

23 | 3 | 2023  
cilt | sayı | eylül  
volume | issue | september

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: 3

Eylül 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. Üzeyir OK** – uzeyir.ok@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. 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. Adıyaman-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**  
**Doç. Dr. Nurettin KARTALLIOĞLU**  
**Arş. Gör. Dr. Ömer SAVAŞ**  
**Arş. Gör. Dr. 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. Dr. 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: 3

September 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. Üzeyir OK** – uzeyir.ok@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. Adıyaman-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**

**Assoc. Prof. Dr. Nurettin KARTALIOĞLU**

**Res. Assist. Dr. Ömer SAVAŞ**

**Res. Assist. Dr. 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. Dr. 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 ULAKBIM 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

1030-1052	Funda ÖZBAKIR – Ayşe ZAMBAK <b>English Lecturers' Perceptions and Practices of Culture Teaching Activities at University Contexts</b> İngilizce Okutmanlarının Üniversite Bağlamında Kültür Öğretimi Faaliyetlerine İlişkin Algıları ve Uygulamaları
1053-1070	Özge ÖZKOÇ – Başak KILINÇ – Didem Müge SİYEZ – Bahar METE OTLU <b>Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentilerinin Kariyer Arzusu ve Kariyer Denetim Odağı Açısından İncelenmesi</b> Examining University Students' Career Decision-Making Self-Efficacy in terms of Career Calling and Career Locus of Control
1071-1091	Mehmet KARA – Hüseyin SELVİ <b>Spor Bilimleri Fakültesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğrenme Tercihlerinin İncelenmesi</b> Examining the Learning Styles of the Students Studying at the Faculty of Sport
1092-1114	Ümran ŞENSOY – Esra KARABAĞ KÖSE <b>Öğretmenlik Mesleği İmajının Öğretmen, Öğrenci ve Veli Algularına Bağlı Olarak İncelenmesi</b> The Analysis of Teaching Profession's Image Based Upon the Views of Teachers, Students and Parents
1115-1136	Ahmet Hakan ÖZKAN – İsmail ÖZDEMİR <b>İş Tatmini, Örgütsel Bağlılık ve İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişkiler: Eğitim Sektöründe Bir Meta-analiz Çalışması</b> The Interrelationships Between the Job Attitudes: A Meta-analysis in the Education Industry
1137-1159	Cüneyt CAN – Fatma AYGÜN <b>Çoklu Ortamla Öğretim Konulu Araştırmalara Yönelik Doküman Analizi</b> Document Analysis for Research on Multimedia Teaching
1160-1182	Şehabettin MUTLU – Zöhre KAYA <b>Anne Baba Tutumları ve Karar Verme Stilleri İlişkisinde Öğrenilmiş Güçlülüğün Aracı Rolü: Bir Karma Yöntem Araştırması</b> The Mediator Role of Learned Resourcefulness in the Relationship between Parent Attitudes and Decision-Making Styles: A Mixed Method Research
1183-1200	Enver TÜRKSÖY – Gülşen ALTINTAŞ <b>Maske ve Mesafenin İlkokul Birinci Sınıf Öğretim Sürecindeki Etkisi</b> The Effect of Mask and Distance on Primary School First Grade Teaching Process

