic issues. It is important for school administrators to be supportive in maintaining these proactive behaviors of teachers regarding their work.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Şırnak Üniversitesi Etik Kurulu Başkanlığı

Etik değerlendirme kararının tarihi: 19.01.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 25.01.2022-E.28183

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırma tek yazarlıdır.

ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2023, 23(2), 855 – 883. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1195916>



Sınıf Öğretmenleri, İlkokul Öğrencileri ve Velilerin Çocuk Kitabı, Oyuncak Kitap ve E-Kitaba Yönelik Metaforik Algıları

Metaphoric Perceptions of Classroom Teachers, Primary School Students and Parents towards Children's Books, Toy Books and E-Books

Meral GÖZÜKÜÇÜK¹

Geliş Tarihi (Received): 28.10.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 27.04.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.06.2023

Öz: Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmasında ailelerin ve öğretmenlerin önemli sorumlulukları vardır. Bu sebeple eğitimin bütün paydaşları düşünüldüğünde özellikle öğrenci, öğretmen ve velilerin kitaba yönelik algılarını belirlemenin önemli olduğu vurgulanabilir. Bu bağlamda, yapılan çalışmanın amacı çocuk kitabı, oyuncak kitap ve e-kitap kavramlarına yönelik sınıf öğretmenleri, ilkökul öğrencileri ve velilerin metaforik algılarını belirlemektir. Bu araştırma olgubilim deseninin kullanıldığı nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu sınıf öğretmenleri (n=75), ilkökul öğrencileri (n=135) ve ilkökul öğrencilerinin velileri (n=170) olmak üzere toplam 380 kişi oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenleri, ilkökul öğrencileri ve velilerin çocuk kitabı, oyuncak kitap ve e-kitaba yönelik geliştirdikleri metaforlara göre oluşturulan kategorilerin on tanesinin ortak olduğu, bu kategorilerin "beceri, eğlence, bilgi, öğretim, temel, doğa, sosyal, gizemli, iletişim, teknik kaynak" şeklinde olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenleri, ilkökul öğrencileri ve velilerin ortak metaforlar geliştirdikleri, bazı metaforların ise katılımcı grubuna ve çocuk yayımları türleri içerisinde yer alan kitap, e-kitap, oyuncak kitap kavramlarına göre farklılaştığı görülmektedir. Katılımcıların çocuk kitabına ve oyuncak kitaba yönelik olumlu metafor geliştirdikleri ancak e-kitaba yönelik hem olumlu hem de olumsuz metafor geliştirdikleri görülmektedir. Yapılan bu çalışmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri ve velilerin çocuk kitabı ve oyuncak kitap konusunda daha olumlu bir algıya sahip oldukları ve bu kitapları ilkökul öğrencileri için e-kitaba göre daha çok tercih ettikleri ifade edilebilir. Ayrıca katılımcıların çocuk kitabı, oyuncak kitap ve e-kitap kavramlarına ilişkin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde çocuk edebiyatına yönelik farkındalıklarının olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: çocuk kitabı, oyuncak kitap, e-kitap, metafor, temel eğitim

&

Abstract: Families and teachers have important responsibilities in enabling students to acquire the habit of reading books. Therefore, considering all the stakeholders of education, the importance of determining the perceptions especially of students, teachers and parents towards books can be emphasized. In this context, the aim of the present study is to determine the metaphoric perceptions of classroom teachers, primary school students and parents towards the concepts of children's books, toy books and e-books. This research is a qualitative study in which a phenomenological design is used. The study group of the research comprises a total of 380 people consisting of classroom teachers (n=75), primary school students (n=135) and parents of primary school students (n=170). It is seen that ten of the categories created according to the metaphors produced by the classroom teachers, primary school students and parents related to children's books, toy books and e-books are common, and these categories are "skill", "fun", "knowledge", "teaching", "primary", "nature", "social", "mysterious", "communication", and "technical resource". It is observed that while the classroom teachers, primary school students and parents produced common metaphors, some metaphors differed according to the participant group and the concepts of books, e-books and toy books among the types of children's publications. It is seen that the participants produced positive metaphors for children's books and toy books, but that they produced both positive and negative metaphors for e-books. Moreover, when the metaphors created by the participants regarding the concepts of children's books, toy books, and e-books are examined, it can be seen that they have awareness of children's literature.

Keywords: children's book, toy book, e-book, metaphor, primary education

Atıf/Cite as: Gözükcük, M. (2023). Sınıf Öğretmenleri, İlkokul Öğrencileri ve Velilerin Çocuk Kitabı, Oyuncak Kitap ve E-Kitaba Yönelik Metaforik Algıları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 855-883 DOI: 10.17240/aibuefd.2023..-1195916

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi Meral Gözükcük, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, meralyaprak@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1620-5073>

1. GİRİŞ

Kitaplar erken çocukluk yıllarında oldukça önemli olduğu için okuryazarlığın temel kaynağı olarak kitapları kullanmak çocuklara avantaj sağlar (Boutte, Hopkins & Waklatsi, 2008). Bu yüzden çocuk kitaplarının sınıflarda nasıl kullanılabileceğinin araştırılması, öğretmenlere önemli çıkarımlar sağlar (Sackes, Trundle & Flewares, 2009). Adak-Özdemir ve Özdemir-Beceren'in (2020) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin çocuk kitabı seçerken içeriğe, kitabın eğitici olmasına dikkat ettikleri ancak öğretmenlerin çoğunluğunun sınıflarında düzenli olarak okuma etkinlikleri yapmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim öğretmenlerin sınıflarında nitelikli çocuk kitaplarıyla etkileşimli okuma etkinlikleri gerçekleştirmeleri okumaya yönelik isteği arttırabilir. Öğretmenlerin sınıfta gerçekleştirdiği kitap okuma etkinliklerinin niteliği ile çocukların dil gelişimleri, alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır (Deniz, 2018).

Çocuklar için hazırlanan kitapların çocuğa göre olmasına dikkat edilmelidir. Çocuk kitaplarında bulunması gereken başlıca özellikler; kapağın ilgi çekici olması, kitabın boyutu, dilin anlaşılır olması, konu ve görsellerin uygunluğu, çocuğun yaşına uygunluğu ve yaratıcılığını desteklemesi şeklindedir (Çelebi-Öncü, Yılmaz, Tokgöz, Koç & Aktaş, 2019). Eğitimcilerin resimli kitap seçimindeki temel düşünceleri, tema ve çocuğun bakış açısını benimsemedir (Hsiao & Chang, 2016). Kitaplardaki resimler, çocukların okudukları resimli kitaplarda sunulan temayı daha iyi anlamalarına yardımcı olur (Nicholas, 2007). Resimli çocuk kitaplarında yer alan dil ve anlatım özellikleri, görseller, problemler ve çözüm durumları yazarlara göre değişmektedir (Adak-Özdemir & Özdemir-Beceren, 2020). Ayrıca kitapların nasıl sunulduğu da geçmişten günümüze değişim göstermektedir. Kitaplar içerik, tasarım ve yaş grubu özelliklerine göre basılı kitaplar, e-kitaplar ve oyuncak kitaplar olarak farklı türlerde sunulabilmektedir.

Oyuncak kitaplar, "Yapboz biçiminde tasarlanmış, resim ve yazıyla tamamlanan çıkartmalı, dokunmatik, hareketli nesne, varlık, eşya, araç, canlı görünümlü materyallerdir." (Uzuner-Yurt, 2014, s. 80). Yalçın ve Aytaş (2005) özel nitelikli kitaplar olarak adlandırdıkları bu kitapların çocukların bütün duyu organlarını kullanmasına olanak sağladığını, kabartma resimlerle ya da üç boyutlu olarak hazırlandığını, özellikle de oyunlar kullanılarak çocukların bilgi ve becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir. Bu kitaplar, çocuk için temel ihtiyaç olan oyun ve oyuncağın kitap ile birleşimini yansıtmaktadır.

E-kitaplar, "Dijital ortamda doğan veya geleneksel kitapların elektronik formatlara dönüştürülmesiyle oluşan ve bir elektronik araç aracılığıyla kullanılabilen kitaplardır." (Bozkurt & Bozkaya, 2013). Etkileşimli e-kitap uygulamaları ile basılı kitap yerine hareket, ses, etkileşim ve oyun gibi zengin içerikler eklenerek okuyucuların kitaba yönelik bakış açısı değişmiştir (Ercan-Güven, 2021; Yolcu & Kavuran, 2019).

Kitap okuma alışkanlığının erken yaşlarda kazandırılması önemlidir. Çocuklara kitap okuma alışkanlığı kazandırma önce ailede başlar. Çocuğuyla iyi iletişim kurmaya çalışan ailelerin iyi bir araç olarak kitapları kullanmaları çocukta öğrenme duygusunu da geliştirir (Temizyürek, Şahbaz & Gürel, 2016). Arıcı'nın (2018) annelerin çocuklarıyla kitap okuma davranışları ile ilgili yaptığı çalışmada, annelerin çoğunluğunun çocuklarına haftada 1-2 kez kitap okudukları, çocuklarıyla kitap okumak için ayırdıkları sürenin 11-20 dakika olduğu, çocuklarının 11-20 tane kitabı olduğu, az sayıda kişinin hiç kitap okumadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Anne ve babaların çocuklarıyla birlikte kitap okumaları beraber vakit geçirmenin başka bir yoludur. Anne ve babaların çocuklarıyla kitap okuyarak geçirdikleri zaman dilimi birlikte nitelikli zaman geçirmelerini sağlar. Nitekim etkileşimli kitap okuma etkinlikleri kitap okuma alışkanlığı kazanmanın yanı sıra aile içi ilişkilerin güçlenmesini de etkiler.

Çocuklara kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için aileler çocukları zorlamamalı, onlara baskı uygulamamalı (Aslan & Harput, 2017), sadece kitap okuma alışkanlığı kazandırma hususunda değil birçok bilgi, beceri ve alışkanlığın kazandırılmasında rol model olmalıdır. Ailelerin çocuk yetiştirme tutumu, çocuklarıyla kitap okuma durumlarını da etkiler. Demokratik tutumu benimseyen annelerin diğer tutumları benimseyen annelere göre çocuklarıyla birlikte daha fazla etkileşimli kitap okuma etkinlikleri yaptıkları görülmüştür (Arıcı, 2018).

Kitap okuma tutumunu etkileyen bir diğer unsur kitapların içerik ve biçim özellikleridir. Kitaplar çocukların yaşadığı çevreye uygun olmalı, konu, dil ve anlatım çocuğun yaşına göre olmalıdır (Uzuner-Yurt, 2014). İlkokul birinci sınıf öğrencileri için hazırlanan çocuk kitaplarında resim en önemli unsurdur, cümleler ve metin kısadır, ancak sınıf seviyesi ilerledikçe resim azalır, metin artar (Baş, 2015). “Çocuğa anlayacağından fazlasını vermek, onu iyi bir kitap okuyucusu değil, tam tersine kitap düşmanı yapar.” (Oğuzkan, 2013, s. 393). Okunacak kitap çocuğun ilgisini çekmelidir. Ayrıca çocukların ilgisini çekmeyen kitapları okumaya zorlanması kitap okumaya yönelik tutumunu olumsuz etkileyebilir (Bektaş, Okur & Karadağ, 2014). Kitap okumaya yönelik tutumun olumlu olması için çocukların yaşlarına uygun nitelikli çocuk kitaplarıyla tanıştırılması gerekmektedir. Bu sebeple çocukların, özellikle çocukları kitaplarla buluşturacak olan öğretmenlerin ve ailelerin çocuk kitaplarına yönelik bakış açısını ortaya koymak önemlidir. Sınıf öğretmenlerinin, ilkokul öğrencilerinin ve ailelerin çocuk kitabı, oyuncak kitap ve e-kitaba yönelik bakış açılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koyma bu çalışmanın değeridir.

Metafor, bir kavrama ait düşüncenin düz bir anlatımla ifade edilmesinden ziyade mecazlar yoluyla mesajın verilmesidir. Bir kelimenin mecazi anlamı, aynı kelimenin gerçek anlamından daha fazla duygu taşıma eğilimindedir (Mohammad, Shutova & Turney, 2016). Metafor; yeni, soyut kavramları anlamada, hâlihazırda bilinenlere yeni bir bakış açısıyla yaklaşımda ve bu tür deneyimleri iletmede sezgisel bir rol oynar (Caballero, 2014). Metaforların yaratıcı bir özelliği de bulunmaktadır (Doğan & Sönmez, 2019). Nitekim yansıma, metaforla ilişkilendirilecek doğru kelimedir (Mudra & Aini, 2020). Metafor, bir dil aracılığıyla ifade edilen gerçekliğe deneyim yansıtarak kültürler, koşullar ve yöntemler arasındaki etkileşime dayalı olarak her türlü durumu veya söylemi yapılandırabilir (Ertner & Ulyanova, 2019).

Kitap kavramı ile ilgili metaforik algıları tespit eden alanyazın incelendiğinde; ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin kitaba yönelik metaforik algılarını belirlemek için yapılan çalışmada her iki kademedeki öğrencilerin ortak metafor geliştirdikleri, aynı zamanda da bazı metaforların sınıf seviyesine göre farklılaştığı, ortaokul öğrencilerinin olumsuz ifadeler kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Bektaş, Okur & Karadağ, 2014). Ulusoy ve Altun'un (2018) okul öncesi öğretmen adaylarının resimli çocuk kitabına yönelik metaforik algılarını belirlemek için yaptıkları çalışmada öğretmen adayları basılı kitapların somut ve kalıcılık, elektronik kitapların ise ilgi çekici olma ve daha fazla duyuya hitap etme özelliklerini vurgulamışlardır. Özer ve Türel'in (2015) bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının e-kitaba yönelik metaforik algılarını belirlemek için yaptıkları çalışmada 153 metafor geliştirildiği, olumlu ve olumsuz metaforların üretildiği, ancak etkileşimli e-kitaba yönelik olumlu metaforun üretildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde (Bektaş, Okur & Karadağ, 2014; Özer & Türel, 2015, Ulusoy & Altun, 2018) ilkokul öğrencileri, ortaokul öğrencileri, okul öncesi öğretmen adayları, bilişim teknolojileri öğretmen adaylarıyla kitap, resimli kitap, e-kitaba yönelik metaforların oluşturulduğu görülmektedir. Mevcut çalışmayı alanyazında yapılmış olan çalışmalardan ayıran yön, kitap türlerine ve katılımcı gruplarına göre metaforlar belirlenecek olmasıdır. Bu çalışmada genel olarak çocuk kitabına yönelik, özel olarak ise kitap türleri içerisinde yer alan oyuncak kitap ve e-kitaba yönelik bakış açısı belirlenmiştir. Bu konuda katılımcı grubu olarak öğrenci ve öğretmenlerle çalışmaların yapıldığı görülmekte olup ailenin bakış açısının sunulduğu çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada bu üç grubun çocuk kitabı, oyuncak kitap ve e-kitap kavramları ile ilgili bakış açıları benzerlikleri ve farklılıkları açısından incelenmiştir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve velilerin çocuk kitabı, oyuncak kitap ve e-kitap kavramlarına yönelik metaforik algılarını belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1) Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve velilerin çocuk kitabına yönelik geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforlara göre oluşturulan kategoriler nelerdir?

- 2) Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve velilerin oyuncak kitaba yönelik geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforlara göre oluşturulan kategoriler nelerdir?
- 3) Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve velilerin e-kitaba yönelik geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforlara göre oluşturulan kategoriler nelerdir?
- 4) Çocuk kitabı, oyuncak kitap ve e-kitaba yönelik geliştirilen metaforlara göre oluşturulan ortak ve ayrı kategoriler nelerdir?
- 5) Katılımcı türüne göre oluşturulan ortak ve ayrı kategoriler nelerdir?

1.2. Araştırmanın önemi

Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmasında ailelerin ve öğretmenlerin önemli sorumlulukları vardır. Çocukların algılarını belirlemede, aile ve öğretmenlerin ne kadar büyük bir öneme sahip olduğu düşünüldüğünde kitap türlerine yönelik algıların belirlenmesi çocuğun okuma becerisini etkileyebilir. Çocuk kitapları, oyuncak kitaplar ve e-kitaplar özellikleri açısından farklılık gösterdiği için bu çalışmada her bir kavrama ilişkin metaforların ayrı ayrı üretilmesi istenmiştir. Nitekim gerek teknolojik ortamda gerek basılı kaynak olarak nitelikli çocuk kitaplarıyla tanıştırılan öğrencilerin okumaya yönelik tutumu değişebilir. Bu nedenle eğitimin bütün paydaşları düşünüldüğünde özellikle öğrenci, öğretmen ve velilerin çocuk kitabına, oyuncak kitaba ve e-kitaba yönelik algılarını belirlemenin önemli olduğu düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma olgubilim deseninin kullanıldığı nitel bir çalışmadır. Olgular; olaylar, deneyimler, kavramlar, algılar ve durumlar şeklinde günlük yaşantıda karşımıza çıkar (Yıldırım & Şimşek, 2013). Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre olgubilim tümüyle yabancı olmayan ama tam olarak anlamı kavranılmayan olguları araştırmak için uygun zemin oluşturur. Bu bağlamda bu çalışmada sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve velilerin çocuk kitabı, oyuncak kitap ve e-kitap kavramlarına yönelik metaforik algıları incelenmiştir.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu uygun örnekleme tekniğine göre seçilen sınıf öğretmenleri (n=75), ilkokul öğrencileri (n=135) ve ilkokul öğrencilerinin velileri (n=170) olmak üzere toplam 380 kişi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri devlet okulunda görev yapan sınıf öğretmenlerinden, devlet okulunda öğrenim gören ilkokul öğrencilerinden ve öğrencilerin velilerinden 2020 yılında toplanmıştır. Çalışma grubuna ait kişisel bilgiler Tablo 1., Tablo 2. ve Tablo 3.'te sunulmaktadır.

Tablo 1.

Çalışma Grubuna Ait Kişisel Bilgiler (Sınıf Öğretmenleri)

Cinsiyet	Kadın	54
	Erkek	21
Yaş	En düşük	23
	En yüksek	61
Çalışma yılı	En düşük	1
	En yüksek	41
Kitap okumayı sevme durumu	Evet	55
	Kısmen	18
	Hayır	2
Kitap okuma durumları	Her zaman	23
	Sık sık	25
	Arada sırada	21
	Nadiren	5
	Hiçbir zaman	1
Hizmet öncesinde çocuk kitapları üzerine eğitim alma durumları	Evet	33
	Kısmen	16
	Hayır	26

Tablo.1 Devamı

Hizmet içinde çocuk kitapları üzerine eğitim alma durumları	Evet	13
	Kısmen	13
	Hayır	49
Çocuk kitaplarını seçme, inceleme ve değerlendirme hususunda kendilerini yeterli görme durumları	Çok yeterliyim	5
	Yeterliyim	29
	Kısmen yeterliyim	36
	Yeterli değilim	5
Toplam		75

Tablo 1. incelendiğinde çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çalışma yılının 1 ile 41 arasında değiştiği, kitap okumayı sevmeyen, nadiren kitap okuyan, hiç kitap okumayan, çocuk kitaplarını seçme, inceleme ve değerlendirme hususunda kendilerini yeterli görmeyen sınıf öğretmenlerinin olduğu görülmektedir.

Tablo 2.

Çalışma Grubuna Ait Kişisel Bilgiler (İlkokul Öğrencileri)

Cinsiyet	Kız	76
	Erkek	59
Yaş	En düşük	7
	En yüksek	10
Sınıf düzeyi	1.sınıf	11
	2.sınıf	24
	3.sınıf	53
	4.sınıf	47
Kitap okumayı sevme durumu	Evet	103
	Kısmen	32
	Hayır	0
Kitap okuma durumları	Her zaman	53
	Sık sık	31
	Arada sırada	46
	Nadiren	5
	Hiçbir zaman	0
Toplam		135

Tablo 2. incelendiğinde çalışmaya katılan ilkokul öğrencilerinin çoğunluğunun kitap okumayı sevdiği, kitap okumayı sevmeyen öğrencinin olmadığı ve her zaman kitap okuduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 3.*Çalışma Grubuna Ait Kişisel Bilgiler (İlkokul Öğrencilerinin Velileri)*

Cinsiyet	Kadın	142
	Erkek	28
Yaş	En düşük	25
	En yüksek	52
Meslek	Ev hanımı	104
	Öğretmen	18
	Esnaf	17
	Memur	11
	İşçi	9
	Mühendis	5
	Sağlık çalışanı	3
	Çiftçi	3
Kitap okumayı sevme durumu	Evet	77
	Kısmen	77
	Hayır	16
Çocuğuna kitap alma	Evet	170
	Hayır	0
Çocuğuna kitap alma durumlarının sıklığı	Her zaman	39
	Sık sık	64
	Arada sırada	59
	Nadiren	8
	Hiçbir zaman	0
Toplam		170

Tablo 3. incelendiğinde çalışmaya katılan ilkokul öğrenci velilerinin çoğunluğunun kadın olduğu, ev hanımı olduğu, kitap okumayı sevmeyen velilerin olduğu ancak çocuğuna kitap almayan velinin olmadığı, sık sık veya arada sırada çocuklarına kitap aldıklarını belirttikleri görülmektedir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan metaforik algı formuyla toplanmıştır. Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve velilerin çocuk kitabı, oyuncak kitap ve e-kitaba ilişkin metafor algılarını belirlemek amacıyla “Çocuk kitabı...benzer, çünkü.....”, “Oyuncak kitap.....benzer, çünkü.....” ve “E-kitap.....benzer, çünkü.....” ifadelerini doldurmaları istenmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Verileri analiz ederken içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Veriler çalışmayı yürüten araştırmacı ve alanında uzman bir kişi tarafından analiz edilmiştir. Analiz edilirken veriler kodlanmış, kategoriler oluşturulmuş ve temalar belirlenmiştir. Daha sonra kodlar, kategoriler ve temalar düzenlenerek bulgular tanımlanmış, yorumlanmış ve alıntılara yer verilmiştir. Verilerin güvenilirliği görüş birliği olan ve olmayan kodlar belirlenerek Miles ve Huberman'ın (1994) Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülü ile hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda güvenirlüğün .88 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Birden fazla araştırmacının veri analizinde birlikte çalıştığı durumlarda en az % 70 düzeyinde bir güvenilirlik yüzdesine ulaşmak gerekir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Katılımcı grubunda yer alan sınıf öğretmenleri SÖ1, SÖ2, ...SÖ75; ilkokul öğrencileri Ö1, Ö2,Ö135 ve ilkokul öğrencilerinin velileri ise V1, V2,...V170 şeklinde gösterilmiştir.

3. BULGULAR

Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve velilerin çocuk kitabı, oyuncak kitap ve e-kitaba yönelik geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforlara göre oluşturulan kategorilere ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Çocuk kitabı temasına ilişkin oluşturulan kategorilere ve metaforlara yönelik bulgular Tablo 4.'te yer almaktadır.

Tablo 4.

Çocuk Kitabı Temasına İlişkin Kategoriler ve Metaforlar

Kategoriler	Metaforlar	Katılımcılar	f
Beceri Kaynağı Olarak Çocuk Kitabı Metafor sayısı: 10 Frekans: 109	1.Hayal dünyası	SÖ3, SÖ12, SÖ15, SÖ22, SÖ26, SÖ41, SÖ46, SÖ47, SÖ55, SÖ57, SÖ66, SÖ71, Ö3, Ö4, Ö22, Ö25, Ö28, Ö34, Ö35, Ö49, Ö61, Ö73, Ö98, Ö126, V1, V2, V3, V15, V17, V19, V27, V42, V48, V53, V71, V74, V78, V81, V86, V96, V98, V101, V102, V104, V107, V111, V115, V122, V125, V135, V146, V156, V164	53
	2.Resim	SÖ33, SÖ42, SÖ65, Ö6, Ö68, Ö105, Ö115, Ö121, V5, V10, V43, V56, V66, V77, V90, V131, V137, V139, V144, V157, V163	21
	3.Yeni bir dünyaya açılan bir kapı	SÖ23, SÖ29, SÖ43, SÖ52, Ö79, Ö110, Ö120, V94, V133, V138, V154, V165	12
	4.Macera	Ö15, Ö33, Ö45, Ö82, Ö90, Ö97, Ö133, V11, V40, V142	10
	5.Rüya	SÖ25, Ö19, Ö47, Ö52, V36	5
	6.Çocuğun dünyasına açılan kapıların anahtarı	SÖ75, V73, V91	3
	7.Uçurtma	SÖ13, SÖ73	2
	8.Çocuğu bambaşka diyarlara götüren bir araç	SÖ38	1
	9.Çocukları farklı gezegenlere götüren bir uzay gemisi	SÖ18	1
	10.Tablo	V26	1
Eğlence Kaynağı Olarak Çocuk Kitabı Metafor sayısı: 15 Frekans: 67	11.Eğlence	SÖ11, SÖ60, Ö12, Ö18, Ö29, Ö39, Ö44, Ö54, Ö76, Ö84, Ö85, Ö86, Ö93, Ö107, Ö113, Ö122, Ö131, V38, V88	19
	12.Oyun	SÖ68, Ö11, Ö70, Ö116, Ö125, V39, V59, V141	8
	13.Oyuncak	SÖ37, Ö37, Ö51, V14, V64, V68, V106, V150	8
	14.Mutluluk	Ö30, Ö59, Ö134, V28, V44, V123, V134	7
	15.Çizgi film	SÖ58, Ö21, Ö24, Ö48, Ö64, V21	6
	16.Parkta oyun oynama	Ö81, Ö88, Ö100, V57, V105	5
	17.Manzara	SÖ31, V7, V8, V52	4
	18.Bulmaca	SÖ7, Ö14	2
	19.Film	Ö104, V143	2
	20.Balık tutma	V117	1
	21.Karikatür	V34	1
	22.Komedyen	V149	1
	23.Lego	SÖ16	1
	24.Lunapark	SÖ28	1
	25.Top	Ö75	1
Bilgi Kaynağı Olarak Çocuk Kitabı Metafor sayısı: 8 Frekans: 64	26.Bilgi küpü	Ö26, Ö55, Ö94, Ö99, Ö102, Ö106, Ö130, V4, V23, V30, V46, V54, V60, V65, V67, V72, V79, V87, V93, V110, V114, V132, V161, V162	24
	27.Masal	SÖ69, Ö1, Ö31, Ö60, Ö95, Ö101, Ö103, Ö108, V13, V120, V128, V136	12
	28.Hikâye	Ö40, Ö78, Ö89, Ö91, Ö114, Ö129, V18, V84, V109, V129	10
	29.Dünya	Ö13, Ö41, Ö62, Ö96, V24, V31, V113, V118, V119	9
	30.Bilim	Ö2, Ö38, Ö43, Ö109, Ö128	5
	31.Dergi	V33, V62	2
	32.Dünyalarına ışık tutan bir araç	SÖ36	1
	33.Yüksek bir bina çatısı	SÖ4	1

Tablo 4. Devamı

Öğretim Kaynağı Olarak Çocuk Kitabı	34.Öğretmen	SÖ2, SÖ6, SÖ8, SÖ21, SÖ27, Ö42, Ö123, V16, V20, V29, V47, V97, V126	13
	35.Öğretim	Ö20, Ö50, Ö53, Ö72, Ö87, Ö124, V49, V51, V116	9
Metafor sayısı: 6 Frekans: 38	36.Kahraman	SÖ32, Ö8, Ö16, Ö23, Ö32, Ö69, V35	7
	37.Eğitim	Ö17, Ö27, Ö118, V76, V145, V169	6
	38.Rehber	V50, V69	2
	39.Altı şapkalı düşünme tekniği	SÖ30	1
Temel Kaynak Olarak Çocuk Kitabı	40.Hayat	SÖ34, SÖ53, SÖ67, Ö65, Ö83, Ö135, V9, V12, V99, V108, V130, V151, V155	13
	41.Duygular	Ö67, Ö112, Ö119	3
Metafor sayısı: 14 Frekans: 29	42.Ebeveyn	SÖ64, V160	2
	43.Alişkanlık	Ö63	1
	44.Atmosfer	SÖ74	1
	45.Besin	SÖ61	1
	46.Çikolata	SÖ49	1
	47.Güneş	V152	1
	48.Karışık tatlardan oluşan kuruyemiş tabağı	SÖ56	1
	49.Kurabiye	SÖ62	1
	50.Merdivenin ilk basamağı	SÖ48	1
	51.Tuvali renklendiren boya ve fırçalar	SÖ10	1
	52.Verimli bir bahçe	SÖ50	1
	53.Yürümeyi yeni öğrenen çocuğun ilk ayakkabısı	SÖ24	1
	Doğa Kaynağı Olarak Çocuk Kitabı	54.Gökkuşağı	SÖ9, V22, V41, V61, V89, V148, V153
55.Çiçek		SÖ72, V85, V124	3
Metafor sayısı: 11 Frekans: 20	56.Fidan	V45, V82	2
	57.Deniz	V32	1
	58.Denizdeki balıklar	SÖ39	1
	59.Doğadaki ulaşamadığımız kuşlar	Ö5	1
	60.Gökyüzü	SÖ35	1
	61.Sevimli bir kedi	Ö74	1
	62.Kelebek	V159	1
	63.Rüzgâr	V37	1
64.Seher yıldızı	V75	1	
Pedagojik Kaynak Olarak Çocuk Kitabı	65.Çocuk	SÖ17, SÖ20, SÖ44, Ö36, Ö56, Ö66, Ö80, Ö111, Ö117, Ö127, V58, V140, V167, V168, V170	15
Metafor sayısı: 1 Frekans: 15			
Sosyal Kaynak Olarak Çocuk Kitabı	66.Arkadaş	SÖ14, SÖ19, SÖ51, SÖ63, Ö10, Ö57, Ö71, Ö77, Ö132, V63, V92	11
	67.Kardeş	Ö46, V80	2
Metafor sayısı: 2 Frekans: 13			
Gizemli Kaynak Olarak Çocuk Kitabı	68.Merak	V6, V25, V70, V121	4
	69.Hazine	V95	1
Metafor sayısı: 7 Frekans: 10	70.Keşif adası	V112	1
	71.Kuyu	SÖ54	1
	72.Mucize	Ö7	1
	73.Sihirli bir sandık	SÖ45	1
	74.Sürpriz yumurta	Ö92	1

Tablo 4. Devamı

İletişim Kaynağı Olarak Çocuk Kitabı	75.Yol	SÖ1, SÖ40, Ö9, Ö58, V83	5
	76.İletişim aracı	V158, V166	2
	77.Yolculuk	V127	1
Metafor sayısı: 4 Frekans: 9	78.Uçak	SÖ59	1
Teknik Kaynak Olarak Çocuk Kitabı	79.Araba direksiyonu	SÖ70	1
	80.Makas	V55	1
	81.Mıknatıs	V103	1
Metafor sayısı: 6 Frekans: 6	82.Pusulula	SÖ5	1
	83.Toprağa tohum atılmadan tarlanın sürülmesi	V147	1
	84.Zaman makinesi	V100	1
Kategori Sayısı: 11	Metafor Sayısı: 84	75 Sınıf Öğretmeni 135 İlkokul Öğrencisi 170 Veli	380

Tablo 4. incelendiğinde çocuk kitabı temasına ilişkin 84 metafor ve bu metaforlara göre 11 kategorinin oluştuğu görülmektedir. Bu kategoriler “beceri kaynağı (n=109), eğlence kaynağı (n=67), bilgi kaynağı (n=64), öğretim kaynağı (n=38), temel kaynak (n=29), doğa kaynağı (n=20), pedagojik kaynak (n=15), sosyal kaynak (n=13), gizemli kaynak (n=10), iletişim kaynağı (n=9), teknik kaynak (n=6)” şeklindedir.

Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve velilerin çocuk kitabı temasına ilişkin oluşturdukları kategorilere ve metaforlara yönelik bulgular Tablo 5.’te yer almaktadır.

Tablo 5.

Katılımcı Türüne Göre Çocuk Kitabı Temasına İlişkin Kategoriler ve Metaforlar

Kategoriler	Sınıf Öğretmeni	İlkokul Öğrencisi	Veli
Beceri Kaynağı (n=109) Sınıf Öğretmeni (n=25) İlkokul Öğrencisi (n=30) Veli (n=54)	Hayal dünyası (12), resim (3), yeni bir dünyaya açılan bir kapı (4), rüya (1), çocuğun dünyasına açılan kapıların anahtarı (1), uçurtma (2), çocuğu bambaşka diyarlara götüren bir araç (1), çocukları farklı gezegenlere götüren bir uzay gemisi (1).	Hayal dünyası (12), resim (5), yeni bir dünyaya açılan bir kapı (3), macera (7), rüya (3).	Hayal dünyası (29), resim (13), yeni bir dünyaya açılan bir kapı (5), macera (3), rüya (1), çocuğun dünyasına açılan kapıların anahtarı (2), tablo (1).
Metafor Sayısı	Sınıf Öğretmeni: 8	İlkokul Öğrencisi: 5	Veli: 7
Eğlence Kaynağı (n=67) Sınıf Öğretmeni (n=9) İlkokul Öğrencisi (n=34) Veli (n=24)	Eğlence (2), oyun (1), oyuncak (1), çizgi film (1), manzara (1), bulmaca (1), lego (1), lunapark (1).	Eğlence (15), oyun (4), oyuncak (2), mutluluk (3), çizgi film (4), parkta oyun oynama (3), bulmaca (1), film (1), top (1).	Eğlence (2), oyun (3), oyuncak (5), mutluluk (4), çizgi film (1), parkta oyun oynama (2), manzara (3), film (1), balık tutma (1), karikatür (1), komedyen (1).
Metafor Sayısı	Sınıf Öğretmeni: 8	İlkokul Öğrencisi: 9	Veli: 11
Bilgi Kaynağı (n=64) Sınıf Öğretmeni (n=3) İlkokul Öğrencisi (n=29) Veli (n=32)	Masal (1), dünyalarına ışık tutan bir araç (1), yüksek bir bina çatısı (1).	Bilgi küpü (7), masal (7), hikâye (6), dünya (4), bilim (5).	Bilgi küpü (14), masal (7), hikâye (4), dünya (5), dergi (2).
Metafor Sayısı	Sınıf Öğretmeni: 3	İlkokul Öğrencisi: 5	Veli: 5
Öğretim Kaynağı (n=38) Sınıf Öğretmeni (n=7) İlkokul Öğrencisi (n=16) Veli (n=15)	Öğretmen (5), kahraman (1), altı şapkalı düşünme tekniği (1).	Öğretmen (2), öğretim (6), kahraman (5), eğitim (3),	Öğretmen (6), öğretim (3), kahraman (1), eğitim (3), rehber (2),

Tablo 5. Devamı

Metafor Sayısı	Sınıf Öğretmeni: 3	İlkokul Öğrencisi: 4	Veli: 5
Temel Kaynak (n=29) Sınıf Öğretmeni (n=13) İlkokul Öğrencisi (n=7) Veli (n=9)	Hayat (3), ebeveyn (1), atmosfer (1), besin (1), çikolata (1), karışık tatlardan oluşan kuruyemiş tabağı (1), kurabiye (1), merdivenin ilk basamağı (1), tuvali renklendiren boya ve fırçalar (1), verimli bir bahçe (1), yürümeyi yeni öğrenen çocuğun ilk ayakkabısı (1).	Hayat (3), duygular (3), alışkanlık (1).	Hayat (7), ebeveyn (1), Güneş (1).
Metafor Sayısı	Sınıf Öğretmeni: 11	İlkokul Öğrencisi: 3	Veli: 3
Doğa Kaynağı (n=20) Sınıf Öğretmeni (n=4) İlkokul Öğrencisi (n=2) Veli (n=14)	Gökkuşluğu (1), çiçek (1), denizdeki balıklar (1), gökyüzü (1).	Doğadaki ulaşamadığımız kuşlar (1), sevimli bir kedi (1).	Gökkuşluğu (6), çiçek (2), fidan (2), deniz (1), kelebek (1), rüzgâr (1), seher yıldızı (1).
Metafor Sayısı	Sınıf Öğretmeni: 4	İlkokul Öğrencisi: 2	Veli: 7
Pedagojik Kaynak (n=15) Sınıf Öğretmeni (n=3) İlkokul Öğrencisi (n=7) Veli (n=5)	Çocuk (3).	Çocuk (7).	Çocuk (5).
Metafor Sayısı	Sınıf Öğretmeni: 1	İlkokul Öğrencisi: 1	Veli: 1
Sosyal Kaynak (n=13) Sınıf Öğretmeni (n=4) İlkokul Öğrencisi (n=6) Veli (n=3)	Arkadaş (4).	Arkadaş (5), kardeş (1).	Arkadaş (2), kardeş (1).
Metafor Sayısı	Sınıf Öğretmeni: 1	İlkokul Öğrencisi: 2	Veli: 2
Gizemli Kaynak (n=10) Sınıf Öğretmeni (n=2) İlkokul Öğrencisi (n=2) Veli (n=6)	Kuyu (1), sihirli bir sandık (1).	Mucize (1), sürpriz yumurta (1).	Merak (4), hazine (1), keşif adası (1),
Metafor Sayısı	Sınıf Öğretmeni: 2	İlkokul Öğrencisi: 2	Veli: 3
İletişim Kaynağı (n=9) Sınıf Öğretmeni (n=3) İlkokul Öğrencisi (n=2) Veli (n=4)	Yol (2), uçak (1).	Yol (2).	Yol (1), iletişim aracı (2), yolculuk (1).
Metafor Sayısı	Sınıf Öğretmeni: 2	İlkokul Öğrencisi: 1	Veli: 3
Teknik Kaynak (n=6) Sınıf Öğretmeni (n=2) İlkokul Öğrencisi (n=0) Veli (n=4)	Araba direksiyonu (1), pusula (1),		Makas (1), mıknatıs (1), toprağa tohum atılmadan tarlanın sürülmesi (1), zaman makinesi (1).
Metafor Sayısı	Sınıf Öğretmeni: 2	İlkokul Öğrencisi: 0	Veli: 4
Kategori Sayısı: 11	Toplam Metafor Sayısı: 45	Toplam Metafor Sayısı: 34	Toplam Metafor Sayısı: 51

Çocuk kitabı temasına ilişkin kategoriler ve metaforlar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin 45 metafor, ilkokul öğrencilerinin 34 metafor ve ilkokul öğrenci velilerinin 51 metafor olmak üzere toplamda 130 metafor oluşturdukları görülmektedir. Bu metaforlar bütünlük olarak ele alınca üç grubun ortak oluşturduğu metaforlar “hayal dünyası, resim, eğlence, çocuk, hayat, öğretmen, masal, yeni bir dünyaya açılan bir kapı, arkadaş, oyun, oyuncak, kahraman, çizgi film, yol, rüya” olmak üzere 15 tanedir. İkişerli grup olarak ortak oluşturulan metaforlar ise “bilgi küpü, hikâye, macera, dünya, öğretim, gökkuşluğu, mutluluk, eğitim, parkta oyun oynama, manzara, çiçek, çocuğun dünyasına açılan kapıların anahtarı, bulmaca, ebeveyn, film, kardeş” olmak üzere 16 tane olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Çocuk kitabına yönelik metaforlara ilişkin örnek alıntılar:

“Çocuk kitabı çocukları farklı gezegenlere götüren bir uzay gemisine benzer, çünkü onların araştırmacı kimliklerini, ilgisini ve becerilerini ortaya çıkardığı için uzay gemisine benzetiyorum.” (SÖ18, Beceri Kaynağı Kategorisi)

"Çocuk kitabı yürümeyi yeni öğrenen çocuğun ilk ayakkabısına benzer, çünkü yürümeyi yeni yeni öğrenen çocuk ilk adımlarını korka korka atar. Aynı okumayı yeni öğrenen çocuk gibi ve ilk okumasına çocuk kitaplarıyla başlar. Çocuk yürümeyi öğrendikçe heyecanlı ve cesur adımlar atar. Adımları ilerledikçe ayakkabıları da büyür, değişir. Okumayı öğrenen çocuk, çocuk kitaplarını heyecanla okur ve git gide okumanın heyecanını tattıkça ve yaşı da ilerledikçe kitapları da büyür ve değişir." (SÖ24, Temel Kaynak Kategorisi)

"Çocuk kitabı arkadaşına benzer, çünkü yanında bir arkadaş gibidir hep benimle durur ve onunla keyifli zaman geçiririm." (Ö71, Sosyal Kaynak Kategorisi)

"Çocuk kitabı sürpriz yumurtaya benzer, çünkü içinde ne olduğunu, içinden ne çıkacağını bilmediğim bir kitap." (Ö92, Gizemli Kaynak Kategorisi)

"Çocuk kitabı gökkuşağına benzer, çünkü gökkuşağında birden fazla renk vardır, çocuk kitaplarında da birden fazla amaç vardır. Bunlar; eğlenceli olması, bilgilendirici olması, hayal gücünü arttırıcı olması, kelime dağarcığını arttırıcı olması vb." (V41, Doğa Kaynağı Kategorisi)

"Çocuk kitabı mıknatısa benzer, çünkü bazı kitaplar ismiyle ve resimleriyle albeni yaratarak mıknatıs gibi kendisine çekerken bazıları da tam tersi iter." (V103, Teknik Kaynak Kategorisi)

Oyuncak kitap temasına ilişkin oluşturulan kategorilere ve metaforlara yönelik bulgular Tablo 6.'da yer almaktadır.

Tablo 6.**Oyuncak Kitap Temasına İlişkin Kategoriler ve Metaforlar**

Kategoriler	Metaforlar	Katılımcılar	f
Eğlence Kaynağı Olarak Oyuncak Kitap	1.Oyuncak	SÖ14, SÖ15, SÖ21, SÖ22, SÖ35, SÖ43, SÖ52, SÖ54, SÖ62, SÖ63, SÖ65, SÖ68, SÖ70, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö21, Ö24, Ö28, Ö36, Ö37, Ö40, Ö47, Ö51, Ö54, Ö55, Ö56, Ö59, Ö68, Ö70, Ö71, Ö78, Ö80, Ö95, Ö99, Ö104, Ö110, Ö111, Ö129, Ö135, V6, V16, V29, V34, V52, V54, V62, V67, V70, V72, V78, V84, V90, V94, V96, V101, V106, V109, V112, V121, V126, V130, V131, V134, V154, V166	67
	2.Eğlence	SÖ25, SÖ27, SÖ32, Ö1, Ö15, Ö16, Ö20, Ö26, Ö34, Ö35, Ö49, Ö61, Ö63, Ö65, Ö83, Ö88, Ö108, Ö118, Ö120, Ö131, Ö133, V4, V10, V11, V28, V39, V40, V45, V66, V82, V85, V87, V88, V102, V104, V110, V114, V141, V145, V151, V156, V164, V168	43
	3.Oyun	SÖ13, SÖ47, Ö5, Ö17, Ö30, Ö41, Ö46, Ö53, Ö72, Ö97, Ö98, Ö106, Ö113, Ö114, V5, V13, V19, V22, V30, V58, V95, V120, V125, V160	24
	4.Oyuncak kutusu	SÖ38, SÖ46, SÖ50, SÖ64, Ö13, Ö66, Ö92, Ö94, Ö130, V44, V89, V119, V153	13
	5.Oyun oynama	Ö39, Ö44, Ö48, Ö89, V57, V122, V137	7
	6.Çizgi film	SÖ16, Ö3, Ö73, V21, V91, V142	6
	7.Hareketli maketler	Ö93, Ö105, Ö121, V26, V61	5
	8.Lunapark	SÖ41, SÖ42, SÖ53, SÖ72, Ö79	5
	9.Mutluluk	SÖ11, Ö69, Ö107, Ö117, V155	5
	10.Oyuncak araba	Ö12, Ö91, Ö103, Ö116	4
	11.Oyuncak ayı	SÖ26, V64, V74, V129	4
	12.Lego	V49, V113, V118	3
	13.Oyuncak bebek	Ö4, Ö84, Ö112	3
	14.Kukla	V100, V159	2
	15.Manзара	Ö124, Ö125	2
	16.Oyun parkı	SÖ1, SÖ37	2
	17.Palyaço	V123, V128	2
	18.Film	V3	1

	19.Oyuncak ev	Ö19	1
	20.Oyun halısı	Ö14	1
	21.Oyun hamuru	V24	1
	22.Puzzle	SÖ39	1
	23.Şakacı büyükanne	V149	1
	24.Şarkı	SÖ59	1
	25.Yapboz	Ö52	1
Temel Kaynak Olarak	26.Bebeğin ilk adımı	SÖ57, SÖ60, V47, V86, V97, V147	6
Oyuncak Kitap	27.Hayat	SÖ17, SÖ28, SÖ34, V75, V135	5
	28.İkisi bir arada kahve	V18, V38, V42, V63	4
Metafor sayısı: 18	29.Baklava üstü dondurma	SÖ40, Ö58, V83	3
Frekans: 38	30.Karışık çerez tabağı	Ö33, V36, V111	3
	31.Merdivenin ilk basamağı	Ö27, Ö119, V105	3
	32.Anne	SÖ2, SÖ8	2
	33.Duygular	SÖ12, SÖ44	2
	34.Bebeğin emeklemesine yardımcı olan dizleri ve elleri	SÖ24	1
	35.Çekirdek	SÖ29	1
	36.Çikolata	SÖ48	1
	37.Diş kaşığı	V124	1
	38.Dünyaya açılan ilk kapı	SÖ51	1
	39.Evin kapısı	SÖ4	1
	40.Güneş	Ö7	1
	41.Kapının kulpu	V138	1
	42.Şeker	SÖ56	1
	43.Şekerli sakız	SÖ18	1
Beceri Kaynağı Olarak	44.Üç boyutlu resim	SÖ58, Ö8, Ö31, Ö45, Ö82, Ö85, Ö115, V15, V46, V51, V65, V77, V103, V157, V163, V169	16
Oyuncak Kitap	45.Macera	Ö2, Ö102, Ö109, Ö122, Ö123, Ö126, V71, V150	8
Metafor sayısı: 6	46.Tablo	SÖ31, SÖ61, Ö29, Ö81	4
Frekans: 35	47.Yaratıcılık	SÖ3, SÖ71, V99	3
	48.Zekâ küpü	Ö22, V25, V81	3
	49.Rüya	V127	1
Bilgi Kaynağı Olarak	50.Bilgi küpü	Ö42, Ö90, V32, V33, V43, V79, V116, V146	8
Oyuncak Kitap	51.Sesli kitap	SÖ7, Ö127, Ö128, V50, V56, V139, V167	7
	52.Dünya	V1, V27, V59, V115	4
Metafor sayısı: 7	53.Hikâye	Ö67, Ö101	2
Frekans: 25	54.Masal	Ö18, Ö38	2
	55.Çizgi roman	SÖ23	1
	56.Teleskopla yıldızlara bakma	SÖ55	1
Yaşantı Kaynağı Olarak	57.Dokunma	SÖ20, SÖ66, V133, V144	4
Oyuncak Kitap	58.Karışım	SÖ67, Ö60, Ö76, Ö86	4
	59.Renkler	Ö87, Ö96, V68	3
Metafor sayısı: 5	60.Kaliteli zaman geçirme aracı	V107, V136	2
Frekans: 14	61.Deneyim	SÖ69	1
Gizemli Kaynak Olarak	62.Merak	V8, V17, V76, V93, V117, V132	6
Oyuncak Kitap	63.Hediye paketi	V31, V41, V140, V165	4
	64.Gizli bir kapı	V161	1
Metafor sayısı: 4	65.Kilitli sandık	V148	1
Frekans: 12			
Öğretim Kaynağı Olarak	66.Bir taşla iki kuş vurma	SÖ30, V2, V37, V108, V162	5
Oyuncak Kitap	67.Öğretmen	SÖ45, V20, V60, V80, V158	5
	68.Simülasyon	SÖ75, V9	2
Metafor sayısı: 3			
Frekans: 12			
Sosyal Kaynak Olarak	69.Arkadaş	SÖ5, SÖ6, SÖ19, Ö43, Ö57, Ö75, Ö77, Ö132, Ö134, V69, V92	11
Oyuncak Kitap			
Metafor sayısı: 1			
Frekans: 11			

Sınıf Öğretmenleri, İlkokul Öğrencileri ve Velilerin Çocuk Kitabı, Oyuncak Kitap ve E-Kitaba Yönelik Metaforik Algıları
(Metaphoric Perceptions of Classroom Teachers, Primary School Students and Parents towards Children's Books, Toy Books and E-Books)

Doğa Kaynağı Olarak	70.Gökkuşağı	SÖ49, SÖ74, Ö50	3
Oyuncak Kitap	71.Hayvanlar	Ö32, Ö62	2
	72.Çiçek	V7	1
Metafor sayısı: 5	73.Kedi yavrusu	SÖ33	1
Frekans: 8	74.Tomurcuk	SÖ9	1
Sanat Kaynağı Olarak	75.Süs eşyası	Ö25, Ö64	2
Oyuncak Kitap	76.Biblo	V14	1
	77.Fotoğraf sergisi	V23	1
Metafor sayısı: 6	78.Minyatür	Ö74	1
Frekans: 7	79.Müzik aleti	SÖ73	1
	80.Sunum tabağı	V143	1
Pedagojik Kaynak Olarak	81.Kitap sevdirme sanatı	V48, V53, V73, V98, V152	5
Oyuncak Kitap	82.Çocuk	V12, V170	2
Metafor sayısı: 2			
Frekans: 7			
İletişim Kaynağı Olarak	83.Bisiklet	SÖ10	1
Oyuncak Kitap	84.Otobüs	SÖ36	1
	85.Telefon	Ö100	1
Metafor sayısı: 3			
Frekans: 3			
Teknik Kaynak Olarak	86.Robot	Ö23, V35, V55	3
Oyuncak Kitap			
Metafor sayısı: 1			
Frekans: 3			
Kategori Sayısı: 13	Metafor Sayısı: 86	75 Sınıf Öğretmeni 135 İlkokul Öğrencisi 170 Veli	380

Tablo 6. incelendiğinde oyuncak kitap temasına ilişkin 86 metafor ve bu metaforlara göre 13 kategorinin oluştuğu görülmektedir. Bu kategoriler “eğlence kaynağı (n=205), temel kaynak (n=38), beceri kaynağı (n=35), bilgi kaynağı (n=25), yaşantı kaynağı (n=14), gizemli kaynak (n=12), öğretim kaynağı (n=12), sosyal kaynak (n=11), doğa kaynağı (n=8), sanat kaynağı (n=7), pedagojik kaynak (n=7), iletişim kaynağı (n=3), teknik kaynak (n=3)” şeklindedir.

Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve velilerin oyuncak kitap temasına ilişkin oluşturdukları kategorilere ve metaforlara yönelik bulgular Tablo 7.'de yer almaktadır.

Tablo 7.*Katılımcı Türüne Göre Oyuncak Kitap Temasına İlişkin Kategoriler ve Metaforlar*

Kategoriler	Sınıf Öğretmeni	İlkokul Öğrencisi	Veli
Eğlence Kaynağı (n=205) Sınıf Öğretmeni (n=33) İlkokul Öğrencisi (n=88) Veli (n=84)	Oyuncak (13), eğlence (3), oyun (2), oyuncak kutusu (4), çizgi film (1), lunapark (4), mutluluk (1), oyuncak ayı (1), oyun parkı (2), puzzle (1), şarkı (1).	Oyuncak (28), eğlence (18), oyun (12), oyuncak kutusu (5), oyun oynama (4), çizgi film (2), hareketli maketler (3), lunapark (1), mutluluk (3), oyuncak araba (4), oyuncak bebek (3), manzara (2), oyuncak ev (1), oyun halısı (1), yapboz (1).	Oyuncak (26), eğlence (22), oyun (10), oyuncak kutusu (4), oyun oynama (3), çizgi film (3), hareketli maketler (2), mutluluk (1), oyuncak ayı (3), lego (3), kukla (2), palyaço (2), film (1), oyun hamuru (1), şakacı büyükanne (1).
Metafor Sayısı	Sınıf Öğretmeni: 11	İlkokul Öğrencisi: 15	Veli: 15
Temel Kaynak (n=38) Sınıf Öğretmeni (n=17) İlkokul Öğrencisi (n=5) Veli (n=16)	Bebeğin ilk adımı (2), hayat (3), baklava üstü dondurma (1), anne (2), duygular (2), bebeğin emeklemesine yardımcı olan dizleri ve elleri (1), çekirdek (1), çikolata (1), dünyaya açılan ilk kapı (1), evin kapısı (1), şeker (1), şekerli sakız (1).	Baklava üstü dondurma (1), karışık çerez tabağı (1), merdivenin ilk basamağı (2), Güneş (1).	Bebeğin ilk adımı (4), hayat (2), ikisi bir arada kahve (4), baklava üstü dondurma (1), karışık çerez tabağı (2), merdivenin ilk basamağı (1), diş kaşığı (1), kapının kulpu (1).
Metafor Sayısı	Sınıf Öğretmeni: 12	İlkokul Öğrencisi: 4	Veli: 8
Beceri Kaynağı (n=35) Sınıf Öğretmeni (n=5) İlkokul Öğrencisi (n=15) Veli (n=15)	Üç boyutlu resim (1), tablo (2), yaratıcılık (2).	Üç boyutlu resim (6), macera (6), tablo (2), zekâ küpü (1).	Üç boyutlu resim (9), macera (2), yaratıcılık (1), zekâ küpü (2), rüya (1).
Metafor Sayısı	Sınıf Öğretmeni: 3	İlkokul Öğrencisi: 4	Veli: 5
Bilgi Kaynağı (n=25) Sınıf Öğretmeni (n=3) İlkokul Öğrencisi (n=8) Veli (n=14)	Sesli kitap (1), çizgi roman (1), teleskopla yıldızlara bakma (1).	Bilgi küpü (2), sesli kitap (2), hikâye (2), masal (2).	Bilgi küpü (6), sesli kitap (4), dünya (4).
Metafor Sayısı	Sınıf Öğretmeni: 3	İlkokul Öğrencisi: 4	Veli: 3
Yaşantı Kaynağı (n=14) Sınıf Öğretmeni (n=4) İlkokul Öğrencisi (n=5) Veli (n=5)	Dokunma (2), karışım (1), deneyim (1).	Karışım (3), renkler (2).	Dokunma (2), renkler (1), kaliteli zaman geçirme aracı (2).
Metafor Sayısı	Sınıf Öğretmeni: 3	İlkokul Öğrencisi: 2	Veli: 3
Gizemli Kaynak (n=12) Sınıf Öğretmeni (n=0) İlkokul Öğrencisi (n=0) Veli (n=12)			Merak (6), hediye paketi (4), gizli bir kapı (1), kilitli sandık (1).
Metafor Sayısı	Sınıf Öğretmeni: 0	İlkokul Öğrencisi: 0	Veli: 4
Öğretim Kaynağı (n=12) Sınıf Öğretmeni (n=3) İlkokul Öğrencisi (n=0) Veli (n=9)	Bir taşla iki kuş vurma (1), öğretmen (1), simülasyon (1).		Bir taşla iki kuş vurma (4), öğretmen (4), simülasyon (1).
Metafor Sayısı	Sınıf Öğretmeni: 3	İlkokul Öğrencisi: 0	Veli: 3
Sosyal Kaynak (n=11) Sınıf Öğretmeni (n=3) İlkokul Öğrencisi (n=6) Veli (n=2)	Arkadaş (3).	Arkadaş (6).	Arkadaş (2).
Metafor Sayısı	Sınıf Öğretmeni: 1	İlkokul Öğrencisi: 1	Veli: 1
Doğa Kaynağı (n=8) Sınıf Öğretmeni (n=4) İlkokul Öğrencisi (n=3) Veli (n=1)	Gökkuşluğu (2), kedi yavrusu (1), tomurcuk (1).	Gökkuşluğu (1), hayvanlar (2).	Çiçek (1).

Tablo 7. Devamı

Metafor Sayısı	Sınıf Öğretmeni: 3	İlkokul Öğrencisi: 2	Veli: 1
Sanat Kaynağı (n=7) Sınıf Öğretmeni (n=1) İlkokul Öğrencisi (n=3) Veli (n=3)	Müzik aleti (1).	Süs eşyası (2), minyatür (1).	Fotoğraf sergisi (1), biblo (1), sunum tabağı (1).
Metafor Sayısı	Sınıf Öğretmeni: 1	İlkokul Öğrencisi: 2	Veli: 3
Pedagojik Kaynak (n=7) Sınıf Öğretmeni (n=0) İlkokul Öğrencisi (n=0) Veli (n=7)			Kitap sevdirme sanatı (5), çocuk (2).
Metafor Sayısı	Sınıf Öğretmeni: 0	İlkokul Öğrencisi: 0	Veli: 2
İletişim Kaynağı (n=3) Sınıf Öğretmeni (n=2) İlkokul Öğrencisi (n=1) Veli (n=0)	Bisiklet (1), otobüs (1).	Telefon (1).	
Metafor Sayısı	Sınıf Öğretmeni: 2	İlkokul Öğrencisi: 1	Veli: 0
Teknik Kaynak (n=3) Sınıf Öğretmeni (n=0) İlkokul Öğrencisi (n=1) Veli (n=2)		Robot (1).	Robot (2).
Metafor Sayısı	Sınıf Öğretmeni: 0	İlkokul Öğrencisi: 1	Veli: 1
Kategori Sayısı: 13	Metafor Sayısı: 42	Metafor Sayısı: 36	Metafor Sayısı: 49

Oyuncak kitap temasına ilişkin kategoriler ve metaforlar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin 42 metafor, ilkokul öğrencilerinin 36 metafor ve ilkokul öğrenci velilerinin 49 metafor olmak üzere toplamda 127 metafor oluşturdukları görülmektedir. Bu metaforlar bütünlük olarak ele alınca üç grubun ortak oluşturduğu metaforlar “oyuncak, eğlence, oyun, üç boyutlu resim, oyuncak kutusu, arkadaş, sesli kitap, çizgi film, mutluluk, baklava üstü dondurma” olmak üzere 10 tanedir. İkişerli grup olarak ortak oluşturulan metaforlar ise “bilgi küpü, macera, oyun oynama, bebeğin ilk adımı, bir taşla iki kuş vurma, hareketli maketler, hayat, lunapark, öğretmen, dokunma, karışım, oyuncak ayı, tablo, gökkuşağı, karışık çerez tabağı, merdivenin ilk basamağı, renkler, robot, yaratıcılık, zekâ küpü, simülasyon” olmak üzere 21 tane olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Oyuncak kitaba yönelik metaforlara ilişkin örnek alıntılar:

“Oyuncak kitap lunaparka benzer, çünkü kitabın içindeki nesnelere hareketli olduğu için çocuk yazıyı okurken anında görsellerden de faydalanarak aktiviteler sayesinde eğlenerek kitaplardan da uzaklaşmadan sevak okur. Çocuk nasıl lunaparkta eğleniyorsa oyuncak kitapla da eğlenebilir.” (SÖ53, Eğlence Kaynağı Kategorisi)

“Oyuncak kitap karışıma benzer, çünkü karışım birden fazla maddenin bir araya gelmesiyle oluşur, fen dersinde öğrencilere yaparak yaşayarak karışımı kendilerinin oluşturmasına izin veririz. Oyuncak kitap da çocuğun en çok ihtiyaç duyduğu şey olan oyuncak ve oyunla okumayı birleştirip yaşantı oluşturarak ikisine bir anda ulaşmasını sağlar.” (SÖ67, Yaşantı Kaynağı Kategorisi)

“Oyuncak kitap minyatüre benzer, çünkü gerçek kitabın minyatürü olduğu için bu küçük oyun kitabını yapmak sanat yapmak gibi.” (Ö74, Sanat Kaynağı Kategorisi)

“Oyuncak kitap telefona benzer, çünkü annemin telefonu ile anneannemle konuşuyorum, onu çok seviyorum. Oyuncak kitabı en sevdiğim arkadaşlarımla konuşarak okumak, oynamak istiyorum.” (Ö100, İletişim Kaynağı Kategorisi)

“Oyuncak kitap palyaçoya benzer, çünkü renkleriyle, üzerindeki oyuncaklarla çocukların ilgisini çeken bir palyaçodur. Oynamak eğlenceli ve keyiflidir.” (V128, Eğlence Kaynağı Kategorisi)

"Oyuncak kitap, kitap sevdirmeye sanatına benzer, çünkü çocuğa küçüklükten okuma alışkanlığı kazandırır ve kitap sevgisi aşılar." (V152, Pedagojik Kaynak Kategorisi)

E-kitap temasına ilişkin oluşturulan kategorilere ve metaforlara yönelik bulgular Tablo 8.'de yer almaktadır.

Tablo 8.

E-Kitap Temasına İlişkin Kategoriler ve Metaforlar

Kategoriler	Metaforlar	Katılımcılar	f
Teknoloji Kaynağı Olarak E-Kitap Metafor sayısı: 6 Frekans: 73	1.Tablet	SÖ47, Ö1, Ö6, Ö15, Ö38, Ö72, Ö96, Ö106, Ö121, V17, V34, V60, V64, V118, V157	15
	2.Teknolojik araç	SÖ14, SÖ65, Ö31, Ö33, Ö60, Ö88, V1, V18, V25, V37, V42, V51, V65, V102, V150	15
	3.Sanal dünya	SÖ41, Ö2, Ö8, Ö16, Ö42, Ö65, Ö86, Ö117, V75, V109, V125, V136, V155	13
	4.Bilgisayar	SÖ33, SÖ35, Ö24, Ö28, Ö51, Ö103, V23, V55, V68, V81, V87, V126	12
	5.Sanal gerçeklik	SÖ22, Ö92, Ö133, V3, V20, V77, V104, V114, V132, V167	10
	6.Teknoloji	Ö9, Ö29, Ö43, Ö111, Ö131, V93, V95, V131	8
Bilgi Kaynağı Olarak E-Kitap Metafor sayısı: 11 Frekans: 70	7.Bilgi küpü	SÖ13, Ö30, Ö46, Ö49, Ö53, Ö95, Ö128, V11, V14, V28, V112, V116, V165	13
	8.Cebimizdeki kütüphane	SÖ48, SÖ52, SÖ58, Ö57, Ö69, Ö78, Ö89, Ö119, Ö132, V43, V73, V88, V91	13
	9.Sesli kitap	Ö73, Ö74, Ö87, Ö107, Ö112, Ö135, V27, V45, V66, V99, V113, V139, V154	13
	10.Sanal kütüphane	SÖ3, SÖ7, SÖ39, SÖ43, Ö77, Ö109, Ö118, Ö134, V26, V115, V142, V148	12
	11.Cep kitap	Ö12, Ö36, Ö54, Ö63, Ö79, Ö94, Ö127, V58, V110, V124, V158	11
	12.Akıllı kitap	V59, V168	2
	13.Sınırsız ulaşım	V57, V108	2
	14.Ansiklopedi	V35	1
	15.Arşiv	SÖ5	1
	16.Google earth	Ö62	1
	17.Mum	V140	1
Yararlı Olmayan Kaynak Olarak E-Kitap Metafor sayısı: 17 Frekans: 67	18.Ruhu olmayan her şey	SÖ11, SÖ66, SÖ68, SÖ70, Ö35, Ö40, Ö98, Ö113, V19, V30, V56, V105, V169	13
	19.Duygusuz	Ö20, Ö34, Ö84, Ö102, V33, V78, V123, V127, V141, V143	10
	20.Tuzsuz yemek	SÖ36, SÖ40, SÖ62, SÖ69, V62, V86, V149	7
	21.Zevksiz	Ö22, Ö26, Ö99, Ö122, V40, V53, V144	7
	22.Sağlıksız şekerler	SÖ54, Ö61, Ö104, V12, V101, V106	6
	23.Kokusuz çiçek	SÖ45, Ö23, Ö45, V52, V79	5
	24.Kışın içilen soğuk çay	SÖ49, SÖ51, SÖ71, V145	4
	25.Sevmediğiniz bir yemek	SÖ10, V6, V98	3
	26.Tuzsuz çorba	Ö58, Ö91, V83	3
	27.Yapay çiçek	SÖ50, Ö47	2
	28.Az ağaçlı bir orman	SÖ9	1
	29.Etkisiz eleman	SÖ46	1
	30.Görüntüsü güzel ama tadı güzel olmayan şeker	Ö70	1
	31.Meyve vermeyen ağaç	SÖ18	1
	32.Sevdiğimiz bir yemeği yağsız tuzsuz yemek	SÖ16	1
	33.Solmuş ağaç	SÖ72	1
	34.Taş	V41	1

Tablo 8. Devamı

Öğretim Kaynağı Olarak E-Kitap	35.Kolay ulaşılabilir bir materyal	SÖ4, SÖ28, SÖ34, SÖ37, SÖ38, SÖ59, SÖ63, Ö13, Ö27, Ö44, Ö66, Ö82, Ö93, Ö108, Ö120, Ö123, Ö129, V10, V13, V24, V38, V44, V48, V54, V80, V82, V92, V97, V107, V122, V137, V146, V156	33	
	Metafor sayısı: 5			
	Frekans: 58			
	36.Uzaktan eğitim	SÖ12, Ö67, V16, V63, V70, V84, V117, V163, V170	9	
	37.Ekran okuma	SÖ74, Ö5, Ö18, Ö97, V71, V85, V103, V160	8	
Eğlence Kaynağı Olarak E-Kitap	38.Hazır yemek	SÖ8, SÖ75, V7, V69, V94, V166	6	
	39.Öğretmen	Ö101, Ö125	2	
	40.Dijital oyun	SÖ17, SÖ44, Ö17, Ö39, Ö83, Ö100, Ö116, V29, V50, V76, V96, V152	12	
	41.Animasyon	Ö10, Ö115, Ö126, V61, V67, V119, V151	7	
	42.Televizyon izleme	SÖ23, Ö21, Ö59, Ö81, Ö90, V120	6	
Metafor sayısı: 9 Frekans: 40	43.Çizgi film	SÖ26, Ö4, Ö25, V36, V74	5	
	44.Aperatif atıştırma	SÖ19, V89, V121	3	
	45.Eğlence	Ö7, Ö110, V49	3	
	46.Müzik dinleme	V135, V147	2	
	47.Kocaman içi dolu bir top	V47	1	
	48.Kaybolmayan bir oyuncak	Ö52	1	
	Temel Kaynak Olarak E-Kitap	49.İnternet	SÖ15, Ö55, Ö56, Ö64, Ö76, Ö85, Ö124, V5, V21, V39, V162	11
		50.Çölde bulunan bir vaha	SÖ64, V8, V111	3
51.Hayat kurtarıcı		SÖ6, V9	2	
52.Bal kavanozu		SÖ56	1	
53.Battaniye		SÖ1	1	
54.Hava		SÖ73	1	
55.Pizza		Ö75	1	
56.Yemek videosu	SÖ42	1		
İletişim Kaynağı Olarak E-Kitap	57.Telefon	SÖ30, Ö14, Ö32, Ö50, Ö68, Ö130, V4, V32, V90, V134, V159	11	
	58.e-posta	V138	1	
	59.Köprü	SÖ29	1	
	60.Uçak	SÖ24	1	
Teknik Kaynak Olarak E-Kitap	61.Fotoğraf	SÖ31, Ö11, Ö19, Ö41	4	
	62.Robot	SÖ60, Ö3, V129	3	
	63.Sistemik sayfalar	V15, V72, V130	3	
Metafor sayısı: 5 Frekans: 12	64.Duvar	SÖ53	1	
	65.Siyah beyaz bir film	V153	1	
Beceri Kaynağı Olarak E-Kitap	66.Hayal	SÖ20, SÖ25, SÖ55, Ö48, Ö105, V22	6	
	67.Rüya	SÖ2, SÖ21, SÖ27, V133	4	
	68.Hafıza	V100	1	
Metafor sayısı: 4 Frekans: 12	69.Uzamsal düşünme	SÖ57	1	
Sosyal Kaynak Olarak E-Kitap	70.Arkadaş	SÖ61, V2, V31, V128, V164	5	
Metafor sayısı: 1 Frekans: 5				
Doğa Kaynağı Olarak E-Kitap	71.Bulut	Ö114	1	
	72.Deniz	Ö80	1	
	73.Okyanus	SÖ32	1	
	74.Uzay	Ö37	1	
Metafor sayısı: 4 Frekans: 4				
Gizemli Kaynak Olarak E-Kitap	75.Kapalı kutu	V46, V161	2	
	76.Hazine	SÖ67	1	
	77.Sürpriz yumurta	Ö71	1	
Metafor sayısı: 3 Frekans: 4				
Kategori Sayısı: 12	Metafor Sayısı:77	75 Snmf Öğretmeni 135 İlkokul Öğrencisi 170 Veli	380	

Tablo 8. incelendiğinde e-kitap temasına ilişkin 77 metafor ve bu metaforlara göre 12 kategorinin oluştuğu görülmektedir. Bu kategoriler “teknoloji kaynağı (n=73), bilgi kaynağı (n=70), yararlı olmayan kaynak (n=67), öğretim kaynağı (n=58), eğlence kaynağı (n=40), temel kaynak (n=21), iletişim kaynağı (n=14), teknik kaynak (n=12), beceri kaynağı (n=12), sosyal kaynak (n=5), doğa kaynağı (n=4), gizemli kaynak (n=4)” şeklindedir.

Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve velilerin e-kitap temasına ilişkin oluşturdukları kategorilere ve metaforlara yönelik bulgular Tablo 9.’da yer almaktadır.

Tablo 9.

Katılımcı Türüne Göre E-Kitap Temasına İlişkin Kategoriler ve Metaforlar

Kategoriler	Sınıf Öğretmeni	İlkokul Öğrencisi	Veli
Teknoloji Kaynağı (n=73) Sınıf Öğretmeni (n=7) İlkokul Öğrencisi (n=30) Veli (n=36) Metafor Sayısı	Teknolojik araç (2), tablet (1), sanal dünya (1), bilgisayar (2), sanal gerçeklik (1).	Teknolojik araç (4), tablet (8), sanal dünya (7), bilgisayar (4), sanal gerçeklik (2), teknoloji (5).	Teknolojik araç (9), tablet (6), sanal dünya (5), bilgisayar (6), sanal gerçeklik (7), teknoloji (3).
Bilgi Kaynağı (n=70) Sınıf Öğretmeni (n=9) İlkokul Öğrencisi (n=30) Veli (n=31) Metafor Sayısı	Bilgi küpü (1), cebimizdeki kütüphane (3), sanal kütüphane (4), arşiv (1).	Bilgi küpü (6), cebimizdeki kütüphane (6), sesli kitap (6), sanal kütüphane (4), cep kitap (7), google earth (1).	Bilgi küpü (6), cebimizdeki kütüphane (4), sesli kitap (7), sanal kütüphane (4), cep kitap (4), akıllı kitap (2), sınırsız ulaşım (2), ansiklopedi (1), mum (1).
Yararlı Olmayan Kaynak (n=67) Sınıf Öğretmeni (n=20) İlkokul Öğrencisi (n=20) Veli (n=27) Metafor Sayısı	Ruhu olmayan her şey (4), tuzsuz yemek (4), sağlıksız şekerler (1), kokusuz çiçek (1), kışın içilen soğuk çay (3), sevmediğiniz bir yemek (1), yapay çiçek (1), az ağaçlı bir orman (1), etkisiz eleman (1), meyve vermeyen ağaç (1), sevdiğimiz bir yemeği yağsız tuzsuz yemek (1), solmuş ağaç (1).	Ruhu olmayan her şey (4), duygusuz (4), zevksiz (4), sağlıksız şekerler (2), kokusuz çiçek (2), tuzsuz çorba (2), yapay çiçek (1), görüntüsü güzel ama tadı güzel olmayan şeker (1).	Ruhu olmayan her şey (5), duygusuz (6), tuzsuz yemek (3), zevksiz (3), sağlıksız şekerler (3), kokusuz çiçek (2), kışın içilen soğuk çay (1), sevmediğiniz bir yemek (2), tuzsuz çorba (1), taş (1).
Öğretim Kaynağı (n=58) Sınıf Öğretmeni (n=11) İlkokul Öğrencisi (n=16) Veli (n=31) Metafor Sayısı	Kolay ulaşılabilir bir materyal (7), uzaktan eğitim (1), ekran okuma (1), hazır yemek (2).	Kolay ulaşılabilir bir materyal (10), uzaktan eğitim (1), ekran okuma (3), öğretmen (2).	Kolay ulaşılabilir bir materyal (16), uzaktan eğitim (7), ekran okuma (4), hazır yemek (4).
Eğlence Kaynağı (n=40) Sınıf Öğretmeni (n=5) İlkokul Öğrencisi (n=17) Veli (n=18) Metafor Sayısı	Dijital oyun (2), televizyon izleme (1), çizgi film (1), aperatif atıştırma (1).	Dijital oyun (5), animasyon (3), televizyon izleme (4), çizgi film (2), eğlence (2), kaybolmayan bir oyuncak (1).	Dijital oyun (5), animasyon (4), televizyon izleme (1), çizgi film (2), aperatif atıştırma (2), eğlence (1), müzik dinleme (2), kocaman içi dolu bir top (1).
Temel Kaynak (n=21) Sınıf Öğretmeni (n=7) İlkokul Öğrencisi (n=7) Veli (n=7) Metafor Sayısı	İnternet (1), çölde bulunan bir vaha (1), hayat kurtarıcı (1), bal kavanozu (1), battaniye (1), hava (1), yemek videosu (1).	İnternet (6), pizza (1).	İnternet (4), çölde bulunan bir vaha (2), hayat kurtarıcı (1).
	Sınıf Öğretmeni: 7	İlkokul Öğrencisi: 2	Veli: 3

Tablo 9. Devamı

İletişim Kaynağı (n=14) Sınıf Öğretmeni (n=3) İlkokul Öğrencisi (n=5) Veli (n=6)	Telefon (1), köprü (1), uçak(1).	Telefon (5).	Telefon (5), e-posta (1).
Metafor Sayısı	Sınıf Öğretmeni: 3	İlkokul Öğrencisi: 1	Veli: 2
Teknik Kaynak (n=12) Sınıf Öğretmeni (n=3) İlkokul Öğrencisi (n=4) Veli (n=5)	Fotoğraf (1), robot (1), duvar (1).	Fotoğraf (3), robot (1).	Robot (1), sistematik sayfalar (3), siyah beyaz bir film (1).
Metafor Sayısı	Sınıf Öğretmeni: 3	İlkokul Öğrencisi: 2	Veli: 3
Beceri Kaynağı (n=12) Sınıf Öğretmeni (n=7) İlkokul Öğrencisi (n=2) Veli (n=3)	Hayal (3), rüya (3), uzamsal düşünme (1).	Hayal (2).	Hayal (1), rüya (1), hafıza (1).
Metafor Sayısı	Sınıf Öğretmeni: 3	İlkokul Öğrencisi: 1	Veli: 3
Sosyal Kaynak (n=5) Sınıf Öğretmeni (n=1) İlkokul Öğrencisi (n=0) Veli (n=4)	Arkadaş (1).		Arkadaş (4).
Metafor Sayısı	Sınıf Öğretmeni: 1	İlkokul Öğrencisi: 0	Veli: 1
Doğa Kaynağı (n=4) Sınıf Öğretmeni (n=1) İlkokul Öğrencisi (n=3) Veli (n=0)	Okyanus (1).	Bulut (1), deniz (1), uzay (1).	
Metafor Sayısı	Sınıf Öğretmeni: 1	İlkokul Öğrencisi: 3	Veli: 0
Gizemli Kaynak (n=4) Sınıf Öğretmeni (n=1) İlkokul Öğrencisi (n=1) Veli (n=2)	Hazine (1).	Sürpriz yumurta (1).	Kapalı kutu (2).
Metafor Sayısı	Sınıf Öğretmeni: 1	İlkokul Öğrencisi: 1	Veli: 1
Kategori Sayısı: 12	Metafor Sayısı: 48	Metafor Sayısı: 40	Metafor Sayısı: 50

E-kitap temasına ilişkin kategoriler ve metaforlar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin 48 metafor, ilkokul öğrencilerinin 40 metafor ve ilkokul öğrenci velilerinin 50 metafor olmak üzere toplamda 138 metafor oluşturdukları görülmektedir. Bu metaforlar bütünlük olarak ele alınınca üç grubun ortak oluşturduğu metaforlar “kolay ulaşılabilir bir materyal, teknolojik araç, tablet, bilgi küpü, cebimizdeki kütüphane, ruhu olmayan her şey, sanal dünya, bilgisayar, dijital oyun, sanal kütüphane, internet, telefon, sanal gerçeklik, uzaktan eğitim, ekran okuma, hayal, sağlıksız şekerler, televizyon izleme, çizgi film, kokusuz çiçek, robot” olmak üzere 21 tanedir. İkişerli grup olarak ortak oluşturulan metaforlar ise “sesli kitap, cep kitap, duygusuz, teknoloji, animasyon, tuzsuz yemek, zevksiz, hazır yemek, arkadaş, fotoğraf, kışın içilen soğuk çay, rüya, aperatif atıştırılabilir, çölde bulunan vaha, eğlence, sevmediğiniz bir yemek, tuzsuz çorba, hayat kurtarıcı, yapay çiçek” olmak üzere 19 tane olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

E-kitaba yönelik metaforlara ilişkin örnek alıntılar:

“E-kitap sevmediğiniz bir yemeğe benzer, çünkü karnınızı doyurur ama sayfaları çevirmek gibi zevk vermez.” (SÖ10, Yararlı Olmayan Kaynak Kategorisi)

“E-kitap cebimizdeki kütüphaneye benzer, çünkü yanımızda taşıyabildiğimiz dev bir kütüphanedir, çok az yer kapayıp bizimle her yere gelebilir.” (SÖ48, Bilgi Kaynağı Kategorisi)

“E-kitap kolay ulaşılabilir bir materyale benzer, çünkü kolayca ulaştığım bir sürü hikâyem var. Her zaman kolay ulaşabileceğimiz kitaplardır. Ulaşılması kolaydır.” (Ö27, Öğretim Kaynağı Kategorisi)

“E-kitap teknolojik araca benzer, çünkü normal kitaptan ayrı olması, dokunmatik, dijital olması.” (Ö88, Teknoloji Kaynağı Kategorisi)

“E-kitap e-postaya benzer, çünkü kitaplar kadar somut olmadığı için mektubun yerini alan e-postalara benzetiyorum.” (V138, İletişim Kaynağı Kategorisi)

“E-kitap muma benzer, çünkü bilgi edinmeye ihtiyaç duyduğumuzda yakarız.” (V140, Bilgi Kaynağı Kategorisi)

Çocuk kitabı, oyuncak kitap ve e-kitap temalarına ilişkin oluşturulan ortak ve ayrı kategorilere yönelik bulgular Tablo 10.’da yer almaktadır.