1201-1224	Orkun Osman BİLGİVAR – Bayram YILMAZ <b>Öğretmenlerin Beş Faktör Kişilik Özellikleri ile Okul Müdürlerinin Liderlik Stilllerinin İlişkisi</b> The Relationship between Teachers' Five-Factor Personality Traits and School Principals' Leadership Styles
1225-1243	Okay ÇAMOĞLU – Yasemin KARAL – Rabia ÖZDEMİR SARIALIOĞLU <b>Examining Learners' Online Learning Experiences in Vocational Education and Training</b> Mesleki Eğitim ve Öğretimde Öğrenenlerin Çevrim İçi Öğrenme Deneyimlerinin İncelenmesi
1244-1266	Mehmet TOYRAN – Sami BASKIN – Müjgan BEKDAŞ <b>Yurt Dışında Türkçe'nin Yabancı Bir Dil Olarak Öğretimi: İngiltere Örneği (Genel Durum, Sorunlar ve Öneriler)</b> Teaching Turkish as A Foreign Language Abroad: The Case of England (General Status, Problems, and Suggestions)
1267-1296	Şeyda KILIÇ – Aygül OKTAY <b>Liselerde Görevli Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stratejileriyle Öğretmenlerin Mobbing Alguları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Bolu Merkez Lise Örneği)</b> Examination Of The Relationship Between The Conflict Management Strategies Of High School Administrators And Teachers' Mobbing Perceptions (Bolu Central High School Example)
1297-1318	Fatma KARAÇOBAN – Meliha SARI <b>Ortaöğretim Öğrencilerinde Direnç Davranışlarının, Okul Yaşam Kalitesi Algısının, Okula Aidiyet Duygusunun ve Bu Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi</b> Investigation of Resistance Behaviors, Perception of School Life Quality, Sense of Belonging to School and Relationships Between These Variables in High School Students
1319-1339	Halil Coşkun ÇELİK <b>Üstbiliş Öğrenme Stratejileri, İstatistik Kaygısı ve Başarı Arasındaki İlişki: Bir Lisans İstatistik Dersi Örneği</b> Relationship between Metacognitive Learning Strategies, Statistics Anxiety and Achievement: An Example of Undergraduate Statistics Course
1340-1360	Damla İŞİTAN KILIÇ – Pınar ŞAFAK <b>Determining the Evaluation Methods Used by Special Education Teachers Working with Individuals with Multiple Disabilities</b> Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerle Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Kullandıkları Değerlendirme Yöntemlerinin Belirlenmesi

1361-1375	<p>Sümeyye ULAŞ</p> <p><b>An Investigation of the Effect of Parent-Child Interaction Therapy on Symptoms Related to Social Interaction Dimensions of Autism</b></p> <p>Ebeveyn-Çocuk Etkileşim Terapisinin Otizmin Sosyal Etkileşim Boyutu ile İlgili Belirtileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi</p>
1376-1397	<p>Tuba BAĞATARHAN</p> <p><b>Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği: Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması</b></p> <p>Digital Addiction Scale for Teenagers: Adaptation to Turkish, Validity and Reliability Study</p>
1398-1417	<p>Taliha KELEŞ</p> <p><b>Ortaokul Başarı Ölçülerinin Ortaöğretim Kurumları Merkezî Sınav Puanlarını Yordama Gücü</b></p> <p>Predictive Power of Secondary School Success Criterion on Secondary Education Institutions Central Examination Scores</p>
1418-1437	<p>Tuğba SOYSAL – Ömer Faruk TAVŞANLI</p> <p><b>Derinleştirerek Yazma ve Etkileşimli Yazma Stratejilerinin İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarısına Etkisi</b></p> <p>The Effect of Close Writing and Interactive Writing Strategy on Third Grade Students' Writing Success</p>
1438-1457	<p>Metin ALTUNKAYNAK</p> <p><b>Öğretmenler, Öğretmenlik Meslek Kanunuyla Tanımlanmış Uzman Öğretmenlik ve Başöğretmenlik Hakkında Ne Düşünüyor?</b></p> <p>What Do Teachers Think About Specialized Teaching and Head Teachers Defined by the Teaching Profession Law?</p>
1458-1476	<p>Esra İZMİR – Mahmut CÖMERT – Ersin TOPÇU</p> <p><b>Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programlarında Göç ve Kültürel Çeşitlilik</b></p> <p>Migration and Cultural Diversity in Social Studies Teacher Education Undergraduate Programs</p>
1477-1496	<p>Şenol ŞEN – Senar TEMEL</p> <p><b>Ortaöğretim 9. Sınıf Kimya Ders Kitabının Bilimin Doğası Bileşenleri Açısından İncelenmesi</b></p> <p>Examining the Secondary Education 9th Grade Chemistry Textbook in Terms of the Dimensions of the Nature of Science</p>
1497-1517	<p>Emre UYGUR – Hüseyin EŞ – Mehmet BAŞARAN – Fazilet Zümrüt BİBER MÜFTÜLER</p> <p><b>Fen Bilimleri Öğretmenlerine Yönelik Nükleer Bilimler Okulu</b></p> <p>Nuclear Sciences School for Science Teachers</p>



1518-1544	Burak ASRA – İlker CIRIK <b>Okuma Çemberi Yönteminin Lise Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Beceri Düzeylerine Etkisi: Bir Karma Yöntem Çalışması</b> The Effect of Literature Circle Method on Social Emotional Learning Skills Levels of High School Students: A Mixed Method Study
1545-1564	Şennur TAKIN – Seyithan DEMİRDAĞ <b>Pandemi Sürecinde Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin İncelenmesi</b> Investigation of Leadership Behaviors of School Administrators and Organizational Alienation Levels of Teachers During The Pandemic Process
1565-1582	Nurullah ÖZCANLI – İshak KOZİKOĞLU <b>Ortaokul Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri Üzerine Bir İnceleme</b> An Analysis on The Personal Traits of Secondary School Students
1583- 1599	Nefize ARACI - Macid Ayhan MELEKOĞLU <b>Özel Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Performanslarının İncelenmesi</b> Investigation of Reading Fluency and Reading Comprehension Performances of Middle School Students with and without Specific Learning Disabilities
1600- 1619	Emine SUR- Gürbüz ÇALIŞKAN <b>Akıcı Okuma Üzerine Hazırlanmış Çalışmaların Bibliyometrik Özellikler Açısından İncelenmesi</b> Examination of Studies on Fluent Reading in Terms of Bibliometric Characteristics



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2023, 23(3), 1030–1052. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1107811>



### English Lecturers' Perceptions and Practices of Culture Teaching Activities at University Contexts İngilizce Okutmanlarının Üniversite Bağlamında Kültür Öğretimi Faaliyetlerine İlişkin Alguları ve Uygulamaları

Funda ÖZBAKIR<sup>1</sup>, Ayşe ZAMBAK<sup>2</sup>

Geliş Tarihi (Received): 23.04.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 18.07.2023

Yayın Tarihi (Published): 24.09.2023

**Abstract:** This study aims to find out what English lecturers think about the goals of foreign language teaching, what they think about teaching culture in the context of English language teaching, and how often particular culture-teaching activities are used in English courses. The study was conducted with the participation of 50 lecturers working in 4 state universities in Türkiye, namely Osmaniye Korkut Ata University, Çukurova University, Adana Science and Technology University and Mersin University. A version of the questionnaire developed by Sercu (2005) and adapted by Kılıç (2013) was used as a data collection tool and the findings were analyzed with SPSS. The study's findings revealed that while participants are generally aware of the importance of integrating culture in the foreign language classroom and have a positive attitude toward it, teaching culture and equipping students with intercultural competence was not one of the teachers' primary goals. Instead, it has been recognised that one of the most important goals is to acquire language knowledge and linguistic abilities to utilise English effectively. Lecturers' primary goal in teaching culture is to provide knowledge of the target culture's everyday lives and routines while also demonstrating a good attitude and openness to other people and cultures. Some recommendations for further study can be made based on the findings. Teachers should attend in-service teacher training workshops or seminars focused on culture teaching in ELT to help them understand the relevance of culture in ELT and the components that should be incorporated in English language classrooms.

**Anahtar Kelimeler:** Intercultural competence, Culture teaching activities, Teaching culture, English as a foreign language