Tablo 10.

Çocuk Kitabı, Oyuncak Kitap, E-Kitap Temalarına İlişkin Ortak ve Ayrı Kategoriler

Kategori Sırası	Çocuk Kitabı Temasına İlişkin Kategoriler	Oyuncak Kitap Temasına İlişkin Kategoriler	E-Kitap Temasına İlişkin Kategoriler
1	Beceri Kaynağı (n=109)	Eğlence Kaynağı (n=205)	Teknoloji Kaynağı (n=73)
2	Eğlence Kaynağı (n=67)	Temel Kaynak (n=38)	Bilgi Kaynağı (n=70)
3	Bilgi Kaynağı (n=64)	Beceri Kaynağı (n=35)	Yararlı Olmayan Kaynak (n=67)
4	Öğretim Kaynağı (n=38)	Bilgi Kaynağı (n=25)	Öğretim Kaynağı (n=58)
5	Temel Kaynak (n=29)	Yaşantı Kaynağı (n=14)	Eğlence Kaynağı (n=40)
6	Doğa Kaynağı (n=20)	Gizemli Kaynak (n=12)	Temel Kaynak (n=21)
7	Pedagojik Kaynak (n=15)	Öğretim Kaynağı (n=12)	İletişim Kaynağı (n=14)
8	Sosyal Kaynak (n=13)	Sosyal Kaynak (n=11)	Teknik Kaynak (n=12)
9	Gizemli Kaynak (n=10)	Doğa Kaynağı (n=8)	Beceri Kaynağı (n=12)
10	İletişim Kaynağı (n=9)	Sanat Kaynağı (n=7)	Sosyal Kaynak (n=5)
11	Teknik Kaynak (n=6)	Pedagojik Kaynak (n=7)	Doğa Kaynağı (n=4)
12		İletişim Kaynağı (n=3)	Gizemli Kaynak (n=4)
13		Teknik Kaynak (n=3)	
Toplam kategori sayısı	11 kategori	13 kategori	12 kategori

Tablo 10. incelendiğinde “beceri kaynağı, eğlence kaynağı, bilgi kaynağı, öğretim kaynağı, temel kaynak, doğa kaynağı, sosyal kaynak, gizemli kaynak, iletişim kaynağı, teknik kaynak” olmak üzere 10 tane ortak kategorinin olduğu görülmektedir. “Pedagojik kaynak” kategorisi hem kitap hem de oyuncak kitap temalarında ortak olup e-kitap temasında yer almamaktadır. Ayrı olan kategoriler incelendiğinde oyuncak kitap temasında “yaşantı kaynağı, sanat kaynağı”, e-kitap temasında ise “teknoloji kaynağı, yararlı olmayan kaynak” kategorilerinin olduğu görülmektedir. Çocuk kitabı temasının en çok beceri kaynağı, oyuncak kitap temasının en çok eğlence kaynağı, e-kitap temasının ise en çok teknoloji kaynağı kategorisi olarak ifade edildiği görülmektedir.

Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve velilerin oluşturdukları ortak ve ayrı kategorilere yönelik bulgular Tablo 11.'de yer almaktadır.

Tablo 11.
Katılımcı Türüne Göre Ortak ve Ayrı Kategoriler

Temalar	Kategoriler	Sınıf Öğretmeni Metafor (f)	İlkokul Öğrencisi Metafor (f)	Veli Metafor(f)
Çocuk Kitabı 11 kategori	Beceri Kaynağı (n=109)	25	30	54
	Eğlence Kaynağı (n=67)	9	34	24
	Bilgi Kaynağı (n=64)	3	29	32
	Öğretim Kaynağı (n=38)	7	16	15
	Temel Kaynak (n=29)	13	7	9
	Doğa Kaynağı (n=20)	4	2	14
	Pedagojik Kaynak (n=15)	3	7	5
	Sosyal Kaynak (n=13)	4	6	3
	Gizemli Kaynak (n=10)	2	2	6
	İletişim Kaynağı (n=9)	3	2	4
	Teknik Kaynak (n=6)	2	-	4
Oyuncak Kitap 13 kategori	Eğlence Kaynağı (n=205)	33	88	84
	Temel Kaynak (n=38)	17	5	16
	Beceri Kaynağı (n=35)	5	15	15
	Bilgi Kaynağı (n=25)	3	8	14
	Yaşantı Kaynağı (n=14)	4	5	5
	Gizemli Kaynak (n=12)	-	-	12
	Öğretim Kaynağı (n=12)	3	-	9
	Sosyal Kaynak (n=11)	3	6	2
	Doğa Kaynağı (n=8)	4	3	1
	Sanat Kaynağı (n=7)	1	3	3
	Pedagojik Kaynak (n=7)	-	-	7
	İletişim Kaynağı (n=3)	2	1	-
	Teknik Kaynak (n=3)	-	1	2
E-kitap 12 kategori	Teknoloji Kaynağı (n=73)	7	30	36
	Bilgi Kaynağı (n=70)	9	30	31
	Yararlı Olmayan Kaynak (n=67)	20	20	27
	Öğretim Kaynağı (n=58)	11	16	31
	Eğlence Kaynağı (n=40)	5	17	18
	Temel Kaynak (n=21)	7	7	7
	İletişim Kaynağı (n=14)	3	5	6
	Teknik Kaynak (n=12)	3	4	5
	Beceri Kaynağı (n=12)	7	2	3
	Sosyal Kaynak (n=5)	1	-	4
	Doğa Kaynağı (n=4)	1	3	-
	Gizemli Kaynak (n=4)	1	1	2

Tablo 11. incelendiğinde katılımcı türüne göre ortak ve ayrı kategorilerin oluştuğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin çocuk kitabına yönelik 11 kategori, oyuncak kitaba yönelik 10 kategori, e-kitaba yönelik 12 kategori oluşturduğu; ilkokul öğrencilerinin çocuk kitabı ve oyuncak kitaba yönelik 10 kategori, e-kitaba yönelik 11 kategori oluşturduğu görülmekte olup velilerin ise çocuk kitabı ve e-kitaba yönelik 11 kategori, oyuncak kitaba yönelik 12 kategori oluşturduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenleri ve veliler çocuk kitabını en çok beceri kaynağı, oyuncak kitabı en çok eğlence kaynağı olarak ifade ederlerken, ilkokul öğrencileri ise hem çocuk kitabını hem de oyuncak kitabı en çok eğlence kaynağı olarak ifade etmektedir. Sınıf öğretmenlerinin e-kitabı en çok yararlı olmayan kaynak, ilkokul öğrencilerinin en çok hem teknoloji kaynağı hem de bilgi kaynağı, velilerin ise en çok teknoloji kaynağı olarak ifade ettikleri görülmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve velilerinin çocuk kitabı, oyuncak kitap ve e-kitap kavramlarına yönelik metaforik algıları incelenmiştir. Kitaplar okuryazarlığın temel kaynağı olup (Boutte, Hopkins & Waklatsi, 2008) çocuğun dilsel, zihinsel, sosyal, duyuşsal gelişimine katkı sağlar. Metaforlar da dilin ve düşüncenin bir özelliği olup kod çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini teşvik eder (Purcell, 2018). Bu bağlamda, bu çalışmada çocuk kitabı, oyuncak kitap ve e-kitaba yönelik metaforlar yoluyla öğretmenlerin, çocukların ve velilerin bakış açılarının belirlenmesi önemlidir.

Çocuk kitabı temasına ilişkin kategoriler incelendiğinde katılımcıların kitabı en çok “beceri, eğlence ve bilgi kaynağı” olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu kategori sırası “öğretim, temel, doğa, pedagojik, sosyal, gizemli, iletişim ve teknik” kaynak olarak çocuk kitabı şeklinde devam etmekte olup 11 kategoriden oluşmaktadır. Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve velilerin çocuk kitabına yönelik 84 metafor oluşturduğu, oluşturulan metaforlardan 15 tanesinin ortak olduğu, bu metaforların “hayal dünyası, resim, eğlence, çocuk, hayat, öğretmen, masal, yeni bir dünyaya açılan bir kapı, arkadaş, oyun, oyuncak, kahraman, çizgi film, yol, rüya” şeklinde olduğu görülmektedir. Katılımcıların oluşturdukları metaforlara ilişkin alıntılara bakıldığında çocuğun yaşı ilerledikçe çocuk kitaplarının da özelliklerinin değiştiğini belirttikleri görülmektedir. Baş’a (2015) göre ilkokulda sınıf seviyesi ilerledikçe çocuk kitaplarındaki resim azalır, metin artar. Ayrıca bulgulara bakıldığında kitapların çocuğun ilgisini ortaya çıkarması, merak uyandırması, eğlenceli olması, bilgilendirici olması, hayal gücünü geliştirmesi, kelime dağarcığını arttırması gibi yararları olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Çocuk kitapları ilgi çekici, dili anlaşılır, konu ve görselleri uyumlu, çocuğun yaşına uygun olmalı ve çocuğun yaratıcılığını desteklemelidir (Çelebi-Öncü, Yılmaz, Tokgöz, Koç & Aktaş, 2019). Bektaş, Okur ve Karadağ’a (2014) göre çocuklar ilgisini çekmeyen kitapları okumaya zorlanmamalıdır.

Oyuncak kitap temasına ilişkin kategoriler incelendiğinde katılımcıların kitabı en çok “eğlence, temel ve beceri kaynağı” olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu kategori sırası “bilgi, yaşantı, gizemli, öğretim, sosyal, doğa, sanat, pedagojik, iletişim, teknik” kaynak olarak oyuncak kitap şeklinde devam etmekte olup 13 kategoriden oluşmaktadır. Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve velilerin oyuncak kitaba yönelik 86 metafor oluşturduğu, oluşturulan metaforlardan 10 tanesinin ortak olduğu, bu metaforların “oyuncak, eğlence, oyun, üç boyutlu resim, oyuncak kutusu, arkadaş, sesli kitap, çizgi film, mutluluk, baklava üstü dondurma” şeklinde olduğu görülmektedir. Oyuncak kitapların çıkartmalı, yapboz şeklinde olduğu, hareketli nesnelere, canlı görünümlü materyallerle, üç boyutlu olarak hazırlandığı, çocukların bütün duyu organlarını kullanmasına olanak sağladığı, oyunlar ve oyuncaklar kullanılarak çocukların eğlenerek bilgi ve becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir (Uzuner-Yurt, 2014; Yalçın & Aytaş, 2005). Oluşturulan metaforlar incelendiğinde literatürdeki oyuncak kitap kavramına ilişkin açıklamalarla örtüştüğü görülmektedir.

E-kitap temasına ilişkin kategoriler incelendiğinde katılımcıların kitabı en çok “teknoloji, bilgi, yararlı olmayan kaynak” olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu kategori sırası “öğretim, eğlence, temel, iletişim, teknik, beceri, sosyal, doğa, gizemli” kaynak olarak e-kitap şeklinde devam etmekte olup 12 kategoriden oluşmaktadır. Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve velilerin e-kitaba yönelik 77 metafor oluşturduğu, oluşturulan metaforlardan 21 tanesinin ortak olduğu, bu metaforların “kolay ulaşılabilir bir materyal, tablet, teknolojik araç, bilgi küpü, cebimizdeki kütüphane, ruhu olmayan her şey, sanal dünya, bilgisayar, dijital oyun, sanal kütüphane, internet, telefon, sanal gerçeklik, uzaktan eğitim, ekran okuma, hayal, sağlıksız şekerler, televizyon izleme, çizgi film, kokusuz çiçek, robot” şeklinde olduğu görülmektedir. E-kitaplar ile ilgili metaforlar incelendiğinde olumlu metaforların teknolojinin eğitim alanında kullanılmasının sağladığı yararlarla örtüştüğü görülmektedir. E-kitaplar, geleneksel kitapların elektronik ortama aktarılmasıyla oluşan veya dijital ortamda oluşturulan kitaplar (Bozkurt & Bozkaya, 2013) şeklinde tanımlanmaktadır. Etkileşimli e-kitap uygulamaları ise ses, hareket, etkileşim ve oyun gibi içerikler eklenerek hazırlanmaktadır (Ercan-Güven, 2021; Yolcu & Kavuran, 2019). Katılımcıların geliştirdikleri metaforlara ilişkin alıntılara bakıldığında e-kitabın her zaman her yerde kullanılabilirdiği, kolay ulaşılabilirdiği, basılı kitaplardan ayrılan dokunmatik, sesli olma gibi özelliklerinin olduğu ifade edilmekte olup bu görüşlerin literatürle desteklendiği görülmektedir.

Çocuk kitabı, oyuncak kitap ve e-kitaba yönelik geliştirilen metaforlara göre oluşturulan kategorilerin 10 tanesinin ortak olduğu, bu kategorilerin “beceri, eğlence, bilgi, öğretim, temel, doğa, sosyal, gizemli, iletişim, teknik kaynak” olduğu görülmektedir. Bektaş, Okur ve Karadağ’ın (2014) ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin kitaba yönelik metaforik algılarını belirlemek için yaptıkları çalışmada her iki kademedeki öğrencilerin ortak metafor geliştirdikleri, aynı zamanda da bazı metaforların sınıf seviyesine göre farklılaştığı görülmüştür. Bu çalışmada da ilkokul öğrencileri, sınıf öğretmenleri ve velilerin ortak metafor geliştirdikleri, bazı metaforların ise katılımcı türüne göre farklılaştığı görülmektedir. Sınıf öğretmenleri ve veliler çocuk kitabını en çok beceri kaynağı, oyuncak kitabı en çok eğlence kaynağı olarak ifade ederlerken, ilkokul öğrencileri ise hem çocuk kitabını hem de oyuncak kitabı en çok eğlence kaynağı olarak ifade etmektedir. Sınıf öğretmenlerinin e-kitabı en çok yararlı olmayan kaynak, ilkokul öğrencilerinin en çok hem teknoloji kaynağı hem de bilgi kaynağı, velilerin ise en çok teknoloji kaynağı olarak ifade ettikleri görülmektedir. Çocuk yayınları türleri içerisinde yer alan kitap, e-kitap, oyuncak kitap kavramlarına göre de metaforların ve kategorilerin farklılaştığı söylenebilir. “Pedagojik kaynak” kategorisi hem kitap hem de oyuncak kitap temalarında yer alırken e-kitap temasında yer almamaktadır. Oyuncak kitap temasında ortak kategorilere ek olarak “yaşantı kaynağı ve sanat kaynağı” kategorilerinin olduğu, e-kitap temasında ise “teknoloji kaynağı ve yararlı olmayan kaynak” kategorilerinin olduğu görülmektedir. Ulusoy ve Altun’un (2018) okul öncesi öğretmen adaylarının resimli çocuk kitabına yönelik metaforik algılarını belirlemek için yaptıkları çalışmada basılı kitapların somut olma ve kalıcılık, elektronik kitapların ise ilgi çekici olma ve daha fazla duyuya hitap etme özelliklerini vurguladıkları görülmüştür. Özer ve Türel’in (2015) bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının e-kitaba yönelik metaforik algılarını belirlemek için yaptıkları çalışmada da e-kitaba yönelik olumlu ve olumsuz metaforların üretildiği görülmüştür. Bu çalışmada da katılımcıların çocuk kitabı ve oyuncak kitaba yönelik olumlu metafor geliştirdikleri ancak e-kitaba yönelik hem olumlu hem de olumsuz metafor geliştirdikleri görülmektedir. Yapılan bu çalışmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri ve velilerin çocuk kitabı ve oyuncak kitap konusunda daha olumlu bir algıya sahip oldukları ve bu kitapları ilkokul öğrencileri için e-kitaba göre daha çok tercih ettikleri ifade edilebilir. Ayrıca katılımcıların çocuk kitabı, oyuncak kitap ve e-kitap kavramlarına ilişkin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde çocuk edebiyatına yönelik farkındalıklarının olduğu görülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun hizmet öncesinde çocuk kitabı üzerine eğitim aldıkları ancak hizmet içinde bu konuda eğitim almadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Çocuk kitaplarının sınıflarda nasıl kullanılabileceğinin araştırılması öğretmenlere yol gösterir (Sackes, Trundle & Flevares, 2009). Öğretmenlerin sınıflarda gerçekleştirdiği kitap okuma etkinliklerinin niteliği ile çocukların dil gelişimleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır (Deniz, 2018). Bu bağlamda sınıf öğretmenlerine çocuk kitaplarını seçebilmesi, içerik ve biçim özellikleri bakımından nitelikli çocuk kitabını değerlendirebilmesi ve sınıfında etkileşimli kitap okuma etkinlikleri yapabilmesi için çocuk edebiyatı alanında uzman kişiler tarafından teorik ve özellikle de uygulamalı eğitimler verilebilir. Adak-Özdemir ve Özdemir-Beceren’in (2020) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin çoğunluğunun sınıflarında düzenli olarak okuma etkinlikleri yapmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da öğretmenlerin çocuk kitapları seçme, inceleme ve değerlendirme hususunda kendilerini kısmen yeterli gördükleri hatta bazı sınıf öğretmenlerinin bu konuda kendini yeterli görmediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca kitap okumayı sevmeyen, nadiren kitap okuyan, hiç kitap okumayan sınıf öğretmenlerinin olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan ilkokul öğrencilerinin çoğunluğunun kitap okumayı sevdiği, kitap okumayı sevmeyen öğrencinin olmadığı ve her zaman kitap okuduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Çalışmaya katılan velilerin çoğunluğunun kadın olduğu, ev hanımı olduğu, kitap okumayı sevmeyen velilerin olduğu ancak çocuğuna kitap almayan velinin olmadığı görülmektedir. Arıcı’nın (2018) yaptığı çalışmada bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde annelerin çocuklarına kitap aldıkları ve az sayıda kişinin hiç kitap okumadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocuğu ile iyi iletişim kurmaya çalışan aileler iyi bir araç olarak kitapları kullanabilir (Temizyürek, Şahbaz & Gürel, 2016). Ebeveynleri tarafından erken dönemlerde kitap okunan çocukların alıcı dil becerilerinin geliştiği görülmektedir (Tomopoulos, Dreyer, Tamis-LeMonda, Flynn,

Rovira, Tineo & Mendelsohn, 2006). Dil gelişiminin yanı sıra ebeveynlerin çocuklarıyla kitap okuyarak geçirdikleri zaman dilimi birlikte nitelikli zaman geçirmelerini de sağlar. Katılımcıların kişisel bilgileri ile ilgili belirttikleri görüşleri incelendiğinde kitap okumayı sevmeyen öğrencinin olmadığı, kitap okumayı sevmeyen öğretmenin ve velinin olduğu görülmektedir. Aileler ve öğretmenler kitap okuyarak çocuklarına ve öğrencilerine rol model olmalıdır. Nitekim ailelerin ve öğretmenlerin kitap okumaya yönelik tutumu çocuğun da tutumunu etkileyebilir. Kitap okumaya yönelik tutumun olumlu olması için çocukların yaşlarına uygun nitelikli çocuk kitaplarıyla tanıştırılması ve etkileşimli kitap okuma uygulamaları yapılması önemlidir. İleride yapılacak çalışmalarda çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırabilecek olan sınıf öğretmenlerine ve ailelere etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin nasıl yapılacağına planlanarak çocuk edebiyatına yönelik farkındalıklarının artırılmasına ilişkin deneysel çalışmalar yürütülebilir.

Kaynakça/Reference

- Adak-Özdemir, A., & Özdemir-Beceran, B. (2020). Çocuk kitaplarının okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri ve kitap incelemesi çerçevesinde değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(3), 1216-1242. <https://dergipark.org.tr/en/pub/teke/issue/56890/798945>
- Arıcı, M. (2018). Annelerin evde çocukları ile hikâye kitabı okuma davranışlarının ebeveynlik tutumlarına göre incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Aslan, Y., & Harput, M. B. (2017). Çocuk eğitimi ve kitap okuma alışkanlığı üzerindeki aile etkisi: Susanna Tamaro "Kitaplardan Korkan Çocuk" örneği. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 1(1), 17-30. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/471455>
- Baş, B. (2015). Türkçe öğretimi açısından çocuk edebiyatı. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bektaş, M., Okur, A., & Karadağ, B. (2014). İlkokul ve ortaokul son sınıf öğrencilerinde metaforik algı olarak kitap. *Türk Kütüphaneciliği*, 28(2), 154-168. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/808393>
- Boutte, G. S., Hopkins, R., & Waklatsi, T. (2008). Perspectives, voices, and worldviews in frequently read children's books. *Early Education and Development*, 19(6), 941-962. <https://doi.org/10.1080/10409280802206643>
- Bozkurt, A., & Bozkaya, M. (2013). Etkileşimli e-kitap: Dünü, bugünü ve yarını. *Akademik Bilişim*, 375-381. Akdeniz Üniversitesi.
- Caballero, R. (2014). Thinking, drawing and writing architecture through metaphor. *Iberica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, (28), 155-180. <http://revistaiberica.org/index.php/iberica/article/view/243>
- Çelebi-Öncü, E., Yılmaz, D., Tokgöz, Ö., Koç, İ., & Aktaş, E. (2019). Okul çağına yönelik yazılmış çocuk kitaplarının yaratıcı unsurlar açısından incelenmesi. *Turkish Studies- Educational Sciences* 14 (4), 1211-1228. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/381102/>
- Deniz, A. (2018). Resimli öykü kitaplarının ve kitap okuma etkinliklerinin niteliğinin beş yaş çocuklarının dil gelişimiyle ilişkisinin incelenmesi (Doktora Tezi), *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Doğan, Z., & Sönmez, D. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik metaforik algılarının oluşturdukları görseller aracılığıyla incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 14(1), 245-262.
- Ercan-Güven, A. N. (2021). Elektronik çocuk kitapları (e-kitap) ve çizgi kitaplar. Tunagür, M. & Kardaş, M. N. (Ed.) *Çocuk Edebiyatı* içinde (s. 277-291). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ertner, D. E., & Ulyanova, O. B. (2019). Metaphorical codes in structuring national economic discourse. *Journal of Multicultural Discourses*, 14(3), 258-271. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17447143.2019.1672697>
- Hsiao, C. Y., & Chang, Y. M. (2016). A study of the use of picture books by preschool educators in outlying Islands of Taiwan. *International Education Studies*, 9(1), 1-19. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1086628.pdf>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). An expanded sourcebook qualitative data analysis. Sage Publications.
- Mohammad, S., Shutova, E., & Turney, P. (2016). Metaphor as a medium for emotion: An empirical study. In *Proceedings of the Fifth Joint Conference on Lexical and Computational Semantics*, 23-33. <https://aclanthology.org/S16-2003.pdf>
- Mudra, H., & Aini, N. (2020). "English learning is like...": Metaphorical perceptions of prospective English teachers about language learning process. *Journal of English Education and Linguistics Studies (JEELS)*, 7(1), 69-90. <https://jurnalfaktarbiyah.iainkediri.ac.id/index.php/jeels/article/view/205>

- Nicholas, J. L. (2007). An exploration of the impact of picture book illustrations on the comprehension skills and vocabulary development of emergent readers. *Doctoral Dissertations, Louisiana State University*.
- Oğuzkan, A. F. (2013). Çocuk edebiyatı. Anı Yayıncılık.
- Özer, S., & Türel, Y. K. (2015). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının e-kitap ve etkileşimli e-kitap kavramına ilişkin metaforik algıları. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 1-23. <https://doi.org/10.17569/tojqi.33601>
- Purcell, J. M. (2018). "Seeing the light": A cognitive approach to the metaphorical in picture books. *Children's Literature in Education*, 49, 356-375. <https://doi.org/10.1007/s10583-016-9309-z>
- Sackes, M., Trundle, K. C., & Flevaris, L. M. (2009). Using children's literature to teach standard-based science concepts in early years. *Early Childhood Education Journal*, 36(5), 415-422. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-009-0304-5>
- Temizyürek, F., Şahbaz, N. K. & Gürel, Z. (2016). Çocuk edebiyatı. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tomopoulos, S., Dreyer, B. P., Tamis-LeMonda, C., Flynn, V., Rovira, I., Tineo, W., & Mendelsohn, A. L. (2006). Books, toys, parent-child interaction, and development in young Latino children. *Ambulatory Pediatrics*, 6(2), 72-78. <https://doi.org/10.1016/j.ambp.2005.10.001>
- Ulusoy, M., & Altun, D. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ve resimli çocuk kitapları ile ilgili metaforları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 1206-1221. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/510764>
- Uzuner-Yurt, S. (2014). Çocuk yayınları. Şimşek, T. (Ed.) *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı içinde* (s. 71-80). Grafiker Yayınları.
- Yalçın, A. & Aytas, G. (2005). Çocuk edebiyatı. Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
- Yolcu, A. Ş., & Kavuran, T. (2019). Akıllı telefon ortamında resimli çocuk kitapları (Efe Misafirlikte, Zeynep ile Zeytin). *Uluslararası Sanat Kültür ve İletişim Dergisi*, 2(1), 18-39. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/765670>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Families and teachers have important responsibilities in helping students to acquire the habit of reading books. Considering how important families and teachers are in determining children's perceptions, determining perceptions of book types may affect children's reading skills. Since children's books, toy books and e-books differ in terms of their characteristics, participants in this study were requested to create metaphors for each concept separately. In fact, the reading attitudes of students who are introduced to quality children's books both in the technological environment and as a printed source may change. For this reason, considering all the stakeholders in education, it is thought to be important to determine the perceptions of students, teachers and parents towards children's books, toy books and e-books.

Metaphor is the giving of a message through a figure of speech rather than by expressing the thought related to a concept with a plain expression. When we examine the studies that identify metaphorical perceptions about the concept of books (Bektaş, Okur & Karadağ, 2014; Özer & Türel, 2015, Ulusoy & Altun, 2018), it can be seen that metaphors have been created for books, picture books and e-books by primary school students, secondary school students, preservice preschool teachers, and preservice information technology teachers. The aspect that distinguishes the present study from studies conducted in the literature is that metaphors were to be determined according to book types and participant groups. It can be seen that studies on this subject have been carried out with students and teachers as the participant group, and that no study has been found in which the perspective of the family is presented. In this study, the perspectives of these three groups on the concepts of children's books, toy books and e-books have been examined with regard to similarities and differences.

2. METHOD

This research was conducted as a qualitative study using a phenomenological design. The study group of the research consists of a total of 380 people, including classroom teachers (n=75), primary school students (n=135) and parents of primary school students (n=170), selected according to the convenience sampling technique. The research data were collected in the year 2020 from classroom teachers working in state schools, primary school students studying in state schools, and parents of the students. The research data were collected with the metaphorical perception questionnaire prepared by the researcher. Content analysis was used to analyse the data. During the analysis, the data were coded, the categories were created and the themes were determined. Afterwards, by organising the codes, categories and themes, the findings were described and interpreted, and quotations were included.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

This study examined the metaphorical perceptions of classroom teachers, primary school students and their parents towards the concepts of children's books, toy books and e-books. It was observed that 10 common categories were created according to the metaphors developed for children's books, toy books and e-books, and that these categories were "skill, entertainment, knowledge, teaching, basis, nature, social, mysterious, communication, and technical resource". It was seen that primary school students, classroom teachers and parents developed common metaphors, whereas some metaphors differed depending on the type of participant. While classroom teachers and parents expressed the children's book mostly as a source of skills and the toy book mostly as a source of entertainment, primary school students expressed both the children's book and the toy book mostly as a source of entertainment. It was observed that primary school teachers mostly expressed the e-book as a non-beneficial resource, primary school students mostly expressed it both as a technological resource and a source of information, while parents mostly expressed it as a technological resource. It can be said that the metaphors and categories also differed according to the concepts of books, e-books and toy books among the types of children's publications. While the

“pedagogical resource” category was included in both the book and toy book themes, it was not included in the e-book theme. It was seen that in addition to the common categories in the toy book theme, there were categories for “source of experience” and “source of art”, while categories for “technological resource” and “non-beneficial resource” were formed in the theme of e-books. It was observed that the participants developed positive metaphors for children’s books and toy books, but that they developed both positive and negative metaphors for e-books. Moreover, when the metaphors created by the participants regarding the concepts of children’s books, toy books and e-books are examined, it can be seen that they had an awareness of children’s literature.

When the results of the study are examined, it can be seen that the majority of the classroom teachers stated that they had received preservice training on children’s books, but that they had not received in-service training on this subject. It was concluded that teachers considered themselves only partially competent in selecting, examining and evaluating children’s books, and that some classroom teachers even considered themselves incompetent in this regard. When the participants’ opinions about their personal information are examined, it can be seen that there were no students who did not like reading books, but that there were some teachers and parents who did not like reading books. Parents and teachers should act as role models for their children and students by reading books. Indeed, the attitudes of families and teachers towards reading can also affect the attitude of the child. In order to foster a positive attitude towards reading, it is important to introduce children to quality children’s books appropriate for their ages and to carry out interactive book reading activities. In future studies, experimental studies aimed at planning how to perform interactive book reading activities can be carried out to increase awareness of children’s literature in classroom teachers and families, who can foster the love and habit of reading in children.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırma tek yazarlı olduğu için yazarın araştırmaya katkı oranı %100'dür.

ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmanın herhangi bir kişi ya da kurumla finansal ya da kişisel yönden bağlantısı yoktur. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2023, 23(2), 884 – 905. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1197317>



Proje Tabanlı Öğrenme Üzerine Gerçekleştirilen Bilimsel Çalışmaların Bibliyometrik Analizi Bibliometric Analysis of Scientific Studies on Project Based Learning

Adem KOÇ¹

Geliş Tarihi (Received): 31.10.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 20.04.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.06.2023

Öz: Bu araştırmanın amacı eğitim alanında proje tabanlı öğrenme yöntemi üzerine gerçekleştirilen bilimsel çalışmaların bibliyometrik analizini gerçekleştirerek bu alandaki genel durumu ve eğilimi açığa çıkarmaya çalışmaktır. Bu bağlamda araştırma, elde edilen verilerin doğası gereği, nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemine göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler betimsel ve bibliyometrik analiz yöntemleri ile çözümlenmiştir. Araştırma kapsamında WoS veritabanına erişim sağlanarak "Project-based learning" anahtar kavramı başlıkta taranmıştır. Bu bağlamda 09.06.2022 tarihinde gerçekleştirilen taramada eğitim alanında ilgili anahtar kavramı içeren toplam 998 bilimsel çalışma olduğu görülmüştür. Erişim sağlanan bulgular öncelikle WoS veri tabanında betimsel özellikler açısından analiz edilmiştir. Ardından elde edilen veriler kaydedilerek VOSviewer programı yardımıyla da bibliyografik özellikler olarak ifade edilen atıf sayıları, ortak atıf, ortak yazarlık, birlikte bulunma, bibliyografik eşleştirme analiz tipleri bakımından yazar, kurum ve ülkelere göre analiz edilmiştir. Buna göre en fazla bilimsel çalışmanın 2017 yılında yayımlandığı ve yayınların büyük çoğunluğunun İngilizce ve İspanyolca dillerinde olduğu görülmüştür. ABD ve İspanya kaynaklı yayınların çoğunlukta olduğu, alandaki en üretken yazarların Krajcik ve Lou olduğu ve yayınları ile en yüksek atıf sayısına sahip derginin de "Educational Psychologist" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak araştırmada eğitim alanında proje tabanlı öğrenme yöntemi üzerine gerçekleştirilen bilimsel çalışmaların genel eğilimleri analiz edilerek analiz birimleri çerçevesinde genel durum ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Proje tabanlı öğrenme, Web of science, Bibliyometrik analiz

&

Abstract: The aim of this research is to try to reveal the general situation and trend in this field by performing a bibliometric analysis of scientific studies on the project-based learning method in the field of education. In this context, the research was carried out according to the document review method, one of the qualitative research methods, due to the nature of the data obtained. The data obtained in the research were analyzed with descriptive and bibliometric analysis methods. Within the scope of the research, the key concept of "Project-based learning" was scanned in the title by accessing the WoS database. In this context, it was seen that there were a total of 998 scientific studies containing the relevant key concept in the field of education in the survey carried out on 09.06.2022. Accessed findings were first analyzed in terms of descriptive features in the WoS database. Then, the obtained data were recorded and analyzed according to author, institution and country in terms of citation numbers, co-citation, co-authorship, co-existence, bibliographic matching analysis types, which are expressed as bibliographic features with the help of VOSviewer program. Accordingly, it was seen that most of the scientific studies were published in 2017 and the majority of the publications were in English and Spanish. It has been concluded that publications from the USA and Spain are in the majority, the most productive authors in the field are Krajcik and Lou, and the journal with the highest number of citations is "Educational Psychologist". As a result, the general trend of scientific studies on the project-based learning method in the field of education was analyzed and the general situation was tried to be revealed within the framework of analysis units.

Key Words: The project-based learning, Web of science,, Bibliometric analysis

Atıf/Cite as: Koç, A. (2023). Proje Tabanlı Öğrenme Üzerine Gerçekleştirilen Bilimsel Çalışmaların Bibliyometrik Analizi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 884-905. DOI:10.17240/aibuefd.2023..-1197317

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Arş. Gör. Adem Koç, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, ademkoc@mersin.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2721-3781

1. GİRİŞ

Son yıllarda teknoloji ve sanayi alanında yaşanan gelişmeler dünyayı dönüştürmekte ve bireylerin günümüzde başarılı olabilmek ve gerekli 21. yüzyıl yetenek ve becerilerini kazanabilmek için mevcut bilgilerini ortaya çıkararak kendilerini yenilemelerini bir gereklilik haline getirmektedir (Regan, 2008). Yaşanan hızlı gelişmelerin sonucunda 21. yüzyıl ile birlikte toplumsal yapı, bilgi, iletişim ve eğitim de hızlı bir değişim ve gelişim evresine girmiştir. Değişen koşullar ile birlikte bireylerin ihtiyaçları ve eğitim öğretim sürecinden beklentileri de değişmiş, dolayısıyla öğrenme etkinliklerinde de değişimler kaçınılmaz hale gelmiştir (Yalın, 2017). Genel olarak eleştirel düşünme, iletişim, işbirliği ve yaratıcılık başlıkları altında ele alınan 21. yüzyıl becerileri aslında 80'li yıllardan beri ifade edilerek, bu becerilerin farklı eğitim seviyelerinde tüm konu alanlarında uygulanabileceğine yönelik kapsamlı bir bilgi, beceri, çalışma alışkanlıkları ve karakter özellikleri kümesi ifade edilmeye çalışılmıştır (Medeiros, vd., 2017). Eleştirel düşünme problem çözümünde farklı soru, düşünce ve çözüm önerilerinin paylaşılmasını içermektedir. İletişim ise problemin çözüm sürecinde farklı iletişim kaynaklarının etkili bir şekilde kullanılabilmesi anlamına gelmektedir. Tüm bu farklılıkların belirli bir amaca yönelik olarak bir araya getirilebilmesinde işbirliğinin önemi ortaya çıkarken, yaratıcılık becerisi ise problemlerin çözüm sürecinde yeni yaklaşımların geliştirilebiliyor olmasını içermektedir (Medeiros vd., 2017). 21. yüzyıl ile birlikte yaşanan değişim ve gelişmeler sonucunda bireyleri bu koşullara en iyi şekilde hazırlamak ve bilgiyi pasif olarak alıp ezberleyen bireyler yerine aktif olarak öğrenen, araştıran, öğrendiği bilgileri analiz eden ve sentezleyen bireyler yetiştirmek eğitimin görevi haline gelmiştir (Maden, Durukan & Akbaş, 2011). Dolayısıyla ülkelerin çağın ihtiyaçlarına göre revize ettikleri eğitim sistemleri de öğrencinin öğretmeni takip ederek bilginin pasif alıcısı konumunda olduğu modelden çıkarak öğretmenin sürece rehberlik ettiği, öğrencinin bilgiye kendi çabaları sonucunda araştırıp sorgulayarak ulaştığı bir modele doğru evrilmiştir (Tunca, Şahin & Aydın, 2015).

Eğitim öğretim sürecinde benimsenen ve yapılandırmacı yaklaşım olarak ifade edilen bu model ile eğitim programları ezberci bir sistemden çıkarılarak öğrencinin öğrenme sürecinin merkezinde olduğu bir anlayışla yeniden yapılandırılmıştır. Benimsenen bu yeni yaklaşımın en önemli özelliklerinden birisi öğrenme sürecindeki bireyin elde ettiği bilgiyi yapılandırması, yorumlaması ve analiz, sentez, değerlendirme yoluyla geliştirmesi olarak ifade edilmektedir. Bu yaklaşıma göre değerlendirme de bireyin öğrenip öğrenmediğini sorgulayan sonuç odaklı değil bilginin öğrenilmesini destekleyen süreç odaklı hale gelmiştir (Yeşilyurt, 2011). Bu sürecin sağlıklı bir şekilde gelişebilmesi için de öğretmen ve öğrencilerin ifade edilen 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenin, bireysel farklılıkları dikkate alan, kendini yenileyen ve geliştiren, açık fikirli, çağa ayak uyduran, bilgiyi öğrenciye hazır olarak sunmanın ötesinde öğrenci ile birlikte öğrenen biri olması gerekmektedir. Kısaca benimsenen yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenden öğrenme sürecinde öğrenciye rehberlik etmesi beklenmektedir (Aykan & Tatar, 2017). Literatürde yapılandırmacı öğrenme ortamının oluşturulabilmesi için dikkate alınması gereken yedi ilke ifade edilmektedir. Bu ilkelerden ilki öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmesini sağlamak olarak da belirtilen "*bilgiyi yapılandırma süreciyle deneyim sağlama*" ilkesidir. Diğer ilke problemin çözümü sürecinde farklı bakış açılarını dikkate almanın önemi vurgulayan "*farklı bakış açılarından değerlendirme konusunda deneyim sağlama*" ilkesidir. Üçüncü ilke öğrencilerin edindikleri bilgileri günlük hayatla ilişkilendirebilmelerine vurgu yapan "*gerçek ve ilişkili içeriklerde öğrenme sağlama*" ilkesidir. Dördüncü ilke öğrencinin öğrenme sürecinin merkezinde, öğretmenin ise bu sürece rehberlik eden kişi konumunda olması gerektiğini ifade eden "*öğrenme sürecinde öğrencinin aktifliğini ve sahiplenmesini sağlama*" ilkesidir. Beşinci ilke olarak işbirliğinin önemi vurgulayan "*sosyal deneyimlerle öğrenmeyi sağlama*" ilkesi ifade edilmektedir. Altıncı ilke öğrenim sürecinde iletişimin ve farklı iletişim kaynaklarının etkili bir şekilde kullanılabilmesinin önemini vurgulayan "*öğrenciyi kendini farklı yollarla ifade etme konusunda cesaretlendirme*" ilkesidir. Yedinci ve son ilke olarak da bireyin öğrenme sürecinde üstbilişsel farkındalığına da atıfta bulunan "*bilgiyi yapılandırma sürecindeki kişisel farkındalığı artırma*" ilkesi ifade edilmektedir (Wilson, 1996; Boyle, 1997, akt. Arkün & Aşkar, 2010). Ancak gerekli olan bu koşullar sağlandığında

öğrencinin öğrenme sürecinin merkezinde yer alarak belirtilen becerilerinin gelişmesi beklenmektedir (Arkün & Aşkar, 2010).

Etkili öğretimin yapılması ve öğrenci gelişiminin sağlanması konusunda yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi ile birlikte ön plana çıkan öğretim yöntemlerinden birinin de proje tabanlı öğrenme (PTÖ) yöntemi olduğu ifade edilmektedir (Doğanay & Tok, 2012; Oğuz Ünver & Arabacıoğlu, 2014; Thomas, 2000, akt. Chen & Yang, 2019). John Dewey, Kilpatrick ve Bruner'in öğrenme ile ilgili görüşlerinden hareketle ortaya çıktığı ifade edilen PTÖ yaklaşımı, yapılandırmacı yaklaşım ilkeleri ile de uyumlu olarak, öğrencileri öğrenme sürecinin merkezine alarak günlük yaşamdaki konu ve uygulamalardan yola çıkarak gerçekleştirilen öğrenme ve öğretme yaklaşımı şeklinde tanımlanabilmektedir (Tarhan & Gülmez, 2021). Bu durumda PTÖ yaklaşımının aslında yeni bir öğretim yaklaşımı olmayıp, 21. yüzyıl öncesinde de farklı eğitimciler tarafından ele alınan bir yaklaşım olduğu görülmektedir. Öyle ki, Killpatrick, John Dewey ve Bruner gibi eğitimciler PTÖ üzerine önemli çalışmalar gerçekleştirmişler ve günümüzde benimsenen çağdaş PTÖ yaklaşımının sentezlenmesine önemli katkılar sağlamışlardır (Doğanay & Tok, 2012). Öğretmenin öğrenciye "çünkü öğrenmen gerek" demesinden ziyade öğrencinin "öğrenmem gerek" anlayışı etrafında şekillenen PTÖ yönteminin felsefesi, genel olarak bilginin dönüştürülmesi ve inşa edilmesi sürecini içermektedir (Lenz, Wells, & Kingston, 2015). Bu yöntemde öğrencilerin öğrenme süreci kendilerinin aktif olarak görev aldıkları projeler etrafında gelişmektedir. PTÖ yaklaşımı öğrencilerin belirlenen konu çerçevesinde araştırma yaparak yeni fikirler keşfetmesini ve öğrenmeyi günlük yaşamdan senaryolarla yansıtmalarını sağlar (Albritton & Stacks, 2016). Öğrencilerin öğrenme sürecinin ve araştırma konusunun merkezinde olduğu bu yaklaşım, öğrencilerin ilgisini çekmede ve onları öğrenmeye motive etmede oldukça etkilidir (Berglund, 2003). Öyle ki eğitim sistemlerinde bu yaklaşımı tam anlamıyla özümsemiş olan ülkeler PISA ve TIMSS gibi uluslararası değerlendirme sınavlarında ilk sıralarda yer almaktadırlar (Tarhan & Gülmez, 2021). Disiplinler arası bir yaklaşım olarak ifade edilen PTÖ, ders dışı ya da ders içi konularla ilgili olmasına bakılmaksızın farklı disiplinlerle ilişkili olarak ele alınmalıdır (Doğanay & Tok, 2012).

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmada eğitim alanında PTÖ yaklaşımına ilişkin çalışmaların bibliyometrik analizinin gerçekleştirilmesi amaçlandığından dolayı PTÖ yaklaşımı kapsamında gerçekleştirilen çalışmalar betimsel özellikler ve bibliyometrik özellikler açısından ele alınarak gerekli görseller ile birlikte sunulmaktadır. Bu bağlamda araştırma kapsamında belirlenen alt amaçlar şu şekilde ifade edilebilir;

- 1- Eğitim alanında PTÖ yaklaşımı üzerine yayınlanan bilimsel çalışmaların betimsel özelliklere göre (yıllar, yayın dilleri, yazarlar, kurumlar, dergiler ve ülkeler) dağılımının incelenmesi,
- 2- Eğitim alanında PTÖ yaklaşımı üzerine yayınlanan bilimsel çalışmaların bibliyometrik özelliklere göre (ortak atıf ağı, ortak yazarlık ağı ve ortak anahtar kavramlar) dağılımının incelenmesi.

1.2. Araştırmanın önemi

Doğası gereği disiplinler arası bir yaklaşımı gerektiren PTÖ yaklaşımı bu özelliğinden dolayı birçok disiplin altında kendine yer bulmuştur. Kokotsaki, Menzies ve Wiggins (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada PTÖ yaklaşımına ilişkin sistematik literatür analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre PTÖ yaklaşımının ilkokuldan yükseköğretime kadar tüm kademelerde kullanıldığı, katılımcıların genelde deney ve kontrol gruplarına rastgele atanmadığı ve PTÖ yaklaşımı ile elde edilen sonuçlar arasında nedensel karşılaştırmaların yapılamadığı sonuçlarını raporlamıştır. Reis, Barbalho ve Zanette (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada mühendislik eğitiminde PTÖ yaklaşımına ilişkin gerçekleştirilen çalışmaların bibliyometrik analizi yapılmıştır. 2000-2016 yılları arasında belirlenen veri tabanlarında yer alan çalışmaların bibliyometrik özellikler açısından analiz edilmesiyle PTÖ yaklaşımının mühendislik eğitiminde genel durumu açığa çıkarılmış ve ilgili alanda PTÖ'nün önemi vurgulanmıştır. Medeiros, Santos, Rodrigues Júnior ve Paz (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Brezilya'da bulunan federal teknoloji eğitim enstitüleri ağında PTÖ yaklaşımının 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine

etkisi incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemine göre farklı disiplinlerden toplam 170 öğretmenin katılım sağladığı çalışmada öğretmenler PTÖ yaklaşımının öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine önemli katkı sağladığı görüşünü savunmuşlardır. Chen ve Yang (2019) tarafından gerçekleştirilen meta analiz çalışmasında PTÖ yaklaşımının akademik başarıya etkisinde moderatör değişkenler araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar PTÖ'nün, geleneksel doğrudan öğretim yöntemine kıyasla öğrencilerin akademik başarıları üzerinde orta ila büyük pozitif bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, ortalama etki büyüklüğü ders alanı, okulun bulunduğu yer, ders saatleri ve bilgi teknolojisi desteğinden etkilenirken eğitim kademesi ve grup büyüklüğünden etkilenmemiştir. Guo, Saab, Post ve Admiraal (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada PTÖ yaklaşımın yükseköğretimdeki yeri sorgulanmış ve bu örnekte gerçekleştirilen çalışmaların sistematik incelenmesi yapılmıştır. Çalışmaların hangi alanlarda gerçekleştirildiği, süreçte hangi veri toplama araçlarından yararlandığı ve PTÖ yaklaşımının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin gelişimine ne şekilde katkıda bulunduğu literatürde yer alan çalışmalar üzerinden açıklanmaya çalışılmıştır. Megayanti, Busono ve Maknun (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada mesleki eğitimde PTÖ yaklaşımının kullanımına yönelik literatür incelemesi gerçekleştirilmiştir. Ulaşılan sonuçlar 21. yüzyıl yetkinlik çerçevesine uygun olarak öğrencilerin becerilerini geliştirmede PTÖ yaklaşımının olumlu etkisine dair birçok kanıt olduğunu göstermektedir. Sonuçlar ayrıca öğretmenin rolü, öğrencilerin rolleri ve diğer faktörler de dâhil olmak üzere PTÖ uygulamasının etkililiğini sınırlayabilecek çeşitli faktörlerin olduğunu göstermektedir. Ferrero, Vadillo ve Leon (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada PTÖ yaklaşımının anaokulu ve ilkokul öğrencileri için akademik başarı üzerine etkili olup olmadığına ilişkin sistematik literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Buna göre araştırma kriterlerine uygun olan 11 makaleyi incelemişler ve elde ettikleri verilerin belirlenen kriterler çerçevesinde etkili olup olmadığı konusunda yeterli veri sağlamadığını raporlamışlardır. Rupérez, Ramos ve Dios (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada PTÖ yaklaşımının yükseköğretimde kişilerarası yeterliliklerin gelişimine etkisi araştırılmıştır. Ön test-son test yarı deneysel desene göre gerçekleştirilen çalışmaya farklı alanlardan 317'si deney grubunda ve 223'ü kontrol grubunda olmak üzere toplam 610 öğrenci katılmış ve veriler bir ölçek aracılığıyla elde edilmiştir. Gerçekleştirilen uygulamanın ardından analiz edilen verilere göre PTÖ yaklaşımının etkililiği raporlanmış ve yükseköğretimde alternatif yöntemlerin kullanımının daha fazla teşvik edilmesi önerilmiştir. Yeşiltaş ve Akcan (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da sosyal bilgiler eğitimi alanında gerçekleştirilen çalışmaların bibliyometrik analizi gerçekleştirilmiştir. Web of Science veri tabanında 1996-2021 yılları arasında ilgili alanda gerçekleştirilen 18 çalışmanın analizi sonucunda 2015 yılında yayın sayısında artış olduğu, 2021 yılında azaldığı, İngilizce ve İspanyolca dillerinin hâkim yayın dili olduğu ve makale, bildiri ve kitap bölümü türünde bilimsel çalışmaların olduğuna ulaşılmıştır. Michigan Üniversitesi ve Baylor Üniversitesi'nin ilgili alanda yayın sayısı bakımından önde geldiği de ulaşılan diğer bir sonuç olarak raporlanmıştır.

Literatürde gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, bazı çalışmalarda da vurgulandığı üzere, PTÖ yaklaşımının okul öncesinden yükseköğretime kadar birçok eğitim kademesinde birçok farklı disiplin altında ele alındığı görülmektedir. Her ne kadar geniş bir yelpazede bireysel ve sistematik inceleme çalışmaları bağlamında ele alınsa da literatürde özellikle eğitim alanındaki çalışmaların genel eğilimini ortaya koymaya yönelik bir bibliyometrik analiz çalışmasına rastlanmamıştır. Bu bağlamda gerçekleştirilen bu çalışma ile alandaki genel durum ve güncel eğilim ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örneklemini, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile araştırma etik izin bilgileri alt başlıklar altında gerekli açıklamalarla birlikte sunulmaktadır.

2.1. Araştırmanın modeli

Eğitim alanında proje tabanlı öğrenme yöntemine yönelik bilimsel çalışmaları betimsel ve bibliyometrik özellikler açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, yayınların yıllara, yazarlara, kurumlara, ülkelere ve dergilere göre dağılımı betimsel analiz özelliklerine göre incelenmiştir. Yayınların ortak yazarlık ağı, ortak alıntılar ve ortak anahtar kavramlara göre analizi ise bibliyometrik analiz özelliklerine uygun olarak

gerçekleştirilmiştir. Betimsel araştırma deseni, mevcut durumun belirlenmesi ve verilerin amaca uygun olarak gerekli açıklamalarla sunulması (Karasar, 2009) veya var olan verilerin alanda çalışan diğer araştırmacıların kolayca anlayabileceği şekilde sunulmasını içermektedir (Christensen, Johnson & Turner, 2011). Bibliyometrik analiz ise belirli bir konu veya alanda yayınlanan çalışmaların genel özelliklerini ortaya çıkarmak için nicel analiz ve istatistiksel yöntemleri kullanmaktadır (Pritchard, 1969). Bibliyometrik analiz ile bir konuda veya alanda en verimli araştırmacı ve çalışmalar belirlenebilmektedir (Al & Tonta, 2004).

2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Doküman inceleme yöntemine göre gerçekleştirilen çalışmada dâhil etme-hariç tutma kriterlerini sağlayan eğitim-egitim araştırmaları konu alanındaki proje tabanlı öğrenme yöntemi üzerine gerçekleştirilen çalışmalar ilgili araştırma örneklemini oluşturmaktadır.

Bu bağlamda eğitim alanında proje tabanlı öğrenme yaklaşımı üzerine gerçekleştirilen çalışmaların bibliyometrik analizini gerçekleştirmek amacıyla, bilim insanları tarafından yaygın olarak kullanılan ve kabul edilen Web of Science (WoS) veri tabanına (Meho & Yang, 2007) erişim sağlanarak “proje tabanlı öğrenme” anahtar kavramının İngilizce karşılığı olan “project-based learning” kavramı başlıkta taranmıştır. Bu bağlamda 09.06.2022 tarihinde gerçekleştirilen taramada herhangi bir yıl sınırlaması yapılmadan 1983 yılından itibaren ilgili anahtar kavramı içeren toplam 1929 bilimsel çalışma olduğu görülmüştür. İlgili çalışmalar “Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde sınırlandırıldığında ise 998 bilimsel çalışmanın olduğu görülmüştür. Buna göre gerçekleştirilen taramaya ilişkin dâhil etme hariç tutma kriterleri Tablo 1.’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Dâhil etme-hariç tutma kriterleri

Dâhil Etme Kriterleri		
Birinci Aşama	Veri Tabanı	WoS (Web of Science Core Collection)
	İndeks	Tamamı
	Tarih	09.06.2022
	Yıl	Tamamı
	Yayın Türü	Tamamı
	Anahtar Kavramlar	Başlıkta “Project-based learning”
	Sonuç	1929 Yayın
Hariç Tutuma Kriterleri		
İkinci Aşama	Kategori	998 Eğitim/Eğitim Araştırmaları

2.3. Verilerin analizi

Belirlenen kriterler kapsamında WoS veri tabanından erişilen 998 çalışma ilk olarak betimsel analize tabi tutulmuştur. WoS veri tabanı üzerinde yapılan analizler sonucunda bilimsel çalışmalar belirlenen betimsel araştırma problemlerine göre analiz edilmiş ve görseller sunularak açıklanmıştır. Daha sonra elde edilen veriler VOSviewer programı yardımıyla bibliyografik özellikler olarak ifade edilen atıf sayıları, ortak atıf, ortak yazarlık, birlikte bulunma, bibliyografik eşleştirme analiz türleri açısından yazar, kurum ve ülkeye göre kayıt altına alınmış ve analiz edilmiştir. Buna göre verilerin analizinde kullanılan analiz türü, analiz birimi ve sayma yöntemi Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Verilerin Analizinde kullanılan analiz tipi, birimi ve sayma yöntemi

Analiz Tipi	Analiz Birimi	Sayma Yöntemi
Co-authorship (Ortak Yazarlık)	(Authors) Yazar (Countries) Bölge/Ülke (Organizations) Kurum/Üniversite	(Tam Sayım) Full counting
Co-citations (Ortak Atıflar)	(Cited authors) Alıntı Yapılan Yazarlar (Cited references) Alıntı Yapılan Kaynaklar	
Co-occurrence (Birlikte Bulunma)	(Keywords) Anahtar Kavramlar	

2.4. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Araştırma kapsamında canlılar ile çalışılmadığından dolayı etik kurul kararına gerek yoktur.

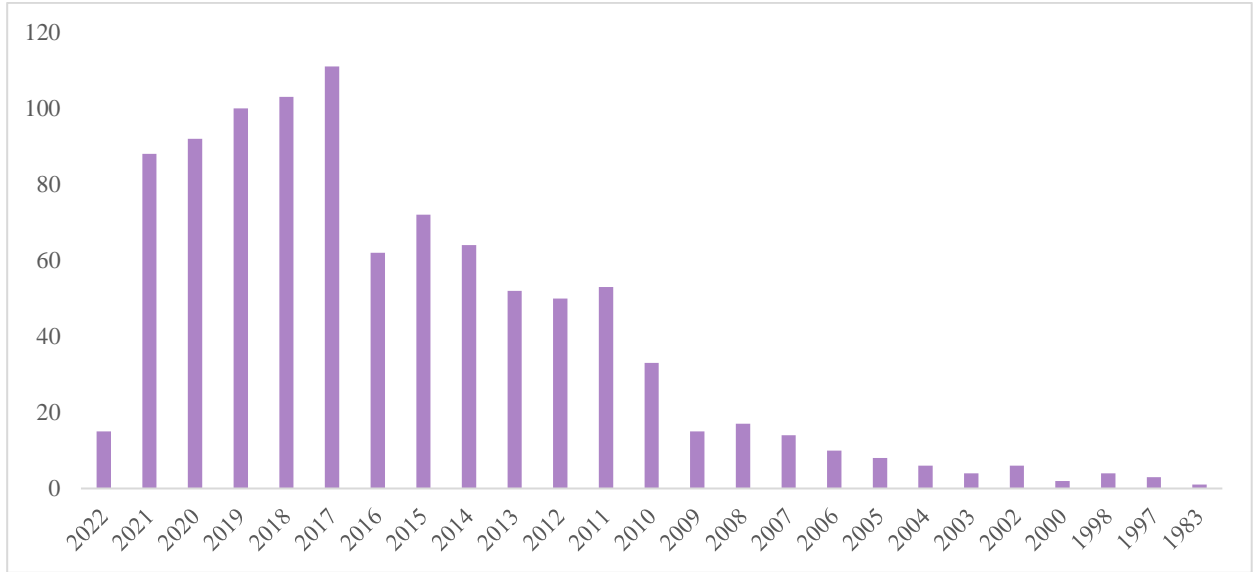
3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya konu olan çalışmalar betimsel ve bibliyometrik özellikler bakımından incelenerek araştırma sorularına cevap aranmış ve çeşitli değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmanın amacı çerçevesinde oluşturulan alt amaçlar kapsamında ulaşılan bulgular aşağıda ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

1) Eğitim alanında PTÖ yaklaşımı üzerine yayınlanan bilimsel çalışmaların betimsel özelliklere göre (yıllar, yayın dilleri, yazarlar, kurumlar, dergiler ve ülkeler) dağılımının incelenmesi

Yayınlarmın yıllara göre dağılımı

Eğitim alanında proje tabanlı öğrenme üzerine ilgili anahtar kavramı içeren bilimsel çalışmaların yıllara göre dağılımı Şekil 1.'de verilmektedir.

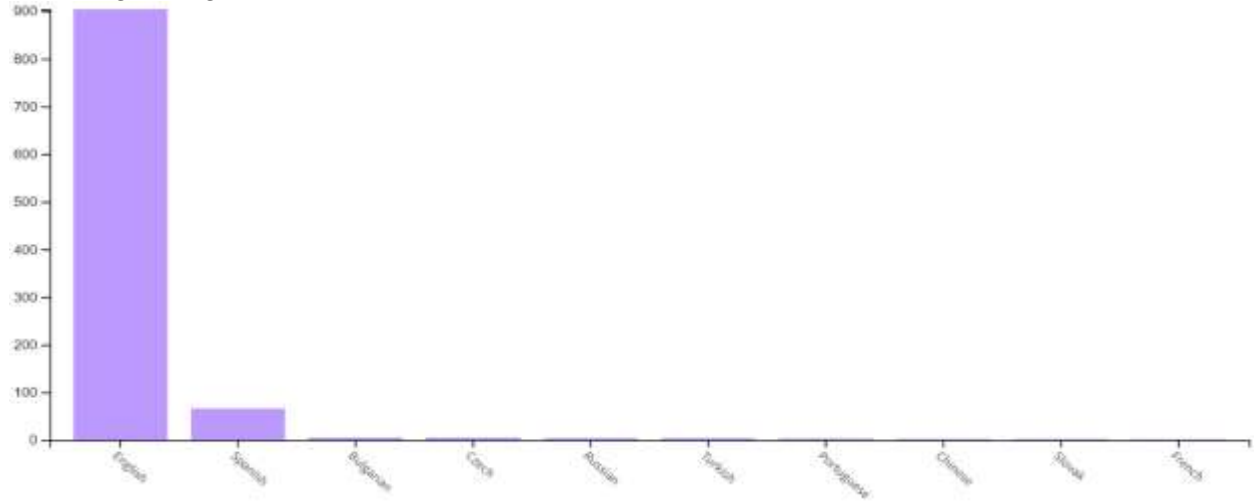


Şekil 1. Proje tabanlı öğrenme üzerine gerçekleştirilen bilimsel makalelerin yıllara göre dağılımı

Şekil 1 göz önünde bulundurulduğunda son 25 yılda eğitim alanında proje tabanlı öğrenme üzerine en fazla bilimsel çalışmanın 111 tane ile 2017 yılında; en az ise 1 tane ile 1983 yılında yayınlanmış olduğu görülmektedir. Şekil incelendiğinde özellikle 2010 yılı ile birlikte bu alanda yayınlanan bilimsel çalışmaların sayısında doğrusal ve önemli bir artış yaşandığı görülmektedir. Belirlenen veri tabanında 2010 yılında 33 olan yayınlanan bilimsel çalışma sayısı sonraki yıllarda genellikle artarak devam etmiştir. Fakat 2010 yılından itibaren artış eğiliminde olan bilimsel çalışma sayısının 2019 yılından itibaren önceki yıla göre düşüş eğiliminde olduğu görülmektedir.

Yayınlara yayın dillerine göre dağılımı

Eğitim alanında proje tabanlı öğrenme üzerine ilgili anahtar kavramı içeren bilimsel çalışmaların yayın dillerine göre dağılımı Şekil 2.'de verilmektedir.

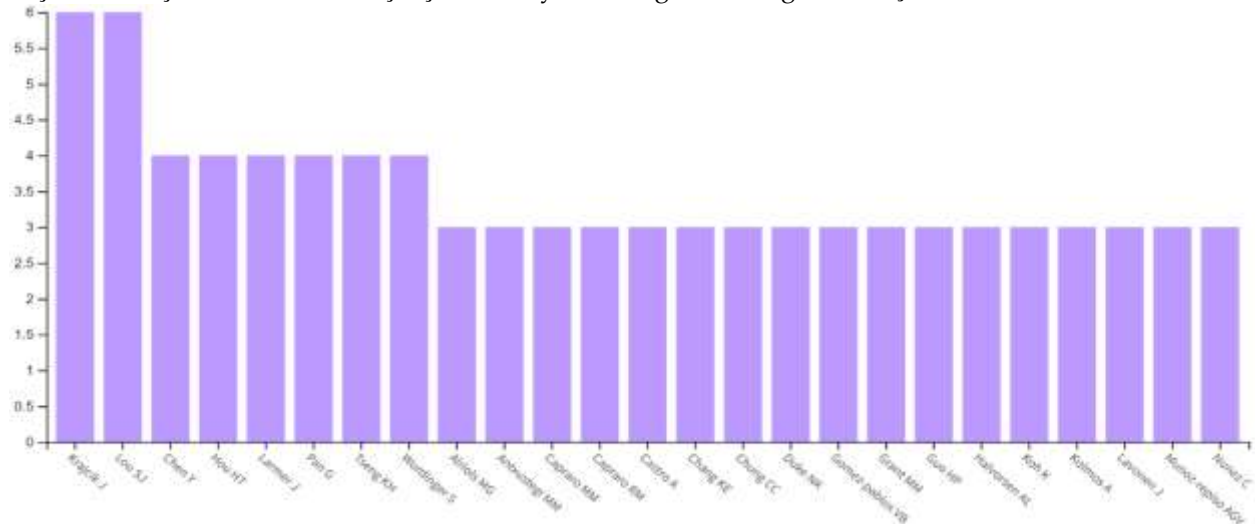


Şekil 2. Proje tabanlı öğrenme üzerine gerçekleştirilen bilimsel makalelerin yayın dillerine göre dağılımı

Şekil 2'de eğitim alanında proje tabanlı öğrenme ile ilgili en fazla bilimsel çalışmanın 904 ile İngilizce ve 66 ile İspanyolca dillerinde yayınlandığı, diğer dillerde beşten birine kadar değişen sayıda bilimsel çalışmanın yayınlandığı görülmektedir.

Yazar başına düşen makale sayısına göre dağılım

Eğitim alanında proje tabanlı öğrenme üzerine ilgili anahtar kavramı içeren bilimsel çalışmaların yazar başına düşen bilimsel çalışma sayısına göre dağılımı Şekil 3.'te verilmektedir.

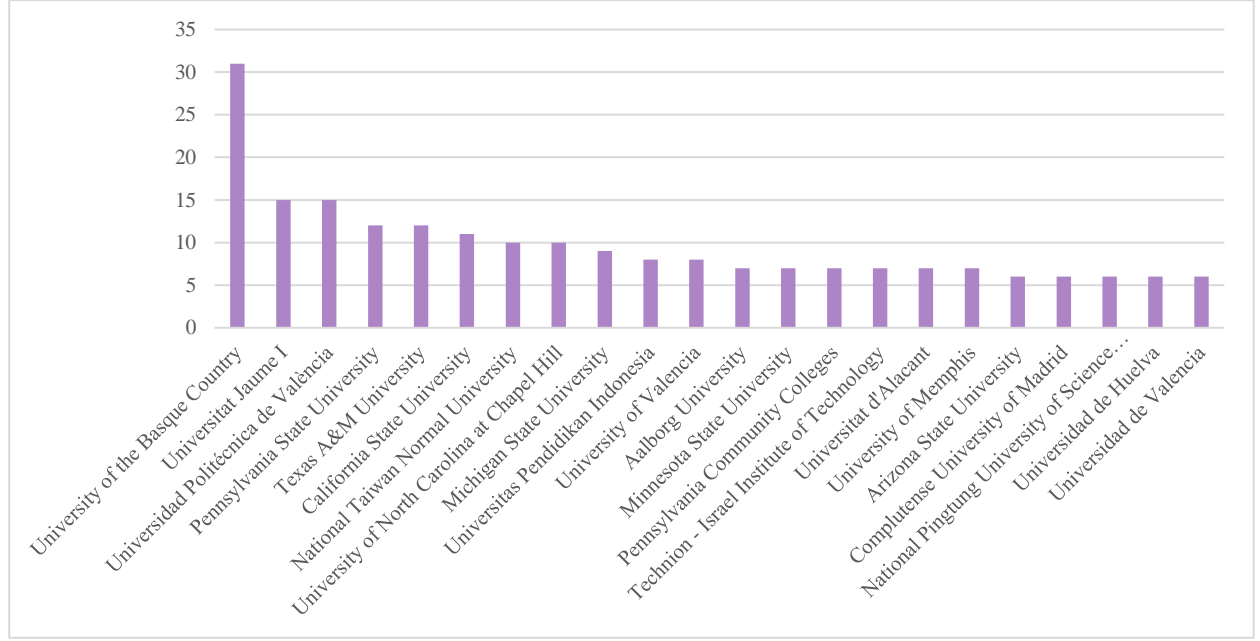


Şekil 3. Proje tabanlı öğrenme üzerine gerçekleştirilen bilimsel makalelerin yazar başına düşen makale sayısına göre dağılımı

Şekil 3'te, ilgili anahtar kavramlar dâhil olmak üzere WoS veri tabanında en fazla yayına sahip 25 yazar yer almaktadır. Buna göre Şekil 3 incelendiğinde bu alanda en fazla bilimsel çalışmaya sahip yazarın 6 yayın ile Krajcik olduğu görülmektedir. Daha sonra Lou 6 bilimsel çalışma ile ikinci, Chen, Hou, Larmer, Pan, Tseng ve Wurdinger ise 4 bilimsel çalışma ile üçüncü sırada yer almaktadır. Ardından sıralanan yazarların 3'er bilimsel çalışma ile alana katkı sağladığı görülmektedir.

Yayınların üniversitelere göre dağılımı

Eğitim alanında proje tabanlı öğrenme üzerine ilgili anahtar kavramı içeren bilimsel çalışmaların yazarların bağlı oldukları kurum/üniversitelere göre dağılımı Şekil 4.'te verilmektedir.

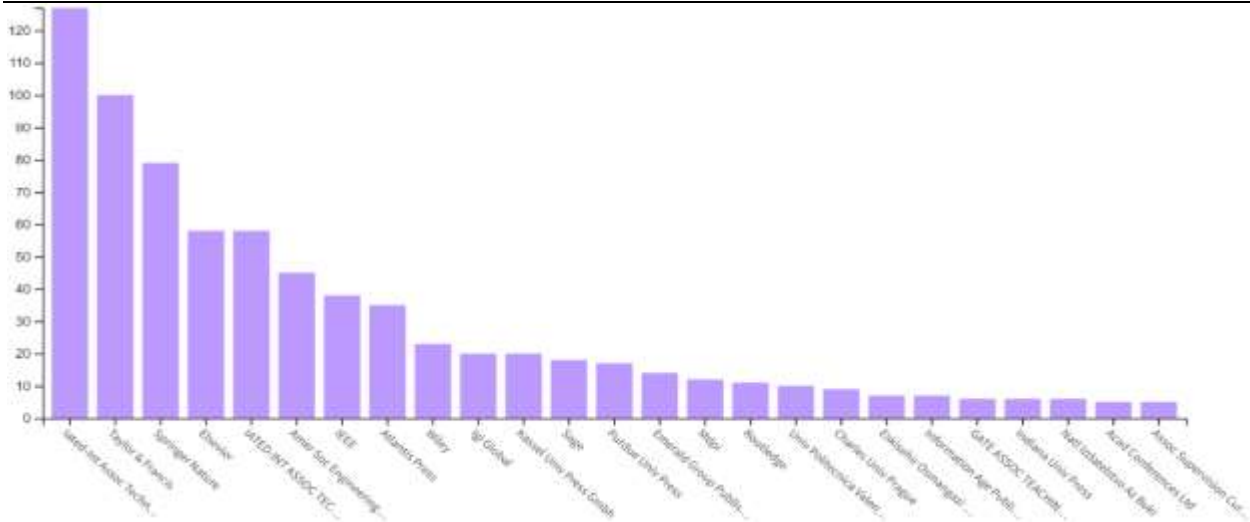


Şekil 4. Proje tabanlı öğrenme üzerine gerçekleştirilen bilimsel makalelerin yazarların bağlı oldukları kurum/üniversitelere göre dağılımı

Şekil 4'te WoS veri tabanında yazarların bağlı olduğu kurum veya üniversiteden en fazla yayına sahip 25 yazar yer almaktadır. Buna göre Şekil 4 incelendiğinde bu alanda en fazla bilimsel çalışmanın 31 ile University of the Basque Country'de çalışan yazarlar tarafından yayınlandığı görülmektedir. Universitat Jaume I ve Universidad Politécnica de València, yayınlanan 15 bilimsel çalışma ile ikinci sırada yer alırken, toplam bilimsel yayın sayısına göre Pennsylvania State University ve Texas A&M University 12'şer bilimsel çalışma ile üçüncü sırada yer almaktadır. Şekilde gösterilen ve ilgili alana katkı sağlayan yazarların, bağlı oldukları diğer kurum veya üniversitelerden 11 ila 6 arasında değişen sayıda bilimsel çalışma ile alana katkı sağladıkları görülmektedir.

Yayınların dergilere göre dağılımı

Eğitim alanında proje tabanlı öğrenme üzerine ilgili anahtar kavramı içeren bilimsel çalışmaların yayınlandıkları dergilere ya da dergilerin bağlı bulunduğu yayın gruplarına göre dağılımı Şekil 5'te verilmektedir.

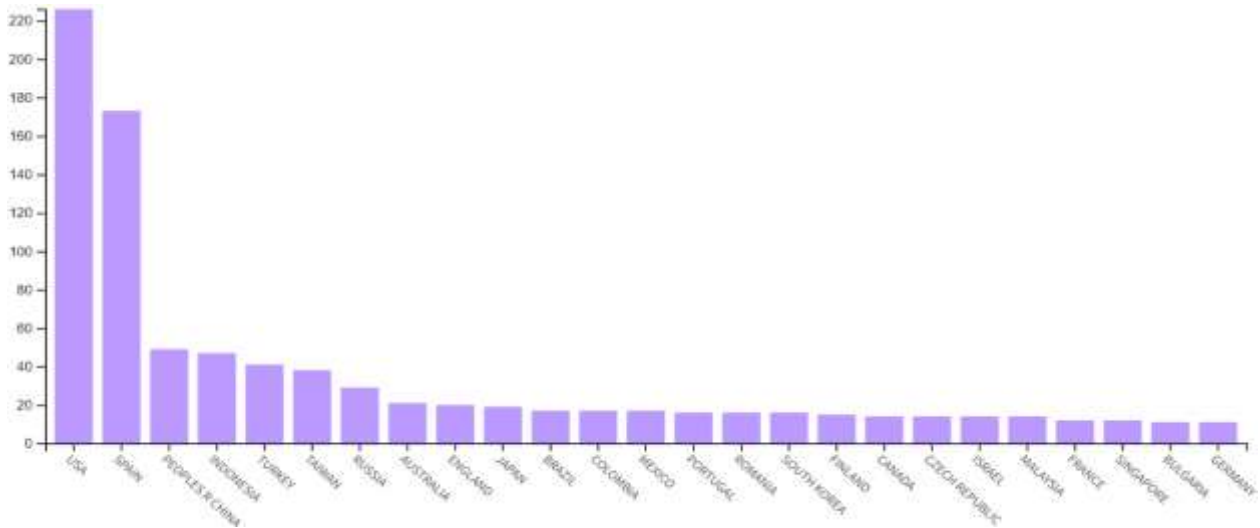


Şekil 5. Eğitim alanında proje tabanlı öğrenme üzerine ilgili anahtar kavramı içeren bilimsel çalışmaların yayımlandıkları dergi ya da dergilerin bağlı bulunduğu yayın gruplarına göre dağılımı

Şekil 5'te ilgili anahtar kavramı içeren bilimsel çalışmaların yayımlandığı dergilerin dergi veya yayın gruplarını içeren WoS veri tabanında 25 adet sütun bulunmaktadır. Buna göre Şekil 5 incelendiğinde bu alanda en fazla bilimsel çalışmanın 127 ile International Academy of Technology, Education and Development kapsamında yayımlandığı görülmektedir. Bunu 100 bilimsel çalışma ile izleyen Taylor & Francis bünyesindeki yayınlar ikinci sırada, üçüncü sırada ise toplam 79 bilimsel çalışma ile Springer Nature dergisindeki yayınlar izlemektedir. Grafikte yer alan diğer yayınevlerinin veya yayın gruplarının da ilgili alana 58 ile 5 arasında değişen sayılarda bilimsel çalışma ile katkı sağladıkları görülmektedir.

Yayımların ülkelere göre dağılımı

Eğitim alanında proje tabanlı öğrenme üzerine ilgili anahtar kavramı içeren bilimsel çalışmaların yayımlandıkları bölge/ülkelere göre dağılımı Şekil 6'da verilmektedir.



Şekil 6. Eğitim alanında proje tabanlı öğrenme üzerine ilgili anahtar kavramı içeren bilimsel çalışmaların yayımlandıkları bölge/ülkelere göre dağılımı

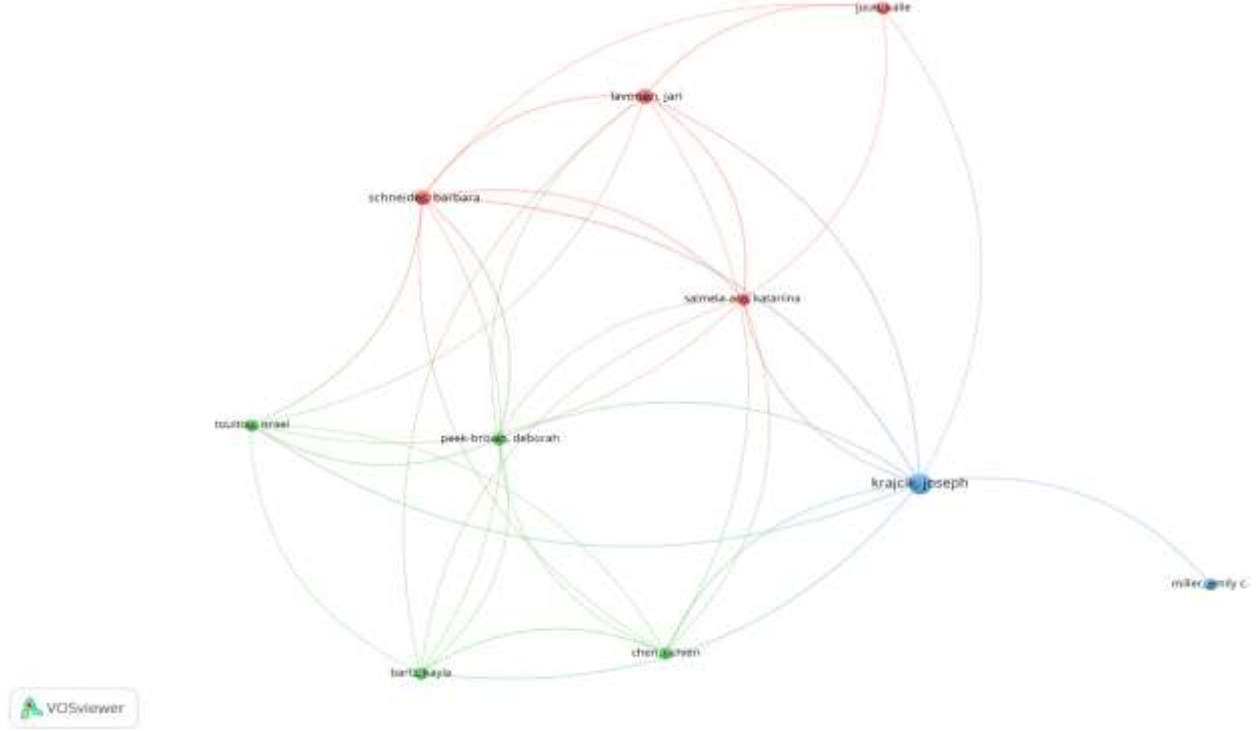
Şekil 6'da WoS veri tabanında ilgili anahtar kavramı içeren yayınların oluşturulduğu 25 bölge/ülke bulunmaktadır. Buna göre Şekil 6 incelendiğinde, bu alanda en fazla bilimsel çalışmanın 226 ile ABD'de yayımlandığı görülmektedir. Toplam 173 bilimsel çalışma ile İspanya ikinci sırada, Çin ise toplam 51 bilimsel çalışma ile üçüncü sırada yer almaktadır. Şekil 6'ya göre ilk iki sırada yer alan ABD ve İspanya'dan

sonra diğer ülkelerin yayın sayılarında keskin bir düşüş gözlenmektedir. Çin'den sonra 47 bilimsel çalışmayla Endonezya gelirken, ülkemizin de alana 41 yayımla katkı sağladığı görülmektedir. Şekildeki diğer ülkelerin de 38 ile 11 arasında değişen bir dizi bilimsel çalışma ile alana katkı sağladığı görülmektedir.

2) Eğitim alanında PTÖ yaklaşımı üzerine yayınlanan bilimsel çalışmaların bibliyometrik özelliklere göre (ortak atıf ağı, ortak yazarlık ağı ve ortak anahtar kavramlar) dağılımının incelenmesi

Şekil 7 ağ görselleştirme haritası yazarların işbirliği gücünü göstermektedir. Çizgilerin kalınlığı işbirliği gücünü gösterirken dairenin boyutu makale sayısını, renkler ise işbirlikleri kümesini göstermektedir.

Yayınlarmın yazar ortak atıf ağı

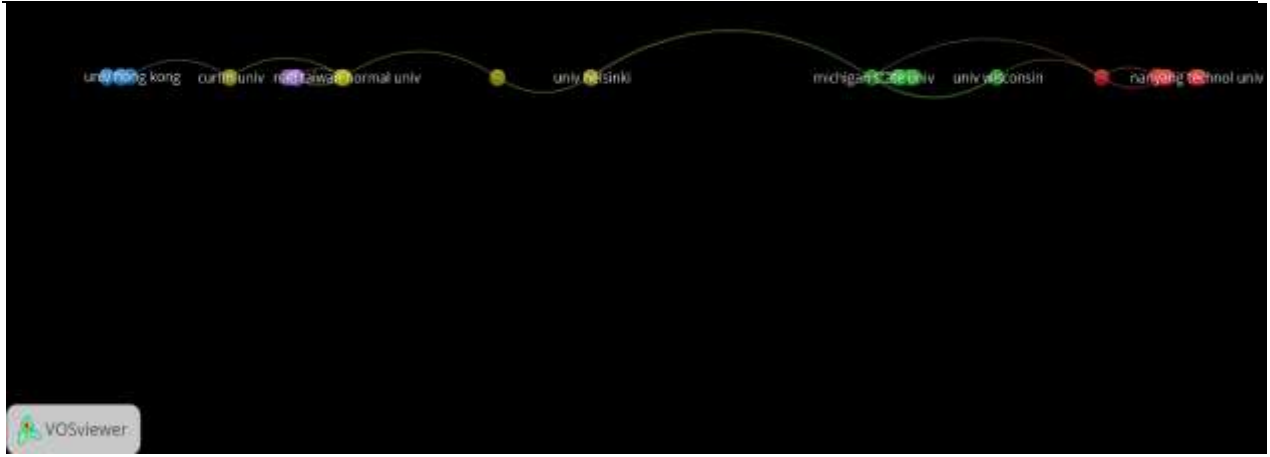


Şekil 7. Yazarlar için ortak yazarlık ağ görselleştirme haritası

Şekil 7'deki ağ görselleştirme haritası VOSviewer programı ile oluşturulurken yazar başına düşen makale sayısı en az iki makale olarak belirlenmiş ve 2485 yazardan 195'inin bu koşulu sağladığı görülmüştür. Daha sonra oluşturulan ağ görselleştirme haritasında ise 9 yazarın işbirliği içinde olduğu ve bunun 3 farklı kümeye ayrıldığı görülmektedir. Kümeler kırmızı, mavi ve yeşil olarak ayrılırken; kırmızı kümede 4 yazar (Juuti, Lavonen, Salmela-Aro ve Schneider), yeşil kümede 4 yazar (Peek-Brown, Touitou, Bartz ve Chen) ve mavi kümede 2 yazar (Krajcik ve Miller) olduğu görülmektedir.

Yayınlarmın yazarların bağlı oldukları kurum/üniversitelere göre ortak atıf ağı

Şekil 8 ağ görselleştirme haritası yazarların bağlı oldukları kurum/üniversitelerin işbirliği gücünü göstermektedir. Yine çizgilerin kalınlığı işbirliği gücünü gösterirken dairenin boyutu makale sayısını, renkleri ise işbirlikleri kümesini göstermektedir.

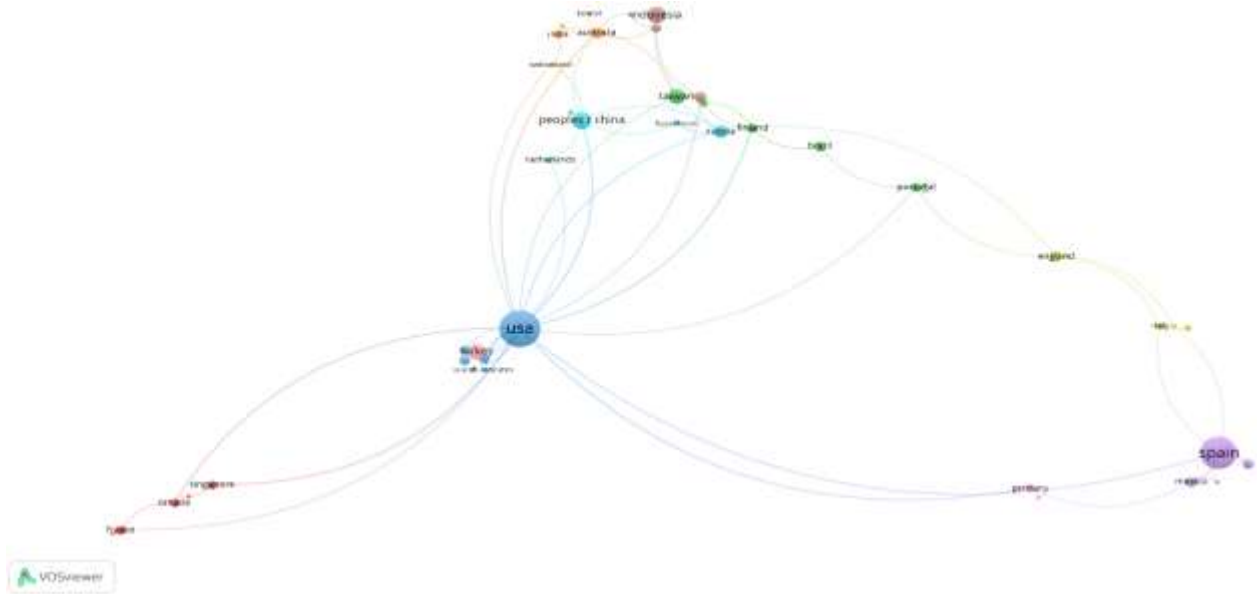


Şekil 8. Yazarların bağlı oldukları kurum/üniversitelere göre ortak yazarlık ağ görselleştirme haritası

Şekil 8'deki ağ görselleştirme haritası VOSviewer programı ile oluşturulurken kurum/üniversite başına makale sayısı en az iki makale olarak belirlenmiş ve 934 kurum/üniversiteden 220 kurum/üniversitenin bu koşulu sağladığı görülmüştür. Daha sonra oluşturulan ağ görselleştirme haritasında 25 kurum/üniversitenin işbirliği içinde olduğu ve bunun bağlantı durumuna göre 5 farklı kümeye ayrıldığı görülmektedir. Kümeler kırmızı, yeşil, mavi, sarı, mor olarak gösterilir. Buna göre, kırmızı küme toplam 6 kurum/üniversiteden (Ewha Womans University, Indiana University, Nanyang Technological University, Seoul National University, Stanford University, West Virginia University); yeşil kümenin de yine toplam 6 kurum/üniversiteden (Lehigh University, Michigan State University, University of Michigan, University of Wisconsin, Utah State University, Western Washington University) oluştuğu, diğer kümelerden üçüncü ve dördüncü kümede 5, beşinci kümede ise 3 tane kurum/üniversitenin yer aldığı görülmektedir.

Yayınların bölge/ülkelere göre ortak yazarlık ağı

Şekil 9 ağ görselleştirme haritası yazarların buldukları bölge/ülkelerin işbirliği gücünü göstermektedir. Yine çizgilerin kalınlığı işbirliği gücünü gösterirken dairenin boyutu makale sayısını, renkler ise işbirlikleri kümesini göstermektedir.

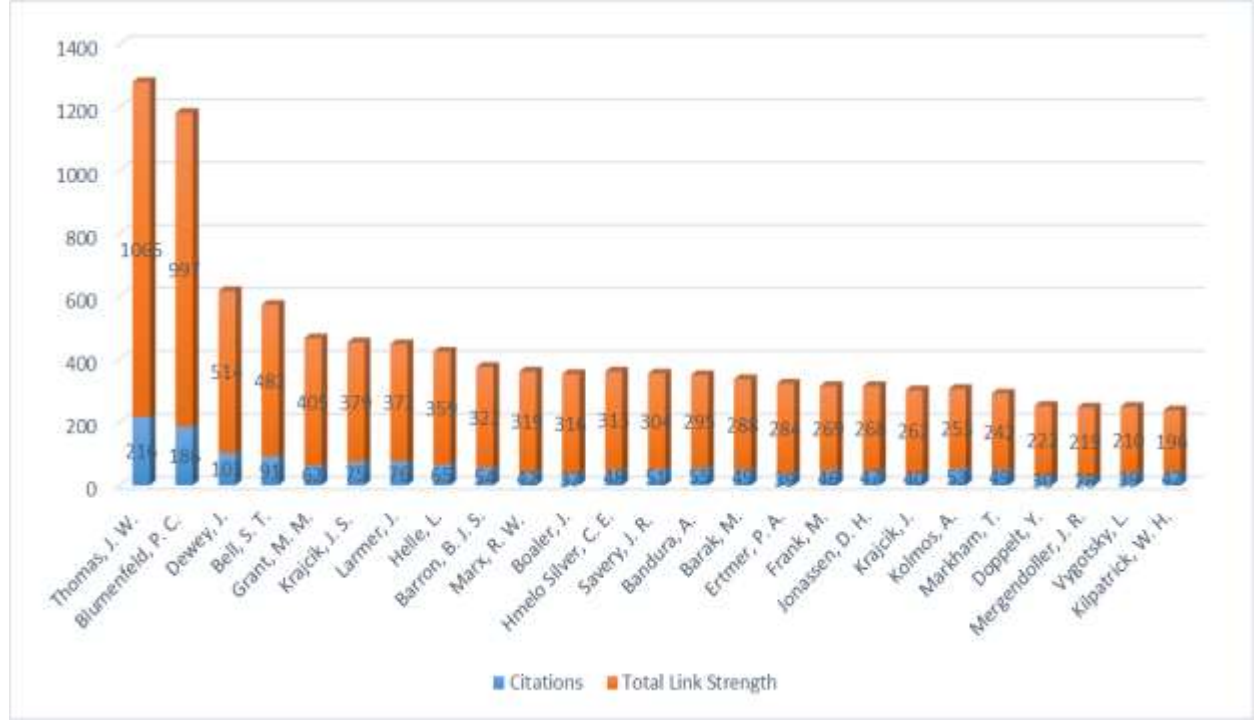


Şekil 9. Yayınların yazarların bulunduğu bölge/ülkelere göre ortak yazarlık ağ görselleştirme haritası

Şekil 9'daki ağ görselleştirme haritası VOSviewer programı ile oluşturulurken bölge/ülke başına makale sayısı en az iki makale olarak belirlenmiş ve 79 bölge/ülke içinden 62 bölge/ülke bu koşulu sağladığı

görülmüştür. Daha sonra oluşturulan ağ görselleştirme haritasında 45 bölge/ülke işbirliği içinde olduğu ve bunun bağlantı durumuna göre 10 farklı kümeye ayrıldığı görülmektedir. Kümeler kırmızı, yeşil, lacivert, sarı, mor, mavi, turuncu, kahverengi, pembe ve açık pembe olarak gösterilir. Buna göre kırmızı küme toplam 6 bölge/ülkeden (Bahreyn, Kanada, Fransa, İskoçya, Singapur, Tayland); yeşil kümenin de yine toplam 6 bölge/ülkeden (Brezilya, Finlandiya, Fas, Portekiz, Güney Afrika, Tayvan); yine toplam 6 bölge/ülkeden oluşan lacivert kümede de ilgili alanda en fazla yaygın ve bağlantı gücüne sahip olan ABD'nin yer aldığı; diğer kümelerde de 5 ile 1 arasında değişen sayıda bölge/ülkenin yer aldığı görülmektedir.

Yayınların ortak atıf alan yazarlara göre dağılımı



Şekil 10. Alıntı yapılan yazarların ortak atıfları

Yayınların ortak yazarları açısından minimum atıf sayısı 20 olarak belirlenmiş ve 15685 yazardan 65'inin bu koşulu sağladığı görülmüştür. Şekil 10'da bu yazarlardan 25'i dâhil edilmiş olup toplam atıf sayıları ve toplam bağlantı güçleri gösterilmektedir. Ortak atıf, bibliyografik eşleşme olması durumunda iki makalenin diğer makaleler tarafından aynı anda atıf yapma sıklığını ifade eder (Cunill vd., 2019). Genel olarak yazarlar arasındaki yakınlık, aralarındaki ilişkinin güçlü olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda toplam bağlantı gücü göz önüne alındığında, Thomas, J. W. en çok alıntı yapılan yazar olarak görülmektedir.

Yayınlarnın ortak atıf alan kaynaklara göre dağılımı

Tablo 3.
Birlikte atıf yapılan referanslar

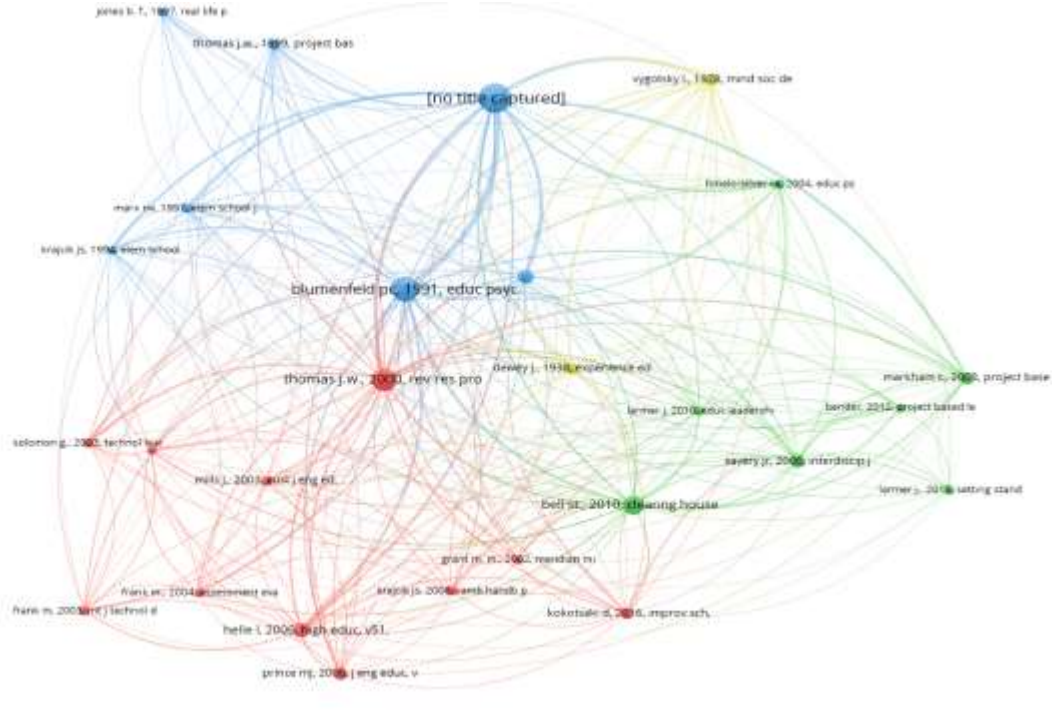
Sıra	Yazar/ Yazarlar	Yayın Başlığı	A	T
1	Belirsiz	[no title captured]	220	532
2	Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A.	Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning.	160	434
3	Thomas, J. W., Mergendoller, J. R., & Michaelson, A.	Project based learning: A handbook for middle and high school teachers.	136	310
4	Bell, S.	The Clearing House: J. Educ. Strateg.	91	217
5	Barron, B., Schwartz, D., Vye, N., Moore, A., & Petrosino, A. Z. L., Bransford, J., and the Cognition and Technology Group at Vanderbilt University	Doing with understanding: Lessons from research on problem-and project-based learning.	53	169
6	Helle, L., Tynjälä, P., & Olkinuora, E.	Project-based learning in post-secondary education–theory, practice and rubber sling shots.	59	140
7	Vygotsky, L. S., & Cole, M.	Mind in society: Development of higher psychological processes.	32	132
8	Markham, T., Larmer, J., & Ravitz, J. L.	Project based learning handbook: A guide to standards-focused project based learning for middle and high school teachers.	38	113
9	Marx, R. W., Blumenfeld, P. C., Krajcik, J. S., & Soloway, E.	Enacting project-based science.	24	111
10	Dewey, J., & Authentic, I. E. L.	Experiential learning.	34	99
11	Krajcik, J. S., Blumenfeld, P. C., Marx, R. W., & Soloway, E.	A collaborative model for helping middle grade science teachers learn project-based instruction.	22	97
12	Thomas, J. W., Mergendoller, J. R., & Michaelson, A.	Project based learning for middle school teachers.	30	95
13	Savery, J. R.	Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions	43	94
14	Prince, M. J., & Felder, R. M.	Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and research bases.	39	83
15	Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A.	Project-based learning: A review of the literature.	35	81
16	Doppelt, Y.	Implementation and assessment of project-based learning in a flexible environment.	20	77
17	Frank, M., & Barzilai, A.	Integrating alternative assessment in a project-based learning course for pre-service science and technology teachers.	20	77
18	Larmer, J., & Mergendoller, J. R.	Seven essentials for project-based learning.	24	77
19	Hmelo-Silver, C. E.	Problem-based learning: What and how do students learn?.	27	75
20	Krajcik, J. S. & Blumenfeld, P. C.	The Cambridge handbook of the learning sciences	24	70
21	Solomon, G.	Project-based learning: A primer.	26	69
22	Frank, M., Lavy, I., & Elata, D.	Implementing the project-based learning approach in an academic engineering course.	24	66

Tablo 4. Devamı

23	Mills, J. E., & Treagust, D. F.	Engineering education—Is problem-based or project-based learning the answer.	28	62
24	Grant, M. M.	Getting a grip on project-based learning: Theory, cases, and recommendations.	21	55
25	Bender, W. N.	Project-based learning: Differentiating instruction for the 21st century.	21	50

A: Atıf; T: Toplam bağlantı gücü

Atıf yapılan kaynakların ortak atıfları açısından, atıf yapılan bir kaynak için minimum atıf sayısı 20 olarak belirlenmiş ve 20787 kaynaktan 27'sinin bu koşulu sağladığı görülmüştür. Bu kapsamda 27 kaynaktan 25 tanesi Tablo 3'te yer almaktadır. Bulgular, atıf yapılan kaynağa en çok yapılan atfın anonim bir kaynağa ait olduğunu ve 220 atıf ve toplam 532 bağlantı gücü olduğunu göstermektedir. WoS veri tabanından elde edilen metin dosyasında ilgili kaynağa ilişkin bilgilerin yer almaması kaynağın tespit edilmesini bu çalışma için imkânsız hale getirirse de, sonuçlar bu kaynağın ilgili alanda en etkili kaynak olduğunu göstermektedir. Bunu Blumenfeld ve ark. (1991) ve üçüncü sırada Thomas ve ark. (1999) izlediği görülmektedir. Buna göre ilgili koşulu sağlayan tüm kaynaklar arasındaki bağlantıları gösteren ağ haritası Şekil 11'de sunulmaktadır.

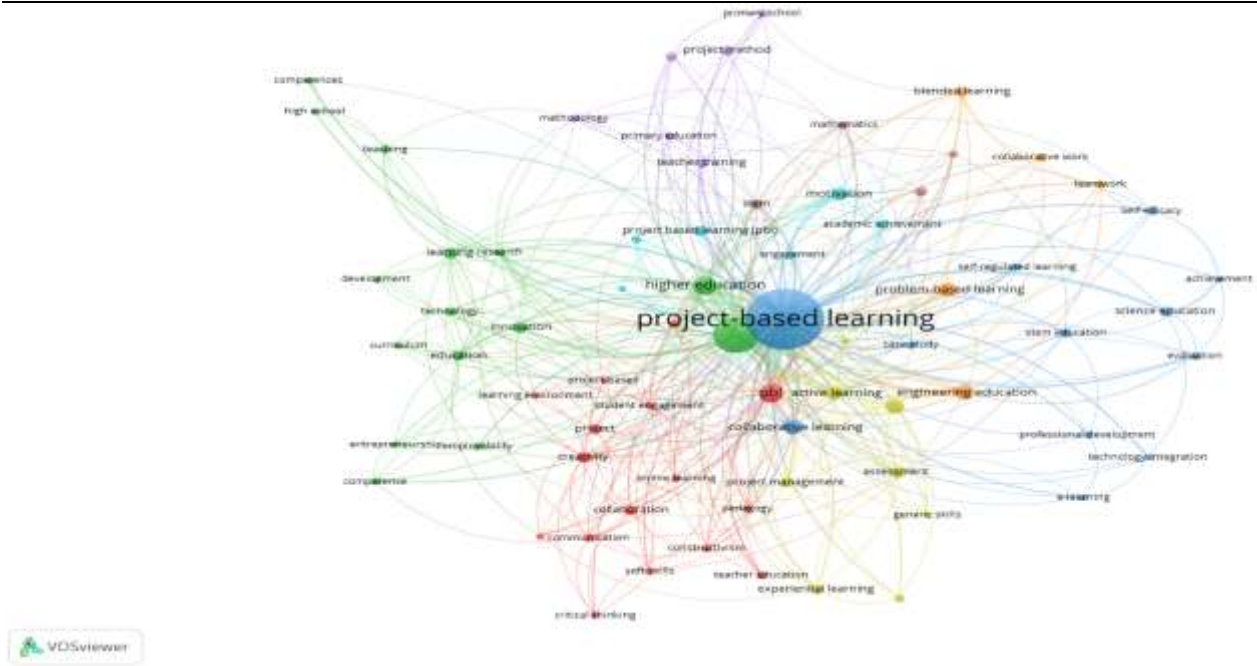


Şekil 11. Yayınların ortak atıf alan kaynaklara göre dağılımına ilişkin ağ görselleştirme haritası

Şekil 11'de sunulan ağ görselleştirme haritasında yaygın olarak atıf yapılan ve belirtilen koşulu sağlayan 27 kaynağın kırmızı, yeşil, mavi ve sarı olmak üzere 4 farklı kümeye ayrıldığı görülmektedir.

Yayınlarda en çok kullanılan ortak anahtar kelimeler

Şekil 12 ilgili yayınlarda en çok kullanılan anahtar kelimeleri ve bunların ağ görselleştirme haritasında birlikte kullanımına ilişkin bağlantıları göstermektedir.



Şekil 12. Yayımlarda yer verilen anahtar kelimelerin birlikte kullanımına ilişkin ağ görselleştirme haritası

Şekil 12’de yer alan ağ görselleştirme haritası anahtar kelimelerin birlikte kullanım durumlarını göstermektedir. Ağ görselleştirme haritası VOSviewer programı ile oluşturulurken en az anahtar kelime sayısı 5 olarak belirlenmiş ve 2123 anahtar kelimedenden 72 tanesinin bu koşulu karşıladığı görülmüştür. Buna göre ağ görselleştirme haritasında yer verilen 72 anahtar kelimenin birlikte kullanım sıklığına göre kırmızı, yeşil, lacivert, sarı, mor, mavi, turuncu ve kahverengi olmak üzere 8 farklı kümeye ayrıldığı görülmektedir. Buna göre lacivert kümenin öne çıkan küme olduğu göze çarparken bu kümede “*project-based learning*” kavramının öne çıktığı görülmektedir. Bu kümeden sonra kullanım sıklığı en sık olarak göze çarpan yeşil kümede ise yine benzer şekilde “*project-based learning*” kavramının öne çıktığı görülmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Eğitim alanında PTÖ yaklaşımı üzerine gerçekleştirilen bilimsel çalışmaların bibliyometrik analizinin gerçekleştirildiği çalışmada temel olarak iki alt amaç belirlenmiştir. Belirlenen alt amaçlar çerçevesinde gerçekleştirilen çalışma kapsamında öncelikle ilk alt amaca yönelik olarak ilgili alanda gerçekleştirilen çalışmaların betimsel özellikler açısından analizi gerçekleştirilerek ayrı başlıklar altında görsellerle birlikte sunulmuştur. Ardından ikinci alt amaç çerçevesinde belirlenen bibliyometrik özellikler açısından analiz edilen bilimsel çalışmalar yine gerekli tablo ve ağ görselleştirme haritaları ile sunularak gerekli açıklamalar yapılmaya çalışılmıştır.

Araştırma kapsamında belirlenen ilk alt amaç çerçevesinde öncelikle eğitim alanında proje tabanlı öğrenme üzerine yayınlanan bilimsel çalışmaların yıllara göre dağılımının incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda ilgili konu alanında WoS veri tabanında yer alan yayın sayısında 1980’li yıllardan günümüze önemli bir artış yaşandığı görülmektedir. Ayrıca çalışmanın gerçekleştirildiği tarih itibarıyla 2022 yılındaki yayın sayısı 15 olarak tespit edilmiştir. Fakat henüz 2022 yılının devam ediyor olmasından dolayı bu yıldaki yayın sayısının artabileceğinin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Elde edilen sonuçlara göre 2000’li yılların başında tek haneli sayılarda olan yayın sayıları yıllar geçtikçe artmış, özellikle 2012 yılından sonra bu alanda yayın sayısında önemli bir artış meydana gelmiştir. Bu yönüyle bakıldığında beklenen bir durum olarak görülebilecek bu durumun literatürde yer alan benzer çalışmalar ile de uyumlu olduğu görülmektedir. Örneğin mühendislik eğitimi alanında PTÖ yaklaşımının durumunu incelemeye yönelik Reis, Barbalho ve Zanette (2017) tarafından gerçekleştirilen bibliyometrik analiz çalışmasında yayın sayısının benzer şekilde 2000 yılından 2016 yılına doğru artış eğiliminde olduğu sonucu

ortaya konulmuştur. Benzer bir sonuç Yeşiltaş ve Akcan (2022) tarafından gerçekleştirilen ve sosyal bilgiler eğitimi alanında PTÖ yaklaşımını ele alan çalışmaların bibliyometrik analizinin gerçekleştirildiği çalışmada da ortaya çıkmıştır. Araştırma kapsamında ve literatürde yer alan diğer çalışmalarda bu durumun ortaya çıkmasında eğitimde yapılandırmacı yaklaşımın benimsenerek öğrenci merkezli öğretim stratejilerin ön plana çıkmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

İlgili alanda gerçekleştirilen çalışmalar yayın dili açısından ele alındığında İngilizce dilinin öne çıktığı görülmektedir. Literatürde yer alan bibliyometrik analiz çalışmaları incelendiğinde yayın dilleri açısından gerçekleştirilen analizlerde genel olarak hâkim dilin İngilizce olduğu görülmektedir. Dünyada genel kabul olarak bilimin dili İngilizce olması ve ilgili veri tabanında yer alan dergilerin çoğunun yayın dili olarak İngilizce'yi benimsemiş olması bu durumun ortaya çıkmasında temel neden olarak görülürken bu anlamda gerçekleştirilen çalışmanın da literatür ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Eğitim alanında PTÖ yaklaşımını içeren yayınlar yazar bazında incelendiğinde en üretken yazarların WoS verilerine göre Michigan State University'de görev yapan Joseph Krajcik ve National Pingtung University of Science and Technology'de görev yapan Shi-Jer Lou olduğu görülmektedir. Yazarlar ilgili alana 6'şar bilimsel çalışma ile katkıda bulunmuşlardır. Literatürde benzer çalışmalar sonucu ilgili yazarların ön plana çıktığı bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte yazarların WoS profilleri incelendiğinde eğitimden çevreye, teknolojiye kadar oldukça geniş çalışma alanlarının olduğu görülmektedir. Joseph Krajcik'in üniversite profili incelendiğinde yazarın, ilgili üniversite bünyesinde yer alan CREATE for STEM Institute'un direktörü olarak görev yaptığı görülmektedir. Kurum tarafından bu enstitünün bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik alanları için eğitim, değerlendirme ve öğretme ortamlarında işbirlikçi araştırma konusunda geniş yetkiye sahip olduğu ifade edilmekle birlikte enstitü sayfası incelendiğinde hâlihazırda devam eden "NextGen Project-Based Learning" isimli projelerinin olduğu görülmektedir. Bu yönüyle bakıldığında ilgili kurumda proje tabanlı öğrenme yaklaşımı üzerine çalışmaların yoğunlukta olduğu bir enstitüde görev yapan yazarın bu alanda en üretken yazar olması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Diğer taraftan Shi-Jer Lou'nun üniversite profili incelendiğinde de yazarın, teknoloji ve STEM alanlarında çalışmalarının olduğu görülmektedir. İlgili alanlarda çalışmalarını gerçekleştirirken de genellikle proje tabanlı öğrenme yaklaşımını benimsediği dikkat çekmektedir. Bu bağlamda ilgili yazarların ön plana çıkmasında buldukları kurumlardaki görev pozisyonları ile birlikte çalışma alanlarının etkili olduğu söylenebilir.

Yine bu alanda gerçekleştirilen bilimsel çalışmaların yazarların bağlı oldukları kurum/üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde toplam 31 bilimsel çalışma ile University of the Basque Country'nin ön plana çıktığı görülmektedir. En yakın takipçisinden 16 yayın önde yer alan kurumun İspanya'da bulunan bir devlet üniversitesi olduğu görülmektedir. Fakat WoS veri tabanında ilgili üniversite kaynaklı yayınlar incelendiğinde yayınların genellikle farklı yazarlar tarafından üretildiği görülmektedir. Bunun bir sonucu olarak değerlendirilebilecek olan en üretken yazarlardan biri olarak karşımıza çıkan Joseph Krajcik'in görev yaptığı üniversite olan Michigan State University'nin ise en fazla yayına sahip ilk 25 kurum/üniversite arasında yer almadığı görülmektedir. Bu durumun ifade edildiği gibi bireysel anlamda yazarlar üretkenlik anlamında ilk sıralarda yer alsa da kurumun temsili anlamında diğer yazarların da önemli olduğuna işaret ettiği değerlendirilebilir.

İlgili alanda gerçekleştirilen çalışmaların yer aldığı veri tabanları incelendiğinde Academy of Technology, Education and Development, Taylor & Francis ve Springer Nature'ın ön plana çıktığı görülmektedir. Bu şekilde bir bulgunun ortaya çıkmasında taramanın gerçekleştirildiği WoS veri tabanının etkili olduğu düşünülmektedir. Benzer bir çalışma ulusal ve diğer uluslararası veri tabanları dikkate alınarak gerçekleştirildiğinde farklı bir sonucun ortaya çıkabileceği düşünülmektedir.

Yayınların ülke/bölgelere göre dağılımı incelendiğinde ise ABD ve İspanya'nın öne çıktığı görülmektedir. Yazar ve üniversite analizlerinden sonra gerçekleştirilen bu analizin önceki analizlerin doğal bir sonucu olduğu görülmektedir. İlgili alanda en üretken yazar ve kurum/üniversite olarak öne çıkanlar aynı zamanda kümülatif olarak ele alındığında buldukları ülke/bölgeleri de ön plana çıkarmaktadırlar.

Araştırmada belirlenen ikinci alt amaç ilgili alandaki yayınların bibliyometrik özellikler açısından analiz edilmesini içermektedir. Bu bağlamda WoS veri tabanından erişim sağlanan yayınlar ortak atıf ağı, ortak yazarlık ağı ve ortak anahtar kavramlar bakımından analiz edilerek ilgili tablo ve ağ görselleştirme haritaları ile sunulmuştur. Buna göre ilk olarak ele alınan ortak yazar ağında alanda en üretken yazarlar olarak karşımıza çıkan yazarlar arasındaki bağlantılar ağ görselleştirme haritası yardımıyla gösterilmektedir. Burada öne çıkan durumun alanda en üretken yazarlar olarak karşımıza çıkan yazarların aynı zamanda birbirleriyle de bağlantı içerisinde olduklarının görülmesidir. Yazarların bağlı oldukları kurum/üniversiteler arasındaki bağlantılar incelendiğinde yine alanda öne çıkan yazarların bağlı bulunduğu kurum/üniversitelerin de birbiriyle iş birliği içerisinde olduğu, bu durumun sonucu olarak da genelde ülke/bölgelerinde birbiriyle iş birliği ağı oluşturduğu görülmektedir. Ülke/bölgelere göre oluşturulan ağ görselleştirme haritasında ABD ve İspanya'nın haritanın merkezinde yer aldığı ve diğer ülkelerle güçlü bağlantılar oluşturdukları görülmektedir. Yayın sayısı anlamında da önde gelen bu ülkelerin diğer ülkelerle iş birliği anlamında da önde gelmeleri bu alanda farklı ülkelerden yazar ile de iş birliği içerisinde olduklarını göstermektedir.

İlgili alanda yer alan yayınların toplam atıf ve bağlantı gücüne göre sıralandığı tablo incelendiğinde bu alanda en üretken yazarların ortak yazar olarak yayınladıkları çalışmaların önde geldiği görülmektedir. Krajcik'in de yazarları arasında yer aldığı yayınların atıf ve bağlantı gücü açısından önde geldiği görülürken bu durumun alanda en üretken yazarlardan biri olarak karşımıza çıkması nedeniyle beklenen bir durum olduğu da düşünülmektedir. Aynı zamanda PTÖ yaklaşımına temel oluşturması nedeniyle Killpatrick, John Dewey ve Bruner gibi eğitimcilerin yayınlarının da alana katkı sağladığı görülmektedir.

Eğitimde öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle öğretim sürecinde yeni yöntem ve teknikler ön plana çıkmış ve etkililiği araştırılmış ve araştırılmaya devam etmektedir. Literatür incelendiğinde öğrenciyi öğretim sürecinin merkezine alarak kendi öğrenmesinden sorumlu tutan yaklaşımların kalıcı öğrenmelere zemin hazırlayacağı ve bu yaklaşımları benimseyen ülkelerin eğitimde öne çıkacağı düşünülmektedir. Öyle ki ifade edildiği gibi uluslararası değerlendirmelerde bu ülkelerin öne çıkacağı ve nispeten de çıktığı ifade edilmektedir. Fakat eğitim alanında PTÖ yaklaşımını esas alan ülkelere göre yayın sayıları incelendiğinde ülkemizin beşinci sırada yer aldığı görülmektedir. Fakat PISA ve TIMSS gibi uluslararası değerlendirmeler incelendiğinde ülkemizin çok daha gerilerde yer aldığı görülmektedir. Bu durum ilgili alanda bilimsel çalışmaların yapılması kadar yapılan bilimsel çalışmaların niteliğinin ve çalışmaların gerçekleştirildiği örneklerin de önemli olduğunu göstermektedir. Buradan hareketle alanda bilimsel çalışma gerçekleştiren araştırmacılar ulusal ve uluslararası anlamda eğitim alanında PTÖ yaklaşımını esas alan bilimsel makalelerin sistematik analizini gerçekleştirerek çalışmaların genel durumunu ve eğilimini açığa çıkarılabilirler.

Kaynakça/Reference

- Al, U., & Tonta, Y. (2004). Atıf analizi: Hacettepe Üniversitesi kütüphanecilik bölümü tezlerinde atıf yapılan kaynaklar. *Bilgi Dünyası Dergisi*, 5(1), 19-47.
- Albritton, S., & Stacks, J. (2016). Implementing a project-based learning model in a pre-service leadership program. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 11(1), n1.
- Arkün, S., & Aşkar, P. (2010). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 32-43.
- Aykan, A., & Tatar, M. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeyleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 381-395.
- Berglund, A. (2003). What is good teaching of computer networks?. In *33rd Annual Frontiers in Education, 2003. FIE 2003*. (Vol. 3, pp. S2D-13). IEEE.
- Chen, C. H., & Yang, Y. C. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review*, 26, 71-81.
- Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2011). *Research methods, design, and analysis*. Pearson.
- Doğanay, A. & Tok, Ş. (2012). Öğretimde çağdaş yaklaşımlar. İçinde, Doğanay, A. (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (239-297). Pegem Akademi.
- Ferrero, M., Vadillo, M. A., & León, S. P. (2021). Is project-based learning effective among kindergarten and elementary students? A systematic review. *PloS one*, 16(4), e0249627.
- Guo, P., Saab, N., Post, L. S., & Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*, 102, 101586.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. baskı). Nobel Akademik.
- Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267-277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>
- Lenz, B., Wells, J., & Kingston, S. (2015). *Transforming schools using project-based learning, performance assessment, and common core standards*. John Wiley & Sons.
- Maden, S., Durukan, E., & Akbaş, E. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretime yönelik algıları/primary school teachers' perceptions of student centered teaching. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 255-269.
- Medeiros, F. P. A., Santos Jr, P. S., Bender, M., Menegussi, L., & Curcher, M. (2017). *A blended learning experience applying project-based learning in an interdisciplinary classroom* [Paper presentation]. In 10th annual International Conference of Education, Research and Innovation-ICERI, Spain.
- Megayanti, T., Busono, T., & Maknun, J. (2020, April). Project-based learning efficacy in vocational education: Literature review. In *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 830(4), p. 042075. IOP Publishing.
- Meho, L. I., & Yang, K. (2007). Impact of data sources on citation counts and rankings of lis faculty: Web of science versus scopus and google scholar. *Journal of the American Society for information Science and Technology*, 58(13), 2105-2125.
- Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics? *Journal of Documentation*, 25, 348-349.
- Regan, B. (2008). Why we need to teach 21st century skills- And how to do it. *Multimedia and Internet@schools*, 15(4), 10-13.
- Reis, A. C. B., Barbalho, S. C. M., & Zanette, A. C. D. (2017). A bibliometric and classification study of Project-based Learning in Engineering Education. *Production*, 27.
- Rupérez, P. C., Ramos, J. M. G., & Dios, M. Q. (2022). Project-based learning (PBL) and its impact on the development of interpersonal competences in higher education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(2), 259-276.
- Tarhan M. & Gülmez A. (2021). Girişimcilik becerisinin kazandırılmasında proje tabanlı öğrenme yaklaşımı: Japonya örneği. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 5(1), 175-188.
- Tunca, N., Şahin, S. A., & Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- Yalın, H. İ. (2017). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (29. Baskı). Nobel Akademik.

Yeşilyurt, E. (2011). Yapılandırmacı öğrenme temelli bir öğretim programının oluşturulmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 6(4), 865-885.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The task of education systems in countries has become to prepare individuals for the conditions of the 21st century in the best possible way, and to cultivate individuals who actively learn, research, analyze, and synthesize information instead of passively receiving and memorizing knowledge. One of the approaches adopted in education systems to fulfill this task is the constructivist approach. One of the most important features of this newly adopted approach is that the individual structures, interprets, and develops the acquired knowledge through analysis, synthesis, and evaluation during the learning process. According to this approach, assessment has also shifted from being result-oriented to process-oriented, supporting the learning of knowledge rather than questioning whether the individual has learned or not. Along with the adoption of the constructivist approach for effective teaching and student development, project-based learning (PBL) is highlighted as one of the prominent instructional methods. In this method, students' learning process evolves around projects in which they actively participate. The PBL approach allows students to explore new ideas through research within the framework of a given topic and reflect learning through scenarios from everyday life. This approach, where the students' learning process and research topic are at the center, is highly effective in attracting students' interest and motivating them to learn. As an interdisciplinary approach, PBL should be approached in relation to different disciplines, regardless of whether it is related to extracurricular or intracurricular topics. In this context, the aim of this research is to conduct a bibliometric analysis of studies published in the field of education on the topic of PBL using the Web of Science (WoS) database.

2. METHOD

The research was conducted in accordance with the document analysis design, which is one of the qualitative research methods. The study examined the distribution of publications by years, authors, institutions, countries, and journals based on descriptive analysis features. The analysis of the co-authorship network, co-citations, and co-keywords of the publications was conducted in accordance with bibliometric analysis features. By scanning the "project-based learning" keyword in the WoS (Web of Science) database, a total of 998 scientific studies were found in the field of education-educational research. The obtained findings were primarily analyzed in terms of descriptive features in the WoS database. Then, the obtained data were recorded and analyzed using VOSviewer software in terms of bibliographic characteristics such as citation counts, co-citation, co-authorship, co-occurrence, and bibliographic coupling analysis types, based on authors, institutions, and countries.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

According to the results, there has been a significant increase in the number of publications related to the relevant topic area in the WoS database from the 1980s to the present day. The number of publications, which was in single digits in the early 2000s, has been observed to increase over the years. This observation is consistent with similar studies in the literature, indicating that the trend of increasing publication numbers is in line with expectations.

When considering the language of publications, it is observed that English is predominant. English is generally accepted as the language of science worldwide, and the majority of journals in the relevant database are published in English, which is considered a primary reason for this situation. In this regard, it can be said that this study is in line with the literature.

When examined on an author basis, it is observed that the most productive authors according to WoS data are Joseph Krajcik, affiliated with Michigan State University, and Shi-Jer Lou, affiliated with National Pingtung University of Science and Technology. When their WoS profiles are examined, it can be seen that they have a wide range of research areas, from education to environment, technology to psychology. Joseph

Krajcik is identified as the director of the CREATE for STEM Institute at the institution where he works, which is considered as a natural outcome. Shi-Jer Lou's research areas are also focused on technology and STEM fields, and it is noteworthy that he adopts the project-based learning approach in his studies. In this context, it can be inferred that the positions they hold in their respective institutions and their research areas have an impact on the prominence of these authors.

When examining the distribution of authors based on their affiliated institutions/universities, it is observed that University of the Basque Country stands out with a total of 31 scientific publications. However, when the publications from this university are examined in the WoS database, it is seen that the publications are generally produced by different authors. This situation leads to the conclusion that the institutions where the most productive authors are affiliated may lag behind in terms of productivity.

When examining the databases where the studies are listed, it is observed that Academy of Technology, Education and Development, Taylor & Francis, and Springer Nature stand out. The USA and Spain are prominent when the distribution of publications by country/region is examined. This analysis conducted after the analysis of authors and universities is seen as a natural result of the previous analyses.

The authors who appear as the most productive authors in the co-authorship network are also found to be connected with each other. It can be observed that the institutions/universities to which the authors are affiliated are also collaborating with each other, resulting in a collaborative network at the country/region level. In the network visualization map created by country/region, it is seen that the USA and Spain are located in the center of the map and have strong connections with other countries. The fact that these leading countries in terms of publication volume also have collaborations with authors from different countries indicates their prominent role in collaboration in this field. When the table created based on total citations and link strength is examined, it is seen that co-authored publications are predominant among the most productive authors in this field. It is also noted that publications by authors such as Krajcik, Killpatrick, John Dewey, and Bruner, who have contributed to the field with their foundational work on the PTB approach, have high citations and link strength, which is expected due to their status as prominent authors in the field.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Gerçekleştirilen bilimsel çalışma kapsamında herhangi bir canlıdan herhangi bir yol ile veri elde edilmediğinden dolayı etik kurul kararına gerek yoktur.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırma başından sonuna kadar bir araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve raporlanmıştır.

DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI

Araştırma sürecinde herhangi bir kurum/kuruluş tarafından destek alınmamıştır.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Bu bağlamda araştırmada herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2023, 23(2), 906 – 932. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1213343>



Matematiğe Karşı Tutum ve Matematik Öz Yeterlik İnancı Arasındaki İlişkiye Dair Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi

Examining Views of Candidate Primary School Teachers on the Relationship between Attitude Towards Mathematics and Mathematics Self-Efficacy Beliefs

Beyza Kaviye ATEŞ¹ , Eyüp BOZKURT² 

Geliş Tarihi (Received): 01.12.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 03.02.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.06.2023

Öz: Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının matematik öz yeterlik inancı ve matematik dersine karşı tutumlarını cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri ve lisede iken seçtikleri alan gibi çeşitli değişkenler üzerinden incelemektir. Bu araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Fırat Üniversitesi ve Mustafa Kemal Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenimine devam eden 300 öğrenci ile oluşturulmuştur. Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için veriler "Matematiğe Karşı Öz Yeterlik Algısı Ölçeği", "Matematik Tutum Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" olmak üzere üç ölçek kullanılmıştır. "Matematiğe Karşı Öz Yeterlik Algısı Ölçeği" üç faktörden oluşmuştur ve bunlar da OYF1 (Matematik Benlik Algısı), OYF2 (Matematik Konularında Davranışlarındaki Farklılık) ve OYF3 (Matematiği Yaşam Becerilerine Dönüştürme) olarak adlandırılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulguların analizi SPSS 22.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde "aritmetik ortalama", "yüzde", "frekans" kullanılmıştır. Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenimine devam eden öğrencilerin görüşlerinin, demografik verilere göre analizinde de Bağımsız Gruplar T-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin matematik öz yeterlik inancının öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur. Cinsiyet ve lisede seçtikleri alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin lisede seçtikleri alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı; cinsiyet ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkenleri açısından ise anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak yapılan çoklu regresyon analizinden elde edilen bulgular ile matematik öz yeterlik inancının matematik tutumunu %58 oranında açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni adayları, matematik öz yeterlik inancı, matematiğe karşı tutum

&

Abstract: The aim of this study is to examine pre-service primary school teachers' beliefs about mathematics self-efficacy and their attitudes towards mathematics lessons through various variables such as gender, grade level, and the field they chose while in high school. The study group consisted of 300 students studying at Fırat University and Mustafa Kemal University Classroom Teaching Department in the 2021-2022 academic year. To reach the aim of the research, three scales were used, namely the "Mathematics Self-Efficacy Scale", "Math Attitude Scale" and "Personal Information Form". "Mathematics Self-Efficacy Scale" consisted of three factors and these were named OYF1 (Mathematics Self-Perception), OYF2 (Differentials in Behaviors in Mathematics Subjects), and OYF3 (Transforming Mathematics into Life Skills). Analysis of the findings obtained from the study was made using the SPSS 22.0 package program. In the analysis of the data obtained, "arithmetic mean", "percentage", "frequency" were used. Independent Groups T-Test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA), and Multiple Regression Analysis were used in the analysis of the opinions of the students continuing their education in the Department of Primary Education according to demographic data. As a result of the findings, there was no significant difference between the students' mathematics self-efficacy beliefs according to the grade level variable. It was concluded that there was a significant difference according to variables of gender and the field they chose in high school. In addition, there is no significant difference according to the variable of the field chosen by the students in high school; It was concluded that there was a significant difference in terms of gender and grade level variables. In addition to these results, a significant difference was found between prospective classroom teachers' mathematics self-efficacy beliefs and their attitudes towards mathematics. In addition, the findings obtained from the multiple regression analysis concluded that mathematics self-efficacy belief explained 58% of mathematics attitudes.

Keywords: Primary school teacher candidates, mathematics self-efficacy belief, attitude towards mathematics

Atıf/Cite as: Ateş, B. K. & Bozkurt, E. (2023). Matematiğe Karşı Tutum ve Matematik Öz Yeterlik İnancı Arasındaki İlişkiye Dair Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 906- 932. doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1213343

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuelt>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Makale 1. yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Sorumlu Yazar: Arş. Gör. Beyza Kaviye Ateş, Düzce Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, beyzakaviyeates@duzce.edu.tr, [0000-0002-0060-0271](https://orcid.org/0000-0002-0060-0271)

² Doç. Dr. Eyüp Bozkurt, Fırat Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, ebozkurt@firat.edu.tr, [0000-0001-8009-3478](https://orcid.org/0000-0001-8009-3478)

1. GİRİŞ

Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde kurulduğu dönemden itibaren ilkokulların kurulması ve devam etmesi için çeşitli öğretmen yetiştirme kurumları açılmış, uygulamalar yapılmıştır (Abide & Duman, 2021). Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kurulduğu yıllarda en önemli sorunlardan biri hem öğretmen hem de öğrenci yetersizliğidir. Bundan dolayı öğretmen okulları çalışmalarını sağlamak için on beş bölgede faaliyete geçmiştir. Bu dönemden itibaren öğretmen yetiştirme ve ilkokullar birlikte ele alınmıştır ve hem köyde hem de şehirde ilkokullar önemli bir konu hâline gelip yaygınlaşmaya başlamıştır (Taşdemirci, 2002). O zamandan günümüze kadar da bu görüş değişmemiş olup ilkokulun eğitim ve öğretimin temelini oluşturduğu söylenmektedir (Babadağ & Sarıbaş, 2015). İleri düzeyde olan eğitim özellikle ilkokul sürecinin ürünü olan hem temel bilgiyi hem de beceriyi gerektirir. Bu yüzden ilkokulda bu eğitim ve öğretimin kaliteli bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir ancak matematik gibi soyut kavramların olduğu bir dersin öğrenciler tarafından anlaşılması zor olabilir çünkü birinci sınıftaki çocuklar henüz somut işlemler döneminde (Çolak & İskenderoğlu, 2022) ve derste karşılaştıkları soyut kavramları zor kavrayabilirler. Çocuk somut işlem döneminde soyut kavramlardan oluşan problemleri çözemezken bu dönemde işlemleri zihinden yaparak soyut kavramlar içeren problemleri çözebilir (Çamlıbel, 2012). Somut işlem döneminde çocuklar beş duyu organları ile algılayabildikleri nesnelere ve canlılarla ilgili problemleri çözebilirler ancak soyut işlem döneminde herhangi bir deneyimleri olmadan, beş duyu organı ile algılayamadıkları problemleri de çözebilirler (Bayraktar, 2017). Piaget'in bilişsel gelişim basamakları dikkate alındığında bir ilkokul öğrencisi henüz somut işlemler döneminde olduğu için matematik gibi soyut kavramların yoğun olduğu derslerde zorlanabilirler, korkabilirler (Yücel & Koç, 2011) ve bu korku, kaygı gibi olumsuz tutumlar da matematik başarılarını olumsuz yönde etkiler (Bates vd., 2013). Bundan dolayı Piaget'in bilişsel gelişim kuramı dikkate alınarak somut işlem dönemindeki bir çocuğun gelişimine dikkat edilerek matematik öğretiminin yapılması önemlidir (Koç, 2012).

Üniversitelerde eğitim ve öğretim hayatına devam eden sınıf öğretmeni adayları kendilerini tanımalı ve dersi anlatabileceklerine dair bilgilerinin tam olması gerekir. Başka bir deyişle sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlikleri yani ileride herhangi bir sorunla karşılaştıklarında nasıl baş edebileceğini bilmesi gerekir. Alderman'a (1999) göre, öz yeterlik inancı ve algısı yüksek olan bir öğretmen, sınıfında çeşitli yöntem ve teknikleri kullanarak verimli ve etkin eğitim-öğretim süreci oluşturmayı hedefler (Şallı, 2012). Bundan dolayı öğretmenlerin matematik dersine karşı olan tutum ve öz yeterlikleri, öğrencilerin derse karşı yaklaşımını ve öğretmenin kendine olan güvenini etkileyebilir.

1.1. Matematik öz yeterlik inancı

Öz yeterlik kavramı ile ilgili birçok araştırma yapan Bandura (1997), bir kişinin beceri ya da yeteneklerini başarılı bir şekilde yerine getirirken bu süreçte bireyin kendini değerlendirip eleştirmesini öz yeterlik inancı olarak açıklar (Büyükçam, 2021). Bu tanımdan yola çıkarak matematik öz yeterlik inancı ise bireyin herhangi bir problemi çözerken başarabileceğine dair olan inancı ve algısıdır (Clutts, 2010). Matematik öğretiminde en etkili faktörlerden biri de bireyin sahip olduğu öz yeterlik inancıdır (Fitriyani & Masitoh, 2018). Matematik öz yeterlik inancı, öğretmenin önceden belirlemiş olduğu öğretim hedeflerine etkili, verimli ve doğru bir şekilde ulaşmaya çalışırken bu süreçte kendine olan güveni ve inancıdır. Günümüzde matematik öz yeterliği ile öğretmen yeterliği karıştırılmaktadır. Öğretmen yeterliği eğitim-öğretim sürecinde öğretmenin alan bilgisine olan hâkimiyeti, bilgi ve becerisini uygulama ile ilgiliyken matematik öz yeterliği daha kapsamlıdır ve öğretmeye ya da öğrenmeye dair inanç, güven ile ilgilidir (Zuya vd., 2016). Etkili bir matematik müfredatının hazırlanması ve uygulanması matematik eğitimini doğrudan etkilemektedir. Bu müfredatın doğru bir şekilde uygulanması ve öğrencinin gelişimi de öğretmenin yeterliğine bağlıdır (Clements & Ellerton, 1996). Matematik öz yeterliği gelişmiş olan bir

öğretmen eğitim-öğretim sürecinde daha etkili verimli bir şekilde yöntem ve teknikleri kullanır (Gavora, 2010).

Öğretmenin matematik dersi ile ilgili zayıf bir inancının ve matematik öğretimine dair kaygısının olması eğitim-öğretim sürecini etkiler. Yapılan araştırmalar sonucunda öğretmen ya da öğretmen olacak bireylerin matematik öğretimine ve matematik dersine ilişkin herhangi bir negatif inancın öğrencilerin de öğrenme sürecine olumsuz yansıdığı ortaya çıkmıştır. Bundan dolayı öğretmen olacak bireylerde matematik öz yeterlik inancı ne kadar yüksek olursa öğrencilerin de o kadar öz yeterlik inancı gelişmiş olur. Matematik öz yeterlik inancının öğretmen adaylarında oluşturulması için eğitim-öğretim sürecinde adaylara problem çözme becerisi, derse ait uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması, analitik düşünme becerisi gibi yeterlikler kazandırılmalıdır (Nason & Uusimaki, 2004; Ural, 2014).

Öğretmenin yanı sıra öğrencilerin de matematik dersindeki akademik başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biri matematik öz yeterlik inancının olmasıdır (Fitriyani & Masitoh, 2018). Öğrencilerin matematik öz yeterlik inancı gelişmiş ise öğrencinin akademik başarısı artar ve matematik dersinde akademik başarısı artan öğrenci matematiğe daha da olumlu yaklaşacaktır (Zimmermann vd., 2010).

1.1.1. Matematik öz yeterlik inancında tam ve doğru deneyimler:

Matematik genellikle soyut kavramlar içerdiğinden bu kavramları somut hâle getirmek için (Arı vd., 2019) öğretmen öğrenciye günlük yaşamdan örnekler verir ve öğrencilerin aklında bulunan problem durumlarını çözmelerine yardımcı olur. Bu durum ise “Matematik Yapma” (Doing Maths) ihtiyacını ve “Gerçekçi Matematik Eğitimi” anlayışını ortaya çıkarmıştır (Mutlu, 2013). Buna ek olarak “Gerçekçi Matematik Eğitimi (GME)”, matematik ile ilgili hangi kavramların bilinip bilinmediği arasındaki bağlantıyı kurmaya yardımcı olur (Gravemeijer, 2008) ve bundan dolayı “Gerçekçi Matematik Eğitimi” matematik öğretiminde etkin rol oynayan öğretmenler için önemlidir. Dolayısıyla matematik dersi ve derste kullanılan kavramlara yönelik öz yeterlik inancında öğretmenlerin deneyimlerinin bireylere aktarılmasında önemli rol oynayabilir.

1.1.2. Matematik öz yeterlik inancında sosyal modeller:

Günümüzde yapılan çalışmalarda sınıf ortamı, sınıf ortamında bulunan öğrenci ve öğretmen, öğrenmeyi destekleyen sosyal bir ortam olduğu için öğrencinin akranları ve öğretmeni ile kurduğu ilişki çok önemlidir (Anghileri, 2006). Son dönemlerde daha fazla kullanılmaya başlanılan “Destekleyici Yapılama (Scaffolding)” kuramını Vygotsky, bir öğrencinin bir problemi tek başına çözebilmesi ile öğretmen ya da akranından yardım alarak çözebilmesi arasındaki ayrım şeklinde tanımlamıştır (Daniels, 2005; Vygotsky, 1978). Buna ek olarak bu kuram öğrenciler yeni bir kavram öğrenirken ya da yeni bir beceri geliştirirken kendi sosyal çevresinden yani ebeveyn, akran ve öğretmen desteği ile ilerlemesi olarak da tanımlanmaktadır (Maybin vd., 1992). Matematik dersi için de akran ve öğretmenin rolü önemlidir (Korkmaz, 2010). Bruner bu kavramı Vygotsky'nin “Proksimal Gelişim Bölgesi” ile ilişkilendirmiştir ve öğrencilerin problem çözme becerilerinin daha fazla akran ile işbirliği içerisinde geliştirme ve öğretmen desteği ile bu becerilere yön verdiğini ifade etmiştir (Cook & Wang, 2017).

1.1.3. Matematik öz yeterlik inancında sosyal ikna:

Eğitim ve öğretim sürecinin her kademesinde öğrencilerin akademik başarılarının olmadığı, başarılı olamayacaklarına dair olumsuz tutumları ve buna bağlı olarak bu olumsuz tutumların engellenmesi için matematik dersinde ispat yapmanın önemi artmıştır (Jones, 2000). İspat yapma matematik programlarında da yer alır. Bundan dolayı öğretmenlerin ispat yapma becerilerini geliştirmesi ve buna ek olarak öğrencilerin de sorgulama, ispat yapma becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. İspat yapma becerilerini geliştirmeye yönelik matematiksel etkinlikler hazırlanmalıdır. Bu tarz etkinlikler de öğrencilerin ortaya çıkan problemleri sorgulamasını, ispat etmeye çalışmasını sağlar ve matematik dersine karşı olumsuz tutum sergilemesine engel olur (Moralı vd., 2006).

1.1.4. Matematik öz yeterlik inancında psikolojik ve duygusal durumlar:

Öğretim zor ve karmaşık problemler çözmeyi içerir. Zor ve karmaşık bir problem ile karşılaşan öğretmenlerin kendini organize etmesi, kendini düzeltmesi ve geliştirmesi öz yeterliliğin temelini oluşturur (Bates & Bray-Clark, 2003). Ashton, Webb ve Doda (1983) öğretmenlerin öğretmeye ilişkin inançlarını araştırmak için bir çalışma yapmışlardır ve yapılan araştırma sürecinde öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve öğretmen-öğrenci iletişimi, öğrencinin akademik başarısının artmasında hem güçlü hem de olumlu bir ilişki olduğu ortaya çıkarılmıştır (Özerkan, 2007). Alanına hâkim olamayan ve öz yeterliliği düşük olan öğretmen öğrencilerine güven ortamı sağlayamaz ve öğrenciler öğretmenine güvenmezler (Umay, 2001). Ayrıca öz yeterlik inancı öğretmenin eğitim-öğretim sürecinde sınıf içi etkinliklerin etkili bir şekilde uygulanmasına ve öğretmenin dersi daha da isteyerek, coşkulu ve tutkulu anlatmasını sağlar (Bıkmaz, 2004).

1.2. Matematik dersine yönelik tutum

Tutum ve başarı birbirini etkilemektedir. Öğretmenlerin hem mesleki bilgi hem de becerilerine ek olarak tutumları da eğitim ve öğretimi etkileyen bir kavramdır. Mesleği ile ilgili olumlu tutuma sahip olan ve mesleğini severek, isteyerek yapan öğretmenlerin başarısı olumsuz tutuma sahip öğretmenlerden daha yüksektir (Demircioğlu & Özdemir, 2014). Tüm derslerde tutum ne kadar etkiliyse matematik dersinin öğrenimi ve öğretiminde de tutumların etkisi fazladır (Küçük vd., 2013; Wong, 1992). Matematik öğretim programında da eğitim-öğretim sürecinde öğrenciler matematik dersine karşı olumlu bir tutum sergilediklerinde problem çözme ve kavramlara hakim olma konusunda daha da kendilerine güvendikleri belirtilmiştir (Miilli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2018).

Öğrencilere zor gelen derslerin başında yer alan matematik dersine dair tutumu çevre de etkiler ve matematik tutumunu etkileyen kişilerin arasında aileler (Duman & Yenilmez, 2008) ve öğretmenler yer almaktadır (Beswick, 2010). Bir çocuğun eğitimi ailede başlar. Çocuğun ailede aldığı eğitim ile okulda, toplumda ve meslek hayatında yaptığı seçimleri ve davranışlarını etkiler (Duman & Yenilmez, 2008). Bundan dolayı ailenin çocuğa davranışı, tutumu çocuğun akademik başarısını etkiler (Ergün, 1992). Öğrencinin ev ödevleri ile ebeveynlerin ilgilenmesi, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve ebeveynlerin ilgisi, tutumu çocuğun akademik başarısını etkiler (McNeal, 2014). Ailede ilk eğitim alındıktan sonra bu eğitim okulda devam eder ve çocuk ailenin yanı sıra öğretmeni ile iletişime geçer. Bundan dolayı öğretmenin öğrenciye karşı tutumu önem arz etmektedir (Hornstra, vd., 2010). Hem matematiği hem öğretmeyi seven hem de alan bilgisine sahip bir öğretmenin eğitim-öğretim sürecinde sınıf içerisinde ve dışında sergilediği davranışlar öğrencilerin de matematik dersine karşı olumlu bir tutum sergilemesini sağlar (Dankal, 2017). Öğrencinin derse karşı tutumunun olumlu olması ve dersi sevmesi için öğretmenin öğrenciye karşı davranışları, derste kullandığı yöntem ve teknikler önemlidir. Olumlu bir şekilde yaklaşan öğretmen öğrenciyi kazanır ve öğrencinin dersi sevme sürecini hızlandırır (Erden, 2000). Dolayısıyla hem ulusal hem de uluslararası yapılan çalışmalarda öğrencinin matematik başarısının istenilen düzeye gelmesi için matematik dersine yönelik olumlu bir tutumunun olması önemle vurgulanmaktadır (Yıldız, 2008). Öğretmenin matematik öğretimine ilişkin tutumunun mesleğe geçmeden önce belirlenmesi ve tespit edilmesi ileride öğretmenlik sürecinde matematik dersini nasıl öğreteceği hakkında tahminlerde bulunulmasına yardımcı olacaktır (Çetin & Demir, 2012).

Özetle, tutum ve matematik dersindeki akademik başarı birbirini etkiler. Matematik dersine karşı olumlu bir tutumu olan öğrencide matematiğe karşı düşük bir seviyede kaygı olur ve öğrenci bu sayede bütün matematik problemlerini çözebilir (Mutegi, vd., 2021). Öğretmen adaylarının öğrenim sürecinde geliştirdikleri tutum ya da düşünceler öğretmen olduklarında matematik dersine karşı oluşan tutumları,

derste kullanılan yöntem ve teknikleri etkileyecektir. Buna ek olarak öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinin gerçekleştiği öğrenme ortamı, öğrencinin davranışları, eğitim programları gibi çeşitli faktörler de matematik dersine karşı tutumu etkiler. Bu yüzden öğrencilere matematik dersine karşı olumlu bir tutum kazandırmak için sınıf öğretmeni adaylarının matematik ve matematik öğretimine ilişkin olumlu tutum geliştirmesi önemlidir (Yenilmez & Özabacı, 2003; Yürekli, 2008).

1.3. Araştırmanın amacı

İlkokulda öğrenimine devam eden bir öğrenci, somut işlemler döneminde olduğu için matematik gibi soyut kavramların fazla olduğu derslerde zorlanabilir ve başarılı olamama kaygısı yaşayabilir (Başar & Doğan, 2020). Korku ve kaygı gibi olumsuz tutumların (Dowker vd., 2012) önüne geçmek için Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin matematik öğretimine ilişkin öz yeterlik inançları ilerleyen dönemlerde etkin bir rol oynar (Çakıroğlu & Işıksal, 2006). Bu çalışmada "Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören öğrencilerin matematiğe karşı tutumları"nın ve "ilkokul matematik öğretimi öz yeterlik inançları"nın incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda sınıf öğretmeni adaylarının matematik dersine olan tutumları ve ilkökul matematik öğretimi öz yeterlik inanç seviyeleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Sınıf öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz yeterlik algıları çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - a. Cinsiyet
 - b. Öğrenim gördükleri sınıf düzeyi
 - c. Lisede seçtikleri alan
2. Sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe karşı tutumları çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - a. Cinsiyet
 - b. Öğrenim gördükleri sınıf düzeyi
 - c. Lisede seçtikleri alan
3. Sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe karşı tutumları ile matematik öğretimi öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe karşı tutumları matematik öğretimi öz yeterlik inancını yordamakta mıdır?"

1.4. Araştırmanın önemi

Öğretmenlerin öğrencilere ve derse karşı olan tutumu öğrencilerin akademik başarısını etkileyebilir. Birinci sınıfa başlayan çocuklar somut işlemler döneminde oldukları için matematik gibi soyut kavramları içeren bir dersin anlatımı zor olur ve öğrenci matematiksel kavramları kolay kavrayamaz. Bu yüzden sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi öz yeterlik algısı önem arz etmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarına eğitim ve öğretim sürecinde mesleki beceriler kazandırmanın yanı sıra öğretmen olacak bireylerin derse karşı olan tutum ve öz yeterlik algılarının gelişmesini incelemek de önem arz etmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenimine devam eden öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarını ve matematik öz yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırması, bir grubun veya topluluğun belirli özelliklerini saptamak için elde edilen verilerin toplanmasını hedefleyen çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2018). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe karşı tutumlarının ve matematik öz yeterlik inancının arasındaki ilişkiyi belirlemek için betimsel ve ilişkisel tarama yöntemleri kullanılmıştır. Korelasyonel araştırmalar olarak da bilinen ilişkisel tarama

modeli, “sadece değişkenler arası ilişkinin betimlenmesi amacıyla yapılan araştırmalar, tarama tipi (betimsel) araştırmaların bir türü olarak değerlendirilir” (Can, 2019; Fraenkel & Norman, 2006, s. 9).

2.2. Araştırmanın evreni ve örneklemi

Elâzığ ili sınırlarında ve Hatay ili sınırlarında bulunan üniversitelerde öğrenim gören Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencileri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise kolay ulaşılabilir örneklem türüne göre seçilmiş olan 300 Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencisi oluşturmaktadır. Bu yöntem çalışmaya hem hız hem de pratiklik kazandırmıştır. Bu durumda araştırmacı kendine yakın olan aynı zamanda erişilmesi daha kolay durumu seçer (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Tablo 1.

Demografik Özellikler Tablosu

		f	%
Cinsiyet	Kadın	241	80.3
	Erkek	59	19.7
Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyi	1.sınıf	59	19.7
	2.sınıf	92	30.7
	3.sınıf	89	29.6
	4.sınıf	60	20
Lisede Seçtikleri Alan	Sayısal	66	22
	Eşit ağırlık	234	78
Toplam		300	100

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla nicel veri toplama aracı olarak Umay'ın (2002) geliştirdiği “Matematiğe Karşı Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” ve Kabaca'nın (2006) geliştirdiği “Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek kullanım izni alınmış olup ekte yer verilmiştir. Matematiğe Karşı Öz Yeterlik Algısı Ölçeği ve Tutum Ölçeği “5’li Likert tipi” bir ölçektir. Kabaca (2006)'nın geliştirdiği ölçeğin puanlanmasında 1-5 puan (1 “Kesinlikle Katılmıyorum”, 2 “Katılmıyorum”, 3 “Kararsızım”, 4 “Katılıyorum”, 5 “Tamamen Katılıyorum”) şeklindedir. Umay (2002)'in geliştirdiği ölçeğin puanlanmasında 1-5 puan (1 “Hiçbir zaman”, 2 “Ender Olarak”, 3 “Bazen”, 4 “Çoğu Zaman”, 5 “Her Zaman”) şeklindedir. Araştırmaya katılanların aldıkları en yüksek puanlar kendilerini yüksek seviyede yeterli algıladıklarını, düşük puanlar ise kendilerini düşük seviyede algıladıklarını ortaya çıkarmaktadır.

Verilerin toplanması için Google Form ile oluşturulan form, öğrencilere elektronik ortamda iletilmiştir. Örnekleme bulunan Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenimine devam eden 1.-4.sınıf öğrencileri tamamen gönüllülük esasına göre bu formları doldurmuşlardır.

2.3.1. Anket formu

Araştırmada veriler 2021-2022 eğitim-öğretim yılı içerisinde Fırat Üniversitesi ve Mustafa Kemal Üniversitesi'nde Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenimine devam eden 1.-4.sınıf öğretmen adaylarından elde edilmiştir. Verilerin toplanması amacıyla öğrencilere cinsiyet, lisede seçtikleri alan ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyi gibi kişisel bilgilerin elde edilmesi için bir form; öğrencilerin matematik öz yeterlik inancı ve matematiğe karşı tutumlarını belirlemek amacıyla iki adet de ölçek verilmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Ölçekte 5'li likert tipi ölçek kullanılmış olup değerlendirmelerde buna dayalı olarak yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır (IBM, 2021). Araştırmada elde edilen verilerin çözümlemesinde "aritmetik ortalama", "yüzde", "frekans" kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin görüşlerinin demografik verilere göre analizinde de Bağımsız Gruplar T-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkiyi analiz etmek için Korelasyon Analizi ve yordama durumunu test etmek için Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 09/11/2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 97132852/302.14.01/

3. BULGULAR

Araştırma bulguları aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

3.1. Cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi öz yeterlik algıları

Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre matematik öğretimi öz yeterlik algıları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algularına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi (Independent Sample T-Test) Analizi Sonuçları

Bağımlı değişken	Cinsiyet	n	X	SS	df	t	p
OYF1	Kadın	241	2,29	,60	298	,721	,471
	Erkek	59	2,23	,63			
OYF2	Kadın	241	2,93	,41	75,229	-2,496	,015
	Erkek	59	3,12	,54			
OYF3	Kadın	241	3,27	,67	298	-5,179	,000
	Erkek	59	3,77	,63			

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların "Matematiğe Karşı Öz Yeterlik Algısı Ölçeği"nin ilk faktörü olan "Matematik Benlik Algısı (OYF1)"na göre yapılan t testi sonucunda cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=,721$, $p>,05$). Verilerden elde edilen sonuca göre katılımcıların öz

Matematiğe Karşı Tutum ve Matematik Öz Yeterlik İnancı Arasındaki İlişkiye Dair Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi

(Examining Views of Candidate Primary School Teachers on the Relationship between Attitude Towards Mathematics and Mathematics Self-Efficacy Beliefs)

yeterlik inancının birinci faktörü olan matematik benlik algısında cinsiyete göre anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

“Matematiğe Karşı Öz Yeterlik Algısı Ölçeği”nin ikinci faktörü olan “Matematik Konularında Davranışlarındaki Farkındalık (OYF2)”a göre yapılan t testi sonucunda cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-2,496$, $p<,05$). Verilerden elde edilen sonuca göre katılımcıların öz yeterlik inancının ikinci faktöründe cinsiyete göre anlamlı bir fark vardır. Verilerden elde edilen aritmetik ortalama sonucunda erkek öğrencilerin farkındalıkları ($X=3,12$) kadın öğrencilere ($X=2,93$) göre daha yüksektir.

“Matematiğe Karşı Öz Yeterlik Algısı Ölçeği”nin üçüncü faktörü olan “Matematiği Yaşam Becerilerine Dönüştürebilme (OYF3)”ye göre yapılan t testi sonucunda cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-5,179$, $p<,05$). Verilerden elde edilen sonuca göre katılımcıların öz yeterlik inancının üçüncü faktöründe cinsiyete göre anlamlı bir fark vardır. Verilerden elde edilen aritmetik ortalama sonucunda erkek öğrencilerin ($X=3,77$) kadın öğrencilere ($X=3,27$) göre daha yüksek bir oranla matematiği yaşam becerilerine dönüştürebilmektedir.