&

**Öz:** Bu araştırma üniversitelerin İngilizce hazırlık programlarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin İngiliz Dili öğretimindeki amaçları, hedef kültür öğretimi konusunda katılımcıların görüşlerini ve derslerde uygulanan kültürel aktivitelerin sıklığını ve türlerini araştırmayı amaçlamaktadır. Çalışma Türkiye'de yer alan Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi ve Mersin Üniversitesi olmak üzere 4 devlet üniversitesi ve bu üniversitelerde görev yapan 50 öğretim görevlisinin katılımı ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak, Sercu (2005) tarafından geliştirilen anketin Kılıç (2013) yılında uyarlanan bir versiyonu kullanılmıştır ve bulgular SPSS ile analiz edilmiştir. Çalışmanın bulguları, katılımcıların genel olarak kültürün yabancı dil sınıfına entegre edilmesinin öneminin farkında olduklarını ve buna karşı olumlu bir tutum sergilediklerini, ancak kültürü öğretmenin ve öğrencileri kültürlerarası yetkinlikle donatmanın öğretmenlerin öncelikli hedeflerinden biri olmadığını ortaya koymuştur. Bunun yerine, en önemli hedeflerden birinin İngilizceyi etkili bir şekilde kullanmak için dil bilgisi ve dilsel beceriler edinmek olduğu kabul edilmiştir. Öğretim görevlilerinin kültür öğretimindeki birincil hedefi, hedef kültürün günlük yaşamı ve rutinleri hakkında bilgi verirken aynı zamanda diğer insanlara ve kültürlere karşı iyi bir tutum ve açıklık sergilemektir. Bulgulara dayanarak daha ileri çalışmalar için bazı önerilerde bulunulabilir. Öğretmenler, ELT'de kültürün önemini ve İngilizce dil sınıflarına dahil edilmesi gereken bileşenleri anlamalarına yardımcı olmak için ELT'de kültür öğretimine odaklanan hizmet içi öğretmen eğitimi atölyelerine veya seminerlerine katılmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Kültürler arası yetkinlik, Kültür öğretimi aktiviteleri, Kültür öğretimi, Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi

**Atf/Cite as:** Özbakır, F. & Zambak, A. (2023). English lecturers' perceptions and practices of culture teaching activities at university contexts. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1030-1052. [doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1107811](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1107811)

**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– Bolu

\* Bu çalışma, Yüksek Lisans Tezinden üretilmiş olup Gazi Üniversitesi Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri Kongresinde 24-26 Kasım 2021 tarihinde Sözlü Bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Öğr. Gör. Funda Özbakır, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, [fundaobakir@osmaniye.edu.tr](mailto:fundaobakir@osmaniye.edu.tr), 0000-0003-1412-7603

<sup>2</sup> Dr Ayşe Zambak, Millî Eğitim Bakanlığı, [aysezambak@gmail.com](mailto:aysezambak@gmail.com), 0000-0003-1386-9920

## 1. INTRODUCTION

As a result of the globalisation that swept the globe in the twenty-first century, the term "internationalisation" is now used more frequently than ever in various disciplines, including business and education. What does the phrase "internationalisation" mean, and how does it affect education? Internationalisation has become a significant factor for higher education institutions nowadays, reflecting the globalisation movement. The words "mobility" and 'English as a Lingua Franca' come to mind when people think of internationalisation at higher education institutions (EFL). What can we learn about mobility in the twenty-first century? What is the new status of English as a 'Lingua Franca' language? (EFL).

Mobility is quite widespread in today's community, not just for educational reasons but also for other reasons. People can readily transition from one culture to another for various reasons, including travel, job, marriage, or as a refugee. As a result of the increasingly global and multicultural environment, businesses have begun to contact international investors and colleagues to grow their businesses. They have their meetings using Skype, video conferencing, or other network technologies that allow them to join from different parts of the world. International dialogues between nations have increased with increased mobility, and foreign cultures are encountered more frequently than before. Hence, people need to possess a wide range of complicated skills and information to keep up with the fast changes in society.

As a result of this shift, studying a foreign language has become more significant than obtaining a social or academic diploma as a method of communication. Today, studying abroad is more popular and accessible than it was in previous decades. In the 1980s, studying abroad in Türkiye was seen as a luxury item by society. Scholarships provided by governments have enabled students, academicians, and researchers in Türkiye to study abroad in recent years, and the number of students, academicians, and researchers studying abroad in Türkiye is overgrowing. While some of them see it as an excellent opportunity to extend their cultural and intellectual perspectives. Others travel overseas primarily in order to find better educational resources, particularly those who study in cutting-edge fields that are undeveloped academically at home or recent graduates with strong academic backgrounds. All of these components might be viewed as "push" forces from their own nations (Bian, 2013, p.450). The outstanding reputation and significant academic influence of the host school, which is unquestionably attractive to international students, are other variables that can have an impact on the locations that students choose.