3.2. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkenine göre matematik öğretimi öz yeterlik algıları

Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkenine göre matematik öğretimi öz yeterlik algıları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Katılımcıların Sınıf Düzeyi	n	X	SS	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F _(3,296)	Etki Büyüklüğü (η ²)
OYF1	1.sınıf	59	2,33	,62	110,440	,352	,943	-
	2.sınıf	92	2,37	,66				
	3.sınıf	89	2,26	,56				
	4.sınıf	60	2,23	,58				
	Toplam	300	2,28	,61				
OYF2	1.sınıf	59	2,97	,48	59,507	,074	,370	-
	2.sınıf	92	2,99	,47				
	3.sınıf	89	2,92	,39				
	4.sınıf	60	2,98	,44				
	Toplam	300	2,97	,44				
OYF3	1.sınıf	59	3,38	,68	143,062	,458	,948	-
	2.sınıf	92	3,32	,64				
	3.sınıf	89	3,33	,74				
	4.sınıf	60	3,50	,71				
	Toplam	300	3,37	,69				

OYF1'in (Matematik Benlik Algısı) 1.sınıf grubu için standart sapma değeri .62, puan ortalaması 2.33; 2.sınıf grubu için standart sapma değeri .66, puan ortalaması 2.37; 3.sınıf grubu için standart sapma değeri .56, puan ortalaması 2.26; 4.sınıf grubu için standart sapma değeri .58, puan ortalaması 2.23'tür.

OYF2'nin (Matematik Konularında Davranışlarında Farklılık) 1.sınıf grubu için standart sapma değeri .48, puan ortalaması 2.97; 2.sınıf grubu için standart sapma değeri .47, puan ortalaması 2.99; 3.sınıf grubu için standart sapma değeri .39, puan ortalaması 2.92; 4.sınıf grubu için standart sapma değeri .44, puan ortalaması 2.98'dir.

OYF3'ün (Matematiği Yaşam Becerilerine Dönüştürebilme) 1.sınıf grubu için standart sapma değeri .68, puan ortalaması 3.38; 2.sınıf grubu için standart sapma değeri .64, puan ortalaması 3.32; 3.sınıf grubu için standart sapma değeri .74, puan ortalaması 3.33; 4.sınıf grubu için standart sapma değeri .71, puan ortalaması 3.50'dir.

3.3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Lisede Seçtikleri Alan Değişkenine Göre Matematik Öğretimi Öz Yeterlik Algıları

Sınıf öğretmeni adaylarının lisede seçtikleri alan değişkenine göre matematik öğretimi öz yeterlik algıları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Lisede Seçtikleri Alan Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi (Independent Sample T-Test) Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Katılımcıların Lisede Seçtikleri Alan	n	X	SS	df	t	p
OYF1	Sayısal	66	2,284	,62	298	-,007	,994
	Eşit Ağırlık	234	2,285	,60			
OYF2	Sayısal	66	3,04	,39	298	1,557	,121
	Eşit Ağırlık	234	2,94	,45			
OYF3	Sayısal	66	3,53	,73	298	2,044	,042
	Eşit Ağırlık	234	3,33	,67			

incelendiğinde katılımcıların "Matematiğe Karşı Öz Yeterlik Algısı Ölçeği"nin ilk faktörü olan "Matematik Benlik Algısı (OYF1)"na göre yapılan t testi sonucunda lisede seçtikleri alan değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=-,007$, $p>,05$). Verilerden elde edilen sonuca göre katılımcıların öz yeterlik inancının birinci faktörü olan matematik benlik algısında lisede seçtikleri alana göre anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

"Matematiğe Karşı Öz Yeterlik Algısı Ölçeği"nin ikinci faktörü olan "Matematik Konularında Davranışlarındaki Farklılık (OYF2)"a göre yapılan t testi sonucunda lisede seçtikleri alan değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=1,557$, $p>,05$). Verilerden elde edilen sonuca göre katılımcıların öz yeterlik inancının ikinci faktörü olan matematik konularında davranışlarındaki farklılıkta lisede seçtikleri alana göre anlamlı bir fark yoktur.

"Matematiğe Karşı Öz Yeterlik Algısı Ölçeği"nin üçüncü faktörü olan "Matematiği Yaşam Becerilerine Dönüştürebilme (OYF3)"ye göre yapılan t testi sonucunda lisede seçtikleri alan değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=2,044$, $p<,05$). Verilerden elde edilen aritmetik ortalama sonuca göre sayısal mezun olan öğrencilerin matematiği yaşam becerilerine dönüştürebilme oranının ($p=3,53$) eşit ağırlıktan mezun olan öğrencilerden ($p=3,33$) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Matematiğe Karşı Tutum ve Matematik Öz Yeterlik İnancı Arasındaki İlişkiye Dair Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi

(Examining Views of Candidate Primary School Teachers on the Relationship between Attitude Towards Mathematics and Mathematics Self-Efficacy Beliefs)

3.4. Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre matematiğe karşı tutumu

Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre matematiğe karşı tutumları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Matematiğe Karşı Tutumuna İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi (Independent Sample T-Test) Analizi Sonuçları

Bağımlı değişken	Cinsiyet	n	X̄	SS	df	t	p
MTO	Kadın	241	3,73	,62	298	-2,689	,008
	Erkek	59	3,97	,64			

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların “Matematik Tutum Ölçeği (MTO)”ne göre yapılan t testi sonucunda cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-2,689$, $p<,05$). Verilerden elde edilen aritmetik ortalama sonucuna göre erkek öğrencilerin matematik dersine karşı tutumu ($X=3,97$) kadın öğrencilerin matematik dersine karşı tutumundan ($X=3,73$) daha yüksektir.

3.5. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkenine göre matematiğe karşı tutumu

Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkenine göre matematiğe karşı tutumları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Matematik Tutumunun Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Bağımlı değişken	Katılımcıların Sınıf Düzeyi	n	X̄	SS	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F _(3,296)	Etki Büyüklüğü (η ²)
MTO	1.sınıf	59	3,91	,74	117,688	,398	3,470	0,03
	2.sınıf	92	3,75	,57				
	3.sınıf	89	3,63	,63				
	4.sınıf	60	3,91	,57				
	Toplam	300	3,78	,63				

Tablo 6 incelendiğinde varyanslar,050’nin üstünde olduğu için homojen dağılmıştır ve anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=,169$). Gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu için bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe karşı tutumlarının 1.sınıfta olan grubu için standart sapma değeri .74, puan ortalaması 3.91; 2.sınıfta olan grubu için standart sapma değeri .57, puan ortalaması 3.75; 3.sınıfta olan grubu için standart sapma değeri .63, puan ortalaması 3.63; 4.sınıfta olan grubu için standart sapma değeri .57, puan ortalaması 3.91’dir.

Yapılan analiz sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe karşı tutumlarında 1.sınıfta olan öğrencilerin matematiğe karşı tutumu ile 3.sınıfta olan öğrencilerin matematiğe karşı tutumu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Matematiğe karşı tutum açısından 1.sınıfta ($X=3,91$) olan öğrencilerin matematik tutum ölçeğinden aldığı puan 3.sınıfta ($X=3,63$) olan öğrencilerinden daha yüksektir.

Buna ek olarak sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe karşı tutumlarında 3.sınıfta olan öğrencilerin matematiğe karşı tutumu ile 4.sınıfta olan öğrencilerin matematiğe karşı tutumu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Matematiğe karşı tutum açısından 4.sınıfta ($X=3,91$) olan öğrencilerin matematik tutum ölçeğinden aldığı puan 3.sınıfta ($X=3,63$) olan öğrencilerinden daha yüksektir.

3.6. Sınıf öğretmeni adaylarının lisede seçtikleri alan değişkenine göre matematiğe karşı tutumu

Sınıf öğretmeni adaylarının lisede seçtikleri alan değişkenine göre matematiğe karşı tutumları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Lisede Seçtikleri Alan Değişkenine Göre Matematiğe Karşı Tutumuna İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi (Independent Sample T-Test) Analizi Sonuçları

Bağımlı değişken	Lisede Seçtikleri Alan	n	\bar{X}	SS	df	t	p
MTO	Sayısal	66	3,89	,62	298	1,676	,095
	Eşit Ağırlık	234	3,74	,63			

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların “Matematik Tutum Ölçeği”nde yapılan t testi sonucunda lisede seçtikleri alan değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=1,676$, $p>,05$). Verilerden elde edilen sonuca göre katılımcıların matematik dersine karşı tutumlarının lisede seçtikleri alana göre anlamlı düzeyde bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.7. Sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe karşı tutumları ile matematik öğretimi öz yeterlik inançları arasındaki ilişki

Sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe karşı tutumları ile matematik öğretimi öz yeterlik inançları arasındaki ilişki Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiğe Karşı Tutumları ile Matematik Öğretimi Öz Yeterlik İnançlarına İlişkin Korelasyon Analizi

Ölçekler ve Alt Boyutlar	\bar{X}	SS	1	2	3	4
1. OYF1	2,28	,61	1			
2. OYF2	2,97	,44	-,014	1		
3. OYF3	3,37	,69	-,282**	,484**	1	
4. MTO	3,78	,63	-,584**	,418**	,575**	1

* $p<,05$, ** $p<,01$

Tablo 8 incelendiğinde ölçekler arasında istatistiksel açıdan OYF1 (Matematik Benlik Algısı) ile OYF2 (Matematik Konularında Davranışlarındaki Farkındalık) arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p<,05$). OYF1 ile OYF3 (Matematiği Yaşam Becerileri Dönüştürebilme) arasında anlamlı bir ilişki

Matematiğe Karşı Tutum ve Matematik Öz Yeterlik İnancı Arasındaki İlişkiye Dair Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi

(Examining Views of Candidate Primary School Teachers on the Relationship between Attitude Towards Mathematics and Mathematics Self-Efficacy Beliefs)

bulunmuştur ($p>.05$). OYF1, OYF2 ve OYF3 ile MTO (Matematik Tutum Ölçeği) arasında da anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p>.05$). Elde edilen bulgular sonucunda ise regresyon analizi yapabilmek için tahminleri karşıladığı görülmüştür.

3.8. Sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe karşı tutumlarının öz yeterlik inancı üzerinde etkisi

Sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe karşı tutumlarının öz yeterlik inancı üzerinde etkisi Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiğe Karşı Tutumlarının Öz Yeterlik İnancı Üzerinde Etkisine İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	P	İkili r	Kısmi r
MTO (SABİT)	2,888	,203		14,235	,000		
OYF1	-,515	,042	-,493	-12,347	,000	-,583	-,468
OYF2	,373	,062	,261	5,970	,000	,328	,226
OYF3	,285	,042	,310	6,804	,000	,368	,258
R=,759		R ² =,575					
F=133,698		Düzeltilmiş R ² =,571		p=,000			

Tablo 9 incelendiğinde analiz sonucunda bağımlı değişken (MTO) ile bağımsız değişkenlerin arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(3,299)}=133,698$; $p<.05$). Elde edilen regresyon analizine göre bağımsız değişkenler %58 oranında matematiğe karşı tutumu açıklamaktadır ($R^2=,575$). Elde edilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda bağımsız değişkenlerin yordama gücü sırasıyla OYF1 ($\beta=-.493$; $r=-.583$), OYF3 ($\beta=.310$; $r=.368$) ve OYF2 ($\beta=.261$; $r=.328$) şeklindedir. Bağımsız değişkenlerin tamamı matematiğe karşı tutumu yordamaktadır ancak OYF1 (matematik benlik algısı) negatif yönde anlamlı bir biçimde yordamaktadır ($\beta=-.493$). Bu yordama sonucunda aralarında ters bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir ve bu da matematik benlik algısı arttıkça matematiğe karşı tutumun azalması anlamına gelmektedir.

5. TARTIŞMA ve SONUÇ

Cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi öz yeterlik algılarına ilişkin tartışma ve sonuçlar

Yapılmış olan analiz sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının “Matematiğe Karşı Öz Yeterlik Algısı Ölçeği”nin birinci faktörü olan OYF1’de (Matematik Benlik Algısı) cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öz yeterlik inançlarının kadın ve erkek bireylere göre farklılaşmadığına yönelik elde edilen sonuca yönelik Yürekli (2008)’nin sınıf öğretmenleri adaylarının matematiğe karşı öz yeterlik inançları ile ilgili yaptığı çalışmada elde edilen bulgular paralellik göstermektedir. Buna ek olarak ve Hacıömeroğlu ve Taşkın (2010)’ın Sınıf Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğrencilerin matematik öğretimine ilişkin yeterlik inançları ile ilgili yaptıkları çalışmada da cinsiyet değişkenine göre elde edilen bulgular paralellik göstermektedir. Bunun

aksine Bindak ve Özgen (2008)'in öğrencilerin matematik okuryazarlığı öz yeterlik inançlarına yönelik yaptıkları çalışmadan elde edilen bulgular bu çalışmanın bulguları ile çelişmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının “Matematiğe Karşı Öz Yeterlik Algısı Ölçeği”nin ikinci faktörü olan OYF2 (Matematik Konularında Davranışlarındaki Farklılık) ve üçüncü faktörü olan OYF3'te (Matematiği Yaşam Becerilerine Dönüştürebilme) cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur ve hem OYF2'de (Matematik Konularında Davranışlarındaki Farklılık) hem de OYF3'te (Matematiği Yaşam Becerilerine Dönüştürebilme) erkek öğrencilerin lehine sonuçlanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öz yeterlik inançlarının cinsiyete göre farklılaşmasına yönelik elde edilen sonuca yönelik Özyürek (2010)'in matematik öz yeterlik inancına yönelik yapmış olduğu çalışmanın sonucu ile paralellik göstermiştir ve cinsiyete göre anlamlı düzeyde bir fark elde etmiştir ve erkek katılımcıların lehine sonuçlanmıştır. Bu sonuçların aksine Akkaya ve Memnun (2012) matematiksel okuryazarlığın öz yeterlik inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesine yönelik yaptıkları çalışmada cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığını ifade etmişlerdir.

Bu çalışma literatürün aksine erkek öğrencilerin lehine sonuçlanmıştır. Toplumların çoğunda hem kadınların hem de erkeklerin yapabileceği görev, davranış ve tutum gibi yükümlülükler vardır (Bee & Boyd, 2009). Kadınların daha duyarlı ve şefkatli, ilgili olmasından dolayı öğretmen, hemşire ve ev hanımı vb. mesleklere daha uygun olduğu; erkeklerin ise bağımsız ve çevik olmasından dolayı asker, polis ve tüccar vb. mesleklere daha uygun olduğu düşünülür (Dökmen, 2009). Toplumsal cinsiyet rollerine göre kadınların öğretmenliğe daha uygun görülmesine rağmen bu çalışmada erkeklerin lehine bir sonuç çıkmıştır ve bu çalışmadan elde edilen bulgular sonucunda öğretmenlik mesleğinin toplumsal cinsiyet rollerine göre değerlendirilmemesi gerektiği düşüncesi önem kazanmaktadır.

Öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkenine göre sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi öz yeterlik algılarına ilişkin tartışma ve sonuçlar

Yapılmış olan analiz sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının “Matematiğe Karşı Öz Yeterlik Algısı Ölçeği”nin birinci faktörü olan OYF1 (Matematik Benlik Algısı), OYF2 (Matematik Konularında Davranışlarındaki Farklılık) ve OYF3'te (Matematiği Yaşam Becerilerine Dönüştürebilme) öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öz yeterlik inançlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyinin bireylere göre farklılaşmadığına yönelik elde edilen sonuca yönelik Arseven, Arseven ve Tepehan (2015) sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin matematik öz yeterlik inançlarına yönelik elde edilen sonuçlar ile paralellik göstermektedir. Elde edilen bu bulgular Akarsu, Dinçer ve Yılmaz (2016) ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin matematik öz yeterlik inançlarının sınıf düzeylerine ilişkin sonuçları ile çelişmektedir ve 4.sınıfta olan öğrencilerin lehine sonuçlanmıştır.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular sonucunda sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin matematik öz yeterlik inancının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılığının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ancak öğrenciler bir üst sınıfa yükseldikçe, alana yönelik dersleri daha yoğun bir şekilde almaya başlarlar. Son sınıfa geldiklerinde ise aldıkları temel dersler ile birlikte alan bilgisine daha da hâkim olurlar ve bununla birlikte akademik öz yeterlik algılarının artması beklenir (Durdukoca, 2010). Bu açıdan tartışıldığında çalışma önem kazanmaktadır.

Lisede seçtikleri alan değişkenine göre sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi öz yeterlik algılarına ilişkin tartışma ve sonuçlar

Yapılmış olan analiz sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının “Matematiğe Karşı Öz Yeterlik Algısı Ölçeği”nin birinci faktörü olan OYF1 (Matematik Benlik Algısı) ve ikinci faktörü olan OYF2'de (Matematik Konularında Davranışlarındaki Farklılık) lisede seçtikleri alan değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ancak OYF3'te (Matematiği Yaşam Becerilerine Dönüştürebilme) lisede seçtikleri alan değişkenine göre anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur ve sayısal mezun olan öğrencilerin lehine bir sonuç çıkmıştır. Sayısal alanını tercih eden öğrencilerin matematik dersini daha çok görmesi günlük hayata dönüştürebilme becerilerinin gelişmesini anlamlı kılmış olabilir. Aksu ve Pul (2020)'nun

yapmış oldukları sınıf öğretmeni adaylarının matematik öz yeterlik inançlarının lisede seçtikleri alana göre farklılaştığına yönelik elde edilen sonuç ile bu çalışmanın birinci ve ikinci faktörü olan matematik benlik algısı ve matematik konularında davranışlarındaki farklılığın sonucu paralellik göstermektedir ve anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ancak sınıf öğretmeni adaylarının matematik öz yeterlik inancının matematiği yaşam becerilerine dönüştürebilme faktörü ile paralellik gösteren herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır.

Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin çoğunu eşit ağırlıktan mezun olan öğrenciler oluşturmaktadır ve sayısalardan mezun olan öğrencilerin lehine sonuçlanmıştır ancak lisede sayısal alandan mezun olan öğretmen adayları hem matematik hem de fen öğretiminde yüksek öz yeterlik inancına sahiptir (Başpınar, 2015). Bu bakımdan incelendiğinde eşit ağırlık ile alınan bir programda denkliliğin sağlanması açısından bu çalışma önemlidir.

Cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe karşı tutumlarına ilişkin tartışma ve sonuçlar

MTO'da (Matematik Tutum Ölçeği) cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur ve erkek öğrencilerin lehine bir sonuç çıkmıştır. Boran, Aslaner ve Çakan (2013) birinci sınıfta okuyan sınıf öğretmeni adaylarının farklı değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmadan elde edilen sonuç ile bu çalışmadan elde edilen sonuç paralellik göstermektedir ancak kız öğrencilerin matematiğe karşı tutumunu daha fazla çıkmıştır. Akgün, Duru ve Özdemir (2005) yapmış oldukları çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenlere göre matematik dersine karşı tutumunu incelemişlerdir ve elde edilen sonuçlar ile bu çalışmanın bulguları çelişmekte olup cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığını ifade etmişlerdir. Buna ek olarak Showalter (2005) ortaokul öğretmenlerinin matematiğe karşı tutumlarını ve bu tutumların öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarını incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada da cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe karşı tutumunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmayacağı düşünülmekteydi ancak erkeklerin lehine sonuçlanmıştır. Yapılan bir çalışmada kız öğrencilerin matematiğe karşı duyduğu korku ve kaygının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olması (Yüksel, 2004) bu çalışmada çıkan sonucu doğrulayabilir.

Öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkenine göre sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe karşı tutumlarına ilişkin tartışma ve sonuçlar

MTO'da (Matematik Tutum Ölçeği) öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur ve 4.sınıfta olan sınıf öğretmeni adaylarının tutumu yüksek çıkmıştır. Kocakaya, Okuyucu, Öner ve Uzunyol (2018) ortaokul öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumlarını incelemek amacıyla yaptıkları çalışmanın sonunda elde edilen bulgular ile bu çalışmanın bulguları paralellik göstermektedir ancak literatürde sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe karşı tutumlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucunu elde eden bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmada öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça matematiğe karşı tutumun da artması bekleniyordu ve bu beklenti ile çalışmadan elde edilen bulguların sonucu paralellik göstermektedir. Sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin matematik ve diğer dersler için alan bilgisi ve alana hâkim olma (Doğan & Güner, 2016; Akyıldız & Çınar, 2016) seviyesi de yükseldiği için bu çalışmada çıkan sonucu doğrulayabilir.

Lisede seçtikleri alan değişkenine göre sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe karşı tutumlarına ilişkin tartışma ve sonuçlar

MTO'da (Matematik Tutum Ölçeği) sınıf öğretmeni adaylarının lisede seçtikleri alan değişkenine göre anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Bu konu ile ilgili literatür taraması yapıldığında sınıf öğretmeni adaylarının lisede seçtikleri alan değişkenine göre matematiğe karşı tutum arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin çalışma bulunamamıştır ancak bu konuyla ilişkili olan lisede okuyan öğrencilerin seçtikleri alana göre matematik tutumunu inceleyen çalışmalara rastlanmıştır. Avcı, Coşkuntuncel ve İnandı (2011) 12.sınıfta öğrenime devam eden öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarını lisede seçtikleri alana göre incelemiştir ve çalışma sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu çalışmanın bulguları ile çelişmektedir ve sayısal alanı tercih eden öğrencilerin lehine sonuçlanmıştır. Bu çalışmanın bulguları ile paralellik gösteren bir araştırma yapan Aksu (2008) eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarını lisede seçtikleri alan değişkenine göre incelemiştir ve sınıf öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan bireylerin matematiğe yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını ifade etmiştir.

Bu çalışmanın sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe karşı tutumunun lisede sayısal mezun olan öğrencilerin lehine sonuçlanması beklenmiştir ancak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sayısal alanından mezun olan öğrenciler daha fazla matematik dersi gördükleri ve daha fazla matematiksel işlemler yaptıkları için kaygı düzeyleri daha az olabilir (Kacar & Sarıçam, 2015; Üldaş, 2005). Bu çalışmadan elde edilen bulguların beklentinin aksine çıkması çalışmayı önemli kılmaktadır.

Sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe karşı tutumları ile matematik öğretimi öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiye yönelik tartışma ve sonuçlar

MTO'da (Matematik Tutum Ölçeği) sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe karşı tutumları ile öz yeterlik inancının üç faktörü olan OYF1 (Matematik Benlik Algısı), OYF2 (Matematik Konularında Davranışlarındaki Farklılık) ve OYF3 (Matematiği Yaşam Becerilerine Dönüştürebilme) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenimine devam eden öğrencilerin matematiği yapabilme inançları ne kadar artarsa o derse ya da konuya yönelik olumlu tutumlar sergilerler. Bu çalışmanın bulgularına paralellik gösteren çalışmalar literatürde yer almaktadır. Yürekli (2008) Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenimine devam eden öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları ile matematik öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna ek olarak Julia ve Segarra (2022) Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenimine devam eden öğrencilerin akademik başarıları, matematiğe yönelik tutum ve öz yeterlik inancını incelemiştir. Bu araştırmanın sonucunda da öğrencilerin akademik başarılarında hem matematik öz yeterlik inançlarının hem de matematiğe karşı tutumlarının önemli rol oynadığını ve önemli ölçüde etkilediğini ifade etmişlerdir.

Matematiğe karşı öz yeterlik inancı yüksek olan bir öğrencinin matematiğe karşı korku ve kaygı gibi olumsuz tutumları daha az hissetmesi (Ayan, 2014); öğrencilerin matematik dersindeki başarılarının da matematik öz yeterlik inancının yüksek olması ile ilişkili olması (Koirala & Liu, 2009) bu çalışmanın sonucunu doğrulamaktadır.

Sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe karşı tutumlarının öz yeterlik inancı üzerindeki etkisine yönelik tartışma ve sonuçlar

Elde edilen regresyon analizi sonucuna göre bağımsız değişkenler %58 oranında matematiğe karşı tutumu açıklamaktadır. Bu konuda sınıf öğretmeni adaylarına yönelik literatürde her ne kadar çalışmaya rastlanmasa da araştırma konusu ile ilişkili çalışmalar ve sonuçları bulunmuştur. Bu çalışmadan elde edilen sonuçların aksine Karakuş (2017) öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile mesleğe yönelik tutumlarına dair regresyon analizi yapmıştır ve öz yeterlik inancının tutumu %2 gibi düşük bir düzeyde de olsa anlamlı bir şekilde yordadığını ifade etmiştir. Aksu (2019) ortaokul öğretmen adaylarının matematik dersi öğretimine yönelik öz yeterlik inancı ve kaygı durumlarını regresyon

Matematiğe Karşı Tutum ve Matematik Öz Yeterlik İnancı Arasındaki İlişkiye Dair Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi

(Examining Views of Candidate Primary School Teachers on the Relationship between Attitude Towards Mathematics and Mathematics Self-Efficacy Beliefs)

analizi yapıp incelemiştir ve analiz sonucunda da öğretmen adaylarının matematik öz yeterlik inancının tutumu %13 oranında açıkladığını ifade etmiştir.

Öğrencilerin öz yeterlik inançlarının matematik başarısının önemli bir yordayıcısı olduğu (Öztürk & Şahin, 2015) ve öz yeterlik inancının alt boyutları olan kişisel deneyimler, sosyal ikna, psikolojik durumların da matematik başarısında önemli bir yordayıcı olması (Deniz, 2017) bu çalışmanın sonuçlarını doğrulamaktır.

Kaynakça / Reference

- Abide, Ö. F. & Duman, T. (Ed. Akyol ve Tuncay). (2021). *İlkokulda Eğitim ve Öğretim*. Pegem Akademi: Ankara.
- Akgün, L., Duru, A. & Özdemir, E. (2005). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Matematiğe Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(11), 520-536.
- Akkaya, R. & Sezgin Memnun, D. (2012). Öğretmen Adaylarının Matematiksel Okuryazarlığa İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 96-111.
- Aksu, H. H. & Pul, H. H. (2020). Sınıf Öğretmenleri ile Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimine Yönelik Öz Yeterlilik İnançları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 99-114.
- Akyıldız, P. & Çınar, C. (2016). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Lineer Cebir Dersine Yönelik Tutumları ve Alan Dili Yeterliliklerinin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 1-22.
- Anghileri, J. (2006). Scaffolding Practices That Enhance Mathematics Learning. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9, 33-52. doi:https://doi.org/10.1007/s10857-006-9005-9
- Arı, A., Baydar Işık, B. & Demir, B. (2019). Matematik Öğretiminde Manga Çizgi Roman Kullanımının Etkilerini Araştıran Çalışmalar. *Bayburt Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 2(2), 261-265.
- Arseven, A., Arseven, İ. & Tepehan, T. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 4(2), 29-40.
- Aslaner, R., Boran, A. İ. & Çakan, C. (2013). Birinci Sınıf Öğretmen Adaylarının Matematiğe Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 4(1), 1-19.
- Attah, B., Kwalat, S. & Zuya, H. (2016). Pre-service Teachers' Mathematics Self-efficacy and Mathematics Teaching Self-efficacy. *Journal of Education and Practice*, 7(14), 93-98.
- Avcı, E., Coşkuntuncel, O. & İnandı, Y. (2011). Ortaöğretim On İkinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Karşı Tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 50-58.
- Ayan, A. (2014). *Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Özyeterlik Algıları, Motivasyonları, Kaygıları ve Tutumları Arasındaki İlişki*. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi.
- Babadağ, G. & Sarıbaş, S. (2015). Temel Eğitimin Temel Sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 18-34.
- Bakker, J., Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L. & Voeten, M. (2010). Teacher Attitudes Toward Dyslexia: Effect on Teacher Expectations and the Academic Achievement of Students With Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 515-529.
- Bates, A., Kim, J. & Latham, N. (2011). Linking Preservice Teachers' Mathematics Self-Efficacy and Mathematics Teaching Efficacy to Their Mathematical Performance. *School Science and Mathematics*, 111, 325-333.
- Bates, R. & Bray-Clark, N. (2003). Self-Efficacy Beliefs and Teacher Effectiveness: Implications for Professional Development. *The Professional Educator*, 26(1), 13-22.

Matematiğe Karşı Tutum ve Matematik Öz Yeterlik İnancı Arasındaki İlişkiye Dair Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi

(Examining Views of Candidate Primary School Teachers on the Relationship between Attitude Towards Mathematics and Mathematics Self-Efficacy Beliefs)

- Bayraktar, M. (2017). *Jean Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramına Yöneltilen Eleştiriler Bağlamında Türkiye'de Yapılan Din Eğitimi Çalışmalarının Değerlendirilmesi*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bee, H. & Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi*. İstanbul: Kaknüs Yayınevi.
- Bescherer, C., Spannagel, C. & Zimmermann, M. (2010). *A Questionnaire for Surveying Mathematics Self-Efficacy Expectations of Future Teachers*. Semantic Scholars: <https://www.semanticscholar.org/paper/A-QUESTIONNAIRE-FOR-SURVEYING-MATHEMATICS-OF-FUTURE-Zimmermann-Bescherer/a3a31223e583620346346d431b92e5d4eaa4f4c0#related-papers> adresinden alındı
- Beswick, K. (2010). Changes in Preservice Teachers' Attitudes and Beliefs: The Net Impact of Two Mathematics Education Units and Intervening Experiences. *School Science and Mathematics*, 106(1), 36-47.
- Bıkmaz, F. H. (2004). "Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz Yeterlik İnancı" Ölçeği' nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*(161). http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/161/bikmaz.htm adresinden alındı
- Bindak, R. & Özgen, K. (2008). Matematik Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 517-528.
- Büyükçam, S. (2021). *Türkiye'de Matematik Eğitimi Alanında Matematik Öz Yeterlik Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi*. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (25. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2019). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (7. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Clements, M. & Ellerton, N. (1996). *Mathematics Education Research: Past, Present and Future*. ERIC: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED439014.pdf> adresinden alındı
- Clutts, D. W. (2010). *Mathematics Self-Efficacy of Community College Students in Developmental Mathematics Courses*. Putney, Kentucky: Liberty University, The Faculty of the School of Education.
- Cook, S. & Wang, L. (2017). Staff Development Programs on Teaching Skills and Curriculum Integration of Academic and Information Literacy at the University of Auckland. *Media and Information Literacy in Higher Education* (s. 107-118). içinde Auckland, New Zealand: University of Auckland.
- Çamlıbel, İ. A. (2012). *Çocukların Gelişim Süreci ve Televizyonun Etkileri*. Ankara: Radyo ve Televizyon Üst Kurulu.
- Çetin, Ş. & Göloğlu Demir, C. (2012). Matematik Öğretimi Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*(29), 59-65.
- Çolak, G. & İskenderoğlu, T. A. (2022). 1. Sınıf Öğrencilerine Çıkarma İşleminin Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanımından Yansımalar. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 9(2), 108-128.
- Daniels, H. (2005). *An Introduction to Vygotsky*. New York: Routledge Publishers.

- Dankal, B. (2017). *Eşitsizlikler Konusunun Öğretiminde Dinamik Matematik Yazılımı Geogebra Kullanımının Matematik Tutumuna Etkisi*. Ankara: Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demircioğlu, E. & Özdemir, M. (2014). Fen ve Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 110-122.
- Deniz, T. (2017). *Ortaokul Öğrencilerinin Üstbilis Becerileri, Matematik Özyeterlikleri ve Matematik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dinçer, B., Akarsu, E. & Yılmaz, S. (2016). İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematik Okuryazarlığı Özyeterlik Alguları İle Matematik Öğretimi Yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(1), 207-228.
- Doğan, M. & Güner, P. (2016). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik Dilini Anlama ve Kullanma Becerilerinin İncelenmesi, 5. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde.
- Dökmen, Z. Y. (2009). *Toplumsal Cinsiyet*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Duman, A. & Yenilmez, K. (2008). İlköğretimde Matematik Başarısını Etkileyen Faktörlere İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 251-268.
- Durdukoca, Ş. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Özyeterlik Algularının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 69-77.
- Erden, M. (2000). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Ergün, M. (1992). Die Deutsch-Türkischen Erziehungsbeziehungen Während des Ersten Weltkriegs (German-Turkish Education Relations during the First World War), *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 3, 193-210.
- Fitriyani, H. & Masitoh, L. (2018). Improving Students' Mathematics Self-Efficacy Through Problem-Based Learning, *Malikussaleh Journal of Mathematics Learning (MJML)*, 1(1), 26-30.
- Gavora, P. (2010). Slovak Pre-Service Teacher Self-Efficacy: Theoretical and Research Considerations. *The New Educational Review*, 21(2), 17-30.
- Gravemeijer, K. (2008). RME Theory and Mathematics Teacher Education. J. Mason içinde, *The Handbook of Mathematics Teacher Education: Tools and Processes in Mathematics Teacher Education* (s. 283). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Gitonga, C., Mutegi, C. & Rugano, P. (2021). Mathematics Anxiety, Attitude, and Performance Among Secondary School Students In Kenya, *Educational Research and Reviews*, 16(6), 226-235.
- Hacıömeroğlu, G. & Şahin Taşkın, Ç. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimi Yeterlik İnançları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 539-555.
- Hoy, W., Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (1998). Teacher Efficacy: It's Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- IBM. (2021). <https://www.ibm.com/support/pages/downloading-ibm-spss-statistics-22> adresinden alındı.
- Jones, K. (2000). The Student Experience of Mathematical Proof at University Level. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 31(1), 53-60.
- Julia, C. & Segarra, J. (2022). Mathematics Teaching Efficacy Belief and Attitude of Pre-service Teachers and Academic Achievement. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 10(1), 1-14.
- Kacar, M. & Sarıçam, H. (2015). Sınıf Öğretmen Adaylarının Üstbilis Farkındalıkları İle Matematik Kaygı Düzeyleri Üzerine Bir Çalışma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 137-152.

Matematiğe Karşı Tutum ve Matematik Öz Yeterlik İnancı Arasındaki İlişkiye Dair Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi

(Examining Views of Candidate Primary School Teachers on the Relationship between Attitude Towards Mathematics and Mathematics Self-Efficacy Beliefs)

- Kahraman, S., İşleyen, T. & Küçük, B. (2013). Öğretmen Adaylarının Matematiğe Karşı Tutumlarının İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 178-195.
- Karakuş, İ. (2017). Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Alguları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(9), 361-377.
- Kocakaya, S., Okuyucu, M. A., Öner, M. & Uzunyol, B. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Tutumlarına Etki Eden Değişkenlerin Yapısal Eşitlik Modeli İle İncelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 495-524.
- Koç, M. & Yücel, Z. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersine Karşı Tutumlarının Başarı Düzeylerini Yordama Gücü ile Cinsiyet Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online*, 10(1), 133-143.
- Koç, O. (2012). *Görselleştirme Yaklaşımı ile Yapılan Matematik Öğretiminin Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Gelişimi Üzerindeki Etkisi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koirala, H. & Liu, X. (2009). The Effect of Mathematics Self-Efficacy on Mathematics Achievement of High School Students. *Northeastern Educational Research Association (NERA) Annual Conference*. ABD: Eastern Connecticut State University.
- Korkmaz, E. (2010). *İlköğretim Matematik ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiksel Modellemeye Yönelik Görüşleri ve Matematiksel Modelleme Yeterlikleri*. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Maybin, J., Mercer, N. & Stierer, B. (1992). 'Scaffolding': Learning in The Classroom. K. Norman içinde, *Thinking Voices: The Work of the National Oracy Project* (s. 186). London: Hodder&Stoughton.
- McNeal, R.B. (2014). Parent Involvement, Academic Achievement and the Role of Student Attitudes and Behaviors as Mediators, *Universal Journal of Educational Research*, 2(8), 564-576.
- MEB. (2018). *Matematik Öğretim Programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329> adresinden alındı.
- Moralı, S., Uğurel, I., Türnüklü, E. & Yeşildere, S. (2006). Matematik Öğretmen Adaylarının İspat Yapmaya Yönelik Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 147-160.
- Mutlu, Y. (2013). *Gerçekçi Matematik Eğitimi (GME)*. <https://matematikhayat.files.wordpress.com/2013/02/gerc3a7ekc3a7i-matematik-ec49fitimi-gme.pdf> adresinden alındı
- Nason, R. & Uusimaki, L. (2004). Causes Underlying Pre-Service Teachers' Negative Beliefs and Anxieties about Mathematics. *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, (s. 369-376). Norway.
- Özabacı, N. & Yenilmez, K. (2003). Yatılı Öğretmen Okulu Öğrencilerinin Matematik İle İlgili Tutumları ve Matematik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 132-146.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Alguları İle Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki*. Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özyürek, R. (2010). The Reliability and Validity of the Mathematics Self-Efficacy Informative Sources Scale. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(1), 439-447.

- Showalter, B. S. (2005). *The Effect of Middle School Teachers' Mathematics Teaching Self-Efficacy Beliefs On Their Students' Attitudes Toward Mathematics*. Norman, Oklahoma: University of Oklahoma.
- Şallı, F. (2012). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öz Yeterlikleri İle Matematik Öğretimi Yeterliklerinin İncelenmesi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek, H. & Yıldırım, A. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Taşdemirci, E. (2002). 20. Yüzyılda Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Çağdaş Pedagoji Akımları. 14(40), 269-304. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erdem/issue/44275/546703> adresinden alındı.
- Umay, A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programının Matematiğe Karşı Özyeterlik Algısına Etkisi. *Journal of Qafqaz University*, 8(1), 1-8.
- Ural, A. (2014). Matematik Özyeterlik Algısının Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygıya Etkisi. *International Conference on Education and Social Sciences Proceedings*, (s. 1290-1296). İstanbul.
- Ültaş, İ. (2005). *Öğretmen ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Matematik Kaygı Ölçeği (MKÖÖ)'nin Geliştirilmesi ve Matematik Kaygısına İlişkin Bir Değerlendirme*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Wong, N. (1992). The Relationship Among Mathematics Achievement, Affective Variables, and Home Background. *Mathematics Education Research Journal*, 4(3), 32-42.
- Yıldız, F. (2008). *Oran, Orantı ve Yüzdeler" Ünitesinin Proje Tabanlı Öğrenme İle Öğrenilmesinin Matematik Dersindeki Başarıya ve Tutuma Etkisi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yüksel Şahin, F. (2004). Ortaöğretim Öğrencilerinin ve Üniversite Öğrencilerinin Matematik Korku Düzeyleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 3(5), 57-74.
- Yürekli, Ü. B. (2008). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiğe Yönelik Öz-yeterlik Algıları ve Tutumları Arasındaki İlişki*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Matematiğe Karşı Tutum ve Matematik Öz Yeterlik İnancı Arasındaki İlişkiye Dair Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi

(Examining Views of Candidate Primary School Teachers on the Relationship between Attitude Towards Mathematics and Mathematics Self-Efficacy Beliefs)

EKLER

Ek-1. Matematiğe Karşı Öz Yeterlik Algısı Ölçeği

İfadeler	Hiçbir zaman	Ender olarak	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1. Matematiği günlük yaşamımda etkin olarak kullanabildiğimi düşünüyorum.					
2. Günümü/zamanımı planlarken matematiksel düşünürüm.					
3. Matematiğin benim için uygun bir uğraş olmadığını düşünüyorum.					
4. Matematikte problem çözme konusunda kendimi yeterli hissediyorum.					
5. Yeterince uğraşırsam her türlü matematik problemini çözebilirim.					
6. Problem çözerken yanlış adımlar atıyorum duygusu taşıyorum.					
7. Problem çözerken beklenmedik bir durumla karşılaştığımda telaşa kapılıyorum.					
8. Matematiksel yapılar ve teoremler içinde dolaşım yeni, küçük keşifler yapabilirim.					
9. Matematikte yeni bir durumla karşılaştığımda nasıl davranmam gerektiğini bilirim.					
10. Matematiğe çevremdekiler kadar hâkim olmanın benim için imkânsız olduğuna inanırım.					
11. Problem çözmekle geçirdiğim zamanların büyük bölümünü kayıp olarak görüyorum.					
12. Matematik çalışırken kendime olan güvenimin azaldığını fark ediyorum.					
13. Matematikle ilgili sorunlarında çevremdekilere kolaylıkla yardım edebilirim.					
14. Yaşam içindeki her türlü probleme matematiksel yaklaşımla çözüm önerileri getirebilirim.					

Ek-2. Tutum Ölçeği

Tutum Cümleleri		Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kisimen katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1	Matematik alanında çalışmayı isterim.					
2	Matematiği günlük hayatta birçok biçimde kullanacağım.					
3	Matematik çalışmak sinirimi bozar.					
4	Matematikte yeni bir problemi çözmeye çalışırken kendimi iyi hissedirim.					
5	Matematik problemleri çözmek bana çekici gelmiyor.					
6	Matematik öğrenmek zaman kaybıdır.					
7	Matematik çalışmanın zevkli olduğunu düşünüyorum.					
8	Matematik bilgi edinmeye değer.					
9	Matematiğe karşı saldırgan ve düşmanca duygular besliyorum.					
10	Gelecekteki çalışmalarım için Matematikte ustalaşmam gerekir.					
11	Matematik alanında iyi olabilecek biri değilim.					
12	Bir matematik dersinde hemen çözemediğim bir soru olduğunda cevabı bulana kadar vazgeçmem.					
13	Günlük hayatımda matematiği çok az kullanacağımı tahmin ediyorum.					
14	Matematik kendimi rahatsız hissetmeme neden oluyor.					
15	Bazı insanların matematikle bu kadar zaman geçirdiklerini ve bundan hoşlandıklarını anlamıyorum.					
16	Matematik dersinde huzurlu olurum.					
17	Matematik çalışmaya bir kez başlayınca bırakmak benim için zor oluyor.					
18	Matematik bilmek, iş bulma olanaklarımı arttıracak.					
19	Matematik çalışmayı düşündüğümde canım sıkılıyor.					
20	Matematik dersinden iyi notlar alabilirim.					
21	Problemleri matematik kullanarak çözmek hoşuma gidiyor.					
22	Matematik dersinde problem çözülmeden bırakılırsa, sonradan üzerinde düşünmeye devam ederim.					
23	Matematik derslerinde başarılı olmak benim için önemlidir.					
24	Matematik beni huzursuz ediyor ve aklımı karıştırıyor.					

Matematiğe Karşı Tutum ve Matematik Öz Yeterlik İnancı Arasındaki İlişkiye Dair Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi

(Examining Views of Candidate Primary School Teachers on the Relationship between Attitude Towards Mathematics and Mathematics Self-Efficacy Beliefs)

25	Başkalarıyla matematik konusunda konuşmaktan hoşlanmam.					
26	Matematik meslek hayatımda benim için önemli olmayacak.					

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Since children in the first grade are still in the concrete processing period, a course with abstract concepts such as mathematics and science can be difficult for students to understand. During the concrete operations period, children can solve problems involving abstract concepts by doing the operations mentally. Teachers' attitudes and self-efficacy towards mathematics can affect students' attitudes towards the course and teachers' self-confidence.

If students' mathematics self-efficacy beliefs are developed, academic success will increase and students with increased academic success in mathematics will approach mathematics more positively. Prospective primary school teachers who continue their education and training life in universities should know themselves and have full knowledge of their ability to teach the course. In other words, prospective classroom teachers need to know their self-efficacy, that is, how they can cope with any problem in the future. In this study, it was aimed to examine the relationship between future classroom teachers' mathematics self-efficacy beliefs and their attitudes toward mathematics.

2. METHOD

In this study, the survey model was used to determine the attitudes towards mathematics and mathematics self-efficacy beliefs of the students who continue their education in the Department of Classroom Teaching. Descriptive and relational screening methods were used to determine the relationship between the attitudes towards mathematics and mathematics self-efficacy beliefs of prospective primary school teachers. The sample of the study consisted of 300 students of the Department of Classroom Teaching who were selected according to convenience sampling. A 5-point Likert-type scale was used in the scale and evaluations were made based on this scale. SPSS 22.0 package program was used to analyze the data. In addition, Independent Groups T-Test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) were used to analyze students' opinions according to demographic data. In addition, Correlation Analysis was used to analyze the relationship between variables, and Multiple Regression Analysis was used to test the prediction status.

3. FINDINGS, DISCUSSION, AND RESULTS

The data obtained from the findings were discussed and interpreted in this part of the study. As a result of these findings, no significant difference was found between the gender variable of the pre-service primary school teachers and OYF1 (Mathematics Self-Perception), but a significant difference was found between OYF2 (Difference in Behavior in Mathematics Subjects) and OYF3 (Transforming Mathematics into Life Skills) and the gender variable, which resulted in favor of male pre-service teachers. No significant difference was found between the grade level of the pre-service primary school teachers and OYF1 (Mathematics Self-Perception), OYF2 (Difference in Behavior in Mathematics Subjects), and OYF3 (Transforming Mathematics into Life Skills). There was no significant difference between the field of study chosen in high school and OYF1 (Mathematics Self-Concept) and OYF2 (Difference in Behavior in Mathematics Subjects), but there was a significant difference between OYF3 (Ability to Transform Mathematics into Life Skills) and the field of study chosen in high school, which resulted in favor of the students who graduated from numeracy.

A significant difference was found between pre-service primary school teachers' attitudes towards mathematics courses and gender variables and it resulted in favor of male pre-service teachers. A significant difference was found between pre-service primary school teachers' attitudes towards mathematics courses and the grade level they were studying and it resulted in favor of the students

Matematiğe Karşı Tutum ve Matematik Öz Yeterlik İnancı Arasındaki İlişkiye Dair Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi

(Examining Views of Candidate Primary School Teachers on the Relationship between Attitude Towards Mathematics and Mathematics Self-Efficacy Beliefs)

studying in the 4th grade, but no significant difference was found according to the field they chose in high school.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 09/11/2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 97132852/302.14.01/

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1.yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2.yazarın araştırmaya katkı oranı %40'tır.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması, veri analizi ve raporlaştırma.

Yazar 2: Konunun ve yöntemin belirlenmesi, danışmanlık.

ÇATIŞMA BEYANI

Çalışmanın yazarları araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile bireysel çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan ve kabul eder.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of
Education

2023, 23(2), 933 – 958. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1213850>



Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin EBA Dijital Eğitim Platformu'nun Öğretimde Kullanımına İlişkin Görüşleri*

Social Studies Teachers' Perspectives on the Use of Digital Education Platform (EBA) in Teaching

Murat TARTUK¹ , İbrahim TURAN² 

Geliş Tarihi (Received): 02.12.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 03.02.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.06.2023

Öz: MEB'in dijital eğitim platformunun (EBA) önemi son yıllarda özellikle Covid-19 pandemi döneminde artmıştır. EBA, sürekli gelişen içerik ve uygulamaları ile hem sınıf içi etkinlikler hem de uzaktan eğitime yön vermektedir. Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler derslerinde EBA'nın kullanım düzeyini ortaya koymak ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA'ya yönelik bakış açılarını ve önerilerini belirlemektir. Durum çalışmasına göre tasarlanan bu nitel araştırmada gerekli veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 10 sosyal bilgiler öğretmeni ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu derslerinde EBA dijital eğitim platformundan yararlandığını belirtmiştir. Öğretmenler EBA platformunu daha çok ölçme değerlendirme, pekiştirme, tekrar ve dersi monotonluktan çıkarma amacıyla kullanmaktadır. Covid-19 pandemisinden önce EBA'daki içeriklerin yetersiz olduğunu, ancak pandemi döneminde EBA'nın uzaktan eğitim aracı olarak kullanılmasyla içerik eksikliğinin hızla giderildiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre EBA'daki sorunların çoğu yetersiz altyapı, bağlantı sorunları ve internet erişim kısıtlamaları gibi teknik nedenlerden kaynaklanmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin sisteme puan toplama amaçlı içerik yüklemesi niteliğindeki içerik, gereksiz içerik yoğunluğu ve arayüzün karışık olması gibi sorunlara neden olmaktadır. EBA'nın geliştirilmesi için öğretmenler genellikle içerik ve kalitenin artırılmasını, soru çeşitliliğinin artırılmasını, bağlantı sorunlarının çözülmesini ve altyapının iyileştirilmesini önermişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Dijital eğitim platformu, uzaktan eğitim, EBA, sosyal bilgiler, öğretmen görüşleri

&

Abstract: The significance of the MoNE's digital education platform (EBA) has increased in recent years, especially during the Covid-19 pandemic. EBA directs both in-class activities and distance education with its constantly developing content and applications. The purpose of this study is to reveal the usage level of EBA in social studies classrooms as well as to determine the perspectives and suggestions of social studies teachers towards it. In this qualitative research, the required data was obtained by using a semi-structured interview form developed by the researchers. In-depth interviews were conducted with 10 social studies teachers determined by the purposeful sampling method. The majority of the teachers participating in the research stated that they benefited from the EBA digital education platform in their lessons. Teachers use the EBA platform mostly for measurement and assessment, reinforcement, repetition, and removing the monotony of the lesson. The teachers participating in the research stated that the content in the EBA was insufficient before the Covid-19 pandemic, but they stated that the lack of content was quickly eliminated with the use of EBA as a distance education tool during the pandemic period. According to the teachers, most of the problems in EBA are due to technical reasons such as insufficient infrastructure, connection problems, and internet access restrictions. In addition, teachers' uploading content to the system for the purpose of collecting points causes problems such as unqualified content, unnecessary content density, and confusion of the interface. For the development of EBA, teachers generally suggested increasing the content and quality, increasing the variety of questions, solving connectivity problems, and improving the infrastructure.

Keywords: Digital education platform, distance education, EBA, social studies, teachers' perspectives

Atıf/Cite as: Tartuk, M., Turan, İ., (2023). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin EBA Dijital Eğitim Platformu'nun Öğretimde Kullanımına İlişkin Görüşleri. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(1), 933-958. DOI: 10.17240/aibuefd.2023.-1213850

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu çalışma doktora tezinden üretilmiştir.

¹Sorumlu Yazar: Dr. Murat Tartuk, m.tartuk@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3226-2123>

²Doç. Dr. İbrahim Turan, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Sosyal Bilgiler Eğitimi, ibrahim.turan@iuc.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5823-2742>

1. GİRİŞ

Bilişim teknolojilerinin ilerlemesiyle bilgiye erişim, bilginin yayılması ve paylaşılması kolaylaşmış, böylelikle eğitim bilimleri alanında kullanılan dijital teknolojiler giderek yaygınlaşmıştır. Türkiye’de eğitim alanında gelişen teknoloji ve dünyadaki gelişmeler de dikkate alınarak Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından eğitimde dijitalleşmeyi sağlamak amacıyla birçok proje geliştirilmiştir (MEB, 2017). Türkiye’de, eğitimde teknoloji kullanma sürecinin “karatahtadan her okula bilgisayara” ve “her okula bilgisayardan her sınıfa bir bilgisayara” geçilmesi şeklinde aşamaları vardır. Her sınıfa bir bilgisayar aşamasını MEB’in eğitimde reform şeklinde isimlendirdiği, Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi oluşturmaktadır (Yolcu & Bayram, 2016). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) dijital eğitim portalı da mevcut sınırları kaldırmak ve öğrenci başarısını arttırmak için 2014 yılından itibaren Türkiye’de kullanılmaktadır. EBA eğitim ile teknolojiyi bütünleştirerek MEB müfredatında yer alan içerik ve konuları tüm sınıf seviyelerine uygun bir internet sitesinde yayınlamaya her an ve her yerde bilgiye erişimi sağlamaktadır (Alabay, 2015).

21. yüzyılda bilginin kendisinden çok onun nasıl öğretileceği, en yüksek düzeyde öğrenme çıktısı alabilmek için öğretimi nasıl planlamamız gerektiği temel bir problem alanıdır. Öğretim etkililiğini sağlamak için sınıf içinde eğitim teknolojisi araçlarından yararlanmak öğretim kalitesinin artmasına yardımcı bir unsurdur (Alkan, 2011). Eğitimde teknoloji kullanımı, 21. yüzyıl becerilerinin ve dijital yetkinliklerin gelişebilmesinde de oldukça önemlidir. Bilginin artışı ve teknolojinin ilerlemesi ile bilgi ve teknoloji okuryazarlığı ve dijital yetkinlikler eskisinden daha fazla önem taşır hâle gelmiştir. Bilgi toplumunun bir üyesi olan 21. yüzyıl insanının bu yetkinliklere sahip olması gerekir (Pettersson, 2018). Bilgisayar temelli bir öğrenme yaklaşımında teknoloji kullanımının, öğrenci anlayışını artırması beklenmektedir (Surjono, 2015).

Peck ve Dorricott (1994) eğitimde teknoloji kullanımını bazı gerekçeler ile açıklamışlardır. Bunlar:

- Mezunlar erişim, değerlendirme ve iletişim konularında yetkinleşirler.
- Öğrenciler farklı oranlarda gelişir ve öğrenirler.
- Teknoloji, öğrencilerin düşünme ve yazma becerilerini hızlandırır.
- Teknoloji sanatsal ifadeyi besler.
- Mezunlar okul dışında var olan kaynakları kullanabilirler ve küresel olarak bunların farkında olurlar.
- Teknoloji, öğrencilerin anlamlı çalışmalar yapması için fırsatlar yaratır.
- Okullar üretkenliklerini ve etkililiklerini arttırırlar.

Bu gerekçeler, öğrencilerin eğitim teknolojileriyle beraber farklı yetkinlikler kazandıklarını göstermektedir. Sosyal alanlar ile ilgili sınıflarda bilgisayar teknolojileri kullanımının oldukça faydalı olduğunun farkına varılmıştır (Açıkalın & Duru, 2005). Bilgiye hızlı bir şekilde ulaşabilmenin yanı sıra, bu bilgileri etkili bir şekilde kullanmak amacıyla bilişim teknolojisi araçları öğretmenlere çeşitli imkânlar sunar. Dijital teknolojilerin sınıf içinde ve dışında kullanımını destekleyen bir başka tema bu araçların öğrenci katılımı ve akademik başarı üzerindeki etkisidir (Elliott, 2014). Açıkalın’ın (2010) sosyal bilgiler öğretmenleri ile yaptığı araştırmada, araştırmaya dahil olan tüm katılımcıların bilgisayar ve bilgisayar teknolojilerini çeşitli şekillerde öğretme ve öğrenmeyi kolaylaştıran bir öğretim aracı olarak gördüğü belirlenmiştir. Yapılan araştırmalarda sosyal bilgiler dersinde bilişim teknolojileri kullanımının etkili öğrenme üzerinde çeşitli faydalarının olduğu belirlenmiştir (Güven & Sülün, 2012; Taşyürek, 2017; Yeşiltaş, 2010). “Öğretimde teknolojik araçların kullanılması, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi konularını öğrenme hızlarını arttırmaktadır. Sosyal bilgiler dersi içinde yer alan tarih ünitelerindeki bilgi yoğunluğu karşısında, tarih konularının hızlı bir şekilde öğretilmesi gereksinimi vardır. Bu gereksinim derste teknolojik araçların kullanılmasıyla karşılanabilir” (Özel, 2013). Bu sebeplerle sosyal bilgiler ve kapsamındaki derslerde dijital teknoloji ve dijital eğitim platformu kullanımı oldukça önemlidir. MEB’in dijital eğitim platformu EBA’ya ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi mevcut durumun tespiti ve geliştirilmesine yönelik bir farkındalık oluşturacaktır.

Öğretmenlerin dijital materyal geliştirip derslerinde etkili bir şekilde kullanabilmeleri de son yıllarda oldukça önemli bir hâle gelmiştir. MEB'in 2023 eğitim vizyonunda dijital öğrenme materyalleri geliştiren lider öğretmenlerin desteklenerek teşvik edileceği vurgulanmıştır. Öğrenme süreçlerinde dijital içerik ve beceri destekli dönüşüm teması altında dijital becerilerin geliştirilmesine yönelik içerikler üretmek ve öğretmen eğitimleri yapmak önemsenen hedeflerden biridir. Bu bağlamda Türk eğitim sisteminde farklı aktör ve kurumların katılımıyla, dijital eğitim ve öğretim içeriği geliştirme ekosisteminin oluşturulacağı da vurgulanmıştır (MEB, 2021).

EBA'ya dair araştırmalarda öğretmenler içeriğin yetersiz olduğunu ve geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler (Alabay, 2015; İnanoğlu, 2019; Kuloğlu, 2018; Öner, 2017; Saklan, 2017). EBA'dan özellikle altyapı eksikliğinden dolayı yeteri kadar yararlanılamamaktadır (Çakmak & Taşkıran, 2017; Kartal, 2017). EBA çoğunlukla dersin sonuç ve değerlendirme kısmında öğrencilerin eksiklerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (İnanoğlu, 2019). Covid-19 pandemisiyle beraber EBA dijital eğitim platformu ve uzaktan eğitim araçları daha sık kullanılır olmuştur. Bu süreç her alanda olduğu gibi eğitimde de bir dizi değişim ve yeniliği beraberinde getirmiştir. Bu süreçte öğretmenlerin uzaktan eğitim ve araçlarına olan yaklaşımları ile bireysel kullanım başarıları oldukça önemli hâle gelmiştir. Sosyal bilgiler dersi de içerik ve uygulamaları itibarıyla sınıf içinde ve dışında dijital materyal ve dijital platform kullanımını destekleyen bir yapıdadır.

1.1. Araştırmanın amacı

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA kullanım pratikleri ile EBA'ya yönelik görüş ve önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın temel problemi; "sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi ve sınıf dışı aktivitelerinde EBA'yı kullanım düzeyi, amacı ile EBA'ya ilişkin görüş ve değerlendirmeleri nedir?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın amacı ve temel problemi çerçevesinde oluşturulan alt problemler sırasıyla şu şekildedir:

- 1- Sosyal bilgiler öğretmenleri EBA'yı hangi sıklıkta ve ne amaçla kullanmaktadır?
- 2- Sosyal bilgiler öğretmenleri derslerinde EBA'yı nasıl kullanmaktadır?
- 3- Sosyal bilgiler öğretmenleri EBA öğretim ve ölçme değerlendirme materyallerinden hangilerini kullanmaktadır?
- 4- Sosyal bilgiler öğretmenleri EBA öğretim ve ölçme değerlendirme materyali seçerken hangi kriterleri/ölçütleri temel almaktadır?
- 5- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA içeriklerine yönelik görüşleri nedir?
- 6- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA'nın uzaktan eğitimde kullanımı ve yaşanan sorunlara yönelik görüşleri nedir?
- 7- Sosyal bilgiler öğretmenleri EBA'nın gelişimi için ne önermektedir?

1.2. Araştırmanın önemi

MEB'in eğitim hedefleri doğrultusunda yaptığı çalışmalar incelendiğinde "çağın ve geleceğin becerileri ile donanmak" ilkesinin temel ve önemli bir varsayım olduğu görülür. Bu kapsamda dijital yetkinlik ve dijital beceriler günümüz teknoloji çağında ayrı bir önem arz eder (Van Laar vd., 2017). Bu yetkinlik ve becerilere ulaşmada en büyük görev öğretmenlere düşer (Doney, 2013). Öğretmenlerin dijital materyal ve teknik bilgiyi derslerde doğru yerde ve zamanda kullanabilme kararlılığı göstermeleri beklenir. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA'ya ilişkin bilgi ve kullanım düzeyleri ile görüş ve önerilerinin belirlenmesi ilgili amaçların gerçekleşmesinde önem arz eder. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA dijital eğitim platformuna ilişkin görüşlerine yönelik yapılan araştırmaların Covid-19 pandemi dönemi öncesi yapıldığı, bu sebeple araştırmamızın dijitalleşmenin gittikçe geliştiği pandemi sonrası dönemde yürütülmüş olması araştırmayı ayrıca önemli ve farklı kılmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA platformuna ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada betimsel model kullanılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına (case study) göre tasarlanan çalışmada öğretmen görüşleri detaylı olarak incelenmiştir. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların gerçekçi ve bütüncül bir şekilde belirlenmesine yönelik nitel bir sürecin takip edildiği çalışmadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Durum çalışması ise gerçek yaşamın, güncel zaman ve mekân içindeki özel bir durumun araştırılmasıdır (Yin, 2009). Bu araştırma EBA'ya yönelik bir durum betimlemesi ve durum temaları ortaya koyduğu için durum çalışması çalışmasıdır (Creswell, 2015).

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda görev yapan 10 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma evreninde incelenen problemle ilgili benzeşik farklı durumların tespit edilerek araştırmanın bu durumlar üzerinde yapılması maksimum çeşitlilik örnekleme tanımları (Büyüköztürk, 2014). Araştırmacı, daha çok bilgi alabileceğini ve çalışmayı doyuracağını düşündüğü katılımcılar ile görüşmek istemiştir. Patton'a (1987) göre, amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak tanır.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Görüşme yoluyla, deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar, zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyen verilere ulaşılmaya çalışılır. *"Bu süreçte, sorulan sorulara, karşı tarafın rahat, dürüst ve doğru bir şekilde tepkide bulunmasını sağlamak görüşmecinin temel görevidir"* (Yıldırım & Şimşek, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşmeler, *"hem sabit seçeneekli cevaplama hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir. Bu nedenle, bu tür görüşme diğer iki yöntemin avantajlarını ve dezavantajlarını içerir. Analizlerin kolaylığı, görüşülene kendini ifade etme imkânı, gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama gibi avantajları bulunmaktadır"* (Büyüköztürk vd., 2014). *"Yarı yapılandırılmış görüşme tam yapılandırılmış ile yapılandırılmamış görüşme tekniğinin arasındadır. Bu tarz görüşmelerde ya her soru esnek cümlelerden oluşmalı, ya da görüşme farklı yapılandırılmış tekniklerde hazırlanmalıdır"* (Merriam, 2013).

Yapılan görüşmelerde sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA kullanımları ile ilgili görüşlerinin alınacağı sorulara yer verilmiştir. Görüşme formunun geliştirilmesi aşamasında öncelikle araştırma literatürü ve EBA dijital eğitim platformu incelenmiştir. Sorular hazırlandıktan sonra alan uzmanı ve doktora derecesine sahip 2 akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Ardından görüşme formu şekillendirilmiş ve 2 sosyal bilgiler öğretmeni ile pilot uygulama yapılarak formun araştırma için uygunluğu değerlendirilmiştir. 11 adet açık uçlu sorunun bulunduğu yarı yapılandırılmış görüşme formu, sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA kullanım durumları, düzeyleri, uygulamaların ne şekilde ve nasıl yürütüldüğü ve EBA'ya dair görüş ve önerilerinin belirleneceği sorulardan oluşmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapılan ilk görüşmelerden sonra bazı konuların açıklığa kavuşturulması ihtiyacı oluşmuş ve ilk görüşmede bulunan 4 sosyal bilgiler öğretmeni ile ek görüşmeler yapılmıştır. Bu öğretmenler seçilirken ilk görüşmede bir takım farklı konulara değinen öğretmenler tercih edilmiştir. Bu görüşmelerde öğretmenlere EBA kütüphane bölümü ve EBA'dan yapılan etkinlik ve oyunlarla ilgili 3 adet açık uçlu soru yöneltilmiştir.

2.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel çalışmalarda araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği daha çok inandırıcılık ve tutarlılık kavramlarıyla açıklanmaktadır. Araştırma probleminin tarafsız bir şekilde çözüme kavuşturulması geçerlik kavramıyla, araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği de güvenilirlik ile ilişkilidir. Nitel çalışmada araştırmacının esnek olması ilkesi geçerlik konusunda önemli bir kazanımdır. Araştırmacı araştırmayı yürüttüğü süreçte

eğer gerekliyse, yeni ve farklı stratejiler kullanabilir, görüşmeye yeni sorular ekleyebilir, önceden planlanmayan yeni görüşmeler yapabilir, ulaştığı bilgileri doğrulamak amacıyla farklı veri toplama yöntemleri kullanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırmada, araştırma sorularına bağlı kalınarak doğru örneklem kitlesine ulaşılması, öğretmenlerle ikinci görüşmelerin yapılması, yapılan görüşme analizlerinin uzman teyidine sunulması, açık ve anlaşılır bir dil kullanılması, doğrudan alıntılara yer verilmesi, araştırma probleminin bir bütün olarak ele alınması, incelenen olgunun tüm özelliklerine yoğunlaşılması ve araştırma sürecinin açık bir şekilde ifade edilmiş olması araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğine katkı sağlamıştır.

2.4. Verilerin analizi

Nitel görüşmelerin analizi betimsel analiz ve içerik analizi yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımına göre; *“elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır”* (Yıldırım & Şimşek, 2013).

İçerik analizi ise, çeşitli söylemlere uygulanan birtakım metodolojik araç ve tekniklerin bütünüdür. İçerik analizi olarak nitelenen bu araç ve teknikler, kontrollü bir yorum çabası ve genel olarak tümdengelim dayalı bir “okuma” aracı şeklinde nitelendirilebilirler. İçerik analizi tekniklerinin ortak paydası, çıkarsama/çıkarım (inference) esasına dayanmalarıdır (Bilgin, 2014).

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 09.03.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 19886

3. BULGULAR

Araştırmada gizlilik esas olduğu için bulguların sunumunda görüşülen öğretmenler Ö1, Ö2... Ö10 şeklinde kısaltılarak kodlanmıştır.

Öğretmenlerin EBA Kullanım Düzeylerine İlişkin Görüşme Analizleri

Tablo 1.
Öğretmenlerin EBA Kullanım Düzeyleri

Tema	Kategori	f
Kullanım Sıklığı	Çoğunlukla Kullanıyorum	4
	Ara Sıra Kullanıyorum	4
	Hiç Kullanmıyorum	2
Toplam		10

Tablo 1’de görüldüğü üzere görüşme yapılan öğretmenlerin 4’ü derslerinde EBA’yı çoğunlukla kullandığını, 4 öğretmen ara sıra kullandığını, 2 öğretmen ise hiç kullanmadığını belirtmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin çoğunluğunun derslerinde EBA dijital eğitim platformundan yararlandığını söylemek mümkündür. Sınıf içinde ve dışında eğitime yardımcı bir kaynak olarak EBA, özellikle Covid-19 pandemi sonrası gelişen altyapı ve platform sayesinde öğretmenlerin daha fazla dikkatini çekmekte ve kullanımları artmaktadır. Öğretmenlerin EBA kullanımları bazı faktörlere göre değişebilmektedir. EBA kullanım sıklığının konu içeriklerine göre değiştiğini belirten Ö3, “bazı konularda etkinliğine güvendiğim olumlu yanları olan konularda EBA’ya bağlanıyorum, videolar filan var coğrafi içerikli özellikle 5. sınıf 6. sınıf konularında gerçekten içerikler çok güzel hazırlanmış, bu içeriklerin sunumunda EBA’dan yararlanıyorum” şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmenler sınıf içinde EBA’yı kullanabilmek için özellikle akıllı tahta ve internet bağlantısına ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Ö9, “benim sosyal bilgiler dersliğim var ama sınıfımda akıllı tahta olmadığından projeksiyon eğer müsaitse iki haftada bir, bazen de haftada bir kez kullanmaya çalışıyorum. O da genelde konu tekrarı ya da konuyu öğretebilmek adına, her gün sık sık kullanamıyorum çünkü imkânlar elverişli değil” ifadesini kullanmıştır. Okullarımızda fiziksel şartlar bölge, şehir ve hatta mahalle standartlarına göre değişebildiğinden öğretmenlerin derslerini aynı olanaklarla işlemesi mümkün olmamaktadır. Sınıflarında akıllı tahta ve internet bağlantısı olmayan okullarda haftanın belirli gün ve saatlerinde eğitim teknolojisi araçlarını kullanmak üzere öğretmenler okulun laboratuvarında dersleri işlemeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu sayede teknolojik araç gereçler ile eğitim teknolojisi araçlarına ulaşabildiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin EBA’yı sınıf içinde sıklıkla kullanabilmeleri için bir takım fiziksel araç gerece ihtiyaç duyulmaktadır. Bunlar genellikle akıllı tahta, internet erişimi, bilgisayar, projeksiyon cihazı vb. araçlardır. EBA’yı ara sıra kullandığını ya da duruma göre hiç kullanmadığını ifade eden Ö9, bu durumun görev yaptığı okulda sadece laboratuvarında EBA’yı kullanabileceği altyapının olmasından kaynaklandığını ifade etmiştir. Okulların altyapısının eğitim teknolojisi araçlarını aktif olarak kullanabilecek donanımda olması, EBA platformu ve dijital öğretim materyalinin sınıf içi etkinliklerde kullanımını arttıracaktır.

EBA kullanımı ile ilgili sıklıkla belirtilen unsurlardan bir diğeri uzaktan eğitim süreci ile ilgilidir. Öğretmenler EBA’yı Covid-19 salgını öncesi kullandıklarını fakat pandemi döneminde platformda yaşanan gelişmelerden sonra daha sık kullanmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Ö7, “özellikle son 1 yıldır pandemi döneminde salgın döneminde kullanıyorum. Çocuklara ulaşma noktasında EBA daha mantıklı oluyor, bu yüzden sık sık kullanıyorum. Diğer platformlar var EBA’ya eşdeğer olan, onların içeriği, uygulamaları, konu anlatımları, alıştırmaları çok daha iyi seviyede olduğu için EBA biraz geri planda kalıyordu. Fakat şu haliyle özellikle son 1 yıldır güncellenmiş haliyle daha çok kullanmak isterim” şeklinde görüş bildirmiştir. Covid-19 pandemisi

ile beraber yüz yüze eğitime bir süre ara verilmesi uzaktan eğitim platformlarının gelişmesine olanak tanımıştır. Konu ile ilgili uzmanlar, platform geliştiricileri ve öğretmenlerin de bu süreçte katkısı büyüktür. Dünya genelinde yaşanan pandemi ve karantina uygulamalarının getirdiği en önemli sonuçlardan biri, toplum nazarında eğitimin sadece sınıf şartlarında fiziksel olarak sürdürülmesi gerekliliğinin değişmiş olmasıdır.

EBA platformunu derslerde çoğunlukla kullandığını belirten öğretmenlerden Ö1, "yüz yüze eğitimde dersin yarısına yakın, ortalama 15-20 dakika kullanıyorum" şeklinde, Ö5 ise, "hemen hemen her ders, dersin yarısında" EBA'yı kullandığını belirtmiştir. EBA'yı derslerinde ara sıra kullandığını belirten Ö9, "haftada bir kez kullanmaya çalışıyorum, her gün sık sık kullanamıyorum" ifadesini kullanmıştır. Yine derslerinde EBA'yı ara sıra kullandığını belirten öğretmenlerden Ö2, "her derste EBA kullanmıyorum, 30 dakikalık bir derste en fazla 5 dakika EBA'ya ayırıyorum" ifadesini kullanmıştır. EBA'yı derslerinde hiç kullanmadığını belirten öğretmenlerden Ö10, "uzaktan eğitime geçtikten sonra kullanmaya başladım, öncesinde sadece adından haberdardım" şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerden bazıları EBA platformunu pandemi döneminde uzaktan eğitime geçilmesi ile birlikte zorunlu olarak kullanmaya başlamıştır.

Öğretmenlerin EBA Kullanım Amaçlarına İlişkin Görüşme Analizleri

Tablo 2.

Öğretmenlerin EBA Kullanım Amaçları

Tema	Kategori	f
Kullanım Amacı	Ölçme ve Değerlendirme	8
	Pekiştirme	8
	Tekrar	6
	Dersi Monotonluktan Çıkarma	5
	Konu Anlatımı	2
	Somutlaştırma	2
	Ödevlendirme	2
Toplam		33

Tablo 2'de görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretmenleri EBA platformunu daha çok ölçme değerlendirme, pekiştirme, tekrar ve dersi monotonluktan çıkarma amacıyla kullanmaktadır. Bu amaçların yanında konu anlatımı, somutlaştırma ve ödevlendirme içinde EBA platformunu kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler EBA platformunu, ders anlatımı ve öğretimden çok dersi destekleyici bir unsur, öğretimi kalıcı hâle getirmek için bir araç olarak kullanmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir kısmının EBA'yı ölçme ve değerlendirme, pekiştirme ve tekrar için kullanıyor olması bunun en açık göstergesidir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA kullanım amaçlarına ilişkin ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

"Ölçme değerlendirme daha baskın, çünkü bunun şöyle bir avantajı var: özellikle ödev olarak verdiğimiz bu testleri daha sonra geniş bir vaktimiz olduğunda öğrencilerin neler yaptığını değerlendirmek açısından büyük bir kazanç sağlıyor bize. Çünkü her öğrencinin hangi soruya ne kadar doğru cevap verdiğini hangi öğrencilerin bu testleri yanıtladığını hangi öğrencilerin yüzde kaç başarılı olduğu gibi dönütler verdiği için böyle bir analiz yaptığı için çok kullanışlı bir sistem, bu nedenle daha çok ödev verme amaçlı kullanıyorum." Ö6, genellikle ölçme değerlendirme için kullandığını, özellikle EBA'da bulunan testleri ev ödevi olarak verdiğini belirtmiştir. Bu durumun en önemli avantajı ödev olarak verilen testlerin ayrıntılı kontrol edilebilmesi ve öğrenci başarısının tespit edilebilmesi imkânı olduğunu söyleyebiliriz. Öğrencilerin testleri yanıtlayıp yanıtlanmadıklarını, doğru ve yanlış sayılarını ve başarı durumlarını takip etme açısından sistemin büyük bir kolaylık sunduğunu söylemek mümkündür. Bu sayede öğretmenler haftada 3 saat olan sosyal bilgiler dersinde ekstra zaman kazanmış olacaktır.

EBA'yı derslerinde pekiştirme için kullandığını söyleyen Ö9, "konuyu daha iyi öğrenmelerini sağlayabilmek için, derste aktarabildiğim bilgiyi aktarıyorum ama çocuk için pekişmesi lazım bilgilerin kalıcı olması lazım, EBA'da hazırlanan içerikler daha kaliteli ülkedeki tüm çocuklara hitap edebilecek düzeyde" sözleri ile dile getirmiştir. Konu anlatımından sonra EBA'dan materyaller kullanarak dersi tekrar etmek öğrenilen bilgilerin kalıcılığını arttırmaktadır. Ö9'un sözlerinden ayrıca, EBA'da bulunan içeriğin benzer platformlara göre daha kaliteli olduğunu ve ülkemizde bölge yöre ayrımı olmaksızın tüm çocuklara yönelik olduğu sonucunu çıkarmak mümkündür. EBA'yı dersi monotonluktan çıkarmak için kullandığını belirten Ö7, "dersi monotonluktan çıkarmak için olabiliyor, çocukların tahtada görsel açıdan dikkatini çekmek için kullanıyoruz" ifadesiyle sınıf içinde dersi tekdüzelikten kurtarmayı ve ayrıca konuları somutlaştırmayı amaçladığını söyleyebiliriz. Geleneksel düz anlatım tekniği yerine, etkileşimli olarak konu ile ilgili çeşitli görsel ve materyal kullanarak çocukların daha iyi anlamalarını sağlamak mümkündür. Sınıf yönetiminde en önemli unsurlardan biri sınıfın yapısal özelliklerini bilerek bu özellik ve beklentiler doğrultusunda hareket etmektir. EBA'nın öğretmenler tarafından dersi monotonluktan çıkarmak için de kullanılıyor olması sınıf yönetiminde de önemli bir unsur olduğunu gösterir. EBA platformunun amacı; bilgi teknolojileri aracılığıyla etkili materyal kullanımını destekleyip teknolojinin eğitime entegrasyonunu sağlamaktır. Her ne kadar sınıf içinde ve dışında EBA kullanımı teknolojinin eğitime entegrasyonu amacını taşımış olsa da, EBA platformu bu amacın dışında birçok farklı amacı da barındırmaktadır. EBA dijital eğitim platformu eğitim öğretim sürecini okul dışına taşıması, öğretmen ve öğrencileri okul dışında da buluşturması bakımından ayrıca önemlidir.

Görüşülen öğretmenlerin bir kısmı EBA platformunu somutlaştırma için kullandığını belirtmiştir. Sosyal bilgiler dersinde soyut olan bazı konular harita, görsel, video ya da çeşitli grafik ve tablolar yardımıyla somutlaştırılabilmektedir. Örneğin; tarihte; çağ ve kronoloji, coğrafyada; paralel, meridyen ve konum, sosyolojide; toplum ve sivil toplum, hukukta; anayasa, kanun ve hak, psikolojide; empati ve kişilik gibi kavram ve konular EBA materyalleri sayesinde somutlaştırılarak öğretilir (Ünal & Er, 2017). Böylelikle öğrenciler soyut olan konuları daha hızlı kavrayacak ve ilgili ders ve konularda başarı düzeyleri yükselecektir. Bunun yanında sosyal bilgiler öğretmenleri ödevlendirme için EBA'yı kullanmaktadır. Öğretmenlerden bazıları EBA platformunu öğrencilere ödev vermek için kullandığını belirtmiştir. Özellikle ödev takibi ve öğrenci başarısının değerlendirilmesinde EBA platformunun işlevsel olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin EBA'yı Dersin Hangi Sürecinde Nasıl Kullandığına İlişkin Görüşme Analizleri

Tablo 3.

EBA'nın Dersin Hangi Sürecinde Kullanıldığına İlişkin Analizler

Tema	Kategori	f
Kullanım	Dersin Girişinde	2
Süreci	Dersin Ortasında	4
	Dersin Sonunda	9
Toplam		15

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğretmenler EBA platformunu genel olarak dersin sonunda kullanmaktadır. Ö1, Ö3, Ö6 ve Ö9 derse başlarken işlenecek konuyu tanıtmaya ve bilgilendirme amaçlı, ayrıca dersin gelişme kısmında konuyu öğretebilmek, daha iyi kavrayabilmek için kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu, dersin sonunda konuyu pekiştirmek için, ölçme değerlendirme aşamasında EBA'da bulunan test, alıştırmaya ve etkinlikleri kullandığını ifade etmiştir. Genellikle EBA platformunun sunum yani ders anlatımı noktasında tercih edilmediği, bunun yerine öğretmenin dersi anlattığı, kavratma (pekiştirme) aşamasında ise EBA'yı kullandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin EBA'yı dersin hangi sürecinde nasıl kullandığına ilişkin ifadelerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

"EBA'yı ben genelde konu özetlemede kullanıyorum. Konuyu bitirdikten sonra tekrarlamada ve değerlendirme aşamasında daha çok kullanıyorum, ölçme değerlendirme aşamasında. Örneğin; EBA'dan testlerle küçük quizler yaparak." (Ö4)

"Dersin girişini ben yaparım, genellikle girişte EBA kullanmıyorum, konu anlatımı da yaptıktan sonra pekiştirme tekrar amaçlı videoları açıyorum. Sonrasında ise alıştırmaları yaptırıyorum, yine pekiştirme amaçlı oluyor. Bu nedenle dersin yarısı benimdir diğer yarısı EBA'nın, bu şekilde tekrar oluyor." (Ö5)

"Özellikle gelişme kısmında tam konuyu derinleştirme aşamasında. Örneğin; yeryüzü şekillerini ben anlattıktan sonra sınıfa bir giriş yaptıktan sonra EBA'da bununla ilgili video izletip öğrencide konuyu pekiştirme adına EBA'yı kullanabiliyorum. Aynı şekilde dersin sonunda ölçme değerlendirme aşamasında, mesela orada etkinlikler var, alıştırmalar var, testler var onları kullanıyorum." (Ö3)

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, EBA'yı dersin sonunda konu özetleme ve tekrarı, ölçme ve değerlendirme ve pekiştirme için daha fazla kullanmaktadır. EBA'yı derse yardımcı bir kaynak olarak, konuyu anlattıktan sonra genelde video, test, alıştırma ve etkinlikler ile dersi destekleme amaçlı kullanmaktadırlar. Görüşme yapılan öğretmenlerden birkaçı özellikle ev ödevlerini EBA'dan verdiğini belirtmiştir. Soyut olan konularda öğrencinin konuyu tam öğrenebilmesi, zihninde canlandırabilmesi için bazı görseller ile konuların desteklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ö7'un, "bilgiler ezberde kalmam diye, ders kitapları görsel anlamda yetersiz, bu süreçte EBA'dan faydalanıyorum, oradaki içerikler bizim bazı konuları daha iyi öğrenmemizi sağlıyor ve son derece basit düzeyde anlatılmış bir çocuğun anlayabileceği düzeyde" ifadelerinden yola çıkarak, EBA'nın dersi kavratma ve anlaşılır kılma noktasında işlevsel olduğunu söylemek mümkündür. Sosyal bilgiler dersinde tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi konularını öğretirken soyut olan bazı konu ve kavramları somutlaştırmamız gerekebilir. EBA'da yer alan materyaller derse yardımcı bir kaynak olarak bu soyut ve anlaşılması güç olan konuların öğretimini kolaylaştırmaktadır. Özetle sosyal bilgiler öğretmenleri EBA'yı dersin sonunda tekrar, pekiştirme, özetleme ve ölçme değerlendirme için daha fazla tercih etmektedirler.

Ö7 EBA'yı dersin hangi sürecinde nasıl kullandığına ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır: "EBA ölçme değerlendirme kısmında özellikle işimize çok yarıyor, dersin sonunda konunun anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmek adına basılı materyal kâğıt getirmektense EBA daha çok işe yarıyor. Kazanımı kazandırıp kazandırmama durumuna bakma noktasında ölçme değerlendirme etkinliğinde kullanmayı çok seviyorum." Ö7 de EBA'yı dersin sonunda ölçme değerlendirme için daha sık kullandığını ifade etmiştir. Bu sayede kağıt ve basılı materyal israfının önüne geçildiğini ve daha pratik olduğunu düşünmektedir. Bu sayede okul yönetimleri, öğretmen ve öğrencilerin kağıt çoğaltma (fotokopi çekme) iş yükü azalmıştır.

Öğretmenlerin EBA Materyalleri Kullanımına İlişkin Görüşme Analizleri

Tablo 4. EBA Öğretim ve Ölçme Değerlendirme Materyali Kullanımları		
Tema	Kategori	f
Kullanılan Materyal	Video	9
	Test	8
	Alıştırma	7
	Kütüphane	4
	Etkinlik	3
	Deneme	1
Toplam		32

Tablo 4'te görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretmenleri EBA'da bulunan öğretim ve ölçme değerlendirme materyallerinden en çok video, test ve alıştırmaları kullanmaktadır. Ö1, Ö3 ve Ö5 tabloda yer alan materyallerin tamamını kullanmaktadır. Ö1 derslerinde EBA'ya kendi yüklediği soruları kullandığını, Ö4 ise EBA platformu üzerinden öğrencilerine deneme yaptırdığını belirtmiştir. Ö2, Ö4 ve Ö10 alıştırma ve testleri genelde ev ödevi olarak kullanmaktadır. EBA'nın sınıf içinde ve dışında farklı materyalinin kullanıldığı söylenebilir. Video materyali etkileşim açısından daha güçlü olduğu için en fazla tercih edilen

materyaldir. Test ve alıştırmalar ise hem konu sonunda dersi tekrar etmek, öğrenilenleri pekiştirmek hem de ev ödevi olarak kullanıldıklarından en fazla tercih edilen diğer materyallerdir. Öğretmenlerin EBA'da kullandığı materyallere ilişkin ifadelerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Genelde etkinlikleri kullanıyorum, testleri pek yeterli bulmuyorum, düzeye uygun olmayan testler var, hatta birbirini tekrar eden testler var. Ben genelde video ve etkinlikleri kullanıyorum, her konu anlatımından sonra etkinlik çıkıyor, çocukların daha çok dikkatini çeken oyun tarzı etkinlikler, çocuğun dikkatini uyandıracak çocuğu derse çekecek şeyler, düz testler sorular kitaplarda da var. EBA'da oyun tarzı olan etkinlikler konuyu daha öğretici hâle getiriyor onları kullanıyorum” (Ö9). Ö9 etkileşimli oyun tarzı etkinliklerin öğrencilerin dikkatini daha fazla çektiğini gözlemlemiştir. Öğretmen görüşünde de belirtildiği gibi etkileşimli etkinlikler öğrencilerin ilgisini daha fazla çekmektedir. Gelişim dönemleri, beklenti ve ihtiyaçları göz önüne alındığında 10-14 yaş aralığında, dolayısıyla oyun çağında olan ortaokul öğrencilerinin öğrenme-öğretme sürecini daha eğlenceli materyallerle sürdürmek öğrenme düzeyini yükseltecektir. Sınıf içinde farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmak zaman ve mekân şartlarında mümkündür. Uzaktan eğitim sürecinde ise ekrandan bazı etkinlikleri yapmak ve oyunlar oynamak çok daha zor olduğundan öğretimi etkili ve eğlenceli kılmanın yolları üzerinde düşünmek ve bununla ilgili çalışmalar yapmak gerekmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenleri EBA'da en çok video, test ve alıştırmaları kullanmaktadır. Ö10, *“ben genellikle testler ve alıştırmaları ev ödevi olarak veriyorum. EBA üzerinden görselleri de ders esnasında göstermeye çalışıyorum genelde video olarak.”* Ö5 ise, *“en çok videoları kullanıyorum, çünkü görselleştiriyor çocuğun zihninde netleştiriyor konuları. Ölçme değerlendirme kısmında özellikle son 1 yıldır pandemi sürecinde çok fazla gelişme oldu, önceden daha yetersizdi, git gide ölçme değerlendirmeyi de daha çok kullanmaya başladım”* ifadelerini kullanmıştır. Videolar konu anlatımı ve örnekler içeren, görüntü ve ses dosyaları olduğundan konuları pekiştirme ve özetlemede kullanılmaktadır. Görüşülen öğretmenlerin beyanlarına göre, etkileşimli içerikler ile videolar dersi renklendirmek, sıkıcılığı en aza indirmek, konuyu somutlaştırmak için kullanılmaktadır.

Görüşme yapılan öğretmenlerden Ö7, *“en çok test gönderiyorum, öğretim materyali olarak da konu anlatımlarımın olduğu videolar var, bunları daha çok kullanıyorum. Görsel açıdan destekleyeceğim zaman bunları kullanmak daha iyi oluyor. Şu an etkileşimli alıştırmalar var, ölçme değerlendirme kısmında çocuğun konuyu somutlaştırması anlaması için kullanmak daha iyi”* şeklinde görüş bildirmiştir. EBA platformunda yer alan test, alıştırma ve denemeler genel olarak dersin sonunda ölçme ve değerlendirme için kullanılmaktadır. Öğretmenler hem EBA'da bulunan soruları kullandığını hem de kendilerinin sisteme soru yüklediğini belirtmişlerdir. Böylelikle, basılı materyal yerine elektronik materyal kullanımı birçok açıdan pratiklik sağlamıştır. Ö1, *“genelde tarama testleri, alıştırmalar, bunları daha çok kullanıyorum diyebilirim. Bunların haricinde EBA'ya kendi yüklediğim soruları derslerimde kullanıyorum”* ifadesini, Ö3 ise, *“daha çok testleri kullanıyorum, 8. sınıfta LGS'ye hazırlanan öğrenciler için testlerden yararlanıyoruz. Daha çok ölçme değerlendirmede kullanıyorum. Öğretim materyallerini de tabii ki kullanıyorum”* ifadesini kullanmıştır. Ölçme değerlendirme materyalinin daha çok sınava hazırlanan 8. sınıf öğrencileri için kullanılıyor olması bize EBA'nın sınavlara yardımcı bir kaynak olarak da kullanıldığını gösterir. EBA'nın LGS'ye yönelik içerikleri ile öğrencileri sınavlara da hazırladığını söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin EBA Materyali Seçiminde Kullandığı Ölçütlere İlişkin Görüşme Analizleri

Tablo 5.

EBA Materyali Seçiminde Kullanılan Ölçütler

Tema	Kategori	f	
Materyal	Görüntü Kalitesi	7	
Seçme	Öğrenci Seviyesi	6	
Ölçütü	Kazanıma Uygunluk	5	
	Öğrenci İlgisi	4	
	Süre	4	
	Ses Kalitesi	4	
	Güncellik	3	
	Bilgilerin Doğruluğu	3	
	Sınıf Düzeyine Uygunluk	3	
	Dikkat Çekici Olması	2	
	Toplam		41

Tablo 5'te görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretmenleri EBA'dan materyal seçerken daha çok görüntü kalitesi, öğrenci seviyesi ve kazanıma uygunluk kriterlerini dikkate almaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA materyallerini gelişigüzel kullanmadığı, belirli kriterler ve önceliklere göre seçim yapıldığı söylenebilir. En sık ifade edilen görüntü kalitesi ölçütü materyalin gösterim için genel uygunluğunun, materyali kullanıp kullanmamak konusunda önemli bir kriter olduğunu göstermiştir. Öğrenci seviyesine ve kazanıma uygunluk kriterleri öğretmenlerin EBA'da bulunan materyalleri düzeye uygunluk ve müfredata uygunluk açısından da değerlendirdiğini gösterir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA'dan materyal seçerken kullandıkları ölçütlere ilişkin ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

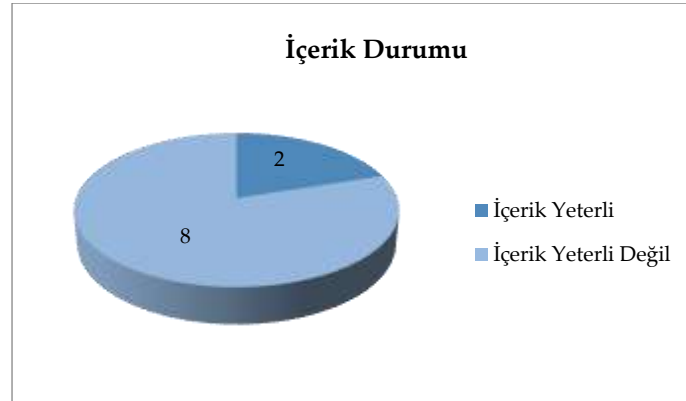
Ö3, materyallerin genel olarak görsel açıdan iyi hazırlanmış olması gerektiği düşüncesini şu sözler ile dile getirmiştir: "Çekicilik, görsellik, ses kalitesi, görüntü kalitesi, üç boyutlu olması, animasyon tarzı olması önemli", Ö5 ise, "görsel kalite, zaten görselleştirmek olduğu için amacım, video ve resimlerin kalitesine bakıyorum" ifadesini kullanmıştır. EBA'da bulunan görsel içeriklerin (resim, video, karikatür vb.) hem görüntü kalitesinin hem de ses ve içeriklerinin yüksek kalitede olması öğrenci ilgisini de etkilemektedir. Ö4, "dikkat çekici olması lazım öğrencilerin dikkatini çekmesi lazım, eğlenceli çocuklar için severek yapacakları bir etkinlik olması lazım" ifadesi ile dikkati öğrenci ilgisi kriterine çekmiştir. Ö7 ise aynı konuda şu ifadeleri kullanmıştır: "Tahtaya çıkıp konuyu anlattıktan sonra veya konu esnasında öğrencilerin dikkatini çekecek uygulamalar varsa onu tercih ediyorum." Öğrenci ilgisi ve motivasyonu öncelikle öğrencilerin derse konsantre olmasını, dersi dinlemelerini ve konuyu anlamalarını sağlamaktadır. Öğretmenin konu ile ilgili merak uyandıracak bir açıklama yapması, birden fazla duyu organını harekete geçirecek materyal ve araç gereç kullanması, farklı teknikleri uygulaması öğrenci ilgisini arttırmaktadır. EBA'da bulunan ve EBA'ya yüklenecek olan öğretim ve ölçme değerlendirme materyalinin özellikle öğrenci ilgi ve dikkatini çekecek nitelikte olması oldukça önemlidir.

Ö8, "ilk olarak öğrenci seviyesine uygun olup olmadığını kontrol ediyorum, ikinci olarak da kapsam geçerliliğinin olup olmadığını yani açtığım bir videonun anlatmak istediğim şeyi anlatıp anlatmadığını kontrol ediyorum." Ö9, "genelde çocukların seviyesine uygun mu değil mi daha çok buna bakarım, çünkü benim öğrencilerim kırsal kesimde olduğu için birçoğu dar gelirli aile profiline sahip, bazı şeyleri temelden öğretmeye çalıştığımız için genelde onların düzeyine göre bakmaya çalışıyorum" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında, öğrenci seviyesi ve kazanıma uygunluk kriterlerinin EBA'dan materyal seçerken dikkat edilen önemli iki kriter olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin EBA'da bulunan materyalleri öğrenci seviyesi ve kazanıma uygunluk kriterlerini göz önünde bulundurarak seçmeleri düzeye uygunluk ve müfredata

uygunluk açısından da değerlendirdiklerini gösterir. Öğrenci düzeyine uygunluk; öğrenme-öğretme etkinliklerinin hazırbulunuşluk ve hedef davranış düzeyine göre düzenlenmesidir. Burada yine öğrencinin ilgisi, güdüleri ve tüm bireysel özellikleri dikkate alınmalıdır. Seçilen materyallerin bireysel beklenti ve düzeye uygun olmasının yanında sınıfın genel düzeyine uygunluğu da öğretmenler tarafından sıklıkla tekrarlanmıştır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin üzerinde sıklıkla durduğu bir diğer ölçüt güncelliktir. Ö1, bu konuda şunları dile getirmiştir: *“Materyallerde daha çok güncellik benim için önemli. Sonuçta ben sosyal bilgiler öğretmiyim, kullandığım bilgiler anlattığım içerikler sürekli değişen bilgiler, örneğin nüfus konusunu anlatıyorum, ama 2016 yılının nüfusu verilmiş, en yakın olan 2019 ya da 2020 içeriklerine bakarım, güncel oldukları için. Örneğin; ithalat ihracat konusunda en çok ihracat ya da ithalat yaptığımız ülkeler sürekli değişebiliyor politik ilişkilere göre, bu yüzden çocuğa anlatırken de bunun en son verileri yansıtması gerekiyor.”* Ö1’in ifade ettiği gibi özellikle sosyal bilgiler dersinde konu ve örneklerin güncelliği oldukça önemlidir. Paylaşılan bilgi ve grafiklerin en son verileri yansıtması, öğrencinin konu ile ilgili yeni istatistiklere dayalı olarak yorum yapmasını ve geçerli çıkarımlarda bulunmasını sağlayacaktır. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında da kazanımların gerçekleştirilmesinde güncellik ve sosyal bilgiler eğitiminin temel ilkelerinin dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca kazanımlarla ilgili güncel ve tartışmalı konuların farklı teknikler kullanılarak ve birbirleriyle ilişkilendirilerek sınıflara taşınabileceği belirtilmiştir.

Öğretmenlerin EBA İçeriklerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Analizler



Grafik 1. EBA içeriklerine yönelik görüşler

Grafik 1’de görüldüğü üzere görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu EBA’da bulunan içeriklerin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Öğretmenler mevcut içeriğin de özellikle düzey açısından geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Covid-19 pandemisi ile başlayan uzaktan eğitim döneminde EBA’daki içeriğin geliştirildiği, öncesinde ise içeriğin tamamen yetersiz olduğu yönünde görüşler vardır. Ayrıca EBA’nın derslerde kullanımı sırasında işlenen konuyu tamamen öğretebilecek nitelik ve nicelikten yoksun olduğu belirtilmiştir. Özellikle kapsam açısından iyileştirilmiş videolar ve görüntü kalitesi açısından yüksek olan haritaların eklenmesi öğretmenler tarafından beklenmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA’daki içerik durumuna ilişkin ifadelerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

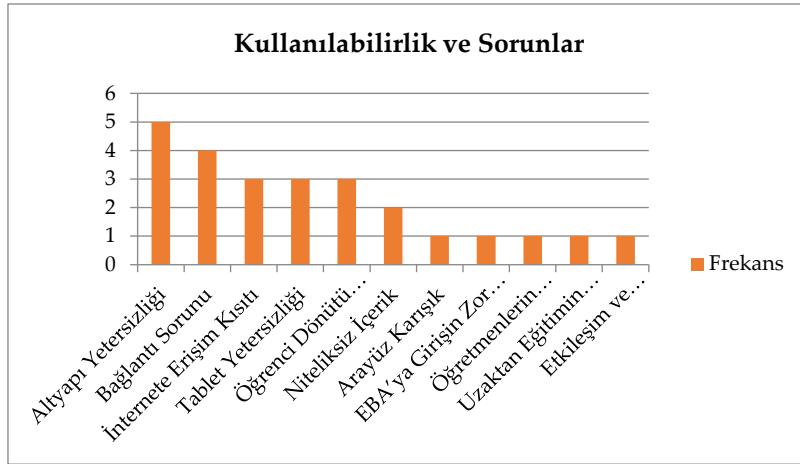
“Aradığım konularda içerik bulabiliyorum ama yeterli olduğunu düşünmüyorum. Videolar ya da etkileşimli içerikler sınırlı sayıda, çocuk çok seviyor onun devamını da izlemesi lazım, onunla ilgili başka şeylerde görmek istiyor. Fakat 1, 1,5 dakikalık zaten kısa olan içerikler konuların çocukların kafasında tam netleşmesini sağlayamıyor. Bu yüzden farklı ünite ve konuları kapsayan içerikler üretilebilir.” (Ö1) *“İçerikler maalesef yetersiz. Basit ve öğrenci seviyesine uygun değil. 7. sınıf öğrencisi için hazırlanmış içerik ilkökul düzeyinde gibi anlatılmış ya da görselleştirilmiş. Konuların birçoğu için içerik var ama bu içerikleri temel alarak bir konuyu tamamen EBA’ya bağlı olarak işlemek imkânsız.”* (Ö2) Alıntılardan da anlaşılacağı üzere öğretmenler EBA’da yer alan içeriklerin yetersiz olduğunu, bir konuyu tamamen öğretebilecek kapsam ve çeşitlilikte olmadığını, içeriklerin basit olduğunu

ve öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşünmektedirler. Ö2'nin belirttiği: "bir konuyu tamamen EBA'ya bağlı olarak işlemek imkânsız" ifadesinden yola çıkılarak EBA'da bulunan içeriklerin bir başka kaynağa bağlı kalmadan tek başına bir konuyu öğretmede yetersiz olduğu söylenebilir. Ayrıca içeriklerin basit olması ve öğrenci seviyesine uygun olmaması öğreticiliği önemli oranda etkilemektedir. Özellikle video materyallerinin kapsam ve öğreticilik açısından yetersiz olduğu, bu durumun öğretim sırasında öğrenci ilgi ve motivasyonunu düşürdüğü anlaşılmaktadır.

Ö9 konu ile alakalı şu ifadeleri kullanmıştır: "Çok yeterli olduğunu söyleyemem. Kütüphaneye özellikle çok fazla kullanıcı dosya yüklediği için bunu bir kategorize etme konusunda sanırım sıkıntı yaşıyorlar. Güncel olmayan çok içerik var, günün şartlarına uymayan abartılı anlatımların olduğu içerikler var. Kütüphane içeriği çok karışık açıkçası onların bir elden geçmesi gerekiyor." Ö9'un belirttiği, öğretmenlerinde sisteme yükleme yapması ile bir sınıflandırma kategorize etme probleminin oluştuğudur. Bazı içeriklerin güncel olmaması da ayrı bir sorun olarak değerlendirilmektedir. Bu içeriklerin özellikle incelenip güncellenmesiyle EBA dijital eğitim platformu kullanımının daha kolay ve etkili olacağı düşünülmektedir.

İçeriğin yeterli olmadığı yönünde görüş bildiren Ö7 bunu şu sözler ile dile getirmiştir: "İçerik yeterli değil, yüz yüze eğitimdeki EBA ile salgın dönemindeki EBA arasında çok fark var, gelişme var ama ben yeterli bulmuyorum. Eskiden diğer uygulamaları kullanırken şimdi EBA'yı daha çok kullanıyorum." EBA'nın Covid-19 salgını döneminde yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçilmesiyle önemli bir gelişme kaydettiğini görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu ifade etmiştir. Önceleri farklı platformları kullanan öğretmenler EBA'da yaşanan gelişme ve iyileştirmeler sonucunda daha çok EBA'yı kullanmaya başlamışlardır. Bir öğretmen salgın döneminden önce EBA'nın sadece adından haberdar olduğunu salgın sonrasında ise EBA'yı düzenli bir şekilde kullanmaya başladığını ifade etmiştir. Dünyada yaşanan Covid-19 pandemisi ve alınan karantina önlemleri neticesinde uzaktan eğitim araç ve uygulamalarının önem kazandığını ve dolayısıyla ülkemizde dijital eğitim platformu olarak geliştirilen EBA'nın bilinirliğinin, yani popülaritesinin arttığını söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde EBA'nın Kullanılabilirliği ve Yaşanan Sorunlara Yönelik Görüşlerine İlişkin Analizler



Grafik 2. Uzaktan eğitimde EBA kullanılabilirliği ve yaşanan sorunlar

Grafik 2'de görüldüğü üzere öğretmenler uzaktan eğitim süreci için EBA'nın kullanılabilirliği ve yaşanan sorunlara yönelik çeşitli görüşler bildirmiştir. Öğretmenler sırasıyla; altyapı yetersizliği, bağlantı sorunu, internete erişim kısıtı, tablet yetersizliği, öğrenci dönütü azlığı ve niteliksiz içerik ifadelerini sıklıkla kullanmıştır. Bu görüşlerin yanı sıra öğretmenler, arayüzün karışık, EBA'ya girişin zor olması, öğretmenlerin puan toplamaya odaklanması, uzaktan eğitimin maliyetli olması ve etkileşim ve uygulama yapılamaması sorunlarını dile getirmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde yaşanan sorunların çoğunun

teknik nedenlerden kaynaklandığı görülmektedir. Öğretmenlerin sıklıkla belirttiği altyapı yetersizliği, bağlantı sorunu ve internete erişim kısıtı gibi sebepler iç kaynaklı, yani platform kaynaklı değil, dış kaynaklı sorunlardır. Yani EBA'nın içerik ve uygulamaları ile ilgili değil, teknik ve genel sorunlardır. Bu da öğretmenler tarafından görüşmelerde zaman zaman ifade edilen uzaktan eğitim sürecinde EBA'da içerik anlamında yaşanan gelişmenin doğruluğunu teyit etmektedir.

Tüm bu gelişmelerle birlikte “niteliksiz içerik” sorunu oluşmuştur. Öğretmenlerin platforma yüklediği bazı içerikler içerik kalitesi anlamında yeterli değildir ve platformun karmaşık hâle gelmesine sebep olmuştur. Dünya genelinde yaşanan Covid-19 pandemisi eğitim öğretim faaliyetlerinin uzaktan eğitim yoluyla yapılmasını zorunlu hâle getirmiştir. Eğitim sistemimiz, FATİH Projesi ile dijital eğitim yolunda önemli bir adım atmış ve günümüze gelindiğinde ihtiyaçları büyük ölçüde karşılayabilecek seviyeye ulaşmıştır. Pandemi döneminde özellikle sürekli geliştirilen uzaktan eğitim altyapısı ve EBA eğitimin belkemiğini oluşturmuştur. Bu sayede EBA'nın popülaritesi ve bilinirliğinin arttığını ve çok önemli bir görev üstlendiğini ifade edebiliriz. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitim süreci için EBA'nın kullanılabilirliği ve yaşanan sorunlara ilişkin ifadelerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“En büyük sorun bağlantı sorunu, çok güzel bir altyapı ama bu altyapının zenginleştirilmesi gerekiyor. Bir anda bütün ülkedeki öğrenciler girmeye çalışınca ister istemez sistem çöktü, böyle olunca başka uygulamalara yöneldik. Zoom, Skype, Google Meets gibi, onlardan rahatlıkla girebildik, en büyük sorun bağlantı sorunu uzaktan eğitimde bunun kesinlikle halledilmesi gerekiyor.” (Ö3) *“İlk zamanlarda yoğunluktan EBA'ya girişler sıkıntılıydı, sonraları işin içine Zoom girince biraz rahatladı. Fakat ilk zamanlar hem öğrenciler hem de biz EBA'ya girişte bayağı sıkıntı yaşıyorduk. Altyapı ve bağlantı sorunları vardı Zoom ile bağlantılı olunca artık bu sorunları yaşamıyoruz.”* (Ö4) Yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçildiği ilk dönemde eğitim öğretim faaliyetleri tamamıyla EBA üzerinden yürütülmüştür. Öğretmen ve öğrencilerin yoğun bir şekilde EBA'ya bağlanması sistemsel problemlerin yaşanmasına sebebiyet vermiştir. Durum böyle olunca alternatif uygulama ve programlar üzerinden eğitim öğretim faaliyetleri sürdürülmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin ifadelerinden de anlayacağımız üzere EBA altyapısının güçlendirilmesi, bağlantı sorunlarının en aza indirilmesi ve internete erişimin en üst düzeyde sağlanması uzaktan eğitimin sürdürülebilmesi için gerekli şartlardır. Özellikle internet konusunda ağ sağlayıcıların geliştirilmesi ve öğrencilerin uzaktan eğitime katılabilmesi için ücretsiz erişim sağlanması bir gereklilik haline gelmiştir. Bunun yanı sıra kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin de eğitime devam edebilmeleri için internet ve güçlü altyapıya erişimlerinin öncelikle sağlanması gerekmektedir.

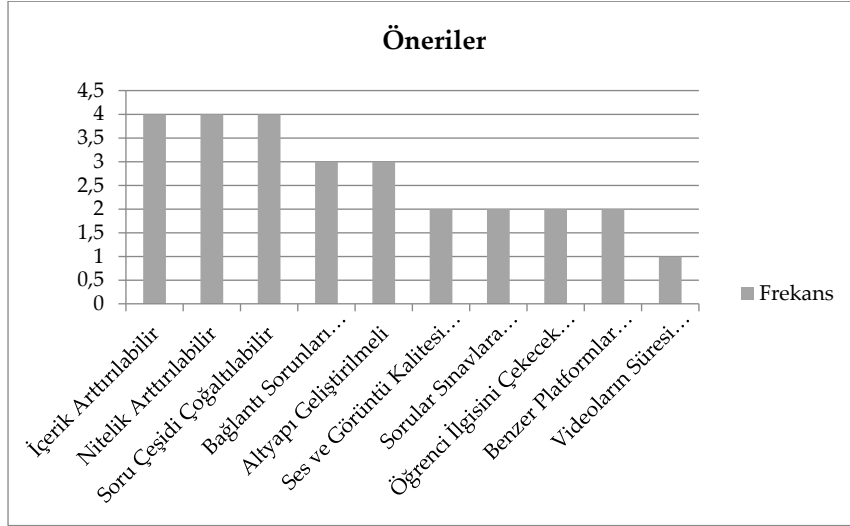
Tablet yetersizliği öğretmenlerin sıklıkla üzerinde durduğu bir başka konudur. Öğrencilere uzaktan eğitim sürecinde kullanmaları için dağıtılan tabletlerin eksik olduğu, tablet ve bilgisayar eksikliğinden EBA'ya bağlanamayan ve dolayısıyla uzaktan eğitime katılamayan birçok öğrenci bulunmaktadır. Bu konu ile ilgili Ö1, *“İlçemizde kaymakamlık ve belediye öncülüğünde tablet verildi fakat tableti olmayan öğrenciler yine babalarının telefonundan giriyor ama internet bittiği zaman giremiyorlar”* ifadelerini kullanmıştır. Ö9 ise, *“EBA'yı herkes kullanabilse EBA çok güzel, bu pandemi sürecinde biz evimizde onlar evinde bir şekilde ders işleniyor fakat birçok sorun ile de karşılaştık. Bunların en başında internet ve tablet problemi var, bütün çocuklara dağıtılmadı tablet sadece belirli öğrencilere gelmiş. Uzaktan eğitim eğer altyapı problemi olmayan bir bölgede yaşıyorsanız çok iyi”* şeklinde görüş bildirmiştir. Öğrencilerin uzaktan eğitime devam edebilmeleri için öncelikle bilgisayar ve tablete ihtiyaçları vardır. “Milli Eğitim Bakanlığı ihtiyaç sahibi öğrencilere uzaktan eğitim sürecinde bu konuda gerekli desteği vermiştir. MEB tarafından tablet ulaştırılacak olan öğrencilerin ailesinin gelir düzeyi, eğitim alan çocuk sayısı, yüz yüze eğitime devam etme durumu ve özel eğitim gibi hassas durumlar için öncelikle ihtiyaç sahibi öğrenciler belirlenmiştir. MEB verilerine göre, Türkiye'de okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde toplam 18 milyon 241 bin 881 öğrenci bulunuyor” (MEB, 2021). Ülkemizin toplam nüfusu ve öğrenci sayısı göz önüne alındığında uzaktan eğitim sürecinde araç gereç, altyapı ve teknik sorunların yaşanmasının olası olduğu söylenebilir. İhtiyaç ve beklentileri bilerek eksikleri giderme ve uzaktan eğitimi daha etkili kılma yönünde özellikle yüz yüze eğitimin yapılmadığı dönemde önemli gelişmeler kaydedilmiştir.

Niteliksiz içerik konusunda öğretmenler EBA'ya yüklenen bazı dokümanların öğreticiliğinin düşük olmasının kaliteli içerik bulma ve kullanma noktasında sorun oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Bununla ilgili Ö8, "öğretmenlere bırakıldığı için içerisi çöp olmuş durumda, dolayısıyla aradığımı bulamıyorum. Her öğretmen bir şeyler yüklediği için ben mesela bir konu ile ilgili araştırma yapmak istediğimde öğretmenlerin yüklediği videoları görüyorum ama benim istediğim şey bu değil. Öğretmenler okulda yaptıkları etkinlikleri yüklüyorlar bu da benim işime yaramıyor. Ayrıca ara yüzü çok karışık istediğimi kolay bulamıyorum bir sürü gereksiz video var" şeklinde görüş belirtmiştir. Öğretmenler tarafından dosya yüklenmesi ve bunların paylaşımı EBA'nın içeriğinin karışık olmasına sebep olmaktadır. Görüşleri alınan öğretmenlerin bir bölümü anlattığı konu ile ilgili EBA'dan içerik ararken bulamadığını ve vakit kaybettiğini ifade etmiştir. Bu durumun EBA'da iki soruna neden olduğunu söylemek mümkündür. Bunlardan biri içerik kalitesinin düşmesi, diğeri ise platformun karışık olmasıdır. Bu sorunlar ancak öğretmenlerin yüklediği içeriklerin incelenip kontrol edildikten sonra sisteme kalıcı olarak yüklenmesiyle aşılabılır.

Öğretmenlerin puan toplamaya odaklanması görüşme yapılan öğretmenler tarafından ifade edilen sorunlardan bir diğeridir. Öğretmenlerin puan toplamaya odaklanması yukarıda açıklanan niteliksiz içerik ve ara yüzün karışık olmasına sebep olan önemli bir unsurdur. Bu konu ile ilgili Ö2 ve Ö6 şunları dile getirmiştir: "Öğretmene puan ve EBA'da zaman geçirme zorunluluğu getirilerek oluşturulan baskı EBA'yı aktif ve etkili kullanmanın önüne geçerek puan toplamak için kullanılan bir araç haline dönüştürdü." (Ö2) "Puan olayı devreye girince arkadaşlar puan alabilmek için pek çok içerik paylaşmaya başladılar. Tekrar tekrar paylaşılan dersle alakasız içeriklerle puan yarışı başladı fakat bu kaliteyi düşürdü. Bir ödüllendirme sistemi olabilir ama dediğim gibi gerçek anlamda kullanan öğretmenlerimiz ile." (Ö6) Ö2 ve Ö6'nın uzaktan eğitim ve EBA'da yaşanan sorunlara yönelik ifadesi, EBA kullanımını teşvik etmek için uygulamaya geçirilen puan sisteminin bazı öğretmenler tarafından EBA'yı sadece puan kazanmak için kullanmasının onları EBA'yı aktif ve etkili kullanmaktan uzaklaştırdığını belirtmektedir. Uygulamanın amacı öğretmenlerin EBA kullanımını arttırmak, içerik üretmelerini sağlamaktır. Bunun puan sistemi ile denetlenmesi bazı öğretmenlerin rastgele, düşünmeden, incelemeyen dosya ve içerikleri paylaşmalarına neden olmuştur. Bu durum görüşme yapılan öğretmenlerin de sıklıkla belirttiği, niteliksiz içerik ve arayüzün karışık olması sorunlarının artmasına sebep olmaktadır.

Etkileşim ve uygulama yapılamaması veya uzaktan eğitimin etkileşim ve uygulamaya elverişli olmaması Ö5 tarafından şu sözlerle ifade edilmiştir: "Sınıf içinde derslerde oyunlar filan uyduruyorduk, bu biraz doğaçlama gelişen bir durumdu, fakat oyunları uzaktan eğitimde yapamıyorum." Yüz yüze eğitim ve sınıf ortamında yapılması mümkün olan bazı etkinlik ve oyunların uzaktan eğitimde yapılması olanaklı değildir. Çocuklar derslere aktif olarak katıldıklarında, yaparak ve yaşayarak öğrendiklerinde hem eğleniyor hem de öğreniyorlar. Özellikle temel eğitimde öğretmenler tarafından planlanan bazen de doğaçlama yapılan etkinlik ve oyunlar çocukların ilgisini daha fazla çekmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerden bazıları uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini tutmadığını, hem öğrenciler hem de öğretmenler için yüz yüze eğitimin daha faydalı ve kalıcı olduğunu belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimde öğrenciyi kontrol etmenin, dikkatini toplayabilmenin zor olduğunu deneyimlemişlerdir. Sınıfta öğretmenin sınıf yönetiminin ve kontrolünün uzaktan eğitime nazaran çok daha kolay olduğunu düşünmektedirler. Uzaktan eğitimin ilkökul ve ortaokul çağında olan küçük yaş grubu öğrenciler için pek elverişli olmadığını düşünmektedirler. Öğrencilerin sınıf içi yaşantılarda edindiği motivasyon ile bilgisayar karşısındaki motivasyonlarının eşit olması beklenemez. Özellikle okula yeni başlayan çocuklar rehber ve yönlendirici olarak öğretmenin varlığını aramaktadırlar. Covid-19 pandemi döneminde derslerin uzaktan eğitimle yürütüldüğü zamanlarda uzaktan eğitimin dezavantajlarından en fazla etkilenen öğrenciler ilkökul düzeyindeki öğrenciler olmuştur. Yeniden başlayan yüz yüze eğitim döneminde oluşan farkı kapatmak ya da en aza indirebilmek için öğretmenler öğrenci başarısını arttıracak uygulamalara yönelmelidirler. Sınıf içinde yapılan etkileşimli etkinlik ve oyunların arttırılması bu yönde atılacak adımlardan biri olabilir.

Öğretmenlerin EBA'nın Gelişimi İçin Önerilerine İlişkin Görüşme Analizleri



Grafik 3. EBA'nın gelişimi için öğretmen önerileri

Grafik 3'te görüldüğü üzere öğretmenler EBA'nın gelişimi ve niteliğinin artırılması için çeşitli önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler; sırasıyla, "içerik artırılabilir", "nitelik artırılabilir", "soru çeşidi çoğaltılabilir", "bağlantı sorunları çözümlenmeli" ve "altyapı geliştirilmeli" şeklindedir. Bu ifadelerin yanı sıra öğretmenler; ses ve görüntü kalitesi geliştirilmeli, sorular sınavlara yönelik olmalı, öğrenci ilgisini çekecek içerikler olmalı, benzer platformlar örnek alınmalı ve videoların süresi atırılabilir ifadelerini kullanmışlardır. Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenler çoğunlukla EBA'daki içeriklerin az olduğu, içeriğin artırılması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir.

EBA'nın gelişimi için öğretmenlerden gelen bir başka öneri niteliğin ve soru çeşidinin artırılmasına yöneliktir. Öğretmenler tarafından yüklenen bazı içeriklerin birbirinin tekrarı olduğu ve kalitenin düşük olduğu, bunun yerine profesyonel içeriklerin yüklenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Çoğunlukla belirtilen bağlantı sorunları ve altyapının geliştirilmesi ifadeleri EBA'nın teknik konularda iyileştirmeye gereksinim duyduğunu göstermektedir.

EBA'da bulunan içeriklerin ve bu içeriklerin niteliğinin artırılması gerektiğini düşünen Ö1 şu ifadeleri kullanmıştır: "Daha fazla farklı içerik yüklenebilir, içeriklerin niteliği artırılabilir, süresi artırılabilir, ölçme değerlendirme uygulamaları çeşitlendirilebilir." İçeriğin ve niteliğin artırılmasının gerekliliği öğretmenler tarafından her fırsatta dile getirilmiştir. Pandemi döneminde içerik anlamında her ne kadar iyileşmeler olsa da nitelik konusunda öğretmenlerin puan kazanma endişesiyle içerik paylaşımları kalitenin düşmesine sebep olmuştur. Konu ile ilgili olarak Ö4, "teknolojiyle çok daha uyumlu olması gerektiğini ve daha profesyonel içeriklerin olması gerektiğini düşünüyorum. EBA'da internetten alınmış 2 sayfalık özetlerin dahi yer aldığını görüyoruz. Daha profesyonel, daha eğitim teknolojilerine uygun içerikler olması iyi olur, o zaman bizde çok daha yoğun bir şekilde kullanırız" ifadesini kullanmıştır. Ö4, "daha profesyonel, daha eğitim teknolojilerine uygun içerikler" sözüyle nitelik olarak daha yüksek, interaktif ve etkileşimli olan içeriklerin EBA'da daha fazla yer alması gerektiğini ifade etmiştir.

Öğretmenler EBA platformunun gelişimi için soru sayısı ve çeşidinin artırılması gerektiğini düşünmektedirler. EBA'nın ders içinde ve dışında ölçme değerlendirme için daha fazla kullanılıyor olması platformda bulunan soruların yani test, alıştırmaya ve sınavların çeşitliliğinin artırılmasını gerektirmektedir. LGS'ye hazırlanan öğrenciler için özellikle soru hazırlanması ve bu soruların sınav sistemine yönelik olması gerektiği görüşme yapılan öğretmenlerin beklentileri arasındadır. Konu ile ilgili olarak Ö3, "8. sınıflara yönelik soru içerikleri zenginleştirilmeli. 3 boyutlu içerikler çok etkili, bunun diğer konularda da yapılması yerinde olur" şeklinde görüş bildirmiştir. Ö10 ise, "çocuklar için daha fazla etkinlik ve soru hazırlanabilir, örneğin bazı illerin Milli Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge büroları 8. sınıflara özel çalışma kâğıtları oluşturdu. EBA'daki sorular

çok basit düzeyde yeni ve kaliteli sorular oluşturulursa bizlerde öğrencileri oldukça pahalı satılan yayınevlerinin kitaplarına yönlendirmeyiz" ifadelerini kullanmıştır. Öğretmenler ayrıca öğrenci ilgisini çekecek, merak uyandıracak içeriklerin platforma eklenmesini, sosyal medya uygulamaları (Facebook, Instagram, Youtube vb.)'nin içeriklerine atıf yapılmasını önermektedirler. Ö2, "EBA'da öğrencinin okul, ders ve not algısını değiştirecek, Instagram, Facebook gibi ilgi çekecek içerikler olmalı" ifadesini kullanmıştır. Sosyal medya uygulamaları ve video paylaşım siteleri hemen her yaştan bireyin kullandığı ve vakit geçirdiği platformlardır. Öğrencilerin ilgisini çeken bazı uygulama ve içeriklerle bütünleştirilmiş materyallerin EBA'da yer alması platformun kullanımını ve etkinliğini arttıracaktır.

Ses ve görüntü kalitesinin iyileştirilmesi ve videoların kapsam ve süre olarak geliştirilmesini öncelikli olarak beklediğini belirten Ö8 konu ile ilgili olarak sözlerine şu şekilde devam etmiştir: "Öğretmenlerin derslerinde yapmış oldukları etkinlikler ya da içerikler yeterli kalitede olmuyor, kendi kameralarını kullandıkları için ses olarak kötü oluyor ya da kapsam geçerliliği olarak çok iyi durumda olmuyor. Benim EBA'dan beklediğim şey alanında uzman kişilerin toplanıp ses olarak, görüntü olarak, kapsam geçerliliği olarak, animasyon grafik olarak, görsel olarak konuları tam ifade eden videolar yüklemeleri ve parça parça videoların yanında içeriği tam yansıtan bütüncül videolar olmalı." Öğretmenler ses ve görüntü kalitesinin iyileştirilmesini hem mevcut içerikler için hem de uzaktan eğitimde canlı dersler için beklemektedirler. Canlı derslerde ses ve görüntü kalitesi anlık olarak mevcut internet bağlantısından ve altyapının kalitesinden etkilenmektedir. Ö8 EBA'da her sınıf düzeyi için hazırlanmış ünite ve konuları tam içeren profesyonel anlatımların olmasını beklemektedir. İfadesinde de belirttiği şekilde içeriklerin ses, görüntü, kapsam ve grafik olarak özenle hazırlanması gerektiğini düşünmektedir.

Benzer platformların örnek alınması öğretmenlerin dile getirdiği önerilerden bir başkasıdır. Konu ile ilgili olarak Ö7: "Eksikliklerin dikkate alınması lazım, ben Morpakampüsü çok kullanıyorum, mesela Okulistik var, Morpakampüs bu konuda çok iyi, haritaların olduğu bir bölüm yapılmış çok güzel, açıp 3 boyutlu olarak gösterebiliyorsunuz. Zaten çağ dijital çağ, alternatif uygulamalar çok iyi incelenmeli, içerik anlamında daha fazla geliştirilmesi gerekiyor" ifadelerini kullanmıştır. Morpakampüs, Okulistik, Vitamin gibi uzaktan eğitim platformlarının içerik, materyal ve uygulamalarının incelenip EBA'ya uyarlanması beklenmektedir. Vitamin'in bazı içerikleri EBA'da yer almaktadır. Öğretmen görüşlerinde belirtilen diğer platformların uygun içeriklerine de EBA'da yer verilmesi beklenmektedir.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA dijital eğitim platformunun öğretimde kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek üzere yapılan öğretmen görüşmelerinden ulaşılan sonuçlara göre, öğretmenler EBA'yı derslerde çoğunlukla ya da ara sıra kullanmaktadırlar. Yeşilyurt'un (2019) yaptığı çalışmada da sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun öğrenme ve öğretme sürecinde EBA'dan yararlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Öner'in (2017) yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA'yı derslerde etkin bir şekilde kullandığı belirlenmiştir. İnanoğlu'nun (2019) araştırmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA'yı 5. sınıftan 8. sınıfa her sınıf seviyesinde derslerde kullandığı belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenleri sınıf düzeyi fark etmeksizin eğitim teknolojisi aracı olarak EBA dijital eğitim platformunu kullanmaktadır. Demir vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada ise ortaokul ve liselerde EBA kullanım oranının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin derslerde EBA platformundan daha sık yararlanabilmeleri için sınıflarda internet bağlantısının olması ve bu bağlantının güçlü bir şekilde sağlanması gerekir. Ayrıca bu konuda köy, ilçe ve il merkezleri arasında farklılıklar oluşabilmektedir. Gelişen teknoloji ve araç gereçlerin bu farklılıkları en aza indirmek için kullanılması eğitim öğretim kalitesinin artmasını ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlayacaktır. Hem yüz yüze eğitimin devam ettiği dönemlerde hem de uzaktan eğitimin yapıldığı zamanlarda derse yardımcı bir kaynak olarak öğrencilerin EBA platformuna bağlanabilmeleri ve

platformu tüm materyal ve uygulamaları ile aktif bir şekilde kullanabilmeleri için bilgisayar, tablet ve internet bağlantısına ulaşabilmeleri en temel zorunluluktur.

Sosyal bilgiler öğretmenleri EBA platformunu tekrar/pekiştirme/özetleme ve ölçme-değerlendirme amacıyla sık sık, konu anlatımı, dersi monotonluktan çıkarma ve derse hazırlık amaçları için ara sıra kullanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenleri EBA'yı ders anlatımı ve öğretiminden daha çok, dersi destekleyici bir unsur, öğretimi kalıcı hâle getirmek için bir araç, derse yardımcı bir kaynak olarak kullanmaktadır. İnanoğlu'nun (2019) çalışmasında da araştırmamızın bulgularına benzer şekilde sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA'yı derslerin sonuç ve değerlendirme aşamasında öğrenme eksiklerini belirlemek için sık kullandığı belirlenmiştir. Elde edilen veriler Kartal'ın (2017) çalışmasında yer alan sonuçlar ile de benzerlik gösterir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin büyük bölümünün EBA'yı dersin sonunda soru çözmek ve değerlendirmek amacıyla kullandığı görülmüştür. Kana ve Aydın'ın (2017) araştırmasında öğrenci ve öğretmenlerin EBA'yı dersin sonunda test çözmek amacıyla kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Timur vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin EBA platformunu konu tekrarı, test çözme ve ödev yapma amacıyla kullandığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin EBA kullanım amaçlarından bir diğeri dersi monotonluktan çıkarmaktır. Öğretmenler sınıf içinde dersin etkililiğini arttırmak, öğrenci ilgisini çekmek için eğitim teknolojisi araçlarından yararlanmaktadırlar. Kartal'ın (2017) yürüttüğü çalışmada EBA'nın ders anlatım sırasında kullanımının öğrencinin derse ilgisini arttırdığı araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir kısmı tarafından belirtilmiştir. EBA'da bulunan ve çocukların birden fazla duyu organını kullanarak öğrendiği içerikler öğrencilerin hem konuya olan ilgisini arttıracak hem de öğrendiği konuyu daha iyi öğrenmesini sağlayacaktır. EBA'nın temel amacı eğitimi teknoloji ile buluşturup teknoloji ve bilimin imkanlarından faydalanarak farklı, zengin ve eğitici içerikler sunarak eğitimin kalitesini yükseltmek, öğrencilerin öğrenme düzeyini arttırmaktır. Öğretmenler sınıflarında dersi planlarken, konunun ve öğrencilerin ihtiyacına göre hareket etmektedirler. Çakmak ve Taşkıran'ın (2017) araştırmasında ise, EBA kullanılarak işlenen dersler sayesinde anlatım odaklı ve ezberci anlayıştan çıktığı ve öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesine olanak tanındığı sonucu çıkmıştır. Araştırmacılar, EBA'nın öğrencilerin derse olan ilgisini arttırdığını bu sebeple sınıf yönetiminin de kolaylaştığını ifade etmişlerdir. Araştırmamızda da EBA'nın sınıf yönetimine olumlu etkilerinin olduğunu gösteren bulgular mevcuttur. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin gelişen EBA içeriklerini sınıf içinde konu anlatımlarında kullanması öğretim sürecini olumlu etkileyecektir. Öğrencilerin ilgisini çeken içerik ve materyallerin düzenli bir şekilde sınıf içinde kullanımı dersin verimliliğini yükseltecektir. Sosyal bilgiler dersi içeriklerinin EBA ile öğretimi, tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi konularının, ezberci anlayıştan uzaklaşmasını, etkileşimli öğretimi sağlayacağı beklenir. Konu anlatımlarının farklı materyal, araç gereç ve uygulamalardan destek alınarak işlenmesi öğretimin etkililiği ve bilginin kalıcılığı üzerinde etkilidir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA'da en fazla kullandığı öğretim materyalleri incelenmiş, video ve görsellerin daha sık kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Dijital eğitim ortamları görselleştirme üzerine kurulduğundan dergi, kitap gibi yazılı materyaller pek tercih edilmemektedir. Kitap ve dergiler daha çok öğrenci ve öğretmenler tarafından kaynak olarak görülmektedir. Ölçme değerlendirme için daha fazla kullanılan EBA'da en fazla kullanılan ölçme değerlendirme materyalleri tarama testleri, alıştırma ve merkezi sınav denemeleridir. EBA bölüm ve materyalinin kullanımları sınıf içinde ve dışında farklı şekillerde tercih edilmektedir. Video ve görseller etkileşim açısından daha güçlü oldukları için EBA'nın sınıf içi kullanımlarında en fazla tercih edilen öğretim materyalleridir. Test, alıştırma ve denemeler ise hem konu sonunda dersi tekrar etmek, öğrenilenleri pekiştirmek hem de ev ödevi olarak kullanıldıklarından en fazla kullanılan ölçme değerlendirme materyalleridir.

EBA materyali seçiminde öncelik verilen kriterler değerlendirilmiş, kazanıma uygunluk, görüntü kalitesi, öğrenci ilgisi, güncellik, öğrenci seviyesine uygunluk ve görsellerle destekleme kriterlerinin yer aldığı, süre ve sınıf düzeyine uygunluk kriterlerinin materyal seçiminde öncelik verilen kriterler arasında yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kazanım, bir ünite veya konunun sonunda ulaşılması hedeflenen temel amaçtır. Bu

sebeple EBA öğretim ve ölçme değerlendirme materyali seçiminde dikkat edilen temel unsur materyalin ilgili kazanımlara ulaşmada ne kadar başarılı olacağıdır. Bir konunun öğretiminde odak noktası kazanım olduğu gibi materyal seçiminde de öğretmenlerin referans noktası yine kazanımlardır. Burada üzerinde durulması gereken konu kazanımların türü yani öğrencilerde gelişmesi istenen yetkinliklerdir. Köde (2020) yaptığı araştırmada araştırmamızın sonuçlarına benzer sonuçlara ulaşmıştır. Öğretmenlerin kullandıkları materyallerin seçiminde etkili olan faktörler incelenmiş, öğretim hedefleri, öğrenci özellikleri ve araç özelliklerine göre materyal seçildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin EBA'da bulunan içeriklerin yeterlilik durumuna ilişkin görüşleri analiz edilmiş ve içeriğin yeterli olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı içeriğin yeterli olmadığını, mevcut içeriğin de özellikle düzey açısından geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenler, Covid-19 pandemisi ile başlayan uzaktan eğitim döneminde EBA'daki içeriğin geliştirildiğini, öncesinde içeriğin tamamen yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca EBA'nın derslerde kullanımı sırasında işlenen konuyu tamamen öğretecek nitelik ve nicelikten yoksun olduğu belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenleri ayrıca, EBA'da yer alan içeriklerin bir konuyu tam olarak öğretecek kapsam ve çeşitliliğe sahip olmadığını, içeriklerin basit ve öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşünmektedirler. MEB'in 2023 eğitim vizyonu'nda, EBA üzerindeki içerik havuzunu genişletmek üzere ulusal ve uluslararası yayıncılardan yenilikçi dijital kaynakların temin edileceği belirtilmiştir (MEB, 2021). Böylelikle EBA içeriklerinin güncelleneceği ve önemli oranda gelişeceği beklenmektedir.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinden EBA'nın iyileştirilmesi ve daha etkili kullanılabilmesi için öneriler alınmıştır. EBA'nın geliştirilmesi için öğretmenlerin önerileri arasında sıklıkla ifade edilenler; altyapının iyileştirilmesi, bağlantı sorunlarının çözülmesi, içeriğin zenginleştirilmesi, soru çeşidinin çoğaltılması, internet hızının yükseltilmesi ve platformun güncellenmesidir. Bu doğrultuda EBA platformunun teknik yapısına ilişkin sorunlara dair çözüm önerilerinin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin EBA'da yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri benzerlik gösterir. Dijital eğitim platformlarının en sık karşılaştığı sorunlar genel olarak teknik sorunlardır. Altyapı ve bağlantı sorunlarının sürekli yaşanıyor olması platformun kullanılabilirliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Eğitim planlayıcıları ve dijital eğitim platformu geliştiricilerinin üzerinde durması gereken konu, teknik sorunlar ve bu sorunlara dair geliştirilecek aksiyonlardır. EBA'ya dair sorunlar ve önerilerin iki farklı ayırım noktası vardır. Bunlardan birincisi EBA'nın içerik ve uygulamaları ile ilgili, diğeri ise internet ve bağlantı sorunları gibi dış kaynaklı olanlardır.

Konu ile ilgili literatürde bulunan benzer araştırmalardan Yeşilyurt'un (2019) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenleri daha çok "içerikler ve etkinlikler artırılmalı" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler her konu ile ilgili içerik bulamadıklarını, bazı içeriklerin güncel olmadığını, konulara özgü etkinliklerin artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırmamızda da öğretmenler tüm ünite ve konularla ilgili içerik ve etkinliklerin artırılmasını önermektedirler. İnanoğlu'nun (2019) çalışmasında ise EBA'da bulunan görsel sayısının artırılmasının gerekli olduğu en çok belirtilen düşünce olurken, etkinliklerin ilgi çekiciliğinin artırılması çok tekrar edilen bir diğer görüş olarak öne çıkmıştır. Benzer şekilde araştırmamızda da öğretmenler materyallere ait nitelik ve niceliğin artırılmasını ve öğrenci ilgisini çekecek içeriklerin geliştirilmesini önermişlerdir.

EBA ile ilgili sorunlar ve bu sorunlara ilişkin öneriler değerlendirildiğinde, eğitim öğretim faaliyetlerinin aksamadan sürdürülmesi ve ihtiyaç olduğu zamanlarda uzaktan eğitim yoluyla başarılı bir şekilde devam edebilmesi için öğretmen görüşleri doğrultusunda gerekli çalışmalar yapılmalıdır. EBA ile ilgili sorunların MEB YEĞİTEK (Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) ve ilgili birimlerinin yapacağı çalışmalar ile çözümü sağlanmalıdır. İnternet ve bağlantı sorunlarının giderilmesi ve uzaktan eğitim altyapı ve kalitesinin artırılabilmesi, Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığının toplumu bilgi toplumuna dönüştürme yolunda gerekli temel unsur ve hizmetler istenilen hız ve kalitede kesintisiz olarak sunması, bilgi ve iletişim altyapılarının oluşturulması ve geliştirilebilmesine bağlıdır. Bu çerçevede ilgili

bakanlığın belirlemiş olduğu hedefler; internet okuryazarlığının arttırılması, internet erişiminin yaygınlaştırılması, bilgi ve iletişim hizmetlerinin ucuzlatılması, uydu hizmetlerinin geliştirilmesi vb. şeklindedir. Bu hedeflerin ve hizmetlerin hayata geçirilmesi birçok alanı olduğu gibi eğitimi de önemli ölçüde geliştirecektir. EBA'nın dış kaynaklı sorunlarının en aza indirilmesiyle öğretimin kalitesi ve dijital eğitimin etkinliği artacaktır.

EBA'nın etkili kullanımı için sosyal bilgiler öğretmenlerinin meslektaşlarına yönelik önerileri arasında, EBA planlaması yapmaları, EBA'yı daha aktif kullanmaları, içerik paylaşımı yapmaları, EBA'dan ödev vermeleri, öğrencileri EBA kullanımına teşvik etmeleri, EBA'dan meslektaşları ile bilgi paylaşımı yapmaları ve yeniliğe açık olmaları gibi öneriler de yer almaktadır. EBA materyallerini gelişigüzel kullanmak yerine EBA planlaması yapmak öğretmenlere zamanı etkili kullanma fırsatı sağlayacaktır. Öğretmenlerin EBA'yı öğretimde daha sık kullanmaları ve öğrenci ve öğretmenlerin kullanabileceği kaliteli içerikler geliştirmeleri EBA dijital eğitim platformunun gelişmesini sağlayacak ve öğretimdeki etkisini yükseltecektir.

Kaynakça/Reference

- Açıkalın, M. (2010). Exemplary social studies teachers use of computer-supported instruction in the classroom. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 9(4), 66-82.
- Açıkalın, M., & Duru, E. (2005). The use of computer technologies in the social studies classroom. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 4(2), 18-26.
- Alabay, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin ve öğrencilerinin EBA (Eğitimde Bilişim Ağı) kullanımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Alkan, C. (2011). *Eğitim teknolojisi* (8. baskı). Anı Yayıncılık.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnek çalışmalar* (3. Baskı). Siyasal Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. baskı). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri – Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* [Qualitative inquiry – research design – Choosing among five approaches] (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal.
- Çakmak, Z., & Taşkıran, C. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin perspektifinden eğitim bilişim ağı (EBA) platformu. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (9), 284-295.
- Demir, D., Özdiñç, F., & Ünal, E. (2018). Eğitim bilişim ağı (EBA) portalına katılımın incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 407-422.
- Doney, P. A. (2013). Fostering resilience: A necessary skill for teacher retention. *Journal of Science Teacher Education*, 24(4), 645-664.
- Elliott, M. (2014). *Technology Perceptions of Educational Leaders: A Case Study* [Doctoral dissertation]. University of Phoenix.
- 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.
- İnanoğlu, A. (2019). *Sosyal bilgiler öğretiminde Eğitim Bilişim Ağı'nı (EBA) kullanmak: nasıl ve ne kapsamda?* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kana, F., & Aydın, V. (2017). Ortaokul öğretmenleri ve öğrencilerinin Eğitim Bilişim Ağı hakkında görüşleri. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 4(13), 1494-1504.
- Kartal, M. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) hakkındaki görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Köde, K. (2020). *Öğretmenlerin dijital ve dijital olmayan materyalleri seçim ve kullanım kriterlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kuloğlu, E. K. (2018). *İngilizce öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (Eba) kullanım durumlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). FATİH projesi hakkında. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=6>.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2021). 2023 eğitim vizyonu. https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf.
- Merriam, S., B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. S. Turan, 3. baskı). Nobel. (Orijinal çalışma 2009 yılında yayımlandı.)
- Öner, G. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih dersleri için alternatif bir kaynak: EBA.gov.tr. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (9), 227-257.
- Özel, E. (2013). *Sosyal bilgiler dersi kapsamında yer alan tarih konularının öğretiminde teknoloji kullanımı* [Doktora Tezi, Dumlupınar Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. (2th ed.). Sage.
- Peck, K. L., & Dorricott, D. (1994). Why use technology? *Educational Leadership*, 51(7), 11-14.

- Pettersson, F. (2018). On the issues of digital competence in educational contexts-a review of literature. *Education and information technologies*, 23(3), 1005-1021.
- Saklan, H. (2017). *Bazı fen bilimleri öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) hakkındaki görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- 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.
- Taşyürek, Z. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde internet kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, bilgilerin kalıcılığına ve derse karşı tutumlarına etkisi* [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Timur, B., Yılmaz, Ş., & İşseven, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sistemini kullanmalarına yönelik görüşleri. *Asya Öğretim Dergisi*, 5(1), 44-54.
- Ünal F., & Er, H. (2017). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde öğretimi zor olan soyut kavramlara ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 6-24.
- Yeşiltaş, E. (2010). *Sosyal bilgiler öğretimine yönelik geliştirilen bilgisayar yazılımının akademik başarı ve tutuma etkisi* [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yeşilyurt, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı'nın kullanımına ilişkin görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and method* (4th ed.). Sage.
- Yolcu, H., & Bayram, A. (2016). Eğitimde teknoloji kullanımı: Fatih projesine eleştirel bir bakış. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 2111-2143.
- Van Laar, E., Van Deursen, A. J., Van Dijk, J. A., & De Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and dijital skills: A systematic literature review. *Computers in human behavior*, 72, 577-588.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Digital technologies are being used in the field of educational sciences as a result of information technologies' advancements making information easier to obtain, disseminate, and share. The Ministry of National Education (MoNe) has created multiple programs to ensure digitization in education in light of improvements in technology in Turkey's education sector and the rest of the globe (MEB, 2017). Since 2014, Turkey has also used the Education Information Network (EBA) digital education portal to break down barriers and improve student performance. The MEB curriculum's material and subjects are published on a website that is appropriate for all grade levels by EBA, which combines education with technology to give access to information at any time and from any location (Alabay, 2015).

A major issue in the 21st century is how to impart knowledge rather than the knowledge itself, as well as how to organize instruction to produce the best level of learning outcomes. One aspect that contributes to improving the quality of teaching is the use of educational technology tools in the classroom to ensure teaching efficacy (Alkan, 2011). The development of digital and 21st-century skills depends heavily on the use of technology in education. The importance of information and technology literacy and digital capabilities have increased as a result of knowledge growth and technological innovation. People in the information society of the 21st century should possess these skills (Pettersson, 2018). It is anticipated that using technology in a computer-based learning environment will improve student comprehension (Surjono, 2015).

In social studies and related courses, the use of digital technologies and educational platforms is crucial. Finding out what teachers think about the Ministry of National Education's EBA digital learning platform will raise awareness for analyzing and improving the current situation. The purpose of the study was to identify the EBA usage habits of social studies teachers as well as their thoughts and recommendations on the subject. What are the social studies teachers' perspectives and assessments of the extent and use of EBA in their in-class and out-of-class activities? is the research's main problem. The following, in order, are the sub-problems developed within the context of the research's goal and main problem:

1. What are the frequency and objectives of EBA use among social studies teachers?
2. How do social studies teachers use EBA in their lessons?
3. Which teaching and assessment materials from the EBA do social studies teachers use?
4. What criteria influence the selection of EBA teaching and assessment materials by social studies teachers?
5. What are social studies teachers' opinions of the EBA content?
6. What are the opinions of social studies teachers on the usage of EBA in online learning and the issues encountered?
7. What do social studies teachers suggest for the development of EBA?

When the studies carried out by the Ministry of National Education in line with its educational goals are examined, it is seen that the principle of "equipping with the skills of the age and the future" is a basic and important assumption. In this context, digital competence and digital skills are of particular importance in today's technology age (Van Laar et al., 2017). Teachers have the greatest responsibility in achieving these competencies and skills (Doney, 2013). Teachers are expected to use technology skillfully and with determination at the appropriate times and places in the classes. In this context, it's critical to assess social studies teachers' EBA knowledge and usage levels as well as their recommendations and opinions in order to meet the necessary objectives. The research is significant and unique because it was conducted in the post-pandemic period, when digitalization is gradually taking shape, as opposed to the research on social

studies teachers' opinions of the EBA digital education platform, which was conducted prior to the Covid-19 pandemic period.

2. METHOD

This study, which aimed to ascertain social studies teachers' thoughts and recommendations regarding the EBA platform, used a descriptive model. In the study, which used a case study as one of its qualitative research designs, the opinions of the teachers were carefully studied. In qualitative research, perceptions and events are determined in a realistic and comprehensive manner using qualitative data gathering techniques like observation, interviewing, and document analysis (Yıldırım & Şimşek, 2013). On the other hand, a case study is an examination of real life, a unique circumstance in modern time and space (Yin, 2009). This research is a case study because it describes a circumstance and identifies situational themes for EBA (Creswell, 2015).

The study group of the research consists of 10 social studies teachers working in schools affiliated to Diyarbakır Provincial Directorate of National Education. The study group was determined by the maximum variation sampling method, which is one of the purposeful sampling methods. A semi-structured interview form created by the researchers was used to collect the data. Descriptive analysis and content analysis techniques were used to analyze the qualitative interviews.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The results of the teacher interviews performed to ascertain the opinions of social studies teachers regarding the usage of the EBA digital education platform in instruction show that teachers either frequently or occasionally utilize EBA in lessons. There must be an internet connection in the classrooms, and this connection must be strong for teachers to use the EBA platform more regularly in classes. Also, there might be variations in this regard between villages, districts, and provincial centers. The quality of education will improve and, educational opportunity equality will be provided by using newly developed technology and methods to reduce these discrepancies.

Social studies teachers usually utilize the EBA platform for repetition, reinforcement, summarization, and assessment and evaluation, but they also use it occasionally to lecture, break up the monotony of the lesson, and prepare for the lesson. Teachers use EBA as an auxiliary resource to support the lesson rather than lecture.

After examining the most popular teaching tools used by social studies teachers in EBA, it was found that videos and visuals were used more frequently. Written resources like books and magazines are not favored because digital learning environments are built around visualization. Screening tests, exercises, and central exam trials are the most frequently utilized assessment and evaluation materials in EBA, which is used primarily for assessment and evaluation.

The criteria that were prioritized in the selection of EBA material were assessed, and it was determined that the criteria for acquisition suitability, image quality, student interest, currency, suitability for student level, and visual support were included, while the criteria for duration and class level were not.

The material of the EBA was found to be inadequate after an analysis of the teachers' perspectives on its adequacy. The majority of teachers claimed that the content is insufficient and that it has to be enhanced, particularly in terms of level. Teachers stated that the prior content was absolutely inadequate and that EBA's content was developed during the distance education era, which began with the Covid-19 pandemic.

Social studies teachers provided suggestions for the research on how to enhance and apply EBA more successfully. The suggestions made by teachers for the development of EBA are as follows: enhancing the infrastructure, resolving connection issues, enhancing the material, expanding the types of questions,

speeding up the internet, and updating the platform. In this perspective, it has been observed that the majority of solution suggestions for issues relating to the technical design of the EBA platform.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 09.03.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 19886

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Bu araştırma 2. yazarın danışmanlığında 1. yazarın yürüttüğü doktora tezinden üretilmiştir. 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %40'dır.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması, veri analizi, bulgular, sonuç, tartışma ve raporlaştırma.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, literatür, sonuç ve raporlaştırma süreçlerinde danışmanlık.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada yazarlar arasında hiçbir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of
Education

2023, 23(2), 959 – 976. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1225286>



The Parallel Reality Technology

Paralel Gerçeklik Teknolojisi

Orhun TÜRKER¹

Geliş Tarihi (Received): 27.12.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 21.03.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.06.2023

Abstract: Parallel Reality (PR) is a technology introduced by Misapplied Science at the CES consumer technology fair held in the United States in 2020. This technology makes it possible to simultaneously show different contents for each of the dozens of people in the same place on a single screen. Unlike augmented or virtual reality, this reality does not require people to have extra equipment such as cell phones or special glasses. The pixels can transmit contents according to the viewing angle of the people in front of the screen. In addition, contents can follow the location of people through a sensor integrated into the system. Thanks to this sensor, the image for each person is displayed in such a way that they can only see it from the angle they are in. Thus, unique and personalized content can simultaneously be displayed for each person in crowded environments. As with augmented, virtual, and mixed reality, the parallel reality is a product of high technology. Therefore, this study compares the concept of parallel reality with other types of realities in various contexts, explains its working principles in detail, and provides examples of its application areas. This technology can be used effectively, especially for educational purposes. In addition, in the last part of the research, the researcher proposed a new value term to be used in parallel reality. It is thought that this article will make valuable contributions to the field, as it will be the first study in the field of education and educational technologies, and this type of reality will affect many areas.

Keywords: Parallel Reality, Augmented Reality, Mixed Reality, Virtual Reality, Technology.

&

Öz: Paralel gerçeklik (PG), 2020 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde düzenlenen CES tüketici teknolojileri fuarında Misapplied Science firması tarafından tanıtımı yapılmış bir teknolojidir. Bu teknoloji; aynı mekânda bulunan onlarca kişiye, farklı içeriklerin aynı anda tek bir ekranda gösterilmesini sağlamaktadır. Artırılmış veya sanal gerçeklikte olanın aksine, bu gerçeklikte insanların, cep telefonu veya özel gözlük gibi ilave ekipmana ihtiyacı yoktur. LED ekran içerisinde yer alan pikseller, içerikleri ekran karşısındaki kişilerin konum ve bakış açısına göre iletebilmektedir. Ayrıca sisteme entegre edilmiş bir sensör aracılığıyla kişilerin konumları takip edilebilmekte ve içerik sadece ilgili kişinin görebileceği açıya yönlendirilebilmektedir. Böylece özellikle kalabalık alanlarda kullanılacak tek LED ekran ile onlarca kişiye aynı anda, kişiselleştirilmiş içerik aktarılabilmektedir. Artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik ve karma gerçeklikte olduğu gibi paralel gerçeklik de teknolojik bir gelişme ile ortaya çıkmıştır. Teknolojik gelişmeler neticesinde, artırılmış, sanal ve karma gerçekliği deneyimleyebilmek için kullanılan ekipmanlar değişmiş, özellikle sanat, tasarım ve eğitim alanlarında önemli uygulamalar yapılmıştır. Bu nedenle bu çalışmada paralel gerçeklik kavramı, diğer gerçeklik türleri ile çeşitli bağlamlarda karşılaştırılmış, çalışma prensibi detaylı olarak açıklanmış ve uygulama alanlarına örnekleriyle değerlendirilmiştir. Bu teknolojinin özellikle eğitim alanında etkili bir şekilde kullanılabileceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın son kısmında araştırmacı tarafından paralel gerçeklikte kullanılmak üzere yeni bir değer terimi de önerilmiştir. Eğitim ve eğitim teknolojileri alanındaki ilk çalışma olması ve bu gerçeklik türünün pek çok alanı etkileyebilecek olmasından dolayı, bu makalenin alana önemli katkılarının olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Paralel Gerçeklik, Artırılmış Gerçeklik, Karma Gerçeklik, Sanal Gerçeklik, Teknoloji.

Atıf/Cite as: taTürker, O. (2023). The Parallel Reality Technology. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(1), 959-976. DOI: 10.17240/aibuefd.2023..-1225286

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuelt>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi Orhun Türker, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Grafik Sanatlar, orhun.turker@ibu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5106-570X>

1. INTRODUCTION

Technology is a phenomenon that changes daily, and these changes lead to the emergence of innovations in every field it touches. As in every field, there are technological developments in display technologies. Parallel Reality (PR) technology, one of the most recent examples, can be defined as an improved version of LED display panels. Parallel reality technology allows the pixels on LED screens to transmit directional light and color. The pixels in LED screens today produce an image with a linear angle and constant light intensity. However, parallel reality technology allows pixels to distribute light and color versatily. Thus, dozens of contents can simultaneously be displayed on a single LED screen for each of the dozens of people (Dietz & Lathrop, 2019).

Parallel reality technology is created by filtering light and color from pixels. Special optical display hardware is used to create hardware-specific individual eye boxes (EBs) from a single display with specific information targeted at multiple viewers, which are detected and tracked by sensors surrounding that same display through biometrics (Kress & Chatterjee, 2020). These dynamic EBs are guided in real time to track specific viewers. Depending on their location, viewers of the same physical display see different information tailored to their individual interests.

Parallel reality technology is an engineering product that emerged through technological development, just like augmented reality technology, virtual reality technology, and mixed reality technology. Thanks to the development of mobile devices and their supporting infrastructure, the scope of augmented reality has expanded. On the other hand, with the development of head-mounted player equipment and three-dimensional image processing software, virtual and mixed-reality applications and technology have become widespread. The speed of development of technologies that spread over a wide area of use is, therefore, higher. And this rapid proliferation increases the awareness of content, venues, and audiences about this technology.

In parallel reality, digital content is presented to viewers as in other realities. However, this digital content is presented in mixed and augmented reality with reference to the real world, while virtual reality consists of a completely virtual environment that surrounds users. In parallel reality, on the other hand, it is possible to present digital content for the needs or interests of the audience in a way that does not reduce the users' connection with the real world, unlike the others.

1.1. As A Concept: Parallel Reality

This title explores the context of the virtuality continuum diagram, which includes the real world (environment) and the virtual (digital) environment, augmented reality, virtual reality, augmented reality, and mixed reality concepts.

The virtuality continuum diagram was first used in 1994 by Paul Milgram and Fumio Kishino in a research paper on mixed reality. In their study, the authors explained the theoretical underpinnings of mixed reality using diagrams. One of these diagrams (Figure 1), the virtuality continuum, basically describes a line from the real to the virtual environment.