Furthermore, in the context of exchange programs for international students and employees, universities are interacting more than ever before and forming cross-border cooperation arrangements. Governments, the European Commission, the Turkish National Agency, and other specific organisations provide Erasmus+, Jean Monnet, YLYS, and Fulbright scholarships. As a result, it is safe to say that mobility is pervasive in today's society. Another significant issue is that, as worldwide surroundings and cultures increasingly collide, the notion of teaching other cultures in addition to teaching a foreign language has gained traction in the educational industry. This fast transition has increased the appeal and popularity of learning a second language. Therefore, instructors are required to help their students develop intercultural competency by infusing cultural components into materials and practices in the foreign language classroom.

### 1.1 The role of the culture in teaching a language

Before comprehending the nature of intercultural competency and the importance of culture teaching, it is necessary to define what we mean by culture. A fundamental description of 'culture' generally includes musical, artistic, literary, religious, and religious traditions, as well as experience, knowledge, meanings, attitudes, and values developed by a group of people in a particular community to deal with difficulties in everyday life. In the literature review, there are a variety of methods and meanings to 'culture.' According to Zimmermann (2015), the word "culture" is a French phrase derived from the Latin word "collar," which means "to cultivate or nurture."

It may also be defined as a system of knowledge shared by a vast number of people in society. Hofstede (1985) describes culture as a whole "mental programming" that distinguishes insiders of one kind from those of another.

English as a lingua Franca has undoubtedly been utilised as an international language worldwide during this fast transition in education. Learning a foreign language has been a crucial requirement in this regard to be able to live in various cultures and educational settings. Furthermore, learning a new language, coping with global changes, and effectively communicating with individuals from various cultures play a critical role. Many recent studies (Baker, 2002; Byram, 1997; Kramsch, 2013) have underlined the close relationship between language and culture, stating that "a language is a component of a culture, and a culture is part of a language."

For many language instructors and academics, the question of teaching and learning culture has been a major concern. Over the last three decades, several studies have uncovered the impact of culture on foreign language learning. Kramsch (2014) stated that being able to communicate globally necessitates the capacity to communicate across cultures. To put it another way, language and culture are inextricably linked. One mirrors the other, and culture shapes language. It is unavoidable that learning a language does not imply understanding simply the basics of the language, such as grammar and vocabulary. It also entails gaining an awareness of and familiarity with the target culture's general characteristics.

As a result, today's instructors are expected to increase students' cultural awareness by including cultural components in their teaching procedures so that learners can appropriately utilise the language. On the other hand, a previous study has found that instructors in different classes throughout the world describe and experience culture differently (Gönen & Salam, 2012). Furthermore, while some recognise the value of culture, they fail to include parts of the target culture in the teaching process.

The role of instructors in ELT and their opinions on cultural instruction have been examined in several studies (Xiaohui & Li, 2011; Belli, 2018; Chinh, 2013). Previous research has demonstrated that teachers have some understanding of the features of the target culture. Some instructors describe culture as literature, gastronomy, customs, or folklore, while others define it as tolerance for various values, faiths, and beliefs. Apart from its relevance to language acquisition, the vital link between culture and language has also piqued the curiosity of language educators and psychologists, intercultural communication specialists, and anthropologists. According to Kramsch (2012), despite numerous investigations into the significance, nature, and place of culture in foreign language study, it is an issue that is still being debated around the world, with language educators, school curricula, and language learners all participating in the discussion. Genç and Bada (2005) performed another research to demonstrate the influence of culture on language acquisition. The researchers wanted to know what the 38 students felt about the consequences of a 28-hour cultural class. Students were asked to complete a five-item questionnaire at the end of the course. The study found that incorporating culture into the lesson substantially impacts the learners' language abilities, boosting cultural awareness and positively influencing participants' views toward the target culture.