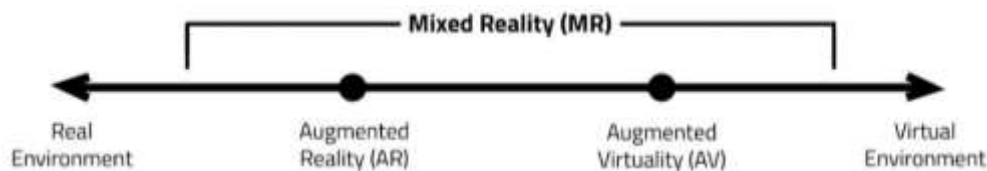


Figure 1. Virtuality continuum diagram

In the diagram: the real environment on the left is the environment that people experience without using equipment or devices and where there is no digital content. In short, it refers to the real world we all live in and see. On the next point, the concept of augmented reality is placed; there is a digital layer between the real world and the user. This digital layer is connected to the real world but not interacting. It is a digital

layer formed by taking the real environment as the reference. However, the user in the real environment interferes with the content (Chiang et al., 2022). In addition, to experience augmented reality, users must have a smart device. The third point is augmented virtuality. It refers to the actual content added to the user's virtual environment (Flavian et al., 2019). With augmented virtuality, users experience more immersion in the virtual environment and fewer distractions from outside. A console and glasses are typically used together to create this designed environment. The last point of this diagram is the virtual environment, which defines virtual reality. There is no connection between the user and the real environment in the virtual environment. Users have this experience in a completely digitally designed environment with wearable equipment and devices.

On the other hand, the concept referred to as mixed reality in the diagram covers situations where the real environment and digital contents can be simultaneously independent of each other. As mentioned earlier, in augmented reality, the experience is realized by referring to the objects in the real environment. In augmented virtuality, most of the content is digital, and the part that is interacted with is experienced with reference to the real world. In both concepts, users are somewhat dependent on the real environment. Therefore, mixed reality encompasses these two concepts in the diagram. However, with technological developments and expanding the scope of the devices, a concept has emerged that should be added to this diagram. Therefore, the concept of parallel reality has been added to Milgram's (1994) virtuality continuum diagram, considering how the audience experiences it.

Parallel reality technology, which has only recently been introduced to the users, should be added to this diagram. Unlike other types of realities, in parallel reality, people can experience personalized digital content in the real environment without the need for a device or equipment. Moreover, these types of equipment are sometimes not as affordable as the average user can afford. While it is enough to own a smart device for augmented reality, purchasing special equipment for virtual reality or mixed reality experiences is necessary. This disadvantageous situation is considered as a significant obstacle to the widespread use of these technologies.

As mentioned earlier, parallel reality technology creates digital content for each viewer. Compared to augmented reality, it is clear that the digital content created is more relevant to the real environment. Therefore, it can be positioned between the real environment and augmented reality in the diagram (Figure 2). Thus, the concept of parallel reality is anchored as the first step between the real environment and virtuality.

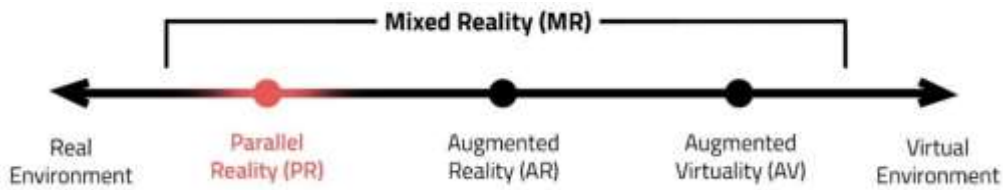


Figure 2. Updated virtuality continuum diagram

1.2. As A Term: Parallel Reality

Literature shows that the term parallel reality was first used by Hsu et al. (2013). However, in 2013, the term was only associated with augmented reality, as today's technology did not yet exist. In the related article, the term parallel reality describes how the device used in experiencing augmented reality interacts with the object rather than information about today's pixel technology. Therefore, it is clearly understood that this term was not used in its current meaning.

Paul H. Dietz, one of the inventors of parallel reality and one of the founders of Misapplied Science, was the first person to use the term parallel reality in its current meaning in the literature. This term was first used in the literature in 2019; the patent for this technology, whose development process started in 2014,

was obtained in 2017. Although the patent was granted in 2017, people had to wait three years before they could experience this technology.

Lastly, Misapplied Sciences first introduced parallel reality technology at CES 2020 in the United States. The developer company, Misapplied Sciences, has designed two different demo areas to showcase this technology. In the demo areas, visitors were shown examples of how parallel reality technology works. Examples and information about the demos are given in section 2.1.

In 2022, for the first time in the world, LED screens with parallel reality technology were used at the airport (Delta News, 2022). The airport was the first choice for the application of this technology because parallel reality offers personalized content for a large audience (Dietz & Lathrop, 2017). Besides, airlines are known as areas with people of many nationalities, which makes guidance essential for people in those places (Mijksenaar, 1997). The term is called parallel reality because people can see different content even though they are looking at the same screen simultaneously and in the same place. Therefore, this feature would position this technology in a different place from all other developments in display technologies.

1.2. Demos at CES 2020

The details about the demos held for the first time at CES 2020 are explained in this section with examples of the capabilities of this technology.

In the first demo area prepared by Misapplied Science, a large screen was placed on the wall, which was visible to visitors from across. Three-dimensional models symbolizing four different countries (i.e., South Korea, France, Mexico, and Japan) were placed right in front of the visitors on a platform with a distance between them (Figure 3). The descriptive graphic of the installation can be seen in Figure 4.

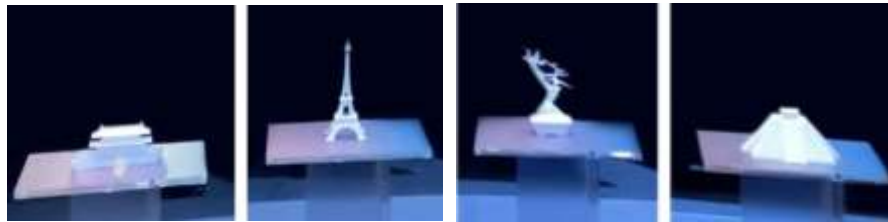


Figure 3. Three-dimensional models

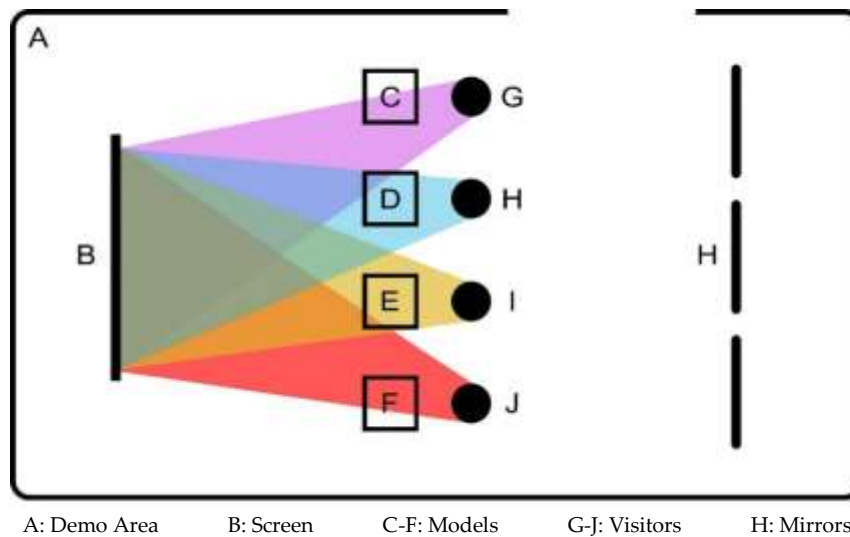


Figure 4. Demo area sketch - top view

When they came in front of the platforms and looked at the screen in front of them. Visitors (G-J) were able to see the contents about the specific countries on the screen (B) of the model (C-F). For example, when they stand in front of the Eiffel tower model (D) they see the contents about Paris, or when they stand in front of the Mayan temple model (F) they see the contents about Mexico on the screen. This is also the case for visitors standing in front of the other models. This way, four different people could watch different contents simultaneously from four angles on the same screen. As shown in Figure 6, a mirror was installed directly opposite the screen. These mirrors were positioned at different tilts and heights directly opposite the screen. When visitors looked at the mirrors from the screen, they could see twelve different images simultaneously coming out of a single screen (Figure 5).



Figure 5. Mirrors in front of the screen

The airport scenario was designed in the second demo area, and boarding passes were arranged for visitors. Visitors were asked to scan their boarding passes in the scanners that were part of the installation. When visitors scan, they could only see the digital content on the screen for their location (Figure 6). Also, when the visitors walk, that content follows them, and only a black screen appears where they were before. When the next visitor scans the boarding pass, they see the information content prepared for them on the screen.



Figure 6. Personalized screen content

During the repetitive process for everyone, the information continued to follow the people on the screen at an angle only they could see as long as they stayed in the sensing area of the sensor. The images on the screen included personalized content, such as name, flight information, gate information, and daytime information for each visitor. Every content was displayed in the language preferred by the passenger. Today's screens can show a single image or content at a time. However, in parallel reality technology, hundreds of people can simultaneously see different contents on a single screen.

This technology is only used at Detroit Metropolitan Airport today. Instead of the standard screen with flight information at the airport, the one with parallel reality technology welcomes the passengers (Figure 7). Also, Figures 8 and 9, which contain screenshots from the clip prepared to show how parallel reality works for viewers in real life, can be viewed.



Figure 7. Parallel reality technology in the airport



Figure 8. People look simultaneously at the same screen



Person 1 View (From Left)

Person 2 View (From Center)

Person 2 View (From Right)

Figure 9. Content per person, CPP

When passengers scan their boarding passes, they can see personalized content on a large screen that can only be viewed from their current angle. In Figure 10, it can be seen that only flight information is included. As shown in Figure 11, the contents can be displayed in different languages. However, in addition to this,

guidance about the facilities that may be needed at an airport can be shown on the screen as well. Since the content is entirely digital and customizable, it allows fast and effective interventions of the content manager. This is an essential feature that distinguishes parallel reality from other types of realities. The parallel reality icon designed by Misapplied Science and introduced at CES 2020 Keynote is shown in Figure 10 as well.



Figure 10. Parallel Reality Technology presentation by Ed Bastian

1.3. As A Tech: Parallel Reality

Since this technology is only used by Misapplied Science today, no detailed technical explanation has been shared with the public. There is only the patent description content related to this technology called the Multi-view advertising system and method. Therefore, only limited information is available on how this technology works. The limited information which could be obtained was compiled under this section to provide insight into this technology.

It can be stated that, in general, there is no difference between LED screens with parallel reality technology and standard LED screens in terms of their external structures. Both displays use LEDs, and both look like conventional panels from the outside. The critical point here is the groundbreaking development of the pixels that build up the LEDs. To summarize the evolution of pixels, Dietz's (2018) explanation is as follows: "Say you have a simple LED bulb, a pixel, that shines one color at a time in all directions. They've mutated it and then put it on steroids. So now that one bulb can shoot thousands of tiny beams of light, each color of your choice. So you can take lots of these pixels, and by directing these beams appropriately, you can see them simultaneously see whatever image you like for each person (Figure 11)."

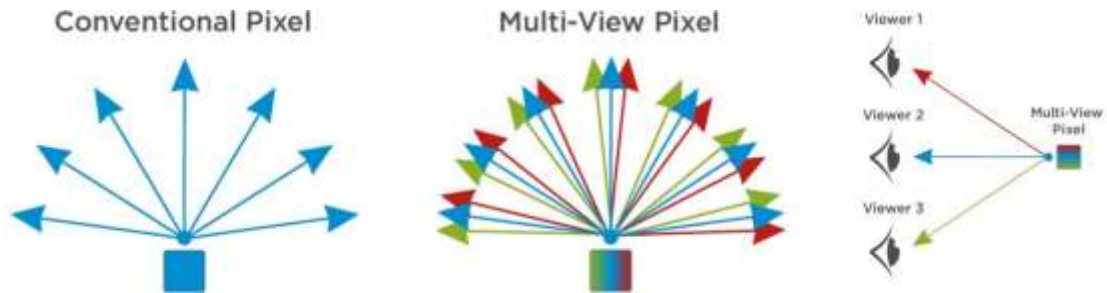


Figure 11. Conventional and multi-view pixel compression

Thanks to the software developed and high-performance processor architecture, each pixel can be directed to one million different angles (The Cube, 2019). It is a very complex system called full-stack technology.

Apart from the standard pixel understanding, a special optical system has been developed for this technology. The basic operating principle of parallel reality is as follows: All electronic devices we can see and use around us have a pixel infrastructure on their screen. These linear pixels transmit light and colors in one direction with the same intensity. In pixels developed with parallel reality technology, the light can be directed to the desired location for each person, and different colors and light intensity can be transmitted to different angles simultaneously. This allows different content to be shown to many people in different locations in the same environment on a single LED screen. The sensor, which is positioned outside the screen and follows the people in a certain area, aligns the pixels on the screen according to the location of the people. In this way, the images can follow the people according to their perspective. The images transmitted to the person on the screen appear in such a way that they can only be seen from the eye level of the person whose location is detected by the sensor. The sensors transmit the location of the person they detect to the steerable pixels. No other people than the targeted person can see this personalized content.

In addition, the scenario given in Figure 4 explains that the working principle of parallel reality has been prepared for airport passengers. In order to explain the working principle of the technology in detail, the researcher prepared a figure (Figure 12). According to the figure, the sensor (a) identifies the passengers who show the boarding pass to the scanner and detect (b) their position and height in a rectangular frame. Then, the passenger's position and height information is transmitted to the pixels (c) on the screen developed with parallel reality technology. Next, the passenger (d) looks from the point of view (e), followed by the sensor, and sees the image (f), which is the personalized content, on the screen. The content, adapted to the information about the person, whose position and height are determined by the sensor, cannot be seen by anyone at other angles. In addition, people detected by the sensor see the contents prepared for them on the whole screen, *not just a part of the screen*.

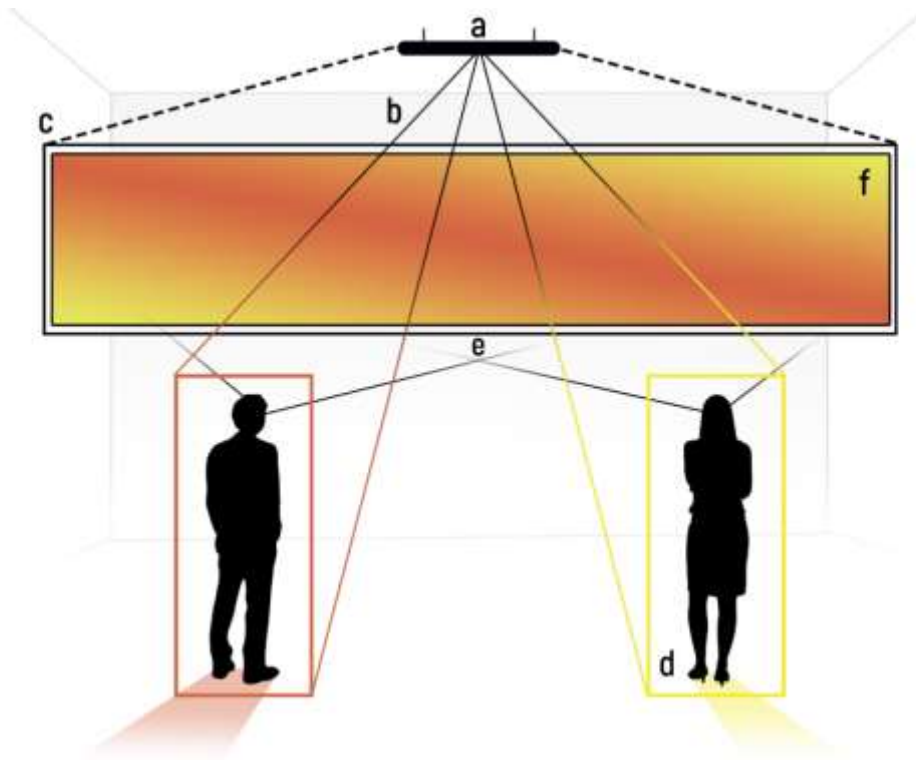


Figure 12. Working principle of parallel reality

2. CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

Parallel Reality may have advantages and disadvantages compared to other realities. However, parallel reality technology will be more beneficial to society and facilitate communication. The concept of parallel reality is still at an experimental stage that is being constantly improved. The fact that people can perform this experience without needing any hardware or equipment will significantly increase the user potential of this experience. Compared to virtual reality, which offers unlimited possibilities for users but requires special equipment, parallel reality will also be much more affordable for people. It will be an effective communication tool for large audiences with its ability to simultaneously present different content to dozens of people.

Parallel reality is currently in use only at Detroit Metropolitan Airport. There is only one screen, and limited content is shown to the passengers. With the spread of this technology and the decrease in production costs, this display technology will likely be preferred more in the future. This is because the application area of an LED display with parallel reality technology can be evaluated quite differently compared to standard LED displays. This system will be an important step in reducing the number of many standard LED displays and information areas. As a result, more sustainable and affordable solutions can be produced in such important places.

The fact that the content is personalized for each person is one of the most critical points of parallel reality technology. Therefore, the author proposes using the term *content per person (CPP)* for the area where this technology will be used. *CPP* can be used as an abbreviation in statistics to mention the number of people who can possibly experience parallel reality from a specific screen. It can be used to assume how many people will be able to see the LED screen to be placed in the advertising area simultaneously and how many different contents will be able to be displayed on the screen.

In cases when the content on the screen is less than the number of people in the venue, this system can provide effective solutions. Even when the venue is very crowded, only two different contents may be sufficient. For example, the content in English and Chinese on the screen may be enough for the mass of speakers of these languages. On the other hand, there may be situations where the content may need to be shown as much as the number of people. In these cases, the *CPP* value can be used to explain the statistical situation easily. Usually, in conventional outdoor advertising, an audience estimate is made based on the daily traffic in a specific venue. These estimates are the most critical factors determining the price and duration of advertising. Therefore, using *CPP* value can help determine the cost of advertising when negotiating with the client. In addition, these ads can be directly aimed at the interests and preferences of the target audience for better marketing results, which is the ultimate goal of any advertising brand.

Many applications, especially Google, have access to users' location information. Even if users disable the location sharing permission, Google can access users' location data (Collins & Gordon, 2022). This allows Google to record the places visited by the users, the time spent in the place, and their movements. In this way, Google develops and executes advertising strategies based on the places where people spend time. The basis for this strategy is GPS technology. When GPS technology and parallel reality technology are combined, it will be possible to show location-based personalized advertisements to each person. In this way, advertisements will be shown to the target audience according to the websites they visit, the products

they prefer, and other variables. Also, location information can combine with people's demographic traits. Advertisements can be adapted to the age, gender, race, economic status, educational status, and mood of the people. Modern people are already exposed to these advertising strategies. Many websites show ads based on users' demographics. When GPS data and parallel reality systems are combined, brands and companies can achieve more effective campaign management. Thus, location and interest-based advertising strategies will be developed for the first time in advertising. In this respect, it is believed that parallel reality may be a milestone for the industry.

Another issue worth mentioning is the *democratization of advertising*. Because today, we all see advertisements on many topics we are not interested in, which is also one of the marketing strategies. However, it is believed that individuals should be able to make decisions on advertising as well. With parallel reality technology, advertising strategies can be tailored to people's interests. Based on the previously mentioned search histories and website visits, people can see more targeted, relevant, and attractive ads. At this point, it is assumed that the share of parallel reality will be significant in developing an *ethical and democratic* advertising strategy.

Parallel reality can be handy for people traveling on the highway with GPS. Depending on their trip, people can receive directions tailored to their needs. At the same time, other vehicles can also receive their navigational instructions. Besides, traffic signals can be customized based on a vehicle's speed. Depending on the vehicle's position, the speed information is transmitted to the traffic light consisting of LEDs with the help of the sensor. A faster car approaching the intersection can see the green light. On the other hand, a slower vehicle further away from the intersection can see a red light. This may improve road safety by eliminating any ambiguities in traffic signals.

Clearly, parallel reality technology needs time to become widespread. However, the technology promises more sustainable solutions, especially for outdoor advertising and mass information systems. With the parallel reality technology, fewer resources will be spent, while more comprehensive projects can be carried out. Therefore, it is thought that this technology has the potential to be a milestone for outdoor advertising, even when only the sustainability and affordability dimension is considered.

At this point, designers have a significant role and contribution to the process. It is crucial that any content, campaign, or exhibition design is to be designed for broadcast on LED screens with parallel reality technology and brought to the public by experts in the field. Unfortunately, outdoor advertising sometimes dominates the cityscape, and buildings turn into advertising venues. Moreover, this situation is known to cause visual pollution by disrupting the city's architecture and image. It is a frequently mentioned situation in literature frequently mentions that outdoor advertising can cause visual pollution (Chmielewski et al., 2016). If implemented with specific standards and principles, parallel reality technology will be an innovative and effective communication tool for both the masses and the identities of cities. It is believed that this pollution can be avoided to some extent, as parallel reality offers the possibility of presenting many contents simultaneously to hundreds of people in a customized way.

It is well known that airports, subways, terminals, ports, stations, and the streets connecting them to the city are essential places for people visiting them for the first time. In these places, parallel reality can be used to minimize visual pollution. Thus, the unique texture of the cities can be preserved. Therefore, using this technology in areas where people visit and learn about the city for the first time can significantly help the masses.

Parallel reality technology can provide extraordinary benefits in the field of education. It can be used as educational material for students at different learning levels and studying in the same educational environment. Of course, for this technology to be used in classrooms, its costs must come to a decent level, and teachers must be trained to use it. However, regardless of the seating arrangements of students in the classroom, education can be carried out with different contents to be adapted to the student's perspective. Different learning contents for different learning levels in the classroom can be displayed on the screen. Thus, effective teaching can be provided for students with learning needs in the same classroom. Many studies have been conducted on augmented reality technology and education so far. However, augmented reality has fallen short of offering comprehensive solutions for educational environments due to the narrow field of view on the device screen. In parallel reality technology, it will be possible to reach a wide audience thanks to a large LED screen that everyone can comfortably be seen in the classroom.

Different studies can be designed on parallel reality, just as with other types of realities. Thanks to the opportunities it provides, this technology can be used effectively in welcoming, information, entertainment, wayfinding, marking, traffic, people flow management, and advertising. Especially in advertising, augmented reality, and virtual reality, advertising applications have succeeded in gaining a place in literature and real life due to the technologies developed. It is considered that a system such as the parallel reality that has never been applied before will attract attention, and its effect will be greater than standard outdoor advertisements. In addition, not only advertisements but also wayfinding and information system designs can be displayed on screens with parallel reality technology. Contents can be changed at any time, and the advertisement or information content can easily be adapted for the texture and architecture of the place. The changeability of the content according to the native language, personal needs, and interests of each people are the essential features that can quickly expand the boundaries of this technology.

In summary, this technology can;

- be an interactive and experimental workspace for designers,
- be an indispensable field of use, especially for outdoor advertising,
- offer a more democratic advertising strategy,
- provide innovative solutions in the field of education,
- be a more sustainable and economical solution for LED displays,
- and that this technology can lead to cultural studies that can better reflect urban identities.

Reference

- Chiang, F., Shang, X. & Qiao, L. (2022). Augmented reality in vocational training: a systematic review of research and applications. *Computers in Human Behavior*, 129, 107125.
- Chmielewski, S., Lee, D. J., Tompalski, P., Chmielewski, T. J., & Wezyk, P. (2016). Measuring visual pollution by outdoor advertisements in an urban street using intervisibility analysis and public surveys. *International Journal of Geographical Information Science*, 30(4), 801-818.
- Collins, D. & Gordon, M. (2022, Nov 14). Google settles with 40 states for \$391.5 million over claims it tracked user locations. Retrieved December 1, 2022, from <https://fortune.com/2022/11/14/google-settles-with-40-states-391-million-location-data-tracking-privacy/>
- Delta News. (2022, September 23). Groundbreaking PARALLEL REALITY™ technology coming to Delta's Detroit hub. Retrieved November 27, 2022, from <https://news.delta.com/groundbreaking-parallel-realitytm-technology-coming-deltas-detroit-hub-0>
- Dietz, P. H. (2018, May 7). Redmond tech startup plays with reality. Retrieved November 27, 2022, from <https://www.king5.com/article/tech/redmond-tech-startup-plays-with-reality/281-549859856>
- Dietz, P., H. & Lathrop, M. (2019). Adaptive environments with parallel reality displays. In ACM SIGGRAPH 2019 Talks, SIGGRAPH'19. *Association for Computing Machinery*, doi:10.1145/3306307.3328153.
- Flavián, C., Ibáñez-Sánchez, S. & Orús, C. (2019). The impact of virtual augmented and mixed reality technologies on the customer experience. *Journal of Business Research*, 100, 547-560.
- Hsu, Pei-Hsien & Huang, William & Lin, Bao-Shuh. (2013). *Three models of smart-device-based augmented reality to support interior design: Rethinking "screen" in augmented reality*. [Paper presentation]. Third International Visual Informatics Conference. Selangor, Malaysia.
- Kress, B. & Chatterjee, I. (2021). Waveguide Combiners for mixed reality headsets: A nanophotonics design perspective. *Nanophotonics*, 10(1), 41-74. <https://doi.org/10.1515/nanoph-2020-0410>
- Mijksenaar, P. (1997). *Visual function: An introduction to information design*, Netherlands: 010 Publishers.
- Milgram, P. & Kishino, F., A. (1994). Taxonomy of Mixed Reality Visual Displays, *IECE Trans on Information and Systems. Special Issue on Networked Reality*, 12, 1321-1329.
- The Cube. (2019, Aug 21). Albert Ng, Misapplied Sciences | Sports Tech Tokyo World Demo Day 2019 [Video]. YouTube. <https://youtu.be/EwtiVuvZpZl>

Figures

Figure 1. Virtuality continuum diagram (Milgram & Kishino, 1994).

Figure 2. Updated virtuality continuum diagram (By Author, 2022).

Figure 3. Airboyd. (2020). *Delta Air Lines Parallel Reality Flight Screens*, retrived October 12, 2022 from <https://youtu.be/ptXTSuMkuvA>.

Figure 4. Demo area sketch - top view (By Author, 2022).

Figure 5. foXnomad. (2020). *Delta's Parallel Reality Airport Screen*, retrived October 12, 2022 from <https://youtu.be/IVU2CE6jQ5I>.

Figure 6. foXnomad. (2020). *Delta's Parallel Reality Airport Screen*, retrived October 12, 2022 from <https://youtu.be/IVU2CE6jQ5I>.

Figure 7. Delta. (2022). *Groundbreaking PARALLEL REALITY™ technology coming to Delta's Detroit hub*, retrived October 15, 2022 from <https://news.delta.com/groundbreaking-parallel-realitytm-technology-coming-deltas-detroit-hub-0>

Figure 8. Airboyd. (2020). *CES 2020 Delta Air Lines Keynote • CEO Ed Bastian*, retrived November 25, 2020 from <https://youtu.be/h4DuZmuH26A>

Figure 9. Airboyd. (2020). *CES 2020 Delta Air Lines Keynote • CEO Ed Bastian*, retrived November 25, 2020 from <https://youtu.be/h4DuZmuH26A>

Figure 10. Airboyd. (2020). *CES 2020 Delta Air Lines Keynote • CEO Ed Bastian*, retrived November 25, 2020 from <https://youtu.be/h4DuZmuH26A>

Figure 11. Barton, P. (2022). *Parallel Reality - coming to a screen near you*, retrived November 25, 2022 from <https://brightblueday.com/blog/parallel-reality-coming-to-a-screen-near-you/>

Figure 12. Working principle of parallel reality (By Author, 2022).

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

1. GİRİŞ

Teknoloji hayatın her alanında insanlar için vazgeçilmez bir kavram olmuştur. Kullanılan teknolojik cihazlar ise teknolojinin gelişmesiyle farklı amaçlara hizmet edebilir hale gelmiştir. Bu bağlamda gerçekleşen en güncel gelişme için paralel gerçeklik teknolojisi örnek olarak gösterilebilir. Paralel gerçeklik, LED ekranlar için geliştirilmiş olan bir piksel teknolojisidir. Bu teknoloji alışlagelmiş ekranların kullanım alanlarını ve amaçlarını çeşitlendiren deneyimlenebilir bir gerçeklik sunmaktadır. Paralel gerçekliğe sahip LED ekranlar, aynı anda, aynı ekrana bakan onlarca kişiye, farklı içeriklerin gösterilmesine imkan sağlamaktadır. 2014 yılından bugüne kadar geliştirilen ve ilk kez 2022 yılında bir havalaanında kullanılmaya başlanan bu teknolojinin temelinde, ışığı ve renkleri farklı açılara yönlendirebilen piksellerin geliştirilmesi yer almaktadır. Geliştirilen yazılım, optik donanım ve piksel teknolojisi sayesinde, tek bir LED ekran kullanılarak, aynı anda yüzlerce kişiye farklı ve bireyselleştirilmiş içerikler gösterilebilmektedir. Ayrıca paralel gerçeklik teknolojisinin deneyimlenebilmesi için izleyicilerin herhangi bir ekipmana veya cihaza ihtiyacı yoktur. Ekran karşısındaki kişiler sadece ekrana bakarak, sunulan içeriği görebilmektedir.

Artırılmış gerçeklik, karma gerçeklik ve sanal gerçeklik gibi teknolojilerin deneyimlenebilmesi için özel ekipman veya cihazlar gerekmektedir. Bu durum, bu teknolojilerin kullanım alanını ve kullanıcı kitlesini kısıtlayabilmektedir. Özellikle karma ve sanal gerçeklik için gerekli olan ekipmanların maliyetleri, artırılmış gerçeklik için kullanılan cihazlardan çok daha yüksektir. Ancak paralel gerçeklik teknolojisi için cep telefonu, tablet, gözlük, lens veya başa geçirilebilen ekipmanlara ihtiyaç olmamaktadır. Bu durum da, bu teknolojinin her alanda kullanılabilir olması için büyük bir avantaj olarak görülmektedir. Özellikle öğrenme ortamlarında bu teknolojinin kullanımının etkili olacağı öngörülmektedir.

Onlarca farklı içeriğin tek bir ekrandan insanlara sunulabilmesi, bu teknolojinin özellikle eğitim ortamında değerlendirilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Çünkü öğrenme ortamlarında öğrenme düzeyi ve öğrenme yöntemi açısından farklılıklar olabilmektedir. Paralel gerçeklik, bu farklılıkları ortadan kaldırmak için alternatif bir çözüm sunabilir. Paralel gerçeklik, içeriğin öğrenme ortamında bireylerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesine olanak sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu teknoloji sayesinde farklı düzeylere göre hazırlanan öğretim içerikleri, farklı düzeylerdeki bireylere sınıf ortamında aynı anda sunulabilecektir.

Paralel gerçeklik teknolojisi 2022 yılının ortalarında kullanılmaya başlanan bir yeni bir teknolojidir. Bu nedenle bu çalışma alan literatüründe bir ilk olacaktır. Bu makalede, paralel gerçeklik diğer gerçeklik türleri ile karşılaştırmış, eğitim başta olmak üzere farklı alanlarda yaratacağı faydalardan bahsedilmiş ve yeni bir teknoloji olması nedeniyle araştırmacı tarafından bazı öneriler sunulmuş ve özgün grafikler geliştirilmiştir. Bu araştırmanın, bu konu ile ilgili yapılacak diğer çalışmalara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada, literatürde sadece tek bir kaynakta işlenen paralel gerçeklik hakkında; teknolojinin çalışma sistemi, kavram bilgisi ve uygulama alanlarını kapsayan bir araştırma yapılmıştır. Araştırmacının bu konu ile ilgili ulaştığı tek akademik kaynak, bu teknolojiyi geliştiren ekibin katıldığı bir konferansta gerçekleştirdikleri sunumun metnidir. Bu nedenle paralel gerçeklik kavramı ile ilgili bilgilere ağırlıklı olarak internet kaynaklarından ulaşılmıştır. İnternetteki kaynaklarda ise kısıtlı bilgiye ulaşılabilmiş olup, teknik detaylar için bu teknolojiyi geliştiren firmanın aldığı patent metni incelenmiştir. Araştırmacı tarafından tasarlanan grafikler de bu patent doğrultusunda geliştirilmiştir.

3. ÖĞRENME ORTAMINDA PARALEL GERÇEKLİK

Günümüzde öğrenme ortamlarında en çok tercih edilen teknolojilerden biri akıllı tahtalardır (Xin ve Sutman, 2011). Daha önce yapılan yayınların bulguları incelendiğinde, (Gillien, Staarman, Littleton,

Mercer, & Twiner, 2006; Pragina & Jipa, 2010; Smith, Higgins, Wall & Miller, 2005; Wall, Higgins & Smith, 2005), akıllı tahtaların dersi olumlu etkilediği ve öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı düzeyde artış olduğu görülmüştür. Bu bulgular ışığında akıllı tahtaların etkili bir materyal olduğu söylenebilir.

Paralel gerçekliğe sahip ekranlar ile akıllı tahtalarda bulunan ekranlar benzer işlevlere sahiptir. Akıllı tahta ekranları yüksek çözünürlüğe sahip LCD ekranlardır ve dokunmatik işlevleri vardır. Ancak paralel gerçekliğe sahip ekranlarda bu özellik bulunmamaktadır. Paralel gerçekliğe sahip ekranlar dokunmatik işlevi hariç diğer tüm özellikleriyle akıllı tahta işlevi görebilmektedirler. Bu nedenle bu ekranların akıllı tahta olabilecek şekilde öğrenme ortamlarında kullanılabilmesi söylenebilir.

Araştırma kapsamında, ilköğretim birinci sınıf kademesinde eğitim gören üç öğrencinin olduğu bir öğrenme ortamı kurgulanmıştır. Konu ise, matematik öğretiminde sıklıkla kullanılan sayı hissi olarak belirlenmiş, bu konu için üç farklı görsel hazırlanmıştır. Öğrencilerden ekranda gördükleri görselin hangi sayıyı betimlediğini söylemeleri istenmiştir. Bu sırada, B öğrencisi üç nokta, C öğrencisi üç parmak ve D öğrencisi ise üç çizgi görmektedir. Aynı zaman diliminde görülen bu farklı içerikler için ekran üçe bölünmemektedir. Her öğrenci kendi açısına atanmış içeriği tam ekran olarak görmektedir. Pikseller, ekrandaki ışık ve rengi farklı açılara iletebilmektedir. Böylece her öğrenci sadece kendi açısından görülebilen içerikleri cevap olarak söyleyecektir. Ekrandaki içerikler sadece öğrencilere atanan açıdan görülebilmektedir. Öğrencilerin her biri sadece kendileri için hazırlanan bireysel içeriği görebilmekte, bir öğrencinin gördüğü içeriği başka bir öğrenci görememektedir.

Paralel gerçeklik destekli ekrana sahip öğrenme ortamında, tüm öğrencilere farklı açılardan benzersiz ve kişiselleştirilmiş içerik sunulabilir. Bu kurulumda, sadece bir sayı hissi örneği verilmiştir. Ancak öğrenme ortamında işlenen tüm derslerde paralel gerçeklik ekranları materyal olarak kullanılabilir. Bu ekran teknolojisi sadece öğretimde değil öğrencilerin değerlendirme süreçlerinde de değerlendirilebilir. Paralel gerçeklik ekranındaki piksel teknolojileri, öğrencilerin öğrenme seviyelerindeki farklılıkları tespit etmek için faydalı olacaktır. Örneğin ekrana soldan, sağdan ve ortadan bakan öğrenciler için farklı seviyelerde sorular gösterilebilir ve farklı seviyelerdeki öğrenciler için eş zamanlı olarak değerlendirme veya öğretim süreçleri tamamlanabilir.

Paralel gerçeklik ekranı günümüzde kullanılan akıllı tahta gibi kullanılabilmesi için öğrenme ortamında bir dezavantaj oluşturmayacağı düşünülmektedir. Öğretmenler ihtiyaç duyduğunda paralel gerçeklik ekranından gerekli içeriği hazırlayabilecek ve öğrencilerle çalışmalar geliştirebilecektir. Paralel gerçeklik teknolojisinin diğer gerçeklik türlerine göre daha ekonomik ve zahmetsiz bir işleve sahip olması nedeniyle daha yaygın olarak kullanılması beklenilmektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Paralel gerçekliğin diğer gerçeklik türlerine göre avantajları ve dezavantajları olabilir. Ancak paralel gerçeklik teknolojisinin topluma daha faydalı olacağı ve iletişimi kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Paralel gerçeklik teknolojisi, sürekli olarak geliştirilmekte olan deneysel bir aşamadır. İnsanların bu deneyimi herhangi bir donanım veya ekipmana ihtiyaç duymadan gerçekleştirebilmesi, bu deneyimin kullanıcı potansiyelini önemli ölçüde artıracaktır. Kullanıcılara sınırsız olanaklar sunan ancak özel donanımlar gerektiren sanal gerçekliğe kıyasla paralel gerçeklik, insanlar için çok daha ulaşılabilir olacaktır. Farklı içerikleri aynı anda onlarca kişiye sunabilme özelliği ile geniş kitleler için etkili bir iletişim aracı olarak kullanılabilmesi düşünülmektedir.

İçeriğin kişiye özel olması paralel gerçeklik teknolojisinin en kritik noktalarından biridir. Bu nedenle yazar, bu teknolojinin kullanılacağı alan için kişi başına düşen içerik (CPP) terimini kullanmayı önermektedir.

CPP, belirli bir ekranda paralel gerçekliği deneyimleyebilecek kişi sayısını belirtmek için istatistiksel bir kısaltma olarak kullanılabilir. Reklam alanına yerleştirilen LED ekranı, aynı anda kaç kişinin görebileceğini ve aynı anda ekranda kaç farklı içeriğin görüntülenebileceğini varsaymak için bu terim kullanılabilir. Geleneksel açık hava reklamcılığında belirli bir mekandaki günlük trafiğe dayalı olarak bir kitle tahmini yapılır. Bu tahminler, reklamın fiyatını ve süresini belirleyen en önemli faktörlerdir. CPP değerini kullanmak, reklam maliyetinin belirlenmesine yardımcı olabilir.

Başta Google olmak üzere birçok uygulamanın kullanıcıların anlık konum bilgilerine erişimi vardır. Kullanıcılar konum paylaşma iznini devre dışı bıraksa bile Google, kullanıcıların konum verilerine erişebilir (Collins & Gordon, 2022). Bu, Google'ın kullanıcıların ziyaret ettiği yerleri, mekanda geçirdikleri zamanı ve hareketlerini kaydetmesine olanak tanır. Bu sayede Google, insanların vakit geçirdikleri yerlere göre reklam stratejileri geliştirmekte ve yürütmektedir. Bu stratejinin temeli GPS teknolojisidir. GPS teknolojisi ve paralel gerçeklik teknolojisi birleştiğinde, her kişiye konum bazlı kişiselleştirilmiş reklamlar göstermek mümkün olacaktır. Bu sayede hedef kitleye ziyaret ettikleri web sitelerine, tercih ettikleri ürünlere ve diğer değişkenlere göre reklamlar gösterilebilecektir.

Ayrıca konum bilgileri, insanların demografik özellikleriyle birleştirilebilir. Reklamlar kişilerin yaşına, cinsiyetine, ırkına, ekonomik durumuna, eğitim durumuna ve ruh haline göre uyarlanabilir. Böylece reklamcılıkta ilk defa lokasyon ve ilgi alanına dayalı reklam stratejileri geliştirilebilecektir.

Değinilmesi gereken bir diğer konu ise reklamcılıkta demokratikleşmedir. Çünkü günümüzde bireyler, ilgilenmediği pek çok konuda reklam görebilmektedir ki bu da bir pazarlama stratejisidir. Ancak bireylerin reklam konusunda da karar verebilmesi gerektiğine inanılmaktadır. Paralel gerçeklik teknolojisi ile reklam stratejileri, insanların ilgi alanlarına göre şekillendirilebilir ve daha demokratik bir yöntem tercih edilebilir.

Havaalanları, metrolar, terminaller, limanlar, istasyonlar ve bunları şehre bağlayan caddelerin o bölgeyi ilk kez ziyaret edenler için önemli alanlar olduğu bilinmektedir. Bu mekanlarda görsel kirliliği en aza indirmek için paralel gerçeklik kullanılabilir. Böylece şehirlerin kendine has dokusu korunabilir. Bu nedenle, insanların ilk kez ziyaret ettikleri ve şehri ilk kez öğrendikleri alanlarda bu teknolojiyi kullanmak, kitlelere önemli ölçüde yardımcı olabilir.

Paralel gerçeklik teknolojisi, eğitim alanında olağanüstü faydalar sağlayabileceği düşünülmektedir. Farklı öğrenme düzeylerindeki ve aynı öğrenme ortamında öğrenim gören öğrenciler için eğitim materyali olarak kullanılabilir. Öğrencilerin sınıftaki oturma düzenleri ne olursa olsun, öğrencinin bakış açısına göre uyarlanacak farklı içeriklerle öğrenim faaliyetleri yürütülebilir. Sınıftaki farklı öğrenme seviyeleri için farklı öğrenme içerikleri ekranda görüntülenebilir ve böylece aynı sınıfta farklı öğrenme davranışı sergileyen öğrenciler için etkili eğitim sağlanabileceği düşünülmektedir. Artırılmış gerçeklik teknolojisi ve eğitim üzerine bugüne kadar birçok çalışma yapılmıştır. Ancak artırılmış gerçeklik, cihaz ekranındaki görüş alanının dar olması nedeniyle öğrenme ortamları için kapsamlı çözümler sunmakta yetersiz kalmıştır. Sadece akıllı cihazı elinde tutan kişinin görebildiği bir teknolojidir. Paralel gerçeklik teknolojisi ile ise sınıf içerisinde herkesin görebileceği bir led ekran yüzeyinde geniş bir kitleye ulaşmak mümkün olacaktır.

Paralel gerçekliğin tüm beşerî ve sosyal bilim alanlarında kullanılabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla diğer gerçeklik türlerinde olduğu gibi paralel gerçeklik üzerine de farklı çalışmalar tasarlanabilir. İçeriğin

ana dilde, kişisel ihtiyaç ve ilgi alanlarına göre değişkenlik gösterebilmesi bu teknolojinin sınırlarını genişletebilecek önemli özellikler olarak görülmektedir.

Sonuç olarak paralel gerçeğin, eğitimciler ve tasarımcılar için deneysel bir çalışma alanı olacağı, özellikle açık hava reklamcılığı için vazgeçilmez bir yüzey olacağı, reklamları demokratikleştireceği, daha sürdürülebilir ve ekonomik bir LED ekran çözümü olacağı, sağlayabileceği olanaklar sayesinde ise eğitim ortamlarındaki farklı öğrenme düzeyindeki öğrenciler için alternatif bir teknolojik materyal olarak kullanılabilmesi düşünülmektedir.

CONTRIBUTION OF RESEARCHERS

The contribution rate of the 1st author to the research is 100%.

CONFLICT OF INTEREST

There is no conflict of interest in the research.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)



Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2023, 23(2), 977–1004. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023...-881054>

Mülteci Öğrencilerin Eğitim Sorunlarının İncelenmesi: Yozgat İli Örneği*

Investigating the Educational Challenges for Refugee Students: The Case of Yozgat Province

Güneş SALI¹ , Samed ŞEKER² 

Geliş Tarihi (Received): 15.02.2021

Kabul Tarihi (Accepted): 07.06.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.06.2023

Öz: Yozgat ilinde yaşayan mülteci öğrencilerin eğitim sorunları ve getirilecek çözüm önerilerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırma, nitel bir çalışmadır. Araştırmanın amacı kapsamında oluşturulan çalışma grubu, Türkiye'ye göç etmiş ve halen Yozgat ilinde yaşayan il merkezindeki ortaokullara ve liselere devam eden 24 mülteci öğrenci, 18 öğretmen, 2 rehber öğretmen ve 5 okul yöneticisi olmak üzere toplam 49 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; mülteci öğrencilerin Türkiye'ye göç etme nedenlerinin başında, geldikleri ülkede savaş olması ve maddi yetersizliklerin yaşanması gelmektedir. Yozgat'ta yaşayan mülteci öğrencilerin genel sorunlarının başında dil sorunlarının ve maddi sorunların geldiği görülmüştür. Katılımcıların, okulun mülteci öğrencilere Türkçelerini geliştirmek, dil öğrenmek, sosyalleşmeleri açısından uygun ortam sunmak yönünde katkı sağladığını düşündükleri belirlenmiştir. Öte yandan katılımcıların, daha küçük yaş grubundaki öğrencilerin okula kayıt yaptırdığı halde okula uyumunun yeterince sağlanmadığını, onlara sunulan psiko-sosyal desteğin yetersiz olduğunu, daha büyük yaş grubundaki öğrencilerin okula devam etmek istemediklerini, eğitim yardımı aldıkları için zorunluluktan dolayı okula devam ettiklerini, çocukların yaşadığı travmayı gidermeye yönelik psiko-sosyal destek verilmesi gerektiğini, eğitimlerinde dil probleminin olduğunu ve bu durumun çözüme kavuşturulması gerektiğini ifade ettikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mülteci, mülteci öğrenciler, göçmen, eğitim sorunları

&

Abstract: This research, which is carried out with the aim of examining the education problems of refugee students living in Yozgat, and the proposed solutions, is a qualitative study. The study group formed within the scope of the purpose of the research consists of a total of 49 participants, 24 refugee students, 18 teachers, 2 guidance teachers and 5 school administrators, who have immigrated to Turkey and are still living in the city center of Yozgat, attending secondary and high schools. In the research, semi-structured interview form was used as data collection tool. As a result of the research; The main reasons for refugee students to migrate to Turkey are the war in the country they come from and financial difficulties. Language problems and financial problems were the main problems of refugee students and parents living in Yozgat. Participants were determined to think that the school contributed to refugee students in developing their Turkish language, learning languages, and providing them with a suitable environment for socializing. On the other hand, the participants stated that although younger students were enrolled in school, their adaptation to school could not be achieved adequately, the psycho-social support offered to them was insufficient, the students in the older age group did not want to continue school, they continued to school out of necessity because they received educational assistance, and the trauma experienced by the children. It was determined that they stated that psycho-social support should be given to solve the problem, that there was a language problem in their education and that this situation should be resolved.

Keywords: Refugee, refugee students, immigrant, education problems.

Atıf/Cite as: Salı, G. ve Şeker, S. (2023). Mülteci öğrencilerin eğitim sorunlarının incelenmesi: Yozgat ili örneği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 977-1004. DOI: doi.org/10.17240/aibuefd.2023...-881054.

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethik: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

*Bu çalışma, yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiş olup, tez yayımlanmamıştır.

¹Sorumlu Yazar: Doç. Dr. Güneş Salı, Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gunes.sali@yobu.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0001-5719-8618>

²Yüksek Lisans Öğrencisi, Samed Şeker, Sosyal Hizmet Uzmanı, samedseker@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8299-3197>

1. GİRİŞ

İnsanoğlu, tarih boyunca yaşadığı bölgede maruz kaldığı şiddet, işkence, baskı ve zulümden kaçmak ya da savaşlar, kuraklık vb. doğal afetlerden uzaklaşmak için yaşadığı yerden göç etmeyi bir çözüm olarak görmüştür (Beter, 2006). Bu nedenle göç, insanlık tarihi kadar eski bir olgudur (Barnes, 2001; Marsella & Ring, 2003; Gün, 2006).

Zorunlu göçün bir türü olarak kabul edilen sığınma hareketleri, nedeni ve büyüklüğü farklı olsa da tarih boyunca görülmüştür. Özellikle birinci ve ikinci dünya savaşından sonra yaşanan toplu göçler, göçe ve sığınmaya yönelik uluslararası korumayı gerekli kılmış, bunun sonucunda uluslararası kuruluşlar kurularak, uluslararası sözleşmeler imzalanarak çözümler üretme yoluna gidilmiştir (Buz, 2004). Yetmişli yıllardan itibaren uluslararası mülteci hareketlerinde büyük artış meydana gelmiş, bu artış mülteci ve sığınmacı olgusunu geliştirmiş ve geliştirmekte olan ülkelerin en önemli sorunlarından biri haline getirmiş, böylece bu konu yeniden dünya gündemine taşınmıştır (Gün, 2006; Kolukırk, 2009).

Araştırmalar, göçlerin çoğunlukla, gelişmekte olan ülkeler arasında yapıldığını göstermiştir. Böyle olunca gelişmekte olan bir ülke olarak Türkiye açısından sığınmacı ve mülteci olgusunun önemi bir kez daha dikkat çekmiştir. Bu olgu Türkiye açısından incelendiğinde, coğrafi konumunun özelliklerine bağlı olarak Türkiye'nin tarih boyunca değişen tarihsel-siyasal koşullara bağlı olarak, sığınma ve göç olgusu ile karşı karşıya kaldığı görülmektedir (Tomanbay, 2004). Özellikle son yıllarda pek çok mültecinin Türkiye'yi Avrupa, Amerika, Kanada ve Avustralya'ya ulaşmada geçici bir ülke olarak gördüğü, bu nedenle Türkiye'ye çok fazla sığınma başvurusu yapıldığı görülmektedir (Kolukırk, 2009).

Yerimseme kavramının özü gereği, yaşamaya alışkın olduğu yerden ayrılmak her insana huzursuzluk verir. Yerimseme, bireyin belli bir konumun kendi hakkı olduğunu ya da kendi malı olduğunu varsaymasıdır. Ayrılmaya nedeni ne olursa olsun, gittikleri yerde iyi veya kötü nasıl karşılanırlarsa karşılanırlar, insanlar göç sonrası farklı derecelerde de olsa uyum güçlükleri ve daha pek çok sorunla karşılaşmaktadırlar (Pumariega et al., 2005; Gün, 2006). Çünkü göç, doğası gereği zaten stres barındırmaktadır. Mülteci çocuklar da bu güçlükleri ve sorunları yaşayan temel grupların başında gelmektedir. Çocuklar gelişimleri devam eden, korunmaya ve bakıma ihtiyacı olan ve bakım veren yetişkinlere daha çok bağımlı olan bireylerdir. Genel olarak çocuklar bu bağımlılıklarından dolayı kendilerini koruyacak yeterlilikte olmadıkları için, fiziksel yaralanmalara, hastalıklara ve duygusal örselenmelere daha çok açıktırlar. Ayrımcılığa uğramaya daha müsaittirler ve problem çözme becerileri yeterince gelişmediğinden daha çok uyum sorunları yaşarlar (Akyüz, 2010). Çocuklar mülteci konumunda oldukları zaman ise bu tür olumsuzluklara daha da açıktırlar. Kendi ülkelerinin dışında, gelişimlerini olumsuz yönde etkileyen ortamlarda bulunmakta, en doğal haklarına erişimleri kısıtlanabilmektedir. Bu haklardan birisi eğitim hakkıdır. Bu çocukların eğitim haklarına erişebilmeleri, erişebildikleri bu haktan yeterince yararlanabilmeleri çoğu kez kolay olmamaktadır. Çünkü eğitime erişebilirlik, çocuğun eğitime katılacağı, devam edeceği, akademik başarıyı yakalayabileceği anlamına gelmemektedir. Bu konuda ilgili ülkeler gerekli yasal düzenlemeleri yapsalar da bu çocukların eğitim sorunlarına arzu edilen düzeyde çözüm bulunamamaktadır. Oysaki mülteci çocukların bu dönemi sağlıklı bir şekilde yaşayabilmesi, gelişimsel özelliklerini gerçekleştirip gelişim görevlerini yerine getirerek yetişkinliğe doğru yol alabilmesi, sağlıklı bireyler olarak dünya nüfusuna katılması küreselleşmiş dünyamız için çok büyük önem arz etmektedir.

Mülteci çocukların, hem kendi ülkelerinde, hem vardıkları ülkede iş piyasalarında yer edinebilmek, yaşam koşullarını iyileştirmek için gerekli eğitimleri almaları gerekmektedir. Bu çocuklar gerekli eğitimleri almadıkları zaman arzu etmedikleri kötü yaşam koşulları ve dışlanma ile karşı karşıya kalabileceklerdir. Bu durum kayıp bir kuşağın oluşmasına neden olabilecektir. Böyle bir kayıp kuşak hem toplumsal hem küresel anlamda pek çok riski beraberinde getirebilecektir (Özer vd., 2016). Eğitim, en zor dönemlerde bile normallüğün sürdürülebilirliği yönünden önemli bir psiko-sosyal destek sunabilmektedir (Stainburn, 2002).

Bu bakımdan mülteci çocukların eğitim ihtiyaçlarının mümkün olduğunca karşılanması ve okula uyumları için gereken önlemlerin alınması oldukça önemlidir (Levent & Çayak, 2017). Çünkü bu çocukların yaşadığı en önemli sorunlardan birisi eğitim hizmetlerine erişim ve uyum sorunudur.

Eğitim süreçleri sığınmacı ya da mültecilerin ev sahibi ülkedeki yerleri ve gelecekteki yaşamları açısından yaşamsal bir öneme sahiptir. Yeni gelenlerin, ev sahibi toplumdaki konumları genel anlamda oldukça sorunludur (Göktuna Yaylacı vd., 2017). Ülkemize göç yoluyla gelen çocukların bir kısmı hala okullaştırılmamıştır. Türkiye’de 2017 MEB izleme raporları verilerine göre 2016-2017 öğretim yılında okul çağındaki 833.039 sığınmacı çocuğun % 59’u (492.544) okullaştırılmıştır. 2017-2018 öğretim yılında ise bu oran % 65 olarak belirtilmiştir. Ancak bu rakamlar kayıt altına alınabilenler açısından verilmiş rakamlardır. Mülteci çocukların eğitime erişim sorunları hala devam etmektedir (Eren, 2019).

Eğitim süreci, öğretimi de kapsamaktadır. Öğretim ise sistemli ve planlı bir şekilde okullarda yapılmaktadır. Okullar; kriz dönemlerinde bile önemli destek kaynaklarıdır, güvenli ortamlardır. Çocuklardaki mevcut travmatik etkileri hafifletir, akranlarına, ortama, topluma uyumu kolaylaştırır, geleceğe umutla bakabilmeyi sağlar. Okullar, çocukların sosyalleştiği, sosyal kuralların öğrenildiği, özellikle mülteci çocukların yeni katıldığı topluma psiko-sosyal açıdan da dahil olma fırsatı bulabileceği en önemli kurumlardır. Rah ve Nguyen’in (2009) de belirttikleri gibi okullar topluma uyum sürecinde de mülteci çocuklara önemli psiko-sosyal destek sunan, bir gruba ait olma duygusunu veren, önyargıları azaltan kurumlar olarak çocukların yaşamında ve gelecekteki performanslarında önemli bir yere sahiptir. Mülteci çocukların buldukları okul çevresi olumlu özelliklere sahip olduğunda, çocuğun uyumu, aidiyet duygusu ve akademik başarısı artarken, çevrenin olumsuz özellikleri ise çocukta yabancılaşma duygusu ortaya çıkararak, onu okuldan uzaklaştırmaktadır. Bu nedenle Roxas (2010), bir ülkedeki tüm çocukların eğitim fırsatlarından yararlanabilmesi noktasında onların fiziksel, bilişsel, sosyal gelişimleri için uygun ortamların düzenlenmesinin, vatandaşlar için olduğu gibi mülteci çocukların da eğitim sistemi içine yerleştirilmesinin, ihtiyaçlarının karşılanmasının ve geleceğe hazırlanmalarının da bir zorunluluk olduğunu ifade etmiştir. Öte yandan çocukların olduğu kadar, mülteci çocukların en temel haklarından birisi, eğitim hakkıdır. Türkiye, Çocuk Hakları Bildirgesi, Mültecilerin Statüsüne İlişkin Cenevre Konvansiyonu, Ekonomik, Sosyal, Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Protokolü imzacı ülkelerinden olarak bu hakkı koruma altına almıştır (Özer vd., 2016).

Konu ile alakalı Türkiye’de yapılan araştırmalara bakıldığında Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitim sorunlarının (Özer vd., 2016); Türkiye’de Şanlıurfa ilinde yaşayan Suriyeli mülteci öğrencilerin uyum sorunlarının (Akdeniz, 2018), Van ilinde yaşayan eğitim çağındaki Suriyeli mültecilerin eğitimi sorununun (Kultaş, 2017; Cırt Karaağaç, 2018); mültecilerin Türkiye’de karşılaştıkları sosyo-ekonomik, kültürel ve eğitim sorunlarının (Topçu vd., 2018); mülteci öğrencilere yönelik ilköğretim öğretmenlerinin tutumlarının (Sağlam & Kanbur, 2017); Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik okul yöneticilerinin görüşlerinin (Çayak, 2017) incelendiği; eğitim sürecinde mülteci çocukların sosyal-psikolojik değerlendirmesinin (Şeker & Aslan, 2014); Suriyeli mülteci çocukların eğitim hayatına uyum sürecinin değerlendirilmesinin (İzol, 2019) ve Türkçeyi öğrenmekte zorluk çeken Suriyeli öğrencilerin uyum süreçleri ile ilgili öğretmenlerin görüş ve önerilerinin değerlendirilmesinin (Kiremit vd., 2018) yapıldığı; Denizli işgücü piyasasında İranlı mülteciler (Kalfa-Topateş vd., 2018), İranlı mültecilerin toplumsal uyum süreci (Çetin, 2022), Türkiye’de biyopolitika ve göç: Iraklı mülteciler örneği (Çingir & Erdağ, 2017), Iraklı Türkmen mülteciler (Manap Kırmızıgül, 2019), Trabzon’da yaşayan Afgan sığınmacıların profili (Buz vd., 2021) ve Afganlı göçmenlerin göç süreçleri (Güler, 2020) üzerine araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Yapılan literatür taramasında Yozgat ilinde yapılmış bir araştırmaya rastlanamıştır.

1.1. Araştırmanın amacı

Türkiye'ye sığınan mülteciler başlangıçta sınıra yakın bölgelerde yerleşmiş iken, zamanla iç bölgelere ve şimdi ise yurdun her bölgesine dağılmış durumdadırlar. Yozgat ilinde de azımsanmayacak sayıda mülteci barınmaktadır. Bu nedenle çalışmanın problem cümlesini “Yozgat ilinde yaşayan mülteci öğrencilerin genel durumları, mülteci öğrencilerin eğitim sorunları ve getirilecek çözüm önerileri nedir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu araştırma sorusu çerçevesinde aşağıdaki ana problem ve alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Yozgat ilinde okula devam eden mülteci öğrencilerin genel durumuna ilişkin olarak;

- Türkiye'yi seçme nedenleri nelerdir?
- Yozgat ilini seçme nedenleri nelerdir?
- Genel sorunları nelerdir?
- Sorunlarının giderilmesine yönelik yapılan çalışmalar nelerdir?
- Geleceğe yönelik planları nelerdir?

2. Yozgat ilinde okula devam eden mülteci öğrencilere ilişkin olarak;

- Okulda yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- Okulda yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik alınan önlemler nelerdir?
- Eğitimleri ile ilgili talep ve beklentileri nelerdir?
- Okulun mülteci öğrencilere katkıları nelerdir?
- Sorunlarını paylaşma düzeyleri nasıldır?

1.2. Araştırmanın önemi

Mülteci çocukların durumu önemli bir sorun olarak dünya gündeminde yerini koruyor ve toplumumuzu da yakından ilgilendiriyorken, kendimizi bu sorunun dışında tutmak mümkün görünmemektedir. Bu konuya yönelik olarak yapılabilecek tüm çalışmaların ve girişimlerin mülteci çocukların eğitim sorunlarının çözümüne katkı sunacağı açıktır. Türkiye özelinde mülteci çocukların eğitim sorunları konusunun hem güncel hem önemli olmasından dolayı yapılacak bu araştırmanın bundan sonra yapılacak çalışmalara katkıda bulunacağından önemli olduğu ve mülteci çocuklar için daha iyi bir gelecek inşa edilmesine katkı sağlayacak karar alıcılara yol göstereceği düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Nitel yöntemle yapılan bu çalışma, bir durum (vaka) çalışmasıdır. Araştırmanın verileri, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yoluyla elde edilmiştir. Bu çalışmada nitel yöntemin kullanılmasının nedeni, bu yöntemin sosyal yaşam ve insan ile ilgili problemleri gözlem, görüşme gibi tekniklerle sorgulayarak, anlamları ve ilişkileri parçadan bütüne açıklamaya imkân verebilmesidir (Neuman, 2014). Nitel araştırmalar “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanmıştır. Nitel bir durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç olayın derinlemesine incelenmesidir. Bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve durumdan nasıl etkilendikleri ortaya konmaya çalışılır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırma, mülteci öğrencilerle yapıldığı ve bu öğrenciler belli okullarda daha çok yığıldığı için amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklem yoluyla yapılmıştır. Bu yöntem zengin durumların incelenmesine olanak sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu amaçla Yozgat il merkezinde mülteci öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu 1 ortaokul ile 1 lise araştırmanın yapılacağı okullar olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, bu okullara devam eden 11-18 yaşlarında 24 mülteci öğrenci,

bu okullarda çalışan 23-51 yaşlarında 18 öğretmen, 26-33 yaşlarında 2 rehber öğretmen, 33-52 yaşlarında 5 okul yöneticisi olmak üzere toplam 49 katılımcıdan oluşmaktadır.

Katılımcıların görüşleri isim verilmeden aktarıldığı için her katılımcıya bir kod ve kodun yanında bir numara verilmiştir. Örneğin, mülteci öğrenciler için ÖNC1, ÖNC2..., öğretmenler için Ö1, Ö2..., rehber öğretmenler için RÖ1, RÖ2..., okul yöneticileri için OY1, OY2.... şeklinde kodlar kullanılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların kişisel bilgileri aşağıda Tablo 1, 2, 3 ve 4'de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Mülteci Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgiler

Öğrenci	Cinsiyet	Yaş	Uyruk	Okul	Sınıf	Yozgat'ta ikamet ettiği süre
ÖNC 1	Erkek	14	Irak	Ortaokul	8. Sınıf	4 yıl
ÖNC 2	Erkek	11	Irak	Ortaokul	5. Sınıf	2.5 yıl
ÖNC 3	Kadın	12	Suriye	Ortaokul	5. Sınıf	1.5 yıl
ÖNC 4	Erkek	13	Irak	Ortaokul	8. Sınıf	1 yıl
ÖNC 5	Kadın	13	Irak	Ortaokul	8. Sınıf	2 yıl
ÖNC 6	Erkek	11	Irak	Ortaokul	5. Sınıf	1 yıl
ÖNC 7	Erkek	14	Azerbaycan	Ortaokul	7. Sınıf	7 yıl
ÖNC 8	Kadın	13	Irak	Ortaokul	7. Sınıf	5 yıl
ÖNC 9	Erkek	13	Irak	Ortaokul	6. Sınıf	7 yıl
ÖNC10	Kadın	10	Irak	Ortaokul	5. Sınıf	4 yıl
ÖNC11	Erkek	13	Irak	Ortaokul	7. Sınıf	2 yıl
ÖNC12	Kadın	12	Irak	Ortaokul	6. Sınıf	3 yıl
ÖNC13	Kadın	11	Irak	Ortaokul	5. Sınıf	3 yıl
ÖNC14	Erkek	14	Irak	Ortaokul	5. Sınıf	3 yıl
ÖNC15	Kadın	12	Irak	Ortaokul	6. Sınıf	4yıl
ÖNC16	Erkek	18	Afganistan	Lise	12. Sınıf	3 yıl
ÖNC17	Kadın	16	Irak	Lise	9. Sınıf	5 yıl
ÖNC18	Erkek	18	Afganistan	Lise	9. Sınıf	9 ay
ÖNC19	Erkek	16	Afganistan	Lise	9. Sınıf	10 ay
ÖNC20	Erkek	15	Afganistan	Lise	9. Sınıf	3 ay
ÖNC21	Erkek	17	Afganistan	Lise	9. Sınıf	6 ay
ÖNC22	Erkek	15	İran	Lise	9. Sınıf	4 yıl
ÖNC23	Erkek	15	Afganistan	Lise	9. Sınıf	7 ay
ÖNC24	Kadın	17	Afganistan	Lise	11. Sınıf	3 ay

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya iki okuldan liseye devam eden 9, ortaokula devam eden 15 olmak üzere toplam 24 mülteci öğrenci katıldığı ve katılan mülteci öğrencilerin 8'inin kadın 16'sının erkek öğrenci olduğu görülmektedir. Katılan mülteci öğrencilerden 6'sının 10-12 yaş aralığında, 10'unun 13-15 yaş aralığında ve 8'inin 16-18 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Mülteci öğrencilerin 8'inin uyruğu Afganistan, 13'ünün uyruğu Irak, 1'inin uyruğu İran, 1'inin uyruğu Suriye ve 1'inin uyruğu Azerbaycan'dır. Mülteci öğrencilerin 9'u Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde, 15'i Ortaokulda öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 6'sının 5. sınıfta, 2'sinin 6. sınıfta, 3'ünün 7. sınıfta, 3'ünün 8. sınıfta, 6'sının 9. sınıfta, 2'sinin 11. sınıfta ve 2'sinin 12. sınıfta öğrenim gördüğü görülmektedir.

Tablo 2.*Araştırmaya Katılan Mülteci Öğrencilerin Öğretmenlerine İlişkin Kişisel Bilgiler*

Öğretmen	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Kıdem	Branş	Kademe	Sınıfdaki mülteci öğrenci sayısı
Ö1	Erkek	51	24	Felsefe	Lise	2
Ö2	Kadın	31	5	Bilişim Teknolojileri	Lise	2
Ö3	Kadın	29	3	İngilizce	Lise	2
Ö4	Erkek	52	20	Büro Yönetimi	Lise	1
Ö5	Erkek	42	5	Büro Yönetimi	Lise	1
Ö6	Kadın	33	8	Muhasebe ve Finans	Lise	3
Ö7	Erkek	56	31	Din Kültürü ve A.B.	Lise	3
Ö8	Kadın	33	8	Matematik	Ortaokul	2
Ö9	Erkek	29	5	Matematik	Ortaokul	5
Ö10	Kadın	39	17	Sosyal Bilgiler	Ortaokul	3
Ö11	Kadın	32	7	Türkçe	Ortaokul	7
Ö12	Erkek	29	6	Türkçe	Ortaokul	3
Ö13	Kadın	45	20	Teknoloji Tasarım	Ortaokul	5
Ö14	Kadın	30	12	İngilizce	Ortaokul	13
Ö15	Erkek	42	10	Beden Eğitimi	Ortaokul	4
Ö16	Erkek	36	17	Sosyal Bilgiler	Ortaokul	7
Ö17	Erkek	30	7	Fen Bilgisi	Ortaokul	3
Ö18	Kadın	23	1	Fen Bilimleri	Ortaokul	5

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya 9'u kadın, 9'u erkek olmak üzere 18 öğretmenin katıldığı ve bunlardan 7 öğretmenin lise kademesinde, 11 öğretmenin ortaokul kademesinde görev yaptığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 12'sinin 40 yaş ve altında, 3'ünün 41-50 yaş aralığında ve 3'ünün 51 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 11'inin 10 yıldan az kıdeme sahip olduğu ve 4'ünün 20 yıldan fazla kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsinin sınıfında mülteci öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 3.*Araştırmaya Katılan Mülteci Öğrencilerin Rehber Öğretmenlerine İlişkin Kişisel Bilgiler*

Rehber öğretmen	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Kıdem	Kademe	Okuldaki mülteci öğrenci sayısı
RÖ1	Erkek	33	11	Ortaokul	35
RÖ2	Kadın	26	4	Lise	27

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya biri lise biri ortaokul kademesinde çalışan olmak üzere iki rehber öğretmen katılmıştır. Rehber öğretmenlerin birinin kadın birinin erkek olduğu görülmektedir. Ortaokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenin 11 yıl, lise kademesinde görev yapan rehber öğretmenin 4 yıl kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Ortaokulda görev yapan rehber öğretmenin okulunda 35 mülteci öğrenci olduğu, lisede görev yapan rehber öğretmenin okulunda 27 mülteci öğrenci olduğu görülmektedir.

Tablo 4.

Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerine İlişkin Kişisel Bilgiler

Okul yönet.	Cinsiyet	Yaş	Mesleki kıdem	Branş	Kademe	Okuldaki mülteci öğrenci sayısı
OY1	Erkek	48	25	Beden Eğitimi	Ortaokul	35
OY2	Erkek	43	22	Sınıf Öğretmeni	Ortaokul	35
OY3	Erkek	33	13	Sosyal Bilgiler	Ortaokul	35
OY4	Erkek	33	9	Bilişim Teknolojisi	Lise	27
OY5	Erkek	52	25	Muhasebe ve Finans	Lise	27

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya 2'si lise 3'ü ortaokul kademesinde olmak üzere 5 okul yöneticisinin katıldığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin hepsinin erkek olduğu ve hepsinin kıdeminin 9 yıl ve üzerinde olduğu görülmektedir. Ortaokuldaki yöneticilerin okulunda 35 mülteci öğrenci olduğu, lisedeki yöneticilerin okulunda 27 mülteci öğrenci olduğu görülmektedir.

2.3. Veri toplama araçları

Araştırmada, konu ile ilgili literatür taranmış ve verileri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturulmuştur. Görüşme formlarının geliştirilmesinde Kultas'ın (2017) "Türkiye'de Bulunan Eğitim Çağındaki Suriyeli Mültecilerin Eğitimi Sorunu (Van İli Örneği)" adlı çalışması ile Han'ın (2010) "Göç Eden Ailelerin Çocuklarının Eğitim ve Öğretimde Karşılaştıkları Uyum Sorunları" isimli çalışmasından yararlanılmıştır (Kultas, 2017; Han, 2010). Görüşme formlarındaki sorular alanında deneyim sahibi uzmanların incelemesi sonucu gerekli görülen değişikliklerin yapılması sağlanarak görüşme formları son haline getirilmiştir. Pilot çalışma için örneklem dışından bir yöneticiye, iki branş öğretmene bir rehber öğretmene, ortaokul ve lise kademesinden ikişer mülteci öğrenciye uygulanmış ve pilot uygulamadan alınan dönütler sonucunda yine uzmanlar kontrolünde gerekli düzenlemeler yapılarak son şekli verilmiştir. Öğrenci Görüşme Formu, Öğretmen Görüşme Formu, Rehber Öğretmen Görüşme Formu, Okul Yöneticisi Görüşme Formu olmak üzere oluşturulan 4 görüşme formunda katılımcılarla ilgili demografik bilgiler ve katılımcıların, mülteci öğrencilerin eğitimine ve diğer sorunlarına ilişkin görüşlerine, talep ve beklentilerine yönelik sorular yer almaktadır.

2.3.1. Geçerlik ve güvenilirlik

Bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerinden biri olarak kabul edilen geçerlik ve güvenilirlik, araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan iki önemli ölçüttür (Yıldırım & Şimşek, 2008). Görüşme sürecinin, gözlem ve yazılı dokümanlardan elde edilen verilerle desteklenmesi araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini arttırmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu bağlamda araştırmanın her aşamasında uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formları araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanmış ve sonrasında iki tanesi ölçme ve değerlendirme, bir tanesi çocuk gelişimi alanında bir tanesi Türkçe Eğitimi ABD'de çalışan olmak üzere alanında uzman öğretim üyeleri tarafından yapı, kapsam ve dil geçerliği açısından incelenmiştir. Öğretim üyeleri tarafından yapılan revizyon sonrasında, sorulara ayrıntılı cevaplar verebileceği düşünülen, örneklem dışından bir yönetici, iki branş öğretmeni, bir rehber öğretmen ve ortaokul ve lise kademesinden ikişer mülteci öğrenci ile pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmadan alınan dönütler sonucunda formların son şekli verilmiştir. Ayrıca araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini arttırmak için, araştırmadan elde edilen bulgular yazılı dokümanlar ve literatür incelenerek alıntı ve sayısal verilerle desteklenmiştir.

Bu çalışmanın inandırıcılığını (iç geçerlik) arttırmak için ayrıca uzun süreli, detaylı bir literatür taraması ve gözlem yapılmıştır. Araştırmada veri toplamak için katılımcılarla görüşmeler yapılmış, konu ile ilgili daha önce yapılmış araştırmalar incelenerek bulgular not edilmiş ve araştırmada kullanılmıştır. Araştırmada 4

katılımcı grubu (öğrenci, öğretmen, rehber öğretmen, okul yöneticisi) ve 49 katılımcı olmak üzere yeterli çeşitlilikte ve büyüklükte örneklem seçimi yapılmıştır. Böylelikle veri kaynağı çeşitlenmesi yapılarak farklı görüşlere sahip katılımcıların araştırmaya dahil edilmesi sağlanmış, inandırıcılık artırılmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırmalarda araştırmacının esnek olması, gerekli gördüğü takdirde görüşmeye yeni sorular ekleyebilmesi, araştırmacının araştırma alanına yakın olması, toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi geçerliği, araştırmadan elde edilen bulguların sayısallaştırılması ise güvenilirliği artıran yöntemlerdendir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu bağlamda görüşmeler sırasında katılımcıların görüşlerini daha iyi ifade edebilmeleri için ve detaylı bilgi alabilmek için sondaj sorular sorulmuş, araştırmadan elde edilen bulgular sayısallaştırılarak tablolarla dökülmüştür. Mülteci öğrenciler ile yapılan görüşmeler tercüman ve tercüman öğrenciler desteği ile yapılmış, mülteci öğrencilerin soruları doğru anladıklarından emin olunmuştur. Tüm katılımcılar ile yapılan görüşmeler yazılı kayıt altına alınmıştır ve tüm katılımcıların isimleri kodlar kullanarak değiştirilmiş ve böylece katılımcılarla yapılan görüşmelerin gizliliği korunmaya çalışılmıştır. Araştırmanın dış geçerliği açısından elde edilen nitel bulguların hamlığı korunmuş ve araştırmaya katılan kişilerin kimlikleri belli olmayacak şekilde katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar kullanılmıştır. Son olarak aktarılabilirliği arttırmak için araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve bulgular ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.4. Verilerin toplanması ve analizi

Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü etik komisyonundan etik izinler, T.C. Yozgat Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma için gerekli izinler alındıktan sonra 2019 Bahar döneminde veri toplama işlemleri tamamlanmıştır. Veri toplama sırasında öğrencilerle yapılan görüşmeler ortalama 12 dakika; branş öğretmenleri, rehber öğretmenler ve okul yöneticileri ile yapılan görüşmeler ortalama 15 dakika sürmüştür.

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı; anlam ve/veya dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği araştıran bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl & Aslan, 2001). Görüşme sonucunda elde edilen verilerinden anlamlı örüntülere ulaşmak amacıyla kodlar çıkarılmıştır. Elde edilen kodlar birbirleri ile karşılaştırılıp benzer olanlar aynı kategoriler altında toplanmıştır. Kategoriler incelenerek, birbirleriyle ilişkili olan kategoriler de temalar altında toplanmıştır. Bulgular temalar çerçevesinde sunularak doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Verilerin analizinde her katılımcının bir soruyla ilgili birden fazla görüşü olduğundan katılımcı frekansı yerine görüş frekansı verilmiştir.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Etik Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 20.12.2018

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 20.12.2018 / 36

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Yozgat İlinde Okula Devam Eden Mülteci Öğrencilerin Genel Durumuna Yönelik Katılımcıların Görüşlerine İlişkin Bulgular

3.1.1. Yozgat İlinde Yaşayan Mülteci Öğrencilerin Türkiye'yi Seçme Nedenlerine İlişkin Bulgular

Aşağıda araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin Türkiye'yi seçme nedenlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 5.

Mülteci Öğrencilerin Türkiye'yi Seçme Nedenlerine İlişkin Bulgular

Görüşler	Mülteci öğrenci
Geldikleri ülkede savaş olması	14
Geldikleri ülkede maddi imkansızlıklar yaşanması	6
Geldikleri ülkede işsizlik sorunu olması	1
Geldikleri ülkede güvensiz bir ortamın olması	1
Geldikleri ülkede dini baskı olması	1
Görüş belirtmeyen	1

Tablo 5 incelendiğinde Yozgat'ta yaşayan mülteci öğrencilerin Türkiye'ye göç etme nedenlerinin başında, geldikleri ülkede savaş olmasının (14 katılımcı) ve maddi imkansızlıklar yaşanmasının (6 katılımcı) yer aldığı görülmektedir. Ayrıca 1 katılımcı geldikleri ülkedeki işsizliği Türkiye'ye gelme nedenleri olarak belirtmiştir. Bunun dışındaki katılımcılar, geldikleri ülkelerdeki güvensiz ortamın (1 katılımcı) ve dini baskının (1 katılımcı) da göç nedenleri arasında olduğunu ifade etmişlerdir. Bir katılımcı ise görüş belirtmemiştir.

Araştırmaya katılan ÖNC1 Türkiye'ye göç etme nedenlerini şu şekilde açıklamıştır; *"Savaştan dolayı, babam ve dedem asker oldukları için, terörist gruplar beni kaçırmaya çalıştı. Irak'ta güvensiz bir ortam olduğu için geldik."*

Araştırmaya katılan ÖNC22 Türkiye'ye göç etme nedenlerini şu şekilde açıklamaktadır; *"Babai dinine mensubuz, İran'da Şiiler tarafından hor görülüyoruz, dini baskılara maruz kalıyoruz, ibadetlerimizi yerine getiremiyoruz, bu yüzden ailem ve ben Türkiye'ye göç etmek zorunda kaldık."* Katılımcı öğrencilerin, ülkelerinden ayrılma nedenlerini aynı zamanda Türkiye'ye gelme nedenleri olarak ifade ettikleri görülmektedir.

3.1.2. Yozgat İlinde Yaşayan Mülteci Öğrencilerin Yozgat İlini Seçme Nedenlerine İlişkin Bulgular

Aşağıda araştırmaya katılan mülteci öğrenciler Yozgat ilini seçme nedenlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 6.

Mülteci Öğrencilerin Yozgat İlini Seçme Nedenlerine İlişkin Bulgular

Görüşler	Mülteci öğrenci
Yozgat'ta akrabalarımız vardı	6
Birleşmiş Milletler Servisi Yozgat'a yönlendirdi	3
Yozgat küçük bir yer hayat daha ucuz ve kolay	4
Yozgat'ta evlilik	1 (annesinin evlenmesi)
Görüş belirtmeyen	10

Tablo 6 incelendiğinde Yozgat'ta yaşayan mülteci öğrencilerin Yozgat iline göç etme nedenlerinin başında Yozgat'ta akrabalarının bulunmasının (6 katılımcı) ve Birleşmiş Milletler Servisinin bu göçmen aileleri

Yozgat'a yönlendirmesinin (3 katılımcı) geldiği görülmektedir. 4 katılımcı ise Yozgat'ın küçük bir yer olmasını ve hayatın burada daha ucuz olmasını (4 katılımcı) Yozgat iline gelme nedenleri olarak belirtmiştir. Ayrıca 10 katılımcı görüş belirtmemiştir.

3.1.3. Mülteci Öğrencilerin Genel Sorunlarına İlişkin Bulgular

Aşağıda araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin genel sorunlarına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 7.

Mülteci Öğrencilerin Genel Sorunlarına İlişkin Bulgular

Görüşler	Mülteci öğrenci
Dil sorunları	14
Maddi sorunlar	12
İşsizlik	3

Tablo 7 incelendiğinde Yozgat'ta yaşayan mülteci öğrencilerin genel sorunlarının başında dil sorunlarının (14 katılımcı) ve maddi sorunların (12 katılımcı) geldiği görülmektedir. Mülteci katılımcıların büyük kısmı Türkçe'de yetersiz olmalarından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmektedir. Katılımcıların diğer bir sorununun ise işsizlik sorunu (3 katılımcı) olduğu görülmektedir. Burada bazı katılımcıların 1'den fazla sorun belirttiği görülmektedir.

3.1.4. Mülteci Öğrencilerin Sorunlarının Giderilmesine Yönelik Yapılan Çalışmalara İlişkin Bulgular

Aşağıda araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin sorunlarının giderilmesine yönelik yapılan çalışmalara ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 8.

Mülteci Öğrencilerin Sorunlarının Giderilmesine Yönelik Yapılan Çalışmalara İlişkin Bulgular

Görüşler	Mülteci öğrenci
Belediye ekmek yardımı yapıyor	16
Vakıf maddi yardım yapıyor	16
Vakıf kömür yardımı yapıyor	16
Türkçe dil kursları açıldı	8

Tablo 8 incelendiğinde Yozgat'ta yaşayan mülteci öğrencilerin sorunlarının çözülmesine yönelik yapılan çalışmaların belediye tarafından yapılan ekmek yardımı (16 katılımcı), vakıf tarafından yapılan kömür yardımı (16 katılımcı), vakıf tarafından yapılan maddi yardım (16 katılımcı) ve açılan Türkçe kursları (8 katılımcı) olduğu görülmektedir. Burada her katılımcının, sorunlarının giderilmesine yönelik yapılan 1'den fazla çalışma belirttiği görülmektedir.

ÖNC9 kodlu mülteci öğrenci sorunlarının çözülmesine yönelik yapılan çalışmayı şu şekilde açıklamıştır; *"İlk geldiğimde okulumuzda iki dönem boyunca hafta sonları öğlene kadar Türkçe Kursu verildi."*

ÖNC18 kodlu mülteci öğrenci sorunlarının çözülmesine yönelik yapılan çalışmayı şu şekilde açıklamıştır; *"Yozgat Çocuk Destek Merkezi Yetiştirme Yurdu'na yerleştirildim, sorunlarım bu şekilde çözülmeye çalışıldı."*

3.1.5. Mülteci Öğrencilerin Geleceğe Yönelik Planlarına İlişkin Bulgular

Aşağıda araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin geleceğe yönelik planlarına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 9.

Mülteci Öğrencilerin Geleceğe Yönelik Planlarına İlişkin Bulgular

Görüşler	Mülteci öğrenci
Türkiye’de kalmak	8
Afganistan’a dönmek	4
Irak’a dönmek	3
Avrupa’ya gitmek	2
ABD’ye gitmek	2
Görüş belirtmeyen	5

Tablo 9 incelendiğinde Yozgat’ta yaşayan mülteci öğrencilerin 8’inin Türkiye’de kalmak istediği, 4’ünün Afganistan’a gitmek istediği, 3’ünün Irak’a gitmek istediği, 2’sinin Avrupa’ya gitmek istediği, 2’sinin Amerika Birleşik Devletleri’ne gitmek istediği ve 5 katılımcının ise görüş belirtmediği görülmektedir.

3.2. Yozgat İlinde Okula Devam Eden Mülteci Öğrencilere Yönelik Katılımcıların Görüşlerine İlişkin Bulgular

3.2.1. Yozgat İlinde Yaşayan Mülteci Öğrencilerin Okulda Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Katılımcıların Görüşlerine İlişkin Bulgular

Aşağıda araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin okulda yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlere yer verilmiştir.

Tablo 10.

Mülteci Öğrencilerin Okulda Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Katılımcıların Görüşlerine İlişkin Bulgular

Görüşler	Mülteci öğrenci	Öğretmen	Rehber öğretmen	Okul yöneticisi
Dil Problemi [Türkçe bilmediği için (Dil engeli) anlama sorunu Türkçe Okuma-yazma bilinmemesi]	2	23	2	5
Uyum sorunu	0	3	0	2
İletişim problemi	0	2	2	2
Maddi yetersizlik	0	1	1	1
Ders notları düşük	0	2	1	0
Öğretmenlerle sorun yaşama	4	0	0	0
Diğer çocuklarla sorun yaşama	3	0	0	0
Hizmetlilerle sorun yaşama	1	0	0	0
Sorun yaşamıyor	6	0	0	0
Görüş belirtmeyen	8	0	0	0

Tablo 10’da, genel olarak katılımcıların cevapları incelendiğinde görüş belirten katılımcıların büyük çoğunluğunun, mülteci öğrencilerin okulda yaşadıkları en büyük sorunun dil sorunu olduğunu düşündüğü (32 katılımcı) görülmektedir. Mülteci öğrencilerin Türkçe’yi bilmemelerinden dolayı, anlama sorunu yaşatmakta ve bu durum akademik başarıyı olumsuz etkilemektedir. Bunun yanında katılımcılar,

uyum sorununu (5 katılımcı), iletişim problemini (6 katılımcı), maddi yetersizlikleri (5 katılımcı), akademik başarısızlığı (düşük ders notu) (3 katılımcı) da mülteci öğrencilerin okul sorunları olarak görmektedir. Ayrıca mülteci öğrenci katılımcılardan 4'ü öğretmenlerle, 3'ü, diğer öğrencilerle 1'i hizmetlilerle sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. 6 katılımcının sorun yaşamadığı, 8 katılımcının ise görüş belirtmediği görülmektedir. Burada bazı katılımcıların 1'den fazla sorun belirttiği görülmektedir.

Ö1 kodlu öğretmen, mülteci öğrencilerin okul sorunlarını şu şekilde açıklamıştır; *“Dil konusunda sorun yaşıyor, okuma yazma bilmiyorlar, Türkçe’yi tam bilmedikleri için anlama zorluğu çekiyorlar.”*

Ö8 kodlu öğretmen, mülteci öğrencilerin okul sorunlarını şu şekilde açıklamıştır; *“İletişime uzun bir süre geçilemediği için (dil problemi) sınıf ortamında uzun bir süre sessiz, izleme şekliindedir. Türkçe’yi derdini anlatabilecek kadar ilerlettiğinde ancak arkadaşları ile etkileşim içine girebiliyorlar, ki genelde normal olarak bu çocuklar diğer mülteci öğrencilerle zaman geçiriyor. Sadece sınıf içinde olması gereken doğru kabul edilen davranışı sergiliyorlar. Hedeflenen, verilmek istenen eğitim zaten yarım kalıyor.”*

Ö19 kodlu öğretmen, mülteci öğrencilerin okul sorunlarını şu şekilde açıklamıştır; *“Dil sorunu var. Maddi sorunları var. Çocuklar dışarda çalıştırılıyor okul ikinci planda kalıyor.”*

OY1 kodlu okul yöneticisi mülteci öğrencilerin okul sorunlarını şu şekilde açıklamıştır; *“Dil sorunundan dolayı geneli algılama ve anlama sorunu yaşamaktadır. Bu sorun okulumuzda tercüman öğrenci vasıtasıyla aşılmaya çalışılmaktadır.”*

OY2 kodlu okul yöneticisi mülteci öğrencilerin okul sorunlarını şu şekilde açıklamıştır; *“Dil sorunundan dolayı anlaşmada güçlükler yaşıyor, ama ben çocukların kavramalarında başlı başına bir sorun olduğunu düşünmüyorum.”*

Bu ifadelerin hepsinde mülteci öğrencilerin en başta gelen sorununun, Türkçe bilmemeleri ve buna bağlı olarak iletişim sorunu, dersleri anlayamama ve bunun sonucu olarak da okul başarısızlığı olduğu görülmektedir.

3.2.2. Yozgat İlinde Yaşayan Mülteci Öğrencilerin Okulda Yaşadıkları Eğitim Sorunlarına Yönelik Alınan Önlemlere İlişkin Bulgular

Aşağıda mülteci öğrencilerin okulda yaşadıkları eğitim sorunlarına yönelik alınan önlemlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 11.

Mülteci Öğrencilerin Okulda Eğitim Sorunlarına Yönelik Önlemlere İlişkin Bulgular

Görüşler	Mülteci öğrenci	Öğretmen	Rehber öğretmen	Okul yöneticisi
Türkçe dil kursları	22	11	2	4
Maddi destek	5	1	1	2
Oryantasyon	0	3	1	1
Kültürel eğitim	0	1	0	1
Çevre eğitimi	0	1	0	1
Psikolojik destek	0	0	2	0
Görüş belirtmeyen	0	1	0	0

Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğu Türkçe dil kursu açılmasının (39 katılımcı) alınan önlemlerin başında geldiğini belirtmektedir. Maddi destek yapılmış olmasının (9 katılımcı), oryantasyon hizmetlerinin yapılmış olmasının (5 katılımcı) alınan önlemler arasında olduğu görülmektedir. 2 rehber

öğretmen ise mülteci öğrencilerin hepsine psikolojik eğitim verilmesinin alınacak önlemlere dahil edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Burada bazı katılımcıların 1’den fazla görüş belirttiği görülmektedir.

3.2.3. Yozgat İlinde Yaşayan Mülteci Öğrencilerin Eğitime Yönelik Talep ve Beklentilerine İlişkin Bulgular

Aşağıda araştırmaya katılan katılımcıların, mülteci öğrencilerin eğitime yönelik talep ve beklentilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 12

Katılımcıların Mülteci Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Talep ve Beklentilerine İlişkin Bulgular

Görüşler	Mülteci öğrenci	Öğretmen	Rehber öğretmen	Okul yöneticisi
Dil kursları arttırılmalı	14	11	2	4
Maddi imkansızlık çözülmeli	3	3	2	1
Uyum için oryantasyon olmalı	0	5	2	1
Okul öncesinde kurs verilmeli	0	6	0	1
Psikolojik destek verilmeli	0	1	2	1
Özel sınıflarda kendi dillerinde eğitim verilmeli	0	1	0	1
Kaynaştırma yapılmalı	0	1	0	1
Eğitim Arapça olmalı	1	0	0	0
Arapça kitap dağıtılmalı	1	0	0	0
Görüş belirtmeyen	5	0	0	0

Tablo 12 incelendiğinde mülteci öğrencilerin eğitim sorunlarının çözülmesine yönelik ortaya atılan talep ve beklentilerin başında dil kurslarının arttırılması (31 katılımcı) gelmektedir. Bunu maddi imkansızlıkların çözülmesi (9 katılımcı), uyum için oryantasyon uygulanması (8 katılımcı), okul öncesinde kurslar verilmesi (7 katılımcı), öğrencilere uzman psikologlar tarafından psikolojik destek verilmesi (4 katılımcı) gerektiği görüşü takip etmektedir. 1 öğretmen ve 1 okul yöneticisi katılımcı mülteci öğrencilerin ayrı özel gruplara ayrılmasını ve kendi dillerinde eğitim görmesini talep etmektedir. 1 öğretmen katılımcı ise mülteci öğrencilerin birlikte eğitiminden (kaynaştırma) yana olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılardan 1 mülteci öğrenci eğitimin Arapça yapılması ve öğrencilere Arapça kitaplar verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Katılımcılardan 5 mülteci öğrenci ise görüş belirtmemiştir. Burada bazı katılımcıların 1’den fazla öneri belirttiği görülmektedir.

Yukarıda verilenlerin dışında, katılımcılar ayrıca şu şekilde talep ve beklentiler ifade etmişlerdir;

Ö20: “Sınıf ortamına girmeden Türkçe öğretilmeli Türkçe bilince derse daha istekli gelebilirler. En azından buldukları ortamda yaşayanları anlarlar.”

OY2: “Sınıflarda dengeli şekilde dağılım sağlama, ötekileştirmeden kabullenme, ekonomik yardımlar, araç-gereç giyim yardımları, öğrencilerimizle iletişim ve paylaşımlarını güçlendirme gibi çalışmalar yapıyoruz.”

ÖNC13 kodlu mülteci öğrenci eğitime yönelik talep ve beklentileri sorulduğunda şu şekilde cevap vermiştir; “Türkçe ve Arapça kurslar açılısın istiyorum. Arapça kitaplar verilsin istiyorum çünkü Irak’a

döndüğümüzde Arapça bilmezsem öğretmenlerim beni döver.” Bu ifadelerden mülteci öğrencilerin, iletişim için gerekli olan Türkçenin öğretilmesinin tek başına yeterli olmadığı görülmektedir.

3.2.4. Yozgat İlinde Yaşayan Mülteci Öğrencilere Okulun Katkılarına Yönelik Katılımcıların Görüşlerine İlişkin Bulgular

Aşağıda araştırmaya katılan katılımcıların, mülteci öğrencilere okulun katkılarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 13.

Mülteci Öğrencilere Okulun Katkılarına Yönelik Katılımcıların Görüşlerine İlişkin Bulgular

Görüşler	Mülteci öğrenci	Öğretmen	Rehber öğretmen	Okul yöneticisi
Türkçeleri gelişiyor	18	6	2	2
Sosyalleşmelerini sağlıyor	10	10	2	3
Ülkeye ve topluma uyumunu sağlıyor	12	4	2	2
Arkadaş edinmelerini sağlıyor	7	6	2	0
Türk kültürünü öğreniyorlar	0	3	0	2
Ahlaki eğitim sağlıyor	0	0	0	2

Tablo 13 incelendiğinde, tüm katılımcılar okulun mülteci öğrencilere en büyük katkısının Türkçelerini geliştirmek ve dil öğrenmek olduğunu düşündükleri (28 katılımcı) görülmektedir. 25 katılımcı görüşü ile okulun mülteci öğrencilere diğer büyük katkısının onların sosyalleşmelerini sağlaması olduğu, bunu topluma ve ülkeye uyumlarının (20 katılımcı) ve mülteci öğrencilerin arkadaş edinmelerinin (15 katılımcı) izlediği görülmektedir. 3 öğretmen ve 2 yönetici görüşü ile okulun mülteci öğrencilere diğer bir katkısının (5 katılımcı), onların Türk kültürünü öğreniyor olmaları olarak belirtilmiştir. 2 okul yöneticisi ise okulun mülteci öğrencilerin ahlaki gelişimlerini desteklediğini ifade etmiştir. Burada bazı katılımcıların 1’den fazla görüş belirttiği görülmektedir.

OY1 kodlu okul yöneticisi okulun mülteci öğrencilere olumlu katkıları ile ilgili şunları söylemiştir; “Toplum içinde nasıl yaşanmalı? Sorusunun cevabı fiilen öğretilmeye çalışılmaktadır. Kuralların önemi vurgulanmaktadır. İyilik, yardımseverlik, hoşgörü vb. birçok değer konusunda her daim dikkatleri çekilmektedir.”

Bu ifadeler ve tabloda verilen sonuçlara bakıldığında, mülteci öğrencilerin, daha iyi Türkçe kullanımı ile iletişim kurma becerilerinin geliştiği ve bu sayede de sosyalleşmede daha iyi yol alabilecekleri söylenebilir.

3.2.5. Yozgat İlinde Yaşayan Mülteci Öğrencilerin Okulda Sorunlarını Paylaşma Durumlarına İlişkin Bulgular

Aşağıda araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin okulda sorunlarını paylaşma durumlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 14

Mülteci Öğrencilerin Okulda Sorunlarını Paylaşma Durumlarına İlişkin Bulgular

Görüşler	Mülteci öğrenci	Öğretmen	Rehber öğretmen	Okul yöneticisi
Paylaşıyor	24	12	2	5
Paylaşmıyor	0	6	0	0

Tablo 14 incelendiğinde tüm katılımcılardan 43’ünün mülteci öğrencilerin okulda sorunlarını rehber öğretmenleri ile paylaştıklarını, öğretmen katılımcılardan 6’sının ise paylaşmadıklarını düşündüğü görülmektedir

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Yozgat ilinde yaşayan mültecilerin genel durumlarının, mülteci öğrencilerin eğitim sorunlarının ve getirilecek çözüm önerilerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu araştırmanın birinci ana problemine ilişkin olarak;

Yozgat'ta yaşayan mülteci öğrencilerin Türkiye'ye göç etme nedenlerinin başında, geldikleri ülkede savaş olmasının (14 katılımcı) ve maddi yetersizliklerin yaşanmasının (6 katılımcı) yer aldığı görülmektedir. Ayrıca 1 katılımcı geldikleri ülkedeki işsizliği Türkiye'ye gelme nedenleri olarak belirtmiştir. Bunun dışındaki katılımcıların geldikleri ülkelerdeki güvensiz ortam (1 katılımcı) ve dini baskının (1 katılımcı) da Türkiye'ye göç etme nedenleri arasında olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu ifadelerde göç nedeni olarak savaş ve savaşın yarattığı güvensiz ortamın, işsizliğin, ekonomik yetersizliğin ve az da olsa dini baskının ön plan çıktığı görülmektedir. Yapılan başka araştırmalarda da benzer göç sebepleri yer almaktadır. Kultas'ın (2017) yaptığı araştırmada da Türkiye'ye göç nedenleri arasında savaş, işsizlik, ekonomik sıkıntı ve güvenli ortam arayışının yer aldığı görülmektedir. Ayrıca, bu araştırmada böyle bir bulgu olmasa da mülteciler kendilerine yakın olan ülkeleri hedef seçmektedirler. Örneğin Türkiye'nin doğusunda ve güney doğusunda yer alan ülkelerde yaşayan insanların göç durumunda tercih edecekleri ülke olarak ülkemizi seçmelerinin sebebi, mevcut göç kuramlarıyla da açıklanabilmektedir (Çiçekli & Demir, 2013).

Yozgat'ta yaşayan mülteci öğrencilerin Yozgat iline göç etme nedenlerinin başında Yozgat'ta akrabalarının bulunmasının (6 katılımcı) ve Birleşmiş Milletler Servisinin bu göçmen aileleri Yozgat'a yönlendirmesinin (3 katılımcı) geldiği görülmektedir. Bunun yanı sıra Yozgat'ın küçük bir yer olması nedeniyle geçimin burada daha ucuz olabileceği kanaatinin Yozgat iline gelme nedenlerinden bir diğeri olarak (4 katılımcı) belirlenmiştir. Göç kuramlarından ilişkiler ağı kuramı da bu bulguları destekler niteliktedir. İlişkiler ağı kuramına göre göçmenler göç ettikleri yerlerde sosyal ağlar kurarlar ve bu sosyal ağlar süre giden karşılıklı göçler üzerinde etkili olur (Çağlayan, 2006). Eren'in (2019) çalışmasına göre; Türkiye'de yaşayan Suriyeli mülteci kızların erken yaşta evlendirilmesi oldukça yaygındır. Başka bir ifade ile Türkiye'de yaşayan Suriyeli sığınmacıların "çocuk evlilik" oranı Suriye'dekinden daha yüksektir. Benzer şekilde diğer komşu ülkelere sığınan Suriyeli mülteci kızlarda da 18 yaş öncesi evlenme oranı hem yüksektir hem de bu oran her yıl artmaya devam etmektedir. Genellikle ailenin ekonomik durumunun bozulması kızlarını erken yaşta evlendirmeye zorlayabilmektedir. Kultas'ın (2017) yaptığı araştırmada da Türkiye'ye göç nedenleri arasında işsizlik, ekonomik sıkıntı ve ayrıca aileden birinin evlilik yolu ile daha önce Van iline gelmiş olmasının yer aldığı görülmektedir.

Yozgat'ta yaşayan mülteci öğrencilerin genel sorunlarının başında dil sorunlarının (14 katılımcı) ve maddi sorunların (12 katılımcı) geldiği görülmektedir. Mülteci katılımcıların büyük kısmı Türkçe dilinde yetersiz olmalarından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yapılan başka araştırmalarda da benzer bulgulara rastlanmaktadır. Sarier'in (2020), meta-senteze dâhil edilen çalışmalarda mülteci öğrencilerin eğitiminde en temel problemin dil problemi olduğu sonucuna ulaşmıştır. İnsan Hakları İzleme Örgütü (2015)'nin yaptığı araştırmada da Suriyeli mültecilerin eğitiminde en büyük problemin dil sorunu olduğu ve çocukların Türkçe bilmemelerinden dolayı okulda öğretmenleriyle iletişim kuramama ve akranları tarafından dışlanma gibi sorunlarla karşılaştıkları ifade edilmiştir.

Güven vd.,nin (2018) yaptıkları çalışmada; katılımcıların, mülteci ailelerin Türkçe bilmemesinden, dil sorunundan söz ederek iletişim kurma konusunda sorunlar yaşadıklarını, bundan dolayı aile katılım etkinliklerinde sorunlar olduğunu, bazı ailelerin aile katılımı etkinliklerine katılmayı istemediklerini, bazı katılımcıların, tercüman aracılığıyla aile ile iletişim kurabildiklerini söylerken, katılımcıların bazılarının ise tercüman bulma konusunda sorun yaşadıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Kardeş ve Akman (2018) yaptıkları araştırma sonucunda çocukların dil problemi yüzünden algılamada sorun yaşadıklarını ve bu

yüzden öğrenmeye karşı ilgisiz olduklarını ifade etmişlerdir. Dil problemini, ekonomik koşullardan dolayı yaşadıkları sıkıntıları, kültürel farklılıkları ve bunlara bağlı olarak ortaya çıkan okul devamsızlığını, eğitime engel diğer faktörler olarak ifade etmişlerdir. Levent ve Çayak'ın (2017) Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşlerini inceledikleri çalışmada okul yöneticileri, Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaştıkları sorunların başında dil farklılığından kaynaklanan iletişim engellerinin geldiğini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan mülteci öğrenciler, dil sorunlarının çözülmesine yönelik olarak ilk geldiklerinde okullarında hafta sonları Türkçe Kursu verildiğini ifade etmişlerdir. Ancak bu kurslar öğretmenlerin gönüllü olarak verdiği kurslar olması nedeniyle süreklilik arz etmediği, okul yöneticileri tarafından belirtilmiştir. Yapılan başka çalışmalarda da benzer sorunlarla karşılaşıldığı görülmektedir. Amaç ve Yaşar'ın (2018) "ilk ve ortaokullardaki Suriyeli öğrencilerin eğitimi: Türkiye'de yapılan akademik çalışmalar üzerine sistematik bir inceleme" başlıklı çalışmada ülkemizde yaşayan Suriyeli sığınmacıların Türkçe dil yeterliliklerini geliştirmek üzere Milli Eğitim Bakanlığı ve/veya sivil toplum kuruluşları tarafından çeşitli kurslar düzenlendiği, ancak bu kapsamda gerçekleştirilen çalışmalarda özellikle sığınmacıların yoğun yaşadığı (Gaziantep, Hatay, Kilis, Şanlıurfa vb.) sınır şehirlerinde yeterli yol kat edilemediği, Suriyelilerin kendi küçük mahallelerini kurmuş ve Suriyeliler tarafından açılan ticari işletmelerden alışveriş yapmakta oldukları ve Türkçeyi kullanma gereği duymadıkları ifade edilmektedir. Bu nedenle, onların Türkçe öğrenmesinin bir "ihtiyaç" olmaktan çıktığı, eğitim bağlamında düşündüğünde, bu insanların çocukları henüz dil yeterliliklerini geliştirmeden okula başladıkları için her ne kadar Türkçe kursları verilse de bunun yeterli olmadığı, sınıf arkadaşları, öğretmenleri ve okul idarecileriyle olan iletişimlerinde zorluklar yaşadıkları, Suriyelilerin ülkemizdeki eğitimleriyle ilgili çalışmalar incelendiğinde, en önemli problemin dil olduğunun bir kez daha teyit edildiği belirtilmiştir.

Bu çalışmada katılımcıların diğer bazı sorunlarının ise maddi yetersizlik (12 katılımcı) ve işsizlik (3 katılımcı) olduğu görülmüştür. Muğlu'nun (2022) yaptığı çalışmada da benzer şekilde, öğrencilerin okul giderlerini büyük ölçüde karşılayamadıkları, ekonomik gerekçeler dolayısıyla toplu taşıma benzeri hizmetlerden yararlanamadıkları, beslenme, kırtasiye, ulaşım ve giyim-kuşam masraflarının okullaşmayı olumsuz etkilediği ve eğitimin kalitesini düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Yozgat'ta yaşayan mülteci öğrencilerin sorunlarının çözülmesine yönelik yapılan çalışmaların "belediye tarafından yapılan ekmeğe yardımı (16 katılımcı), vakıf tarafından yapılan kömür yardımı (16 katılımcı), vakıf tarafından yapılan maddi yardım (16 katılımcı) ve açılan Türkçe dil kursları (8 katılımcı)," olduğu görülmüştür. Eren'in (2019) yaptığı çalışmada da, devlet okullarında görevli yönetici ve öğretmenler tarafından, özellikle Suriyeli göçmen öğrencilerin hem Kızılay hem de okula gelen yardımlar kanalıyla desteklendiğini ve ihtiyaçlarının çeşitli kamu kurumları, yardım kuruluşları ve sivil toplum örgütleri kanalıyla karşılandığı belirtilmiştir.

Yozgat'ta yaşayan mülteci öğrencilerin 8'inin Türkiye'de kalmak istediği, 4'ünün Afganistan'a gitmek istediği, 3'ünün Irak'a gitmek istediği, 2'sinin Avrupa'ya gitmek istediği ve 2'sinin Amerika Birleşik Devletleri'ne gitmek istediği; 5 mülteci katılımcının ise görüş belirtmediği görülmüştür. Benzer sonuçlar başka bir çalışmada da bulunmuştur. Erdoğan'ın (2018) Suriyeli mülteciler üzerine yaptığı çalışmada; Suriye'ye hiçbir şekilde dönmeyi düşünmeyen katılımcılara, dönmek istememelerinin nedeni sorulduğunda, % 38,3'ün "Türkiye'de mutlu" olduğunun, % 27,9'unun "vatandaşlık" almak istediğinin tespit edildiği görülmüştür. Topçu vd.'nin (2018) çalışmasının sonuçlarına göre de, Türkiye'de yaşadıkları zorluklara rağmen, katılımcıların tamamının ülkelerine geri dönmek istemedikleri görülmüştür. Sarıahmetoğlu ve Kamer'in (2022) yaptıkları çalışmada da katılımcıların çoğunluğunun "Gelecekte yine burada yaşamak istiyorum. Çünkü Türkiye çok iyi bir yer." "Türkiye dışında bir yere gitsek Türkiye kadar olmaz bence." "Memlekete dönmeyi düşünmüyoruz." gibi ifadelerle Türkiye'de kalmak istediklerinin belirlendiği görülmektedir. Suriyeli mülteciler üzerine yapılan başka pek çok çalışmada, kültürel uyum sürecindeki zorluklara karşın, genelde onların Türkiye'de olmaktan memnun olduğuna yönelik bulgular yer almaktadır (Apak, 2014, 2015; Erdoğan, 2015; Karasu, 2016; Kaya, 2015).

Araştırmanın ikinci ana problemine ilişkin olarak;

Genel olarak katılımcıların cevapları incelendiğinde görüş belirten katılımcıların büyük çoğunluğu, mülteci öğrencilerin okulda yaşadıkları en büyük sorunun dil sorunu olduğunu düşündüğü (32 katılımcı) görülmektedir. Mülteci öğrencilerin Türkçe'yi bilmemelerinden dolayı, anlama sorunu yaşatmakta ve bu durum akademik başarıyı olumsuz etkilemektedir. Bunun yanında katılımcılar, uyum sorununu (5 katılımcı), iletişim problemini (6 katılımcı), maddi yetersizlikleri (5 katılımcı), akademik başarısızlığı (düşük ders notu) (3 katılımcı) da mülteci öğrencilerin okul sorunları olarak görmektedir. Ayrıca mülteci öğrenci katılımcılardan 4'ü öğretmenlerle, 3'ü, diğer öğrencilerle 1'i hizmetlilerle sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. 6 katılımcının sorun yaşamadığı, 8 katılımcının ise görüş belirtmediği görülmektedir. Burada bazı katılımcıların 1'den fazla görüş belirttiği görülmektedir.

Genel olarak katılımcıların ifadelerinde mülteci öğrencilerin en başta gelen sorununun, Türkçe bilmemeleri ve buna bağlı olarak iletişim sorunu, dersleri anlayamama ve bunun sonucu olarak da okul başarısızlığı olduğu görülmektedir. Mülteci çocuklar ile yapılan birçok araştırma bulgusu bunu destekler niteliktedir. Amaç ve Yaşar'ın (2018) Suriyeli mülteci çocukların eğitim sorunları konusunda "yapılmış araştırmalar üzerine" yaptıkları sistematik araştırmada dil probleminin, öğretmenlerin ve öğrencilerin karşılaştıkları en büyük problemlerden birisi olduğu ifade edilmiştir. Dil engeliyle ilgili bulguları destekleyen ortaokul ve liselerde çalışan öğretmen görüşleri de mevcuttur (Börü & Boyacı, 2016; Sarıtaş vd., 2016; Şahin & Çatalbaş; 2016; Altıntaş, 2018; Bozkırlı vd., 2018; Kızılabdullah & Yuruk, 2018). Esasen müfredatın dili ulusal sisteme dâhil olan mülteci çocukların önündeki en önemli engellerdendir. Tüm dünyada bu böyledir (Oh & Van der Stouwe, 2008).

Öte yandan Altıntaş'ın (2018) araştırmasına göre bazı öğretmenler dil engelinden ötürü, Suriyeli çocukların kendi aralarında gruplaşarak Türkiyeli akranlarıyla iletişimlerini ya en az seviyeye indirdiklerini ya da hiç iletişim kurmadan sanki paralel bir evrende yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu durum, Türkiyeli akranlarıyla arkadaşlık ilişkileri geliştirmelerini ve sosyalleşmelerini kısıtlamanın yanı sıra Türkçeyi temel dil becerileri açısından geliştirmelerinin de önü tıkanmış olmaktadır. Ayrıca dil engeli Suriyeli çocukların Türkiyeli akranlarıyla birlikte yaşama kültürü oluşturmalarına da engel olmaktadır. Bu problem toplumsal uyum sağlanamamasına ve sosyal dışlanmaya neden olabilmektedir.

Araştırmada, maddi yetersizliğe bağlı olarak çocukların çalıştırılmasının ve bunun okul başarısına olan olumsuz etkilerinin de dile getirilen başlıca sorunlar arasında yer aldığı görülmektedir. Çocukların okul dışında bir işte zorunlu olarak çalışıyor olmaları, eğitim için ayrılan zamanı kısıtlamakta, başarı düzeyini etkilemekte, çocukların eğitime olan inançlarını kaybetmelerine neden olmaktadır. Hayatta kalabilmek için çalışmanın gerekliliğine olan bu inanç akademik başarıyı düşürmektedir. Maddi yetersizliğe bağlı olarak çocukların çalıştırılması ve bunun okul başarısını olumsuz etkilediği ya da okuldan kopmasına yol açtığı, yapılan başka araştırma sonuçlarında da görülmektedir. Okul çağındaki göçmen çocukların okula ait algılarının incelendiği bir araştırmada okula gitmeyen 12 yaşındaki bir erkek çocuğa okula gitmek isteyip istemediği sorulduğunda "kazandığı ücret kadar kendisine verilirse" okula gidebileceğini söylemiştir. Bu çocuğun ailesini geçindirmek için çalışmak zorunda olması sebebiyle okula gidemediği öğrenilmiştir (Alan vd., 2021).

Mülteci öğrenci katılımcıların bir kısmı öğretmenlerle, diğer öğrencilerle ve okulda çalışan diğer görevlilerle sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Benzer sonuçlar Sarıahmetoğlu ve Kamer'in (2022) yaptıkları araştırma sonuçlarında münferit de olsa görülmektedir. Topkaya ve Akdağ (2016) tarafından yapılan çalışmanın sonucuna göre ise öğretmen adaylarının %55'inin mülteciler ile aynı mahallede dahi yaşamak istemediklerini ortaya koymuştur. Bu durum mülteci öğrencilerin okula uyum süreçlerine etkisi bakımından dikkate değer bir durumdur. Sleeter (2001), bazı öğretmenlerin hem mülteci öğrencilere hem de ailelerine destek vermeye çalışırken bazı öğretmenlerin ise mültecilerin iltica sürecinde yaşadıklarını görmezden geldiğini ve onların bu özel durumlarını dikkate alma noktasında isteksiz olduğunu

gözlemlemiştir. Unutulmaması gereken gerçek şu ki öğretmenler mülteci öğrencilerin dil, kültür ve uyum süreçleri ile birlikte mülteci öğrencilerin topluma kazandırılmasında çok önemli bir role sahiptirler (Şeker & Aslan, 2015). Ancak, Karaca ve Doğan (2014)'a göre öğretmenler de tıpkı mülteci öğrenciler gibi uyum sorunları yaşamaktadırlar ve bu sorunlarla baş edebilmek için eğitim almaları gerekmektedir. Öğretmenlerin önemli bir kısmı yabancı uyruklu öğrenci eğitiminde kültürlerarası eğitim, çokkültürlülük vb. hususlarda öğrencilere nasıl eğitim verileceği ile ilgili gerekli eğitimleri almadıkları görülmektedir (Tosun vd., 2018). 182 öğretmenle yapılan bir araştırmada da katılımcıların % 74,4'nün mültecilerin eğitimiyle ilgili herhangi bir eğitim almadıkları belirlenmiştir (Er & Bayındır, 2015). Esasen bu durum, mülteci öğrencilerin uyum sorunlarının önemli nedenlerinden biridir.

Mülteci öğrencilerin okulda yaşadıkları sorunlara yönelik olarak; Türkçe dil kursu açılmasının (39 katılımcı) alınan önlemlerin başında geldiği, öğrencilerin velilerine yapılan maddi desteğin (9 katılımcı) alınan diğer önlemler arasında olduğu belirlenmiştir. Katılımcılardan 5'i ayrıca oryantasyon hizmetlerinin yapıldığını, 2 katılımcı rehber öğretmen ise mülteci öğrencilerin hepsine psikolojik eğitim verilmesinin alınacak önlemlere dahil edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Çünkü sadece bir grup dil bilen mülteci öğrenci, psikolojik destek alabilmektedir. Altıntaş'a (2018) göre dil engeli sebebiyle Suriyeli öğrencilerde ümitsizlik, kendini yalnız hissetme, çekingenlik, öğrenme güçlüğü, ağlama krizleri, içine kapanıp okuldan soğuma, agresiflik vb. psiko-sosyal problemlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Daha da vahimi bazı çocukların yaşadıkları bu psikolojik problemleri dil engeli sebebiyle öğretmenleriyle dahi paylaşmadıkları ve bu nedenle bazı çocukların okulda yaşadığı sorunların çözümsüz kalmaya devam ettiği anlaşılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde de, göç yaşayan çocukların göç yaşamayan çocuklara göre daha fazla davranış problemleri ve duygusal problemler yaşadıkları görülmektedir. Göç yaşamak, birçok psikolojik ve sosyal problem açısından bir risk faktörü olarak karşımıza çıkmaktadır (Güven vd., 2018).

Araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin bir kısmının, Arapça kitaplar verilmesini istiyor olması, iletişim için gerekli olan Türkçenin öğretilmesinin tek başına yeterli olmadığını da göstergesidir. Eren'in (2019) çalışmasının sonucunda da, özellikle yabancı öğrencilerin eğitiminde kullanılan ders araç gereçlerinin içeriğinin yeniden düzenlenmesinin ve geliştirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Yapılan başka çalışmalarda da dil eğitiminin başlıca sorunlar arasında olduğu ifade edilmiştir (Tanrıku, 2017). Levent ve Çayak'ın (2017) yaptıkları araştırma sonuçlarına göre çok az okulda Suriyeli çocuklara ve ailelerine yönelik Türkçe okuma ve yazma kurslarının açıldığı ve Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmaların yeterli olmadığı görülmüştür. Seydi'nin (2014) yaptığı araştırmada da, Türkiye'ye uyum sağlamak ve daha nitelikli bir eğitim almak için Türkçe öğrenme konusunda çocuklara etkili bir eğitim verilemediği sonucu çarpıcı bir bulgu olarak ortaya çıkmıştır. Bu durumda, bu çocuklara yönelik olarak uyarlanmış ek materyallerin, ders araç gereçlerinin hazırlanması ve çocukların erişiminin sağlanması bir çözüm olabilir.

Mülteci öğrencilerin eğitim sorunlarının çözümlenmesine yönelik ortaya atılan önerilerin başında dil kurslarının artırılması (31 katılımcı) gelmektedir. Bu öneriyi maddi imkansızlıkların çözülmesi (9 katılımcı), uyum için oryantasyon uygulanması (8 katılımcı), okul öncesinde kurslar verilmesi (7 katılımcı), öğrencilere uzman psikologlar tarafından psikolojik destek verilmesi (4 katılımcı) gerektiği takip etmektedir. Ayrıca 1 öğretmen ve 1 okul yöneticisi katılımcı, mülteci öğrencilerin ayrı özel gruplara ayrılmasını ve kendi dillerinde eğitim görmesini önermektedir. Benzer şekilde, Sarier'in (2020) yaptığı araştırmada "dilsel sorunlar" üzerine geliştirilen önerilerde; dil eğitiminde uzman kişi ve kurumlardan destek alınması, dil öğrenilmesine ilişkin nitelikli kursların açılması, mülteci öğrencilerin okul eğitimi öncesinde hazırlık sınıfında öğrenim görmesi ve öğrenmeyi destekleyici materyallerin üretilmesi; duyuşsal sorunlar" üzerine geliştirilen önerilerde; nitelikli eğitim, psikolojik destek, rehberlik çalışmaları, eğitim programı, uyum ve güvenli ortam kavramları; "bilişsel sorunlar" üzerine geliştirilen önerilerde; hazırlık sınıfı, materyal desteği, takviye eğitim kursları ve finansal destek kavramları tavsiyelerinde bulunduğu görülmektedir.

Katılımcılardan 1 mülteci öğrenci eğitimin Arapça yapılması ve öğrencilere Arapça kitaplar verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Yakın zamanda ülkelerine geri döneceği umudu ve çocuklarının Arapçayı unutacağı kaygısı bu talebi tetikleyebilir.

Tüm katılımcılar okulun mülteci öğrencilere en büyük katkısının Türkçelerini geliştirmek ve dil öğrenmek olduğunu düşündükleri (28 katılımcı) görülmektedir. 25 katılımcı görüşü ile okulun mülteci öğrencilere diğer büyük katkısının onların sosyalleşmelerini sağlaması olduğu, bunu topluma ve ülkeye uyumlarının (20 katılımcı) ve mülteci öğrencilerin arkadaş edinmelerinin (15 katılımcı) izlediği görülmektedir. 3 öğretmen ve 2 yönetici görüşü ile okulun mülteci öğrencilere diğer bir katkısının onların Türk kültürünü öğreniyor olmaları olarak belirtilmiştir. Geçici eğitim merkezlerinden farklı olarak, devlet okullarında eğitim gören mülteci öğrenciler tek bir sınıfta toplanmayıp, Türk öğrencilerle birlikte eğitim görmektedir. Gökmen'in (2020) yaptığı araştırmada okul idarecileri ve öğretmenler ile yaptığı görüşmelerde; devlet okullarında Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilerle aynı sınıflarda bulunmaları sebebiyle iletişimde olmalarının Türkçe öğrenim süreçlerini hızlandırdığı belirtilmiştir (Gökmen, 2020). Türkçe öğrenim süreçlerinin hızlanması hem uyum sürecini kolaylaştıracak hem de akademik başarıyı arttıracaktır. Buna bağlı olarak artan özyeterlik bilinci iyi oluş halini destekleyecektir.

Tüm katılımcıların 43'ünün mülteci öğrencilerin okulda sorunlarını rehber öğretmenleri ile paylaştıklarını, öğretmen katılımcılardan 6'sının ise paylaşmadıklarını düşündüğü görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun, mülteci öğrencilerin okulda sorunlarını paylaşabildiğini ifade etmesi şüphesiz sevindirici bir durumdur. Paylaşmaması da olasıdır. Çünkü mültecilerin ülkelerinden ayrılma durumu bir gönüllülükten ziyade, bir zorunluluktan kaynaklanmaktadır. Bu durum yaşamda önemli değişime, hızlı bir gelişime neden olmaktadır. Üstelik, mülteciler genellikle göç öncesi travmatik yaşantılara, kayıplara ve zorlu yaşam koşullarına maruz kalmaktadır (Kirmayer vd., 2011). Doğası gereği stres barındıran kültürel uyum sürecine, mülteciler hâlihazırda travmatik yaşantı deneyimleri ile dâhil olmaktadır (Kağnıcı, 2017). Yapılan bir çalışmada İran, Irak ve Filistin'den Türkiye'ye gelen 19-50 yaşları arasındaki mültecilerin % 12'sinde travma sonrası stres bozukluğu tespit edilmiştir (Yaman vd., 2002). Bu nedenle rehberlik hizmetlerinin sağlıklı yürütülebilmesinde okuldaki yöneticileri, öğretmenleri, okuldaki ev sahibi çocukları, ailelerini, mülteci öğrencileri ve mülteci öğrencilerin ailelerini kapsayan programlara ihtiyaç vardır. Bu bağlamda okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışmadan krize müdahaleye, veli görüşmelerinden konsültasyona, izleme çalışmalarına kadar tüm psikolojik danışma hizmetlerini programa dahil etmeleri gerekmektedir. Etkili yardım sunabilmek için okul psikolojik danışmanlarının farklı kültürel özelliklere sahip çocuklar ve ergenlerle çalışma konusunda çok kültürlü bir bakış açısı geliştirmiş olması, bu konuda eğitim almış olması gerekmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının genelde mültecilerin, özelde mülteci çocuk ve ergenlerin kültürel uyum süreci hakkında detaylı bilgiye sahip olması, farkındalıklarının, kültürel empati düzeyinin yüksek olması, oldukça önemlidir (Kağnıcı, 2017). Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Mültecilere yönelik nitelikli ve sistemli bir Türkçe eğitim programı uygulanabilir. Dil eğitimi mümkün olduğunca erken yaşta, mümkünse okul öncesi dönemde başlatılabilir. Mülteci öğrenciler dil kursu sonrası sınava tabi tutularak başarılı olanlar bir üst seviye dil kurslarına yönlendirilebilir.
- Mültecilerin eğitimine yönelik çok kültürlü bir müfredat geliştirilebilir, bu müfredatı uygulayacak öğretmenler kısa vadede çok kültürlü bir hizmet içi eğitimden geçirilebilir. Uzun vadede ise öğretmen yetiştirme programlarında yeni düzenlemeler yapılabilir.
- Benzer şekilde mülteci öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştıracak, etkili bir rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmeti verilebilmesi için, bu konuda öncü rol oynayacak psikolojik danışmanlar kısa vadede çok kültürlü bir hizmet içi eğitimden geçirilebilir. Uzun vadede ise psikolojik danışmanların lisans müfredatında yeni düzenlemeler yapılabilir.
- Okullarda oryantasyon uygulamalarına önem verilerek periyodik aralıklarla bu uygulamalar yapılabilir.

- Beceri ve sosyal faaliyet kursları açılarak mülteci öğrencilerin kurslara devamı sağlanabilir.
- Ekonomik yetersizlik içinde olan mülteci öğrenciler, eğitim araç gereçleri yönünden desteklenebilir.
- Tüm bu çalışmalar hem mülteci öğrencileri hem ailelerini kapsayacak şekilde sağlık, eğitim (dil eğitimi, mesleki eğitim, beceri ve sosyal faaliyet kursları, çocuk bakımı, çevre eğitimi, hijyen, vb), barınma, beslenme, psiko sosyal ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik entegre bir sistem içinde yürütülebilir.
- Bu araştırma Yozgat il merkezinde yürütülmüştür. Orta Anadolu'yu kapsayacak şekilde komşu illerde benzer araştırmalar yürütülebilir. Böylece Orta Anadolu'nun mülteci haritası çıkartılabilir.
- Yozgat ilinde yaşayan mülteci öğrencilere okulun katkılarına yönelik öğrencilerin görüşleri ile diğer katılımcıların görüşlerini karşılaştırmaya yönelik bir araştırma planlanabilir.

Kaynakça/Reference

- Akdeniz, Y. (2018). *Türkiye’de yaşayan Suriyeli mülteci öğrencilerin uyum sorunları: Şanlıurfa İli örneği* [Yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Akyüz, E. (2010). *Çocuk hukuku*, Ankara: Pegem.
- Alan, S., İpek, M. & Çomut, E. (2021). Okul çağındaki göçmen çocukların okula ait algılarının resimlerle karşılaştırılması. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 435-456.
- Altıntaş, M.E. (2018). DKAB öğretmenlerine göre Suriyeli çocukların devlet okullarında karşılaştıkları sorunlar (Nitel bir araştırma), *Dini Araştırmalar Dergisi*, 18(2), 469-499.
- Amaç, Z. & Yaşar, M.R. (2018). İlk ve ortaokullardaki Suriyeli öğrencilerin eğitimi: Türkiye’de yapılan akademik çalışmalar üzerine sistematik bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(85), 417-434.
- Apak, H. (2014). Suriyeli göçmenlerin kente uyumları: Mardin örneği. *Mukaddime*, 5(2), 53-70.
- Apak, H. (2015). Suriyeli göçmenlerin gelecek beklentileri: Mardin örneği. *Birey ve Toplum*, 5, 125-142.
- Barnes, D.M. (2001). Mental health screening in a refugee population: A program report. *Journal of Immigrant Health*, 3(3), 141-149.
- Beter, Ö. (2006). *Sınırlar ötesi umutlar mülteci çocuklar*. Ankara: SABEV.
- Bozkırlı, K.Ç., Er, O. & Alyılmaz, S. (2018). Teacher opinions based evaluation of problems in Turkish instruction to Syrians. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 3(2), 130-147. doi: 10.5281/zenodo.1251566.
- Börü, N. & Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir İli örneği. *Turkish Studies*, 11(14), 123-158. doi: 10.7827/TurkishStudies.9818.
- Buz, İ. (2004). *Zorunlu çıkış zorlu kabul mültecilik*. Ankara: Sığınmacılar ve Göçmenlerle Dayanışma Derneği.
- Buz, S., Canlı, M. & Aygüler, E. (2021). *Trabzon’da yaşayan Afgan sığınmacıların profili ve gereksinimleri*. Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Uygulama ve Araştırma Merkezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Cırt Karaağaç, F. (2018). *Educational problems of Syrian refugee students in elementary schools* [Yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Çağlayan, S. (2006). Göç kuramları, göç ve göçmen ilişkisi, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)*, 17, 67-91.
- Çetin, M. (2022). İranlı mültecilerin toplumsal uyum süreci ve sosyal sermayenin etkisi: Denizli kenti örneği. *İran Çalışmaları Dergisi* 6(2), 251-287. DOI: 10.33201/iranian.1205485
- Çingir, Ö.F. & Erdağ, R. (2017). Türkiye’de biyopolitika ve göç: Iraklı mülteciler örneği. *Ege Academic Review*, 17(4), 517-525.
- Çiçekli, B. & Demir, O.Ö. (2013). *Türkiye koridorunda yasadışı göçmenler*. Ankara: Karınca.
- Er, A.R., & Bayındır, N. (2015). İlkokula giden mülteci çocuklara yönelik sınıf öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 175-185.
- Erdoğan, M.M. (2015). *Türkiye’deki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi Yayınları.
- Erdoğan, M.M. (2018). *Suriyeliler barometresi - SB 2017 Suriyelilerle uyum içinde yaşamın çerçevesi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları 625, ISBN 9786053995135,1. Baskı.
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234.
- Gökmen; H. (2020). *Suriyeli göçmen öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyon sorunu (Bursa Yıldırım İlçesi örneği)* [Yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Göktuna Y.F., Serpil, H. & Yaylacı, A.F. (2017). Paydaşların gözünden mülteci ve sığınmacılarda eğitim: Eskişehir örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 22, 101-117.
- Güler, H. (2020). Afganlı göçmenlerin göç süreçleri ve işçilik deneyimleri: Uşak İli örneği. *Çalışma ve Toplum Ekonomi ve Hukuk Dergisi*, 3, 66.

- Gün, Z. (2006). Göç üzerine psikolojik çalışmalar, yöntemsel sorunlar ve çözüm önerileri. *Türk Psikoloji Bülteni*, 12(38), 27-41.
- Güven, G., Azkeskin, K.E. & Yılmaz, E. (2018). Okul öncesi eğitim alan Suriyeli mülteci çocukların eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası IV. Çocuk Gelişimi Kongresi (22-24 Ekim 2018)*, Ankara.
- Han, T. (2010). *Göç eden ailelerin çocuklarının eğitim ve öğretimde karşılaştıkları uyum sorunları* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- İnsan Hakları İzleme Örgütü (2015). *Geleceğimi hayal etmeye çalıştığımda hiçbir şey göremiyorum: Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocukların eğitime erişiminin önündeki engeller – Kayıp nesil olmalarını önlemek*. https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/turkey1115tu_web.pdf internet adresinden alınmıştır. Erişim: 10.04.2020.
- İzol, N. (2019). *Suriyeli mülteci çocukların eğitim hayatına uyum sürecinin değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Kağnıcı, D.Y. (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *İlköğretim Online*, 16(4), 1768-1776, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> doi: 10.17051/ilkonline.2017.342990
- Kalfa-Topateş A., Topateş H. & Durmaz N. (2018). Özgürlük arayışında “mecbur insan” olmak: Denizli işgücü piyasasında İranlı mülteciler. *Çalışma ve Toplum*, 4(59), 2015-2045. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ct/issue/71807/1155308>
- Karaca, S. & Doğan, U. (2014). *Suriyeli göçmenlerin sorunları çalıştay sonuç raporu*. Mersin Üniversitesi Bölgesel İzleme Uygulama Araştırma Merkezi.
- Karasu, M.A. (2016). Şanlıurfa'da yaşayan Suriyeli sığınmacıların kentle uyum sorunu. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21, 995-1014.
- Kardeş, S. & Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> doi 10.17051/ilkonline.2018.466333
- Kaya, M. (2015). Komşuda misafirlik: Suriyeli sığınmacılarca kurulmuş mülteci derneklerinin perspektifinden Türkiye'de yaşamak. *International Journal of Social Science*, 39, 263-279.
- Kizilabdullah, Y. & Yuruk, T. (2018). The contribution of the religious culture and ethics course on the integration of children of Syrians in Adana, Turkey. *Religious Education*, 113(3), 289-301. doi: 10.1080/00344087.2018.1456067
- Kiremit, R.F. & Akpınar, Ü. & Tüfekçi Akcan, A. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2139-2149. doi:10.24106/kefdergi.428598.
- Kirmayer, L.J., Narasiah, L., Munoz, M., & ark. (2011). Common mental health problems in immigrants and refugees: General approach in primary care. *CMAJ*, 183(12), 959-966.
- Kolukıncık, M. (2009). Mülteci ve sığınmacı olgusunun medyadaki görünümü: Medya politikası üzerine bir değerlendirme. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 1-20.
- Kultas, E. (2017). *Türkiye'de bulunan eğitim çağındaki Suriyeli mültecilerin eğitimi sorunu (Van İli örneği)* [Yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Levent, F. & Çayak, S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(14), 21-46.
- Manap Kırmızıgül, Ç. (2019). Komşudan yabancıya misafirden mülteciye yerel halkın gözünden Türkiye'de mülteciler. *Nüfusbilim Dergisi*, 41, 84-102.
- Marsella, A.J. & Ring, E. (2003). Human migration and immigration: An overview. In L.L. Adler, & U.P. Gielen (Eds). *Migration: Immigration and emigration in international perspective* (pp. 3-22). Westport: Preeger.
- Muğlu, T. (2022). *Erzurum ilinde ikamet eden zorunlu eğitime tabi yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sorunları* [Yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Neuman, W.L. (2014). *Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar*. (Çev. S. Özge) (1.Cilt) (7. Baskı). Ankara: Yayın Odası Yayınları.

- Oh, S.A. & Van Der Stouwe, M. (2008). Education, diversity, and inclusion in burmese refugee camps in Thailand. *Comparative Education Review*, 52(4), 589-617.
- Özer, Y.Y., Komşuoğlu, A. & Ateşok, Z.Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 76-110.
- Pumariega, A.J., Rothe, E. & Pumariega, J.B. (2005). Mental health of immigrants and refugees. *Community Mental Health Journal*, 41(5), 581-597.
- Rah, Y.C. & Nguyen, T.S.T. (2009). Building bridges between refugee parents and schools. *International Journal of Leadership in Educational*, 12(4), 347-365.
- Roxas, K. (2010). Who really wants "the tired, the poor, and the huddle dmasses" anyway?: Teachers' use of culturals cripts with refugee students in public schools. *Multicultural Perspectives*, 12(2), 65-73.
- Sağlam, H.İ. & Kanbur, İ.N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323.
- Sarıahmetoğlu, H. & Kamer, S.T. (2020). Yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1611-1630 www.esosder.org
- Sarıer, Y. (2020). Türkiye'de mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine bir meta-sentez çalışması: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (Journal of New Approaches in Education)*, 3(1), 80-111.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Seydi, A.R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305.
- Sleeter, C.E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 94-106.
- Stainburn, N. (2002). Interview: When children flee conflicts, they need food, shelter and school, says: The international rescue committee's wendy smith. *Education Week Teacher*, 14(2), 10-11.
- Şeker, B.D. & Aslan, Z. (2015). Eğitim sürecinde mülteci çocuklar: Sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(1), 86-105.
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 22(86), 127-144.
- Tavşancıl, E. & Aslan, A.E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Tomanbay, İ. (2004). Sınırlarda insan kaçakçılığı Türkiye-Bulgaristan ortak çalışması. *Umuda Doğru Sığınmacı ve Göçmenlerle Dayanışma Derneği Dergisi*, 4(16), 3-7.
- Topcu, Z., Türk, M.S. & Kantos, Z. E. (2018). Türkiye'de bulunan mültecilerin karşılaştıkları sorunlar ile ilgili nitel bir çalışma. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 191-206. ISSN: 2548-0146, DOI: 10.26899/inciss.
- Topkaya, Y. & Akdağ, H. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Suriyeli sığınmacılar hakkındaki görüşleri (Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 767-786.
- Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ. & Yıldız, K. (2018). Mülteci öğrencilerin eğitim sorunları, eğitim ve din eğitiminden beklentileri: Eskişehir örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 107-133.
- Yaman, H., Kut, A., Yaman, A. & Ungan, M. (2002). Health problems among UN refugees at a family medical centre in Ankara, Turkey. *Scandinavian Journal of Primary Health Care*, 20, 85-87.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Asylum movements, which are accepted as a type of forced migration, have been seen throughout history, although their reasons and sizes are different (Buz, 2004). Studies have shown that migrations are mostly between developing countries. Depending on this historical development process, the importance of the asylum seeker and refugee phenomenon for Turkey, as a developing country, has once again drawn attention. When these cases were examined in terms of Turkey, depending on the characteristics of the geographical location, depending on the changing historical-political conditions for Turkey to date, it appears that faced with a case of asylum and immigration (Tomanbay, 2004). Especially, in recent years, it is seen that many refugees see Turkey as a temporary country to reach Europe, America, Canada and Australia, so many asylum applications are made to Turkey (Kolukırık, 2009).

Children are individuals whose development continue, needs protection and care, and are more dependent on caregiving adults. In general, children are more susceptible to physical injuries, illnesses and emotional trauma, as they are not capable of protecting themselves due to these addictions. They are more susceptible to being discriminated against and since their problem-solving skills are not developed enough, they experience more adaptation problems (Akyüz, 2010). When children are in the position of refugees, they are even more susceptible to such adversities. Apart from their own countries, they live in environments that adversely affect their development, and their access to their most natural rights may be restricted. One of these rights is the right to education. It is often not easy for these children to access their education rights and to benefit sufficiently from this right. Because accessibility to education does not mean that the child will participate in education, continue, and achieve academic success. Although the relevant countries make the necessary legal regulations on this issue, the education problems of these children cannot be solved at the desired level. However, it is very important for our globalized world that refugee children can live this period in a healthy way, realize their developmental characteristics and move towards adulthood by fulfilling their developmental duties, and join the world population as healthy individuals.

Educational processes are vital to the location and future life of asylum seekers or refugees in the host country. The position of newcomers in the host society is generally quite problematic (Göktuna Yaylacı vd., 2017). While the situation of refugee children remains an important issue on the world agenda and is closely related to our society, it does not seem possible to exclude ourselves from this problem. It is obvious that all studies and initiatives that can be done on this subject will contribute to the solution of the education problems of refugee children. Since the issue of education problems of refugee children in Turkey is both current and important, this research is thought to be important as it will contribute to future studies. Therefore, what is intended to be done here is to reveal participant views on the education problems of refugee students living in Yozgat Province and to develop solutions. Thus, it is thought that this study will guide decision makers who will contribute to building a better future for refugee children.

2. METHOD

The present research is a qualitative study that is conducted to examine the educational problems of refugee students living in the province of Yozgat and the suggestions to solve problems. The study group formed within the scope of the purpose of the research consists of a total of 49 participants, 24 refugee students, 18

teachers, 2 guidance teachers and 5 school administrators, who have immigrated to Turkey and are still living in the city center of Yozgat, attending secondary and high schools. Semi-structured interview form was used as data collection tool in the study. Interviews with students during data collection took an average of 12 minutes, interviews with parents were 12 minutes on average, interviews with teachers were 15 minutes on average, interviews with counselors lasted 15 minutes on average, and interviews with school administrators took an average of 15 minutes.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Regarding the first main problem of this research, which was conducted to evaluate the general situation of refugees living in Yozgat, the educational problems of refugee students and the solution proposals to be brought;

It is observed that the main reasons for refugee students living in Yozgat to migrate to Turkey are due to war in the country they come from (14 participants) and financial difficulties (6 participants). In addition, 1 participant stated unemployment in their country of origin as the reason for coming to Turkey. It was also revealed that the unsafe environment in the countries they came from (1 participant) and religious oppression (1 participant) were among the reasons for migrating to Turkey.

There are several reasons why the refugee students prefer migrating Yozgat. These are having relatives there (6 participants) and the direction of them by the United Nations Service there (3 participants). Besides, since, it is cheap to live in Yozgat, being a small town, they have preferred living there (4 participants).

It is seen that language problems (14 participants) and financial problems (12 participants) come first among the general problems of refugee students living in Yozgat. Most of the refugee participants stated that they had problems due to their inadequacy in the Turkish language. Similar findings have been found in other studies as well.

Refugee students who participated in the research stated that they were given a Turkish course on weekends when they first came to their school in order to solve their language problems. However, it was stated by the school administrators that these courses are not continuous because they are the courses given by the teachers voluntarily.

Some other problems of the participants were found to be financial inadequacy (12 participants) and unemployment (3 participants). 8 of the refugee students living in Yozgat want to stay in Turkey, 4 of them want to go to Afghanistan, 3 of them want to go to Iraq, 2 of them want to go to Europe, and 2 of them want to go to the United States. wants to go; It was observed that 5 refugee participants did not express their opinions.

Regarding the second main problem of the research;

When the answers of the participants are examined in general, it is seen that the majority of the participants who expressed their opinions think that the biggest problem that refugee students experience at school is the language problem (32 participants). Since refugee students do not know Turkish, they experience comprehension problems and this negatively affects academic success. In addition, the participants consider the problem of adaptation (5 participants), communication problem (6 participants), financial inadequacies (5 participants), academic failure (low course grades) (3 participants) as school problems of refugee students. Furthermore, 4 of the refugee student participants stated that they had problems with the teachers, 3 with the other students and 1 with the servants. It is understood that 6 participants did not have any problems, and 8 participants did not express an opinion. Here, it is evaluated that each participant expressed more than 1 opinion.

In the research, it is observed that employing children due to financial inadequacy and its negative effects on school success are among the main problems mentioned. The fact that children are forced to work in a job outside of school limits the time allocated for education, affects the level of success, and causes children to lose their belief in education. This belief in the necessity of working in order to survive reduces academic

success. It is also comprehended in the results of other studies that employing children due to financial inadequacy and this negatively affects their school success or causes them to drop out of school.

Regarding the problems that refugee students experience at school; It was determined that the opening of a Turkish language course (39 participants) was one of the main measures taken, and financial support to the parents of the students (9 participants) was among the other measures taken. 5 of the participants also stated that orientation services were provided, and 2 participant counselor teachers stated that providing psychological training to all refugee students should be included in the measures to be taken. Because refugee students who know only one group of languages can receive psychological support.

Increasing language courses (31 participants) comes first among the suggestions put forward to solve the educational problems of refugee students. This recommendation is followed by the need to resolve financial difficulties (9 participants), to provide orientation for adaptation (8 participants), to provide pre-school courses (7 participants), to provide students with psychological support by expert psychologists (4 participants). In addition, 1 teacher and 1 school administrator participant suggest that refugee students be divided into separate special groups and educated in their own language.

It is seen that all participants think that the biggest contribution of the school to refugee students is to improve their Turkish and learn a language (28 participants). With 25 participant opinions, it is seen that the other major contribution of the school to refugee students is their socialization, followed by their integration into society and country (20 participants) and refugee students making friends (15 participants). With the opinions of 3 teachers and 2 administrators, another contribution of the school to refugee students is that they learn Turkish culture. Unlike temporary education centers, refugee students studying in public schools do not gather in a single classroom, but study together with Turkish students.

It is understood that 43 of all participants think that refugee students share their problems at school with their guidance teachers, while 6 of the teacher participants think that they do not. Undoubtedly, it is pleasing that the majority of the participants stated that refugee students can share their problems at school. It is possible that he cannot share. Because the situation of refugees leaving their country is not a voluntariness, but a necessity.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Yozgat Bozok Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü Etik Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 20.12.2018

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 20.12.2018 / 36

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

Yazar 1: Çalışma için fikir oluşturulması, çalışma yönteminin belirlenmesi, kaynak taramasının yapılması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve makale yazımı.

Yazar 2: Kaynak taramasının yapılması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve makale yazımı.

ÇATIŞMA BEYANI

Yazarlar, bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmişlerdir.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2023, 23(2), 1005 – 1029. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1166537>



Çevresel Faktörler ile Okul Yöneticilerinin Değişim Yönetimi Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Investigation of the Relationship Between Environmental Factors and Change Management Competencies of School Administrators

Hakan İBİLİ¹, Mehmet ÖZBAŞ²

Geliş Tarihi (Received): 24.08.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 31.05.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.06.2023

Öz: Araştırmada, okulun fiziki ve ekonomik imkânları, teknolojik altyapısı, aylık gelir kaynakları, ödenek alma, okul içi iletişim ve veli destek durumu gibi çevresel faktörler ile okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada nicel araştırma metodlarından korelasyonel desen kullanılmıştır. Araştırma 2020-2021 öğretim yılında Erzincan ili genelinde devlet okullarında görev yapan 325 okul yöneticisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, "Değişimi Yönetme Yeterlilikleri Ölçeği" ile araştırmacılar tarafından hazırlanan "Çevresel Faktör Anketi" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Veriler normal dağılım göstermiş ve parametrik testler kullanılmıştır. Kategorik değişken olan çevresel faktörler üzerinde korelasyon ve regresyon analizleri yapabilmek için çevresel değişkenler kukla değişkene (dummy coding) dönüştürülerek işlem yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeterliliklerini toplam ve alt boyutlarda "Çok" düzeyinde sergiledikleri görülmüştür. Okulun eğitim ve yönetim işlerinde kullanılan teknolojik alt yapısı, fiziki imkânları, ekonomik imkânları, veli destek durumu ve okul içi iletişim durumu ile değişim yönetimi yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. "Aylık Gelir Kaynakları" ve "Ödenek Alma Durumu" adlı çevresel etkenler ile değişim yönetimi yeterlilikleri arasında anlamlı herhangi bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Okulun eğitimde kullanılan teknolojik alt yapısının, okul içi iletişiminin, fiziki ve ekonomik imkânlarının oldukça iyi olması durumunun, değişim yönetimi yeterliliklerini; okul içi iletişimin, okulun eğitimde ve yönetimde kullanılan teknolojik alt yapısının orta düzeyde olmasının, değişim yönetimi yeterliliklerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çevresel Faktörler, Değişim Yönetimi, Değişim Yönetimi Yeterlilikleri, Okul Yöneticileri.

&

Abstract: In the research, it is aimed to examine the relationship between the school administrators' change management competencies and environmental factors such as the school's physical and economic opportunities, technological infrastructure, monthly income sources, receiving allowances, intra-school communication and parent support. In this study, correlational design, one of the quantitative research methods, was used. The research was carried out with 325 school administrators working in public schools throughout the province of Erzincan in the 2020-2021 academic year. In the research, "Change Management Competence Scale" and "Environmental Factor Questionnaire" and "Personal Information Form" prepared by the researcher were used as data collection tools. The data showed normal distribution and parametric tests were used. In order to perform correlation and regression analyzes on environmental factors, which are categorical variables, environmental variables were transformed into dummy coding. According to the results of the research, it was seen that school administrators exhibited their change management competencies at the "Very" level in total and sub-dimensions. It has been concluded that there is a significant relationship between the school's technological infrastructure, physical facilities, economic opportunities, parent support and intra-school communication status and change management competencies used in education and management works. It has been observed that there is no significant relationship between environmental factors named "Monthly Income Sources" and "Receipt of Allowance" and change management competencies. The state of the school's technological infrastructure used in education, in-school communication, physical and economic opportunities are quite good, change management competencies; It has been concluded that the medium level of in-school communication and the school's technological infrastructure used in education and administration predicts change management competencies.

Keywords: Environmental Factors, Change Management, Change Management Competencies, School Administrators.

Atıf/Cite as: İbili, H. ve Özbaş, M. (2023). Çevresel faktörler ile okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1005-1029. DOI:10.17240/aibuefd.2023..-1166537

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

* Bu çalışma yazar tarafından yayımlanmış olan "Çevresel Faktörlerin, Okul Yöneticilerinin Değişim Yönetimi ve Teknolojik Liderlik Yeterliliklerine Etkisinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Sorumlu Yazar: Hakan İBİLİ, Milli Eğitim Bakanlığı, İMKB Müşir Zeki Paşa Ortaokulu, hakanibili2004@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7954-6636

² Prof. Dr. Mehmet ÖZBAŞ, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ozbas68@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7830-4763

1. GİRİŞ

2019 yılında başlamış ve hâlâ devam eden COVID 19 salgınıyla birlikte tüm dünyada olumsuzluklar meydana gelmiş ve olumsuzluklarla başa çıkabilmek için tüm dünyada çok hızlı değişimler meydana gelmiştir. Dünyadaki hızlı gelişmeleri ve değişimleri tüm örgütler gibi eğitim örgütleri de yakından takip etmektedir. Unutulmamalıdır ki diğer örgütlerden farklı olarak eğitim örgütleri, değişimi başlatan, geliştiren, yayan, tatbik eden, değişimden etkilenen ve kendi dışındaki örgütler üzerinde de etkisi olan yapılardır (Aksoy, 2005; Güçlü & Şehitoğlu, 2006). Ayrıca eğitim örgütleri, ülkelerin ve içinde buldukları toplumların ihtiyaçlarına cevap veren, çağa uygun insan kaynaklarını yetiştiren ve aynı zamanda ürettikleri ile çağa yön veren örgütlerdir. Bundan dolayı eğitim örgütleri dünyadaki değişimleri yakından takip ederek bu değişimlere uyum sağlamalı ve uyum sürecini kendi hedefleri kapsamında planlı ve programlı bir şekilde gerçekleştirmelidir (Taş, 2007). Değişimlere uyum sağlamak adına yaşanacak olan değişim sürecinde eğitim örgütleri, alt yapılarında, öğretim programlarında, uygulamalarında ve birçok ögesinde değişikliğe gidebilmektedir (Kurşunoğlu & Tanrıoğen, 2006). Çünkü değişime uyum sağlayan ve kendi bünyesine başarıyla entegre eden eğitim örgütleri rekabet ortamında başarılı olurken, gelişime uyum sağlayamayan ve değişim gösteremeyen eğitim örgütleri vasıfları yitirmeye başlamaktadır (Tunçer, 2013). Bundan dolayı değişim sürecinin her aşamasının yöneticiler tarafından etkili ve verimli bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir (Aksoy, 2005).

Dünyanın sürekli değişmesi ve gelişmesi ile birlikte eğitim örgütlerinin içinde buldukları çevresel faktörlerde sürekli değişmektedir. Sürekli değişen çevresel faktörler ile birlikte eğitim örgütlerinin çevresindeki fırsatlar ve tehditler değişmekte bununla birlikte eğitim örgütlerinin zayıf ve güçlü yönleri de farklılık göstermektedir. Bundan dolayı değişen durumlar karşısında çağa adapte olabilmek için eğitim örgütlerinde değişim yönetimi oldukça önemli görülmektedir (White, 2000). Değişim yönetimi, örgütlerin çağa ayak uydurabilmesi, rekabet ortamında ön sıralarda olabilmesi, varlığını devam ettirebilmesi, toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, hedeflerine ve amaçlarına ulaşabilmesi adına sürekli ve aktif yürüttüğü bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Ak, 2006). Eğer eğitim örgütlerinde değişim süreci verimli ve etkili bir şekilde yürütülemezse örgütler hedeflerine ve amaçlarına ulaşamaz ve vasfını yitirme başlayabilir. Ayrıca eğitim örgütlerinin ülkelerine ve içinde buldukları toplumlara karşı sorumlulukları bulunmaktadır ve bu sorumlulukları yerine getirebilmeleri için değişim sürecini başarıyla gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Bu sorumlulukların en başında ise toplumun ihtiyaçlarını karşılamak ve gelişimini desteklemek, yeniliklere liderlik yapmak, çağın yeterliliklerine sahip insan kaynaklarını yetiştirmek ve yeni bilgiler ya da keşifler bulmak gelmektedir (Balci, 2000; Çalık, 2003). Bu sorumlulukların gerçekleştirilmesinde en mühim vazife ise eğitim sisteminin mihenk taşı olan okullara ve okullarda görev yapan müdür, müdür yardımcılara düşmektedir (Helvacı, 2010). Çünkü eğitimde gerçekleşecek olan değişimlerin tamamı eğitimin yapı taşı olan okullarda başlamaktadır. Eğitimde gerçekleşecek olan yüzeysel ya da köklü değişimlerin başarıya ulaşmasında en önemli görev ise okul yöneticilerine düşmektedir. Bundan dolayı okul yöneticilerinin birçok liderlik vasfına ve yeterliliklerine sahip olması beklenmektedir. Bu yeterliliklerin ne başında da değişimi yönetme yeterlilikleri gelmektedir (Wallace, 2004). Alanyazında yapılan araştırmalarda değişim sürecinin başarısı ya da başarısızlığı ile okul yöneticilerinin sergilediği roller arasında doğrudan bir ilişkinin var olduğu görülmektedir (Spitulnik, 2001, akt. Helvacı, 2010). Değişimin başarıyla sonuçlanabilmesi için okul yöneticileri, değişim boyunca çevresindeki unsurları da göz önüne alarak üstüne düşen görevlerin başarıyla üstesinden gelebilmeli ve ortaya çıkabilecek sorunlar karşısında hazırlıklı olmalıdır (Bursalıoğlu, 2002).