As can be understood, traditional language education has significantly expanded thanks to intercultural language teaching. While the integration of culture into language teaching is not new, our understanding of the relationship between culture and language is relatively new. (Liddicoat, 1997). Language educators are now required to educate about communicating in much more aspects than they previously did when language instruction was restricted to the teaching of linguistic forms or functions. This change in what comprises cultural awareness is the cause of this (Crozet & Liddicoat, 1999)

## 1.2 What is intercultural competence?

Various researchers define intercultural competence as adapting, communicating, learning, and working in a culturally varied culture. According to Byram and Planet (2000), intercultural competence is "the ability to comprehend the relationship between different cultures – both inside and outside the society – and to

organise, that is, interpret each other's terms, either for themselves or for themselves or other people." According to Yassine (2006), intercultural awareness is the growth of consciousness and comprehension of one's own and other cultures. When individuals cease believing that their culture is the greatest and only one, they gain intercultural awareness, which improves tolerance and understanding of different cultures.

İnözü and Can (2015) did recent research with trainee instructors at Çukurova University in Türkiye. The goal of the study was to look at the topic of intercultural competency from the perspective of English language trainee instructors. The study's findings indicated that while the trainee teachers were interested in integrating the teaching language profession's culture, their perspective of intercultural competence and awareness was skewed due to a lack of understanding of intercultural competence's many domains.

Kriauciūnienė and Šiuoždinienė (2010) conducted another study based on a survey of secondary schools and gymnasiums in Lithuania to look into techniques of establishing intercultural competency in foreign language teaching/learning classrooms and how it may be enhanced. According to the study's conclusions, students do not get appropriate cultural information or participate in debates about individuals' ideas, values, behaviour, and attitudes from various cultures. These results show no perfect textbook or teaching approach that can help professionals in the language teaching profession integrate multicultural elements.

After reviewing contemporary literature on intercultural competence in EFL classrooms, it was discovered that improving students' intercultural competence remains a challenging position for teachers. Cultural distance can be given as an example of this situation (Ting-Toomey, 2009). The likelihood that the evaluation of the conflict resolution process will be misinterpreted increases with the degree of a cultural gap between the two conflict stakeholders. Deep-level differences including historical disputes, cultural worldviews, and values can be part of the cultural membership gaps. Additionally, they may also involve the misalignment of various expectations in a specific conflict episode. People from diverse cultural communities frequently bring distinct value systems, speech and body language patterns, and interaction scripts that have an impact on the real-life conflict interaction process. According to Moeller & Osborn (2014), measuring intercultural competency is a problematic issue for educators, too. Given the students' levels, worldviews, and educational backgrounds, it is unrealistic to expect them to achieve intercultural competence at the same level.

### **1.3 Purpose of the study**

The objective of the present study is to investigate the perceptions of English lecturers regarding the objectives of foreign language teaching, opinions about the teaching culture in the English language teaching context and explores the frequency of specific cultural teaching activities practised in English courses practised at Osmaniye Korkut Ata University in Osmaniye, Çukurova University in Adana, Adana Science and Technology University in Adana and Mersin University in Mersin. By utilising a quantitative method, this study was guided by the following questions:

1. What are English instructors' opinions on the objectives of English language instruction?
2. What are English teachers' perspectives on the objectives of teaching culture in a foreign language environment?
3. How frequently do English teachers employ cultural teaching activities, and what types of activities do they use while teaching English?