Açık bir sistem yapısına sahip olan okullar çevrelerini etkileyen ve çevrelerinden etkilenen örgütlerdir (Argon & Özçelik, 2008). Bu örgütlerdeki sistemin en başında bulunan okul yöneticileri, okullarını yönetirken çevresel faktörlerden doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenmekte ve çevresindeki faktörleri etkilemektedir. Bundan dolayı çevresel faktörler okul yöneticilerinin sergiledikleri davranışları, liderlik yeteneklerini ve yönetim süreçlerini etkileyecektir (Hoy & Miskel, 2015). Okul yöneticileri okullarını çağa uygun geliştirirken ve bu süreçteki değişim sürecini yönetirken sergileyecekleri değişim yönetimi yeterliliklerini, çevresel faktörlerden kaynaklanabilecek sınırlılıklardan dolayı yeterince

sergileyemeyebilirler (Özdemir, 2019). Okul yöneticilerinin değişim sürecini yönetirken geliştireceği politikaları, stratejileri ve planlamaları çevresinde yer alan birden fazla çevresel unsuru göz önünde bulundurarak gerçekleştirmelidir (Şimşek, 1999). Doğan (2021) yaptığı çalışmada okul müdür ve müdür yardımcılarını için çevresel unsurları; iç, yakın, genel ve uluslararası olacak şekilde sıralamaktadır. Okulları en çok ilgilendiren iç, yakın ve genel çevre faktörleri okul yöneticileri tarafından detaylıca incelenmeli ve okulla bağlantılı olan çevresel faktörler detaylıca analiz edilmelidir. Bu çalışma kapsamında iç, yakın ve genel çevre faktörlerinden bazıları ele alınarak incelenmiştir. Bu çevresel faktörler: Okulda eğitimde ve yönetimde kullanılan mevcut teknolojik altyapı, fiziki ve ekonomik olanaklar, gelir kaynağı (aylık), okuldaki insan kaynaklarının iletişim durumu (iç çevre); Okula verilen mevcut veli desteği (yakın çevre) ve okullara verilen genel bütçe kapsamındaki ödenek durumu (genel çevre).

Sürekli değişen çevresel şartların ışığında okul yöneticilerinin okullarını başarıyla değiştirebilmesi için hem görev yaptıkları okullarını hem de var oldukları çevrelerini iyi tanımaları gerekmektedir (Yıldız, 2012). Okullarını ve çevrelerini iyi tanıyan okul yöneticileri okulların geleceği için oldukça önemli görülen başarılı stratejik planlar geliştirebilmektedir. Bundan dolayı okul yöneticilerinin değişimi yönetirken çevresel faktörleri de baz alarak geliştireceği stratejik plan oldukça önemli görülmektedir. Doğal olarak yaşanan gelişmeler doğrultusunda okullarda gerçekleştirilecek olan değişimlerin çevresel faktörlerden etkileneceği ve çevresel faktörlerin özen gösterilerek incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca okullardaki değişim sürecinde çevresel faktörlerin okul yöneticilerinin sergileyecekleri değişim yönetimi davranışlarını doğrudan veya dolaylı olarak etkileyeceği düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın amacı

Araştırmanın amacı, “okulun eğitim ve yönetim işlerinde kullanılan mevcut teknolojik altyapısı, fiziki ve ekonomik imkânları, aylık gelir kaynakları, ödenek alma, okul içi iletişim ve veli destek durumu” adlı faktörler ile okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu kapsam doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- 1- Okul yöneticilerinin, değişim yönetimi yeterlilikleri ne düzeydedir?
- 2- Okul Yöneticilerinin değişim yönetimi yeterlilikleri ile çevresel faktörler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 3- Çevresel faktörlerin, okul yöneticilerinin sahip oldukları değişim yönetimi yeterliliklerini yordamakta mıdır?

1.2. Araştırmanın önemi

Yaşanan salgın süreci, ülkelerin kapanmaya gitmesi ve okulların uzaktan eğitime geçmesi ile birlikte eğitim teknolojilerinde, materyallerde, öğretim yöntem ve tekniklerinde hızlı gelişmeler yaşanmıştır. Eğitimde yaşanan gelişmeler kapsamında okullarda kullanılan teknolojik alt yapıların geliştirilmesi ve yeni gelişmiş eğitim teknolojilerinin okullardaki eğitim süreçlerine entegrasyonun sağlanması çok önemli görülmektedir. Okullarda gerçekleştirilecek olan değişim sürecinin verimli, istendik yönde ve başarılı olabilmesi için okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeterliliklerini başarıyla sergileyebilmesi gerekmektedir. Değişim yönetimi yeterliliklerini sergileyen okul yöneticilerinin aynı zamanda gelişen eğitim teknolojilerini yakından takip edebilmesi, iyi bir şekilde kullanabilmesi ve eğitim teknolojilerini başarılı bir şekilde yönetebilmesi gerekmektedir (Şahin & Demir, 2015). Ayrıca okul müdür ve müdür yardımcılarının, değişim sürecini verimli ve etkin şekilde yönetebilmelerinde ve değişim yönetimi yeterliliklerini sergileyebilmelerinde çevresel faktörler oldukça önemlidir. Çünkü okulların çevrelerinden gelecekleri talep ve değişim zorunlulukları doğrultusunda değişime gitmesi ve kendini geliştirmesi oldukça önemlidir (Çalık, 2003). Bundan dolayı çevresel unsurlar ile müdür ve müdür yardımcılarının sahip oldukları değişim yönetimi yetenekleri arasındaki ilişkinin varlığının ve düzeyinin önemli olduğu düşünülmektedir. Alanyazında, çevresel faktörler ile okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaya rastlanılamamıştır. Bundan dolayı yapılan çalışmanın ilgili

alanyazına katkıda bulunmasının yanında çevresel faktörler ile değişimi yönetme yeterlilikleri arasındaki ilişkiye ait yeni bilgiler aktarması açısından da oldukça önemli görülmektedir. Aynı zamanda yapılan çalışmanın, Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) ve özelde okulların gerçekleştireceği dönüşüm kapsamında geliştireceği stratejilere, uygulamalara ve planlamalara olumlu olarak etki edeceği düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma, belirlenen çevresel faktörler ile okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeterlilikleri arasındaki ilişkinin varlığını tespit etmek için yapılan ilişkisel bir çalışmadır. Araştırma kapsamında nicel araştırma metodlarından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, birden fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını, yönünü ve düzeyini değişkenlere müdahalede bulunulmadan olduğu haliyle tespit edilmesini sağlayan yöntemlerden biridir (Büyüköztürk, 2017; Gay, Mills & Airasian, 2012; McMillan & Schumacher, 2014).

2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Erzincan ili genelindeki devlet okullarında görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırma evreninin tamamı ulaşılabilir olduğundan ayrıca örneklem belirlenmemiştir. Evren, yapılan ya da yapılacak olan çalışmanın bünyesinde yer alabilecek olan tüm katılımcıları kapsamaktadır (Özen & Gül, 2007). Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Erzincan il genelindeki devlet okullarında görev yapan 325 müdür ve müdür yardımcılarını oluşturmaktadır. Katılımcılara ait kişisel veriler **Tablo 1**'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Değişkenler	Demografik Özellikler	N	%
Öğrenim Durumu	Lisans	248	76,3
	Yüksek Lisans	77	23,7
	Toplam	325	100
Yöneticilik Kıdemi	1-5 yıl	88	27,1
	6-10 yıl	90	27,7
	11-15 yıl	65	20,0
	16 ve üzeri yıl	82	25,2
	Toplam	325	100
Yöneticilik Görevi	Müdür yardımcısı	159	48,9
	Müdür	166	51,1
	Toplam	325	100
Okul Türü	Anaokulu	30	9,2
	İlkokul	112	34,5
	Ortaokul	93	28,6
	Lise ve Dengi	90	27,7
	Toplam	325	100

Tablo 1 incelendiğinde, okul yöneticilerinin, %76,3'ü (N=248 kişi) lisans ve %23,7'si (N=77 kişi) yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin; %27,1'i (N=88 kişi) 1-5 yıl, %27,7'si (N=90 kişi) 6-10 yıl, %20'si (N=65 kişi) 11-15 yıl, %25,2'si (N=82 kişi) ise 16 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemine sahip olduğu görülmektedir. Yine okul yöneticilerinin, %48,9'u (N=159 kişi) Müdür Yardımcısı ve %51,1'i (N=166 kişi) Müdür olarak yöneticilik görevini yürüttüğü görülmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin, %9,2'si (N=30 kişi) anaokulunda, %34,5'i (N=112 kişi) ilkokulda, %28,6'sı (N=93 kişi) ortaokulda ve %27,7'si (N=90 kişi) lise ve dengi okullarda görev yaptığı görülmektedir.

2.3. Veri toplama araçları

Araştırma doğrultusunda belirlenen çevresel faktörlere ve okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeteneklerine yönelik bilgilerin elde edilmesi için kişisel bilgiler, çevresel faktörler ve değişimi yönetme yeterlilikleri ölçeğinden oluşan veri toplama aracı kullanılmıştır.

2.3.1. Çevresel Faktör Anketi

Okulun yönetimde ve eğitimde kullanılan teknolojik altyapısını, fiziki imkânlarını, veli destek, sosyo-ekonomik ve insan kaynaklarının okul içi iletişim durumlarını tespit etmek amacıyla araştırmacılar tarafından 10 maddeden oluşan bir anket geliştirilmiştir. Anketin gelişim sürecinin her aşamasında ölçme ve değerlendirme alanında bir ve eğitim yönetimi alanında iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda anketten 2 madde çıkarılmış ve diğer maddeler düzenlenerek anketin son hali verilmiştir. Yapılan çalışmalar doğrultusunda anket 8 maddeden oluşmakta ve maddeler 1-5 arası rakamlarla puanlandırılmaktadır. Madde cevaplarında yer alan en olumsuz ifadeye 1, en olumlu ifadeye 5 puan verilecek şekilde maddeler puanlanmıştır. Anketin değerlendirilmesi; 1,00-1,80 "Çok Kötü"; 1,81-2,60 "Kötü"; 2,61-3,40 "Orta"; 3,41- 4,20 "İyi"; 4,21-5,00 "Oldukça İyi", şeklindedir.

2.3.2. Değişimi Yönetme Yeterlilik Ölçeği

Okullarda görev yapan yöneticilerin değişim yönetimi yeterliliklerini belirlemek amacıyla Ak (2006) tarafından geliştirilen, "Değişimi Yönetme Yeterlilikleri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek toplamda 67 maddeden ve 4 alt boyuttan meydana gelmektedir. 1-9 arasında yer alan maddeler "Okulda değişim ihtiyacını belirleme", 10-40 arasında yer alan maddeler "Okulu değişim sürecine hazırlama", 41-62 arasında yer alan maddeler "Okulda değişimi uygulama" ve 63-67 arasında yer alan maddeler "Okulda değişimi değerlendirme" yeterliliklerini ölçmektedir. Maddeler, Hiç(1), Az(2), Orta(3), Çok(4) ve Pek çok(5) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde tüm alt boyutların tek faktörlü olduğu tespit edilmiştir. Ölçekteki tüm maddelerin faktör yük değerlerinin .45'in üstünde olduğu ve faktörün "Okulda Değişim İhtiyacını Belirleme" alt boyutunda toplam varyansın %64.27'sini; "Okulu Değişim Sürecine Hazırlama" alt boyutunda toplam varyansın %64.11'ini; "Okulda Değişimi Uygulama" alt boyutunda toplam varyansın %65.36'sını; "Değişimi Değerlendirme" alt boyutunda toplam varyansın %78.48'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Ölçek üzerinde yapılan madde-toplam korelasyon analizi sonucunda ölçekte yer alan "Okulda Değişim İhtiyacını Belirleme" (.70 ile .80 arasında), "Okulu Değişim Sürecine Hazırlama" (.73 ile .84 arasında), "Okulda Değişimi Uygulama" (.70 ile .82 arasında) ve "Değişimi Değerlendirme" (.81 ile .85 arasında) alt boyutlardaki maddelerin ayrı ediciliklerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir (Ak,2006). Beşli Likert tipinde geliştirilen ölçek üzerinde gerçekleştirilen geçerlik güvenirlik çalışmaları sonucu Ak (2006) tarafından Cronbach Alpha değerleri; ölçeğin tamamı için ,94, "Okulda değişim ihtiyacını belirleme" alt boyutunda ,93, "Okulu değişim sürecine hazırlama" alt boyutunda ,98, "Okulda değişimi uygulama" alt boyutunda ,98 ve "Değişimi değerlendirme" alt boyutunda ,93 şeklinde bulunmuştur.

Araştırma doğrultusunda araştırmacılar tarafından ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri tekrardan yapılmıştır. Ölçek üzerinde gerçekleştirilen Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda, Ak (2006) tarafından geliştirilen "Değişimi Yönetme Yeterlilikleri Ölçeği"nin 4 alt boyut ve toplam 67 maddeden oluştuğu görülmüştür. Ölçek üzerinde yapılan analiz sonucunda X^2 p değeri anlamlı, X^2/df : 0.97, RMSEA: .03, GFI: .99, CFI: .99, NFI: .98 değerlerini almış ve ölçeğin geçerli uyum indekslerini gösterdiği tespit edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda modelin kabul edilebilmesi için GFI, NFI ve CFI değerlerinin .90 üzerinde (Bayram, 2016), X^2/df değerinin 5'in ve RMSEA değerinin .07'nin altında olması modelin kabul edilebilir olduğunun göstergesidir (Byrne, 2011). Yapılan güvenirlik çalışmaları neticesinde ölçeğe ait Cronbach Alpha değerleri; ölçeğin tamamı için ,99, "Okulda değişim ihtiyacını belirleme" alt boyutu için ,94, "Okulu değişim sürecine hazırlama" alt boyutu için ,98, "Okulda değişimi uygulama" alt boyutu için ,98 ve "Değişimi değerlendirme" alt boyutu için ,97 şeklinde bulunmuştur. Alanyazında ölçekler üzerinde yapılan analizler sonucunda elde edilen güvenirlik değerinin $.80 \leq \alpha \leq 1,00$ aralığında tespit edilmesi,

üzerinde çalışılan puanların yüksek düzeyde güvenilir olduğu ve ölçeğin güvenilir veriler ürettiğini göstermektedir (Kalaycı, 2009).

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılacak olan veriler araştırmacılar tarafından saptanan ölçek ve geliştirilen anketler vasıtasıyla elde edilmiştir. Yaşanan salgın sürecinin devam etmesi, bu süreçte okullarda yüz yüze eğitim hazırlıklarının olması, okul yöneticilerinin yoğunlukları, verilerin toplaması boyunca harcanacak zaman, manevi ve maddi emek düşünülerek verilerin, çevrim içi ortamda oluşturulan form üzerinden elde edilmesinde karar kılınmıştır. Forma ait olan bağlantı adresi Erzincan İl Millî Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla çevrim içi iletişim kanalları ve evrak sistemi üzerinden resmi yazı olarak okul yöneticilerine gönderilmiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerine form ile ilgili bilgiler verilmiş ve süreçle ilgili soruları olması durumunda araştırmacıya ulaşmaları konusunda gerekli açıklamalarda bulunmuştur. Ayrıca katılımcılardan onamları alınmıştır. Veri toplama aracının doldurulması sürecinde katılımcılardan gelen sorular herhangi bir yönlendirmede bulunulmadan araştırmacılar tarafından cevaplanmıştır. Çevrim içi tasarlanan formda boş bırakılmaması yönünde yapılan ayarlama doğrultusunda katılımcılar formda bulunan bütün soruları eksiksiz cevaplamışlardır. Erzincan ili genelinde görev yapan 396 okul yöneticisinden 331 okul yöneticisi gönüllü olarak formu doldurarak araştırmaya katılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında toplanan veriler SPSS 25.0 programına yüklenerek çözümlenmiştir. Veriler üzerinde betimsel istatistikler hesaplanmış ve analiz sonucunda uç değerlerin olduğu görülmüştür. Uç değerlerin tespiti için yapılan hesaplamalar sonucunda elde edilen Histogram, Normal Q-Q, ve Kutu grafikleri kullanılmıştır. Uç değerlere ait katılımcı formları belirlenerek yeniden incelemeye tabi tutulmuştur. Yapılan inceleme sonucunda katılımcıların sorulara gelişi güzel ve bazı maddelerden sonra cevapların benzer şekilde verildiği, maddelerin içtenlikle ve gerçeğe uygun olmayacak şekilde cevaplandığı kanaatine varılmıştır. Araştırmacılar tarafından belirlenen 6 yöneticiye ait anket formu değerlendirme dışında bırakılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde hangi testlerin kullanılacağını belirlemek adına verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Yapılan incelemede ölçek ile elde edilen verilerin genelde ve alt boyutlardaki çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile 1 aralığında olduğu görülmüştür. Alanyazında verilerin normal dağılım gösterdiğinin ifade edilebilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin, (-1,5)/(+1,5) (Tabachnick & Fidell, 2013) veya (-1)/(+1) aralığında yer alması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2017). Böylelikle araştırma kapsamında elde edilen verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Ölçeğe Ait Çarpıklık ve Basıklık Analiz Sonuçları

Ölçek	Alt Boyutlar	N	Çarpıklık	Basıklık
Değişim Yönetimi Yeterliliği	Okulda değişim ihtiyacını belirleme yeterliliği	325	-,742	,314
	Okulu değişim sürecine hazırlama yeterliliği	325	-,632	-,150
	Okulda değişimi uygulama yeterliliği	325	-,674	-,182
	Okulda değişimi değerlendirme yeterliliği	325	-,634	-,280
	<i>Ölçeğin tamamı için</i>		325	-,652

Tablo 2’de verilen değerler kapsamında verilerin normal dağıldığı tespit edilmiş ve verilerin üstünde betimsel, korelasyon ve basit doğrusal regresyon analizi tatbik edilmiştir. Kategorik birer değişken olan çevresel faktörler üzerinde korelasyon ve regresyon analizlerinin yapılabilmesi amacıyla kategorik değişkenler kukla değişkenlere dönüştürülmüştür. Kukla değişken (dummy variable) ya da kukla kodlama (Dummy coding), mevcut bir durumun tespiti için kullanılan nitel değişkenlerin regresyon ve korelasyon analizleriyle incelenmesini sağlamaktadır (Grotenhuis & Thijs, 2015). Yapılan analizlerin yorumlanmasında $p < .001$ ve $p < .05$ değerleri anlamlılık düzeyi olarak esas alınmıştır. Ayrıca değişim yönetimi yeterlilikleri ölçeğinden elde edilen ağırlıklı ortalamalar, 4.20-5.00 aralığı “Pek Çok”, 3.40-4.19

aralığı “Çok”, 2.60-3.39 aralığı “Orta”, 1.80-2.59 aralığı “Az” ve 1.00-1.79 aralığı “hiç” şeklinde yorumlanmış ve değerlendirilmiştir.

2.6. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 31/05/2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/06-10

3. BULGULAR

3.1. Okul Yöneticilerinin Değişim Yönetimi Yeterliliklerine Yönelik Bulgular

Okul yöneticilerinin verdikleri cevaplar doğrultusunda değişim yönetimi yeterliliklerine yönelik veriler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Okul Yöneticilerinin, Değişim Yönetimi Yeterliliklerine Yönelik Analiz Sonuçları

	Alt Boyutlar	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	Ss
Değişim Yönetimi Yeterlilikleri	Okulda Değişim İhtiyacını Belirleme Yeterlilikleri (9 Madde)	325	1	5	3,81	,73
	Okulu Değişim Sürecine Hazırlama Yeterlilikleri (31 Madde)	325	1	5	3,86	,77
	Okulda Değişimi Uygulama Yeterlilikleri (22 Madde)	325	1	5	3,87	,81
	Okulda Değişimi Değerlendirme Yeterlilikleri (5 Madde)	325	1	5	3,88	,86
	Ölçeğin Tamamı İçin (67 Madde)	325	1	5	3,86	,75

Tablo 3 incelendiğinde, okul yöneticileri değişimi yönetme yeterliklerine “Çok” ($\bar{X}=3,86$) düzeyinde sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca değişim yönetimi yeterliliklerinin alt boyutlarında da okul yöneticilerinin “Çok” düzeyinde yeterliliğe sahip olduğu görülmektedir. Alt boyutlardaki ortalamalar dikkate alınarak analiz edildiğinde en yüksek ortalamanın “Okulda Değişimi Değerlendirme” ($\bar{X}=3,88$) boyutunda ve en düşük ortalamanın “Okulda Değişim İhtiyacını Belirleme” ($\bar{X}=3,81$) boyutunda olduğu görülmektedir.

3.2. Okul Yöneticilerinin Değişim Yönetimi Yeterlilikleri İle Çevresel Faktörler Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

3.2.1. “Okulun Eğitimde Kullanılan Teknolojik Alt Yapısı” İle Değişim Yönetimi Yeterlilikleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Yöneticilerin sahip oldukları değişim yönetimi yeterlilikleri ile “Okulun Eğitimde Kullanılan Teknolojik Alt Yapısı” isimli çevresel faktör arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığını bulmak amacıyla veriler üzerinde korelasyon analizi yapılmıştır. Analize ait sonuçlar Tablo 4’te belirtilmiştir.

Tablo 4.

“Okulun Eğitimde Kullanılan Teknolojik Alt Yapısı” İle Değişim Yönetimi Yeterlilikleri Arasındaki İlişki

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(1) Eğitimde kullanılan teknolojik alt yapı çok kötü durumda	1					
(2) Eğitimde kullanılan teknolojik alt yapı kötü durumda	-,07	1				
(3) Eğitimde kullanılan teknolojik alt yapı orta durumda	-,17**	-,26**	1			
(4) Eğitimde kullanılan teknolojik alt yapı iyi durumda	-,16**	-,23**	-,57**	1		
(5) Eğitimde kullanılan teknolojik alt yapı oldukça iyi durumda	-,09	-,13*	-,31**	-,28**	1	
(6) Değişimi Yönetme	-,04	-,14*	-,10	,08	,18**	1

**p<,001; *p<,05

Tablo 4’te de görüldüğü gibi eğitim işlerinde kullanılan teknolojik alt yapısının Çok Kötü ($r = -,04, p >,05$), Orta ($r = -,10, p >,05$) ve İyi ($r = ,08, p >,05$) durumda olması ile değişim yönetimi yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Okulun eğitim iş ve işlemlerinde kullanılan teknolojik alt yapısının Oldukça İyi ($r = ,18, p <,001$) olması ile değişim yönetimi yeterlilikleri arasında olumlu yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca okulun eğitim iş ve işlemlerinde kullanılan teknolojik alt yapısının Kötü ($r = -,14, p <,05$) durumda olması ile değişim yönetimi yeterlilikleri arasında zıt yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

3.2.2. “Okulun Yönetim İşlerinde Kullanılan Teknolojik Alt Yapısı” İle Değişim Yönetimi Yeterlilikleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Yöneticilerin sahip oldukları değişim yönetimi yeterlilikleri ile “Okulun Yönetim İşlerinde Kullanılan Teknolojik Alt Yapısı” isimli çevresel faktör arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığını bulmak amacıyla veriler üstünde korelasyon analizi uygulanmıştır. Analize ait sonuçlar Tablo 5’te belirtilmiştir.

Tablo 5.

“Okulun Yönetim İşlerinde Kullanılan Teknolojik Alt Yapısı” İle Değişim Yönetimi Yeterlilikleri Arasındaki İlişki

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(1) Yönetimde kullanılan teknolojik alt yapı çok kötü durumda	1					
(2) Yönetimde kullanılan teknolojik alt yapı kötü durumda	-,03	1				
(3) Yönetimde kullanılan teknolojik alt yapı orta durumda	-,09	-,23**	1			
(4) Yönetimde kullanılan teknolojik alt yapı iyi durumda	-,10	-,25**	-,67**	1		
(5) Yönetimde kullanılan teknolojik alt yapı oldukça iyi durumda	-,04	-,10	-,27**	-,30**	1	
(6) Değişimi Yönetme	-,02	-,04	-,13*	,11	,08	1

**p<,001; *p<,05

Tablo 5’te de görüldüğü üzere, okulun yönetim iş ve işlemlerinde kullanılan teknolojik alt yapısının Çok Kötü ($r = -,02, p >,05$), Kötü ($r = -,04, p >,05$), İyi ($r = ,11, p >,05$) ve Oldukça İyi ($r = ,08, p >,05$) durumda olması ile değişim yönetimi yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ayrıca, okulun yönetim iş ve işlemlerinde kullanılan teknolojik alt yapısının Orta ($r = -,13, p <,001$) durumda olması

ile değişim yönetimi yeterlilikleri arasında zıt yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

3.2.3. "Okulun Fiziki İmkânları" İle Değişim Yönetimi Yeterlilikleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Yöneticilerin sahip oldukları değişim yönetimi yeterlilikleri ile "Okulun Fiziki İmkânları" isimli çevresel faktör arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığını bulmak amacıyla veriler üzerinde korelasyon analizi yapılmıştır. Analize ait sonuçlar Tablo 6'da belirtilmiştir.

Tablo 6.

"Okulun Fiziki İmkânları" İle Değişim Yönetimi Yeterlilikleri Arasındaki İlişki

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(1) Okulun fiziki imkânları çok kötü durumda	1					
(2) Okulun fiziki imkânları kötü durumda	-,04	1				
(3) Okulun fiziki imkânları orta durumda	-,09	-,18**	1			
(4) Okulun fiziki imkânları iyi durumda	-,11*	-,22**	-,54**	1		
(5) Okulun fiziki imkânları oldukça iyi durumda	-,07	-,14*	-,34**	-,42**	1	
(6) Değişimi Yönetme	-,10	-,08	-,11	,02	,18**	1

**p<,001; *p<,05

Tablo 6'da okulun fiziki imkânlarının Oldukça İyi ($r = ,18$, $p <,001$) durumda olması ile değişim yönetimi yeterlilikleri arasında olumlu yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca okulun fiziki imkânlarının Çok Kötü ($r = -,10$, $p >,05$), Kötü ($r = -,08$, $p >,05$), Orta ($r = -,11$, $p >,05$) ve İyi ($r = ,02$, $p >,05$) olması durumu ile değişim yönetimi yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmemiştir.

3.2.4. "Okulun Ekonomik İmkânları" İle Değişim Yönetimi Yeterlilikleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Yöneticilerin sahip oldukları değişim yönetimi yeterlilikleri ile "Okulun Ekonomik İmkânları" isimli çevresel faktör arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığını bulmak amacıyla veriler üzerinde korelasyon analizi yapılmıştır. Analize ait sonuçlar Tablo 7'de belirtilmiştir.

Tablo 7.

"Okulun Ekonomik İmkânları" İle Değişim Yönetimi Yeterlilikleri Arasındaki İlişki

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(1) Okulun ekonomik imkânları çok kötü durumda	1					
(2) Okulun ekonomik imkânları kötü durumda	-,16**	1				
(3) Okulun ekonomik imkânları orta durumda	-,24**	-,45**	1			
(4) Okulun ekonomik imkânları iyi durumda	-,15**	-,29**	-,44**	1		
(5) Okulun ekonomik imkânları oldukça iyi durumda	-,08	-,15**	-,22**	-,14**	1	
(6) Değişimi Yönetme	-,10	-,08	,03	,02	,14*	1

**p<,001; *p<,05

Tablo 7 incelendiğinde, okulun ekonomik imkânlarının Oldukça İyi ($r = ,14$, $p <,05$) durumda olması ile değişim yönetimi yeterlilikleri arasında olumlu yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin varlığı bulunmuştur. Ayrıca okulun ekonomik imkânlarının Çok Kötü ($r = -,10$, $p >,05$), Kötü ($r = -,08$, $p >,05$), Orta ($r = ,03$, $p >,05$) ve İyi ($r = ,02$, $p >,05$) olması durumu ile değişim yönetimi yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmemiştir.

3.2.5. “Okulun Aylık Gelir Kaynakları” İle Değişim Yönetimi Yeterlilikleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Yöneticilerin sahip oldukları değişim yönetimi yeterlilikleri ile “Okulun Aylık Gelir Kaynakları” isimli çevresel faktör arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığını bulmak amacıyla veriler üzerinde korelasyon analizi yapılmıştır. Analize ait sonuçlar Tablo 8’de belirtilmiştir.

Tablo 8.

“Okulun Aylık Gelir Kaynakları” İle Değişim Yönetimi Arasındaki İlişki

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(7)
(1) Okulun aylık herhangi bir gelir kaynağı yok	1					
(2) Okulun aylık 0-5 bin TL arası geliri var	-,79**	1				
(3) Okulun aylık 5-10 bin TL arası geliri var	-,34**	-,11*	1			
(4) Okulun aylık 10-15 bin TL arası geliri var	-,21**	-,07	-,03	1		
(5) Okulun aylık 15 bin TL üzeri geliri var	-,25**	-,08	-,04	-,02	1	
(6) Değişimi Yönetme	-,05	,03	,01	,05	,03	1

**p<,001; *p<,05

Tablo 8’de okula ait herhangi bir gelir kaynağının olmaması ($r = -,05, p >,05$) ile değişim yönetimi yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Ayrıca okulun gelir kaynaklarının 0-5 Bin TL arası ($r = ,03, p >,05$), 5-10 Bin TL arası ($r = ,01, p >,05$), 10-15 Bin TL arası ($r = ,05, p >,05$) ve Aylık 15 Bin TL Üzeri ($r = ,03, p >,05$) olması durumu ile değişim yönetimi yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

3.2.6. “Okulun Ödenek Alma Durumu” İle Değişim Yönetimi Yeterlilikleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Yöneticilerin sahip oldukları değişim yönetimi yeterlilikleri ile “Okulun Ödenek Alma Durumu” isimli çevresel faktör arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığını bulmak amacıyla veriler üstünde korelasyon analizi yapılmıştır. Analize ait sonuçlar Tablo 9’da belirtilmiştir.

Tablo 9.

“Okulun Ödenek Alma Durumu” İle Değişim Yönetimi Yeterlilikleri Arasındaki İlişki

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(1) Okula ödenek gönderilmiyor	1					
(2) Okula 0-10 bin TL arası ödenek gönderiliyor	-,78**	1				
(3) Okula 10-20 bin TL arası ödenek gönderiliyor	-,27**	-,06	1			
(4) Okula 20-30 bin TL arası ödenek gönderiliyor	-,33**	-,08	-,03	1		
(5) Okula 30 bin TL üzeri ödenek gönderiliyor	-,29**	-,07	-,02	-,03	1	
(6) Değişimi Yönetme	-,08	,07	,04	,03	,01	1

**p<,001; *p<,05

Tablo 9 incelendiğinde, okulun ödenek almaması ($r = -,08, p >,05$) durumu ile değişim yönetimi yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca okulun ödenek durumunun 0-10 Bin TL ($r = ,07, p >,05$), 10-20 Bin TL ($r = ,04, p >,05$), 20-30 Bin TL ($r = ,03, p >,05$) ve 30 Bin TL Üzeri ($r = ,01, p >,05$) olması ile değişim yönetimi yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı tespit edilmemiştir.

3.2.7. “Okul İçi İletişim Durumu” İle Değişim Yönetimi Yeterlilikleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Yöneticilerin sahip oldukları değişim yönetimi yeterlilikleri ile “Okul İçi İletişim Durumu” isimli çevresel faktör arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığını bulmak amacıyla veriler üstünde korelasyon analizi yapılmıştır. Analize ait sonuçlar Tablo 10’da belirtilmiştir.

Tablo 10.

“Okul İçi İletişim Durumu” İle Değişim Yönetimi Yeterlilikleri Arasındaki İlişki

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(1) Okul içi iletişim çok kötü durumda	1					
(2) Okul içi iletişim kötü durumda	-,01	1				
(3) Okul içi iletişim orta durumda	-,05	-,10	1			
(4) Okul içi iletişim iyi durumda	-,09	-,17**	-,70**	1		
(5) Okul içi iletişim oldukça iyi durumda	-,03	-,06	-,25**	-,43**	1	
(6) Değişimi Yönetme	-,03	-,08	-,16**	,03	,22**	1

**p<,001; *p<,05

Tablo 10’da okuldaki insan kaynakları arasındaki iletişim durumunun Oldukça İyi ($r = ,22$, $p <,001$) olması ile değişim yönetimi yeterlilikleri arasında olumlu yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul içi insan kaynakları arasındaki iletişim durumunun Orta ($r = -,16$, $p <,001$) düzeyde olması ile değişim yönetimi yeterlilikleri arasında düşük düzeyde zıt yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca okuldaki insan kaynakları arasındaki iletişim durumunun Çok Kötü ($r = -,03$, $p >,05$), Kötü ($r = -,08$, $p >,05$) ve İyi ($r = ,03$, $p >,05$) olması ile değişim yönetimi yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

3.2.8. “Okula Veli Desteğinin Durumu” İle Değişim Yönetimi Yeterlilikleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Yöneticilerin sahip oldukları değişim yönetimi yeterlilikleri ile “Okula Veli Desteğinin Durumu” isimli çevresel faktör arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığını bulmak amacıyla veriler üzerinde korelasyon analizi yapılmıştır. Analize ait sonuçlar Tablo 11’de belirtilmiştir.

Tablo 11.

“Okula Veli Desteğinin Durumu” İle Değişim Yönetimi Yeterlilikleri Arasındaki İlişki

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(1) Okula veli desteği çok kötü durumda	1					
(2) Okula veli desteği kötü durumda	-,37**	1				
(3) Okula veli desteği orta durumda	-,41**	-,40**	1			
(4) Okula veli desteği iyi durumda	-,23**	-,23**	-,25**	1		
(5) Okula veli desteği oldukça iyi durumda	-,10	-,10	-,11*	-,06	1	
(6) Değişimi Yönetme	-,09	-,04	-,01	,16**	,06	1

**p<,001; *p<,05

Tablo 11 incelendiğinde, okula ait veli desteğinin İyi ($r = ,16$, $p <,001$) durumda olması ile değişim yönetimi yeterlilikleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Tablo 11’de de görüldüğü üzere okula ait veli desteğinin Çok Kötü ($r = -,09$, $p >,05$), Kötü ($r = -,04$, $p >,05$), Orta ($r = -,01$, $p >,05$) ve Oldukça İyi ($r = ,06$, $p >,05$) olması durumu ile değişim yönetimi yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

3.3. Çevresel Faktörlerin, Değişim Yönetimi Yeterliliklerinin Yordayıcısı Olma Durumlarına Ait Bulgular

Bağımsız ve bağımlı değişkenler üstünde regresyon metodunun kullanılabilmesi için regresyonun analizinin varsayımlarından olan değişkenler üzerinde yapılan korelasyon analizinin anlamlı olarak tespit edilmesi gerekmektedir (İbili, Yalçın ve Özpolat, 2021). “Okulun Aylık Gelir Kaynakları” ile “Okulun Ödenek Alma Durumu” adlı çevresel faktörlerle değişim yönetimi yeterlilikleri arasındaki korelasyon analiz sonucunun anlamlı olarak tespit edilmemesinden dolayı bu değişkenler üzerinden regresyon analizi yapılmamıştır.

3.3.1. “Okulun Eğitimde Kullanılan Teknolojik Alt Yapısı” Adlı Çevresel Faktörün, Değişim Yönetimi Yeterliliklerini Yordama Durumuna Ait Bulgular

Okulun eğitim iş ve işlemlerinde kullanılan teknolojik alt yapının Kötü ve Oldukça İyi durumda olmasının, değişimi yönetme yeterliliklerini yordama durumunu tespit etmek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 12.

Okulun Eğitimde Kullanılan Teknolojik Alt Yapısının Kötü ve Oldukça İyi Durumda Olmasına Göre Değişim Yönetimi Yeterliliklerinin Yordama Durumuna Ait Sonuçları

<i>Değişim Yönetimi Yeterliliği</i>	B	Sh	β	t	p
(Sabit)	255,04	2,97		85,98	,000
Eğitimde Kullanılan Teknolojik Alt Yapı Oldukça İyi	26,43	8,16	,177	3,24	,001
R= ,177 R²= ,031 F_(1/323)=10,50 p<,001					
(Sabit)	260,80	2,92		89,20	,000
Eğitimde Kullanılan Teknolojik Alt Yapı Kötü	-23,73	9,47	-,138	-2,51	,013
R= ,138 R²= ,019 F_(1/323)=6,28 p<,05					

Tablo 12 incelendiğinde, okulun eğitim iş ve işlemlerinde kullanılan teknolojik alt yapının “Kötü” (R= ,138 R²= ,019 p<,05) ve “Oldukça İyi” (R= ,177 R²= ,031 p<,001) durumda olması ile okul yöneticilerinin sahip olduğu değişim yönetimi yeterliliklerinin istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmüştür. Okulun eğitim iş ve işlemlerinde kullanılan teknolojik alt yapının “Kötü” (p<,05) ve “Oldukça İyi” (p<,001) durumda olmasının, değişim yönetimi yeterliliklerini anlamlı olarak yordadığı görülmektedir. Teknolojik alt yapının oldukça iyi olması değişim yönetimi yeterliliklerini pozitif yönde yordarken, kötü olmasının ise negatif yönde yordadığı tespit edilmiştir. Okulun eğitim iş ve işlemlerinde kullanılan teknolojik alt yapısının kötü durumda olmasının, yöneticilerin değişim yönetimi yeterliliklerine yönelik toplam varyansın yaklaşık %1,9’unu (R²= ,019) açıkladığı söylenebilir. Ayrıca okulun eğitim iş ve işlemlerinde kullanılan teknolojik alt yapısının oldukça iyi durumda olmasının, yöneticilerin değişim yönetimi yeterliliklerine yönelik toplam varyansın yaklaşık %3,1’ini (R²= ,031) açıkladığı söylenebilir.

3.3.2. “Okulun Yönetim İşlerinde Kullanılan Teknolojik Alt Yapısı” Adlı Çevresel Faktörün, Değişim Yönetimi Yeterliliklerini Yordama Durumuna Ait Bulgular

Okulun yönetim iş ve işlemlerinde kullanılan teknolojik alt yapının Orta durumda olmasının, değişim yönetimi yeterliliklerini yordama durumunu tespit etmek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 13.

Okulun Yönetim İşlerinde Kullanılan Teknolojik Alt Yapısının Orta Durumda Olmasına Göre Değişim Yönetimi Yeterliliklerinin Yordama Durumuna Ait Sonuçları

<i>Değişimi Yönetme Yeterliliği</i>	B	Sh	β	t	p
(Sabit)	263,76	3,54		74,53	,000
Yönetim İşlerinde Kullanılan Teknolojik Alt Yapısının Orta Olması	-13,71	5,73	-,132	-2,39	,017
R= ,132 R²= ,017 F_(1/323)=5,72 p<,05					

Tablo 13 incelendiğinde, okullardaki yönetim iş ve işlemlerinde kullanılan teknolojik alt yapının orta (R= ,132 R²= ,017 p<,05) durumda olması ile değişim yönetimi yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Okullardaki yönetim iş ve işlemlerinde kullanılan teknolojik alt yapının orta durumda olmasının, değişim yönetimi yeterliliklerini (p<,05) negatif yönde anlamlı olarak yordadığı görülmektedir. Okullardaki yönetim iş ve işlemlerinde kullanılan teknolojik alt yapının orta durumda olmasının değişim yönetimi yeterliliğe ait toplam varyansın yaklaşık %1,7’ünü (R²= ,017) açıkladığı söylenebilir.

3.3.3. "Okulun Fiziki İmkânları" Adlı Çevresel Faktörün, Değişim Yönetimi Yeterliliklerini Yordama Durumuna Ait Bulgular

Okulun sahip olduğu mevcut fiziki imkânların "Oldukça İyi" durumda olmasının, değişim yönetimi yeterliliklerini yordama durumunu tespit etmek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 14.

Okulun Fiziki İmkânlarının Oldukça İyi Durumda Olmasına Göre Değişim Yönetimi Yeterliliklerinin Yordanma Durumuna Ait Sonuçları

<i>Değişimi Yönetme Yeterliliği</i>	B	Sh	β	t	p
(Sabit)	253,76	3,10		81,76	,000
Fiziki İmkânları Oldukça İyi Olması	22,82	6,79	,184	3,36	,001

R= ,184 R²= ,034 F_(1/323)=11,31 p< ,001

Tablo 14 incelendiğinde, okullardaki fiziki imkanların oldukça iyi (R= ,184 R²= ,034 p<,001) durumda olması ile değişim yönetimi yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Tablo 14'te de görüldüğü üzere, okulun mevcut fiziki olanaklarının oldukça iyi durumda olması, değişim yönetimi (p<,001) yeterliliklerini pozitif yönde anlamlı olarak yordamaktadır. Okulun mevcut fiziki olanaklarının oldukça iyi durumda olması, değişim yönetimi yeterliliğine ait toplam varyansın yaklaşık %3,4'ünü (R²= ,034) açıkladığı söylenebilir.

3.3.4. "Okulun Ekonomik İmkânları" Adlı Çevresel Faktörün, Değişim Yönetimi Yeterliliklerini Yordama Durumuna Ait Bulgular

Okulun sahip olduğu ekonomik imkânların "Oldukça İyi" durumda olmasının, değişim yönetimi yeterliliklerini yordama durumunu tespit etmek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 15.

Okulun Ekonomik İmkânları Oldukça İyi Durumda Olmasına Göre Değişim Yönetimi Yeterliliklerinin Yordanma Durumuna Ait Sonuçları

<i>Değişimi Yönetme Yeterliliği</i>	B	Sh	β	t	p
(Sabit)	256,63	2,88		89,13	,000
Okulun Ekonomik İmkânları Oldukça İyi Durumda	28,15	11,07	,140	2,54	,011

R= ,140 R²= ,020 F_(1/323)=6,47 p< ,05

Tablo 15'te de görüldüğü üzere, okullardaki mevcut ekonomik imkanların oldukça iyi (R= ,140 R²= ,020 p<,05) durumda olması ile değişim yönetimi yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Okulun mevcut ekonomik olanaklarının oldukça iyi durumda olması, değişim yönetimi (p<,05) yeterliliklerini pozitif yönde anlamlı olarak yordamaktadır. Okulun mevcut ekonomik olanaklarının oldukça iyi durumda olması değişim yönetimi yeterliliklerine ait toplam varyansın yaklaşık %2'sini (R²= ,020) açıkladığı söylenebilir.

3.3.5. "Okul İçi İletişim Durumu" Adlı Çevresel Faktörün, Değişim Yönetimi Yeterliliklerini Yordama Durumuna Ait Bulgular

Okulun mevcut okul içi iletişim durumunun "Orta" ve "Oldukça İyi" durumda olmasının, değişim yönetimi yeterliliklerini yordama durumunu tespit etmek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 16.

Okul İçi İletişimin Orta ve Oldukça İyi Durumda Olmasına Göre Değişim Yönetimi Yeterliliklerinin Yordanma Durumuna Ait Sonuçları

<i>Değişimi Yönetme Yeterliliği</i>	B	Sh	β	t	p
(Sabit)	254,12	2,95		86,29	,000
Okul İçi İletişimin Oldukça İyi Olması	32,61	8,00	,221	4,07	,000
R= ,221 R²= ,049 F_(1/323)=16,60 p<,001					
(Sabit)	263,80	3,29		80,10	,000
Okul İçi İletişimin Orta Olması	-18,02	6,09	-,162	-2,96	,003
R= ,162 R²= ,026 F_(1/323)=8,75 p<,05					

Tablo 16 incelendiğinde, mevcut okul içi iletişim ortamının Orta (R= ,162 R²= ,026 p<,05) ve Oldukça İyi (R= ,221 R²= ,049 p<,001) durumda olması ile değişim yönetimi yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul içi iletişimin Orta (p<,05) ve Oldukça İyi (p<,001) durumda olmasının, değişim yönetimi yeterliliklerini anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir. Okul içi iletişimin orta durumda olmasının değişim yönetimi yeterliliklerini negatif yönde yordarken, oldukça iyi olması pozitif yönde yordamaktadır. Okul içi iletişimin orta durumda olmasının değişim yönetimi yeterliliklerine ait toplam varyansın yaklaşık %2,6'sını (R²= ,026) açıkladığı görülmektedir. Ayrıca okul içi iletişimin oldukça iyi durumda olmasının değişim yönetimi yeterliliklerine ait toplam varyansın yaklaşık %4,9'unu (R²= ,049) açıkladığı görülmektedir.

3.3.6. "Okula Veli Desteğinin Durumu" Adlı Çevresel Faktörün, Değişim Yönetimi Yeterliliklerini Yordama Durumuna Ait Bulgular

Okula verilen mevcut veli desteğine yönelik durumun "Oldukça İyi" durumda olmasının, değişim yönetimi yeterliliklerini yordama durumunu tespit etmek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 17.

Okula Veli Destek Durumunun Oldukça İyi Olmasına Göre Değişim Yönetimi Yeterliliklerinin Yordanma Durumuna Ait Sonuçları

<i>Değişimi Yönetme Yeterliliği</i>	B	Sh	β	t	p
(Sabit)	258,05	2,84		90,77	,000
Veli Destek Durumunun Oldukça İyi Olması	17,39	17,08	,057	1,02	,309
R= ,057 R²= ,003 F_(1/323)=1,04 p>,05					

Tablo 17'de de görüldüğü üzere, velilerin okullarına verdikleri desteğinin iyi (R= ,057 R²= ,003 p>,05) olması ile değişim yönetimi yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Okula verilen mevcut veli desteğine yönelik durumun oldukça iyi olmasının, değişimi yönetme (p>,05) yeterliliğini anlamlı olarak yordamadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda okula verilen mevcut veli desteğinin oldukça iyi olup olmamasının değişim yönetimi yeterlilikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Pandemi süreci ile dünyada her alanda hızlı gelişmelerin ve değişimlerin yaşandığı yadsınamaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Dünyada yaşanan değişimlerin ülkeleri, sistemleri ve örgütleri doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Değişim çağında yaşanan değişimleri takip edemeyerek uyum sürecini başarıyla gerçekleştiremeyen eğitim örgütleri çağın gereksinimlerini karşılamayacak ve sahip oldukları karakteristik özellikleri kaybetmeye başlayacaklardır.

Çalışma kapsamında okullardaki eğitimde ve yönetimde kullanılan teknolojik araç gereçlerin çağın mevcut koşulları doğrultusunda yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak okullarda hiçbir gelir kaynağının bulunmadığı ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından bu okullara ödenek gönderilmediği

sonucuna ulaşılmıştır. Okulların mevcut fiziki durumlarının çağın eğitim öğretim isteklerini karşılayabilecek kapasitede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okulun en önemli sacayaklarından olan velilerin, mensubu oldukları okullara gerekli desteği veremedikleri ve velilerin sosyo-ekonomik koşullarının kötü oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmanın amacı kapsamında okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeterlilik düzeyleri ve bu yeterlilikler ile çevresel faktörler arasındaki ilişki düzeyine yönelik elde edilen sonuçlar başlıklar halinde verilmektedir.

4.1. Okul Yöneticilerine Ait Değişim Yönetimi Yeterlilik Düzeyleri

Elde edilen bulgular kapsamında okul yöneticilerinin, değişim yönetimi yeterliliklerini alt boyutlarda ve genelde “Çok” düzeyinde ortaya koydukları sonucuna ulaşılmıştır. Ağaoğlu, Altinkurt, Yılmaz ve Karaköse (2012), Baş (2018), Cenker (2008), Gökçe (2004), Helvacı ve Yörük (2021), Kaşkaya (2007), Pektaş ve Kış (2016), Polatcan ve Akyürek (2016) ve Taşcı (2016) tarafından yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlarla araştırma sonuçları benzeşmektedir. Aksoy Özben (2019), Argon ve Özçelik (2008), Özdemir (2019), Taş (2009) ve Vargeloğlu (2021) yaptıkları araştırmalarda okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeterliliklerini “Çok” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlardan farklı olarak Helvacı (2010) ve Sayracı (2018) yaptıkları çalışmalarda okul yöneticilerinin sahip oldukları değişimi yönetme yeterliliklerini genelde ve alt boyutlarda “pek çok” düzeyinde olduğunu tespit etmişlerdir. İnandı, Uzun ve Yeşil (2016) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerine ait değişimi yönetme yeterlilik düzeylerinin “Oldukça yeterli” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaşıkçı (2004) ve Keyifli (2019) yaptıkları çalışma sonucunda okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeterlilik düzeylerini “Yeterli” olarak bulmuşlardır. Ak (2006) ve Yıldız (2012) ise yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeterliliklerini genelde “Çok” düzeyinde olduğunu fakat alt boyutlarında bu düzeyin farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Alanyazında yer alan farklı sonuçlara, çalışmalarda kullanılan ölçeğin çeşidi, örneklem veya katılımcı çeşitliliğinin neden olduğu söylenebilir.

Elde edilen ve alanyazındaki diğer sonuçlar doğrultusunda okul yöneticilerinin, değişimi yönetime yeterliliklerine sahip olduğu ve bu yetenekleri büyük oranda davranışa dönüştürdükleri görülmüştür. Elde edilen bu sonucun olumlu olması ile birlikte okul yöneticilerinin sahip olduğu yeterlilikleri geliştirmeye devam etmeleri gerektiği söylenebilir. Harrison (2010) da yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin sahip oldukları değişim yönetimi yeteneklerinin geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin, dünya genelinde yaşanan gelişmeler doğrultusunda okullarındaki değişim ihtiyacını tespit edebildikleri ve ihtiyaçlar doğrultusunda planlar geliştirerek insan kaynaklarıyla birlikte süreci başarıyla tamamladıkları söylenebilir. Okulun mevcut İnsan kaynaklarını ortak amaçlar doğrultusunda birleştiren okul yöneticileri, insan kaynaklarının bireysel gelişimlerini tamamlayarak yeni yetenekler kazanmalarına ve mevcut yeteneklerini geliştirerek okulun gelişimini desteklemelerine imkân sağlamaktadır (Jašarević ve Kuka, 2016; Morrison, 2013). İnsan kaynaklarının sürece aktif olarak dâhil edilmemesi ve ortak amaçlar bünyesinde birleştirilememesi sonucunda değişim insan kaynakları tarafından olumlu olarak karşılanmamaktadır (Seçkin, Demirel ve Özçınar, 2016; Murphy, 2002). Ayrıca, yaşanacak olan değişimin bütün aşamalarında okul yöneticilerinin değişim yönetimi davranışlarını etkin olarak sergilemesiyle birlikte değişime karşı oluşabilecek olan direncin önlenilebileceği söylenebilir.

4.2. Değişim Yönetimi Yeterlilikleri İle Çevresel Faktörler Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar

Araştırma bulguları doğrultusunda okulun eğitim öğretim işlerinde kullanılan teknolojik alt yapının çok kötü, orta ve iyi olması durumu ile değişim yönetimi yeterlilikleri arasında olumlu ya da olumsuz bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okulun eğitim öğretim işlerinde kullanılan teknolojik alt yapının kötü ve oldukça iyi olması durumu ile değişim yönetimi yeterlilikleri arasında beklentileri karşılamayan bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen araştırma sonuçları doğrultusunda okulun eğitim öğretim işlerinde kullanılan teknolojik alt yapının oldukça iyi olması durumunun okul yöneticilerinin sahip oldukları değişim yönetimi yeteneklerini desteklediği yalnız bu desteğin istenilen düzeyde olmadığı

söylenbilir. Yine okulun eğitim öğretim işlerinde kullanılan teknolojik alt yapının kötü olması durumunun okul yöneticilerinin sahip oldukları değişim yönetimi yeteneklerini olumsuz yönde etkilediği yalnız bu olumsuz etkinin değişim yönetimi yeteneklerini etkilemediği söylenebilir. Okul yöneticilerinin, okulun eğitim öğretim işlerinde kullanılan teknolojik alt yapının mevcut durumundan etkilenmediği ve sahip oldukları değişim yönetimi yeteneklerini başarıyla sergiledikleri söylenebilir. Elde edilen sonuçlar ile benzeşen ya da farklılaşan herhangi bir sonuca alanyazında rastlanılamamıştır.

Araştırma bulguları doğrultusunda okulun yönetim iş ve işlemlerinde kullanılan teknolojik alt yapının çok kötü, kötü, iyi ve oldukça iyi olması durumu ile değişim yönetimi yetenekleri arasında olumlu ya da olumsuz bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okulun yönetim iş ve işlemlerinde kullanılan teknolojik alt yapının orta olması durumu ile değişim yönetimi yetenekleri arasında zıt yönde yetersiz bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen araştırma sonuçları doğrultusunda, okulun yönetim iş ve işlemlerinde kullanılan teknolojik alt yapının orta olması durumunun okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeteneklerini çok düşük düzeyde olumsuz etkilediği fakat bu etkinin okul yöneticilerinin yeteneklerini sergilemesinde herhangi bir engel teşkil etmediği söylenebilir. Okulun yönetim iş ve işlemlerinde kullanılan teknolojik alt yapının mevcut durumunun okul yöneticilerinin değişim yönetimi davranışlarını sergilemesinde etkili olmadığı ve yöneticilerin mevcut yeteneklerini başarıyla sergiledikleri söylenebilir. Elde edilen sonuçlar ile benzeşen ya da farklılaşan herhangi bir sonuca alanyazında rastlanılamamıştır.

Araştırma bulguları doğrultusunda okulun mevcut fiziki olanaklarının çok kötü, kötü, orta ve iyi olması durumu ile değişim yönetimi yetenekleri arasında olumlu ya da olumsuz bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okulun mevcut fiziki olanaklarının oldukça iyi olması durumu ile değişim yönetimi yetenekleri arasında pozitif yönde yetersiz bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen araştırma sonuçları doğrultusunda, okulun mevcut fiziki olanaklarının oldukça iyi olmasının okul yöneticilerinin sergiledikleri değişim yönetimi yeteneklerini desteklediği yalnız bu desteğin istenilen düzeyde olmadığı ve yetenekler üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Okullar arasındaki fiziki farklılıkların okul yöneticilerinin var olan değişim yönetimi yeteneklerini sergilemesinde herhangi bir etkisinin olmadığı ve yöneticilerin yeteneklerini başarıyla sergiledikleri söylenebilir. Ayrıca değişim bir gereği olarak okul yöneticilerinin mevcut fiziki olanakları kullandıkları ve yeteneklerini sergilerken fiziki olanaklardan etkilenmedikleri söylenebilir. Elde edilen sonuçlar ile benzeşen ya da farklılaşan herhangi bir sonuca alanyazında rastlanılamamıştır.

Araştırma bulguları doğrultusunda okulun mevcut ekonomik olanaklarının oldukça iyi olması durumu ile değişim yönetimi yetenekleri arasında pozitif yönde yetersiz bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okulun mevcut ekonomik olanaklarının çok kötü, kötü, orta ve iyi olması durumu ile değişim yönetimi yetenekleri arasında olumlu ya da olumsuz bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen araştırma sonuçları doğrultusunda, okulun mevcut ekonomik olanaklarının oldukça iyi olması durumunun okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeteneklerini desteklediği fakat bu desteğin değişim yönetimi yetenekleri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Ayrıca okul yöneticilerinin, değişim yönetimi yeteneklerini okullarındaki mevcut ekonomik olanaklardan bağımsız olarak başarıyla sergiledikleri ve değişim sürecini başarıyla yönettikleri söylenebilir. Elde edilen sonuçlar ile benzeşen ya da farklılaşan herhangi bir sonuca alanyazında rastlanılamamıştır.

Araştırma bulguları doğrultusunda okulun mevcut aylık gelir kaynaklarını ile değişim yönetimi yetenekleri arasında olumlu ya da olumsuz bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen araştırma sonuçları doğrultusunda, okulun mevcut aylık gelir kaynaklarının, okul yöneticilerinin sahip oldukları değişim yönetimi yetenekleri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı ve yöneticilerin var olan yeteneklerini başarıyla sergiledikleri söylenebilir. Elde edilen sonuçlar ile benzeşen ya da farklılaşan herhangi bir sonuca alanyazında rastlanılamamıştır.

Araştırma bulguları doğrultusunda okulun mevcut ödenek alma durumu ile değişim yönetimi yetenekleri arasında olumlu ya da olumsuz bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen araştırma sonuçları doğrultusunda, okulun mevcut ödenek alma durumunun okul yöneticilerinin sahip oldukları değişim

yönetimi yetenekleri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı ve yöneticilerin var olan yeteneklerini başarıyla sergiledikleri söylenebilir. Ayrıca, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından genel bütçe kapsamında gönderilen ödeneğin belirli kalemlere doğrudan harcanmasından dolayı okul yöneticilerinin sergiledikleri değişim yönetimi davranışları üzerinde gönderilen ödeneğin bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Elde edilen sonuçlar ile benzeşen ya da farklılaşan herhangi bir sonuca alanyazında rastlanılmamıştır.

Araştırma bulguları doğrultusunda okulun mevcut okul içi iletişim durumunun çok kötü, kötü ve iyi durumda olmasının, değişim yönetimi yeteneklerini olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkilemediği görülmüştür. Okulun mevcut okul içi iletişim durumunun orta durumda olması ile değişim yönetimi yetenekleri arasında zıt yönde yetersiz bir ilişki olduğu görülmüştür. Okulun mevcut okul içi iletişim durumunun oldukça iyi durumda olması ile değişim yönetimi yetenekleri arasında pozitif yönde yetersiz bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen araştırma sonuçları doğrultusunda, okulun mevcut okul içi iletişim durumunun oldukça iyi olmasının okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeteneklerini desteklediği fakat bu desteğin değişim yönetimi yetenekleri üzerinde önemsiz bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Okulun mevcut okul içi iletişim durumunun orta durumda olmasının okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeteneklerini olumsuz etkilediği fakat bu etkinin değişim yönetimi yetenekleri üzerinde etkili olmadığı söylenebilir. Elde edilen sonuçlar ile benzeşen ya da farklılaşan herhangi bir sonuca alanyazında rastlanılmamıştır.

Araştırma bulguları doğrultusunda okula verilen veli desteğinin iyi durumda olması ile değişim yönetimi yetenekleri arasında pozitif yönde beklentileri karşılamayan ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okula verilen veli desteğinin çok kötü, kötü, orta ve oldukça iyi durumda olması değişim yönetimi yetenekleri arasında olumlu ya da olumsuz bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen araştırma sonuçları doğrultusunda, okula verilen veli desteğinin iyi durumda olmasının okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeteneklerini desteklediği fakat bu desteğin değişim yönetimi yetenekleri üzerinde önemsiz bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Veli desteğinin değişim sürecinde oldukça önemli olduğu fakat okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeteneklerini sergilemesini etkilemediği söylenebilir. Elde edilen sonuçlar ile benzeşen ya da farklılaşan herhangi bir sonuca alanyazında rastlanılmamıştır.

4.3. Belirlenen Çevresel Faktörlerin, Değişim Yönetimi Yeterliliklerini Yordama Durumu

Araştırma bulguları doğrultusunda, okulların ödenek alma ve aylık gelir kaynaklarının durumları ile değişim yönetimi yetenekleri arasındaki korelasyon değerlerinin yeterli olmadığını sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları doğrultusunda, okulun eğitim öğretim işlerinde kullanılan teknolojik alt yapının “kötü” ve “oldukça iyi” durumda olmasının değişimi yönetme yeterliliklerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okulun eğitim öğretim işlerinde kullanılan teknolojik alt yapının “oldukça iyi” durumda olması, değişim yönetimi yeterliliklerini belirli bir etkinlikte yordamaktadır. Elde edilen araştırma sonuçları doğrultusunda, değişim yönetimi yetenekleri üzerinde okulun eğitim öğretim işlerinde kullanılan teknolojik alt yapının kötü ve oldukça iyi durumda olmasının etkili olduğu söylenebilir. Okulun eğitim öğretim işlerinde kullanılan teknolojik alt yapının “çok kötü”, “orta” ve “iyi” durumda olmasının, değişim yönetimi yeterlilikleri üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Elde edilen sonuçlar ile benzeşen ya da farklılaşan herhangi bir sonuca alanyazında rastlanılmamıştır.

Araştırma bulguları doğrultusunda, okulun yönetim iş ve işlemlerinde kullanılan teknolojik alt yapının orta durumda olmasının değişim yönetimi yeterliliklerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okulun yönetim iş ve işlemlerinde kullanılan teknolojik alt yapının orta durumda olmasının değişim yönetimi yeterliliklerini belirli bir etkinlikte yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen araştırma sonuçları doğrultusunda, değişim yönetimi yetenekleri üzerinde okulun yönetim iş ve işlemlerinde kullanılan teknolojik alt yapının orta durumda olmasının etkili olduğu söylenebilir. Okulun yönetim iş ve işlemlerinde kullanılan teknolojik alt yapının çok kötü, kötü, iyi ve oldukça iyi durumda olmasının,

değişim yönetimi yeterlilikleri üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Elde edilen sonuçlar ile benzeşen ya da farklılaşan herhangi bir sonuca alanyazında rastlanılmamıştır.

Araştırma bulguları doğrultusunda, okulun mevcut fiziki ve ekonomik olanaklarının oldukça iyi durumda olmasının değişim yönetimi yeterliliklerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okulun mevcut fiziki ve ekonomik olanaklarının oldukça iyi durumda olmasının değişim yönetimi yeterliliklerini belirli bir oranda yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen araştırma sonuçları doğrultusunda, değişim yönetimi yetenekleri üzerinde okulun mevcut fiziki ve ekonomik olanaklarının oldukça iyi durumda olmasının belirli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca okulun mevcut fiziki ve ekonomik olanaklarının çok kötü, kötü, orta ve iyi durumda olmasının değişim yönetimi yeterlilikleri üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Elde edilen sonuçlar ile benzeşen ya da farklılaşan herhangi bir sonuca alanyazında rastlanılmamıştır.

Araştırma bulguları doğrultusunda, okulun mevcut okul içi iletişim durumunun orta ve oldukça iyi olmasının değişim yönetimi yeterliliklerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okulun mevcut okul içi iletişim durumunun orta ve oldukça iyi olmasının değişim yönetimi yeterliliklerini belirli bir oranda yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okulun mevcut okul içi iletişim durumunun çok kötü, kötü ve iyi olmasının değişim yönetimi yeterliliklerini yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen araştırma sonuçları doğrultusunda, değişim yönetimi yetenekleri üzerinde okulun mevcut okul içi iletişim durumunun etkili olduğu söylenebilir. Okul içi iletişim durumunun çok kötü, kötü ve iyi durumda olmasının değişim yönetimi yeterlilikleri üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir. Elde edilen sonuçlar ile benzeşen ya da farklılaşan herhangi bir sonuca alanyazında rastlanılmamıştır.

Araştırma bulguları doğrultusunda, okula verilen mevcut veli desteğinin çok kötü, kötü, orta, iyi ve oldukça iyi durumda olmasının değişim yönetimi yeterliliklerini yordamamaktadır. Elde edilen araştırma sonuçları doğrultusunda, değişim yönetimi yetenekleri üzerinde okula verilen mevcut veli desteğinin çok kötü, kötü, orta, iyi ve oldukça iyi durumda olmasının belirli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Elde edilen sonuçlar ile benzeşen ya da farklılaşan herhangi bir sonuca alanyazında rastlanılmamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, okulun eğitim ve yönetim işlerinde kullanılan teknolojik alt yapısının, fiziki imkânlarının, okul içi iletişim durumunun ve ekonomik imkânlarının okul yöneticilerinin değişim sürecini başarıyla yönetmelerine ve tamamlamalarına düşük düzeyde de olsa katkı sağladığı söylenebilir. Değişim sürecinin çevresel faktörlerden bağımsız olmadığı ve okul yöneticilerinin değişimi yönetirken düşük düzeyde de olsa bazı çevresel faktörlerden olumlu ya da olumsuz olarak etkilendiği söylenebilir. Başka bir araştırma sonucuna göre okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeterlilikleri üzerinde en etkili olan çevresel faktörlerin okulun fiziki olanakları ve okul içi iletişim durumları olduğu söylenebilir. Sürekli değişen ve gelişen dünyada salgın süreciyle bu değişim daha da hızlı bir hal almıştır. Bu hızlı değişim karşısında okul yöneticilerinin okullarını geliştirerek ve değiştirerek çağın şartlarını yakalamalı ve okullarını rekabet ortamında ön sıralarda tutmaları gerekmektedir. Bu süreçte başarılı olabilmek ve etkili bir değişim süreci geçirebilmek için okul yöneticilerinin çevresel faktörlerin değişim sürecine etkisinin olduğunu bilmesi ve çevresel faktörleri iyi analiz etmesi gerektirir.

Çalışma sonucu elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunmaktadır;

1. Çalışma kapsamında analiz edilen çevresel faktörler genişletilerek farklı faktörlerin okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeterliliklerine etkisini irdeleyen farklı çalışmalar yapılabilir.
2. Bu çalışma ya da bu kapsamdaki farklı çalışmalar Türkiye genelinde ya da farklı illerde yapılabilir.
3. Bu çalışmada araştırma metodlarından nicel metot kullanılmıştır. Daha detaylı veriler elde etmek amacıyla çalışma nitel ya da karma metodlarla tekrarlanabilir.

Kaynakça/Reference

- Ağaoğlu, E., Altunkurt, Y., Yılmaz, K., & Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya İli). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37 (164), 160-175.
- Ak, M. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Aksoy Özben, Ç. (2019). *Okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Aksoy, İ. (2005). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okulda değişim yönetiminin gerçekleştirilmesinde, örgütsel iletişimin rolüne ilişkin alguları (Ankara İli Örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Argon, T., & Özçelik, N. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 70-89.
- Balcı, A. (2000). *Örgütsel gelişme kuram ve uygulama*. PEGEM A Yayıncılık.
- Baş, S. (2018). *Lise müdürlerinin liderlik stilleri ile değişimi yönetme yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Bayram, N. (2016). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş AMOS Uygulamaları*. Ezgi Kitapevi.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. PEGEM Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum*. PEGEM Akademi Yayıncılık.
- Byrne, B. M. (2011). *Structural Equation Modeling With AMOS Basic Concepts, Applications and Programming (Multivariate Applications Series)*. Routledge.
- Cenker, B. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okullarında değişim yönetiminin gerçekleştirilmesine bakış açılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çalık, T. (2003). Eğitimde değişimin yönetimi: Kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36, 536-557.
- Doğan, H. I. (2021). *Değişim yönetimi süreçlerinde stratejik role sahip insan kaynakları çalışanlarının değişime karşı direnç eğilimlerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10th ed.). Pearson Education.
- Gökçe, F. (2004). Okulda değişimin yönetimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 221-226.
- Grotenhuis, M. T., & Thijs, P. (2015). Dummy variables and their interactions in regression analysis: Examples from research on body mass index. ArXiv Preprint ArXiv:1511.05728. <https://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1511/1511.05728.pdf> (20.12.2021)
- Güçlü, N., & Şehitoğlu, E. T. (2006). Örgütsel değişim yönetimi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 240-254.
- Harrison, C. (2010). *The self-aware organization: A metacognitive approach to change management in a small rural school district*. Doctoral thesis, University of Phoenix, USA
- Helvacı, M. A. (2010). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi*. Nobel Yayınları.
- Helvacı, M. A., & Yörük, Ş. (2021). The relationship between the school principals' level of 21st century skills and their capability to manage change at schools. *European Journal of Education Studies*, 8(8), 279-298. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v8i8.3860>
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi-teori, araştırma ve uygulama* (Çev. S. Turan (Ed.)). Nobel Yayınları.

- İbili, H., Yalçın, S., & Özpolat, A. R. (2021). Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile örgütsel politika ve örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *Turkish Studies-Education*, 16(3), 1517-1546. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.49733>
- İnandı, Y., Uzun, A., & Yeşil, H. (2016). Okul müdürlerinin göstermiş oldukları liderlik stilleri ile değişimi yönetme yeterlikleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 191-209.
- Jašarević, F., & Kuka, E. (2016). Management change in education. *Metodički Obzori: Časopis Za Odgojno-Obrazovnu Teoriju I Praksu*, 11(23), 92-101. <https://doi.org/10.32728/mo.11.1.2016.06>
- Kalaycı, Ş. (Edt.). (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım.
- Kaşıkcı, E. (2004). *İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme konusundaki yeterlikleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Kaşkaya, A. (2007). *Örgütsel değişim sürecinde öğretim liderliği (Erzincan ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Keyifli, Ş. (2019). İmam-Hatip okulu müdürlerinin değişimi yönetme yeterliği. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 7, 167-187.
- Mcmillan, J., & Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th ed.). Pearson Education.
- Morrison, A. (2013). Educational leadership and change: Structural challenges in the implementation of a shifting paradigm. *School Leadership & Management*, 33(4), 412-424.
- Murphy, J. M. (2002). *Significant school change: A case study of a Chicago elementary school's local school council and the principal*. Doctoral thesis, Fordham University, New York.
- Özdemir, A. (2019). *Öğretmen ve müdür algılarına göre okul müdürlerinin değişim yönetimi yeterlikleri ve liderlik stilleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Özen, Y., & Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 394-422.
- Pektaş, H. M., & Kış, A. (2016). Okul yöneticilerinin değişimi uygulama yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(6), 23-33.
- Polatcan, M., & Akyürek, M. İ. (2016). Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliliklerine ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 47(1), 429-441.
- Sayracı, N. (2018). *Okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri ve teknolojik liderliği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi-Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Seçkin, Z., Demirel, Y., & Özçınar, M. F. (2016). Örgütsel değişim sürecinin algılanmasına yönelik betimsel bir araştırma. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 125-134.
- Şahin, C., & Demir, F. (2015). Değişim çağında okul yöneticilerinin okullardaki eğitim teknolojilerini yönetme becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39), 717-725.
- Şimşek, M. Ş. (1999). *Yönetim ve organizasyon*. Nobel Yayınları.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson Education.
- Taş, A. (2009). Ortaöğretim okulu müdürlerinin değişimi yönetme davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 1-18.
- Taş, S. (2007). Eğitimde yenileşmenin önündeki engeller (Dört Köşe Tekerlekler). *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 183-192.
- Taşcı, C. (2016). *Okul yöneticilerinin değişimi yönetme becerileri (Nevşehir ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Tunçer, P. (2013). Değişim yönetimi. *International Journal of Social Science*, 6(2), 891-915.
- Vargeloğlu, N. (2021). *Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin değişimi yönetme yeterlikleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Enstitüsü, İzmir.
- Wallace, M. (2004). Orchestrating complex educational change: Local reorganisations of schools in england. *Journal of Educational Change*, 5(1), 57-78. <http://doi.org/10.1023/B:JEDU.0000022844.50126.2f>

- White, L. (2000). Changing the whole system in the public sector. *Journal of Organizational Change Management*, 13(2), 162-177.
- Yıldız, K. (2012). Yöneticilerin değişimi yönetme yeterlikleri. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 177-198. <https://doi.org/10.11616/AbantSbe.280>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Like all organizations, educational organizations closely follow the rapid developments and changes in the world. It should not be forgotten that, unlike other organizations, educational organizations are structures that initiate, develop, disseminate, implement change, are affected by change and have an impact on organizations other than themselves (Aksoy, 2005). In addition, educational organizations are organizations that respond to the needs of countries and the societies they are in, train human resources appropriate for the era, and also direct the era with their productions. Therefore, educational organizations should closely follow the changes in the world and adapt to these changes and carry out the adaptation process in a planned and programmed way within the scope of their own goals (Taş, 2007). In the change process that will be experienced in order to adapt to the changes, educational organizations can make changes in their infrastructure, curricula, practices and many elements (Kurşunoğlu & Tanrıoğen, 2006).

In order for the change to be successful, school administrators should be able to successfully overcome their duties and be prepared for the problems that may arise by considering the elements around them during the change (Bursalıoğlu, 2002). Schools with an open system structure are organizations that affect and are affected by their environment (Argon & Özçelik, 2008). School administrators, who are at the very beginning of the system in these organizations, are directly or indirectly affected by environmental factors while managing their schools and affect the factors around them. Therefore, environmental factors will affect the behavior of school administrators, their leadership abilities and management processes (Hoy & Miskel, 2015).

The aim of the research is to determine the relationship between the factors named "the school's current technological infrastructure, physical and economic opportunities, monthly income sources, receiving allowances, intra-school communication and parent support situation" and the change management competencies of school administrators. In line with this scope, answers to the following questions will be sought:

- 1- What is the level of change management competencies of school administrators?
- 2- Is there a significant relationship between the change management competencies of school administrators and environmental factors?
- 3- Do environmental factors predict the change management competencies of school administrators?

2. METHOD

The research is a relational study to determine the existence of the relationship between the determined environmental factors and the change management competencies of school administrators. The working group consists of 325 principals and vice principals in public schools. In line with the research, a data collection tool consisting of personal information, environmental factors and change management competencies scale was used to collect data. The "Change Management Competencies Scale" developed by Ak (2006) was used. The scale consists of 67 items in 5-point Likert type and 4 sub-dimensions.

Descriptive, correlation and simple linear regression analysis were applied on the data. In order to perform correlation and regression analyzes on environmental factors, which are categorical variables, categorical variables were transformed into dummy variables. The dummy variable enables the qualitative variables used to detect an existing situation to be analyzed by regression and correlation analyzes (Grotenhuis & Thijs, 2015).

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Within the scope of the findings, it was concluded that school administrators revealed their change management competencies in sub-dimensions and generally at the "Very" level.

In line with the research findings, it was concluded that there is no positive or negative relationship between the state of the school's technological infrastructure used in education works being very bad, medium and good and change management competencies. It has been concluded that there is a relationship that does not meet the expectations between the bad and very good technological infrastructure used in the education and training works of the school and the change management competencies.

In line with the research findings, it has been concluded that there is no positive or negative relationship between the situation that the technological infrastructure used in the school's management works and processes is very bad, bad, good or quite good and change management abilities. It has been concluded that there is an inversely insufficient relationship between the state of the technological infrastructure used in the school's management works and operations and the change management abilities.

In line with the research findings, it was concluded that there is no positive or negative relationship between the existing physical facilities of the school being very bad, bad, medium and good and change management abilities. It has been concluded that there is an insufficient positive relationship between the school's existing physical facilities and its change management abilities.

In line with the research findings, it has been concluded that there is an insufficient positive relationship between the school's current economic opportunities and its change management abilities. It has been concluded that there is no positive or negative relationship between the school's current economic opportunities being very bad, bad, medium or good and its change management abilities.

In line with the research findings, it was concluded that there is no positive or negative relationship between the school's current monthly income sources and its change management abilities.

In line with the research findings, it was concluded that there is no positive or negative relationship between the school's current funding status and its change management abilities.

In line with the research findings, it has been seen that the current in-school communication situation of the school is very bad, bad or good, and does not affect the change management abilities in a positive or negative way. It has been observed that there is an inversely insufficient relationship between the school's current in-school communication status and its change management abilities. It has been concluded that there is an insufficient positive relationship between the school's current in-school communication situation and its change management abilities.

In line with the research findings, it has been concluded that there is a positive relationship between the parental support given to the school and the change management abilities that do not meet the expectations. It has been concluded that there is no positive or negative relationship between the parent support given to the school being very bad, bad, medium and quite good and change management abilities.

In line with the research findings, it has been concluded that the correlation values between the status of the schools' funding and monthly income sources and their change management abilities are not sufficient.

In line with the research findings, it has been concluded that the "bad" and "quite good" state of the technological infrastructure used in the school's educational work predicts the competences of managing change. The "pretty good" state of the technological infrastructure used in the school's educational work predicts the change management competencies in a certain effectiveness.

In line with the research findings, it has been concluded that the medium state of the technological infrastructure used in the school's management work and operations predicts the change management competencies. It has been concluded that the medium state of the technological infrastructure used in the school's management work and operations predicts the change management competencies in a certain effectiveness.

In line with the research findings, it was concluded that the school's existing physical and economic facilities are in a very good condition, which predicts the change management competencies. It has been concluded that the existing physical and economic facilities of the school are in a very good condition, which predicts the change management competencies to a certain extent.

In line with the research findings, it was concluded that the school's current in-school communication status is moderate and quite good predicts change management competencies. It has been concluded that the school's current in-school communication status is moderate and quite good, predicting the change management competencies to a certain extent. It has been concluded that the current in-school communication status of the school is very bad, bad and good, and does not predict change management competencies.

In line with the research findings, the fact that the current parent support given to the school is very bad, bad, medium, good or quite good does not predict the change management competencies.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 31/05/2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/06-10

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Bu çalışma kapsamında yazarların çalışmaya katkısı, 1. Yazarın %60, 2. yazarın %40 oranındadır.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.

ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmacılar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.