### **1.4 Significance of the study**

People began to hear the phrase "internationalisation" more frequently than before due to the globalisation process. Thousands of students and academic/administrative professionals have begun to study abroad as part of several international exchange programs and scholarships to improve their lives and obtain a higher-quality education or employment. This fast transformation resulted in more intercultural college

environments, a multicultural society, and new intellectual and academic discussions. Throughout all of these quick changes, English as a Lingua Franca has kept its status. However, it has also grown in importance day by day, forming a rapid increase in demand for language education and study. People study English for various purposes nowadays, including business and tourism, education, or travel. Teachers are required to improve their students' intercultural competency as a natural result of this transition by adding cultural components into materials and practices in the foreign language classroom. On the other hand, previous study findings have revealed that the practice of culture teaching in English language education differs from place to place and even within the same institution. While some teachers integrate culture as a significant part of the language teaching process, others dismiss or ignore it, focusing instead on generic English and language abilities. Considering these crucial points, the researchers aimed to reveal and analyse the perceptions and practices of English instructors regarding culture teaching together with cultural practices in EFL classes of some state universities to underline the importance of minimizing misunderstanding, discrimination, racism, and stereotyping to provide an openness to people from other nationalities.

## 2. METHOD

### 2.1 Research design

This study aimed to find out how English language instructors perceive the goals of foreign language teaching, culture, and teaching in English language classes, as well as the frequency with which cultural activities were practised in English classes at different universities in Türkiye. For that purpose, the research was methodologically carried out by a quantitative method using an English medium web-based survey with closed answers to obtain the opinions of English instructors. The obtained data were examined using descriptive and inferential statistics.

### 2.2. Participants

The study utilised a convenience sampling method including 50 English language instructors working at Osmaniye Korkut Ata University, Çukurova University, Adana Science and Technology University and Mersin University in Türkiye. They are state universities and have foreign language schools which serve an intensive English preparatory program for one year and academic English courses for departments. The study's participants had a weekly study of around 20 hours. The course books used in these English language preparation programs for the spring semester of the 2017-2018 academic year were based on integrated skills. To graduate from the English language preparation programs, students are expected to achieve a B2 level. There is a testing centre where all of the examinations are prepared. Standard exams are available to assess a student's English language competency. Demographic details about the participants are given in Table 1 below:

Table 1.

*Demographic Distribution of the Participants*

Characteristics of Participants	Groups	N	%
Gender	Male	9	18,0
	Female	41	82,0
Age	20-30	12	24,0
	30-40	35	70,0
	50+	3	6,0
Nationality	Turkish	46	92,0
	Other Nationalities	4	8,0
Academic Background	Bachelor	16	32,0
	MA	31	62,0
Years of Experience in ELT	PhD	3	6,0
	1-5	7	14,0
	6-11	29	58,0
	11+	14	28,0

The demographic findings in Table 1 demonstrate that female instructors predominate at these universities, with 41 females accounting for 82% of all participants. The data also show that the majority of the instructors are between the ages of 30 and 40, with 35 participants. There are also 12 instructors between the ages of 20 and 30, and only three participants above the age of 50. Moreover, it can be clearly seen that 92% of all participants are Turkish. The data about academic background show that more than half of the participants, which is %62, have an MA degree and 16 participants have a Bachelor's degree (32%), while there are only 3 instructors with a PhD degree out of 50 participants in this study. Lastly, 58% of the instructors have been working for 6-11 years, while 14% of them have been working for 1-5 years and there are 14 participants with more than 11 years of experience equal to the 18% of all participants.

### 2.3 Data collection tool

A web-based questionnaire was used to collect the data for this investigation. Sercu et al. (2005) constructed the original version of the questionnaire and scores utilised in their research, An International Investigation. This study developed and utilised the questionnaire based on Kılıç's (2013) version. There are seven pieces in the Kılıç (2013) version. It employs a 5-point and 3-point Likert-style rating scale. Three portions of Kılıç's (2013) survey were left out. 12 items in one of these excluded sections asked teachers about their views on intercultural competency. There were also two sections in which teachers were asked about their acquaintance with the target culture and the cultural features that participants frequently deal with. Those portions were left out since they were outside the scope of the research. The survey's portions were as follows: 1, 2, 3, and 4. These sections were used to determine the participants' attitudes about the major issues of the study topics, which were the purposes of foreign language education, the objectives of culture teaching in an EFL environment, and the frequency of culture teaching activities. (See Appendix 1 for more information.)

Instead of using a 5-point Likert scale in the second, third, and fourth portions of the survey, a 3-point Likert scale was employed to state the frequency. For coding rates, the scales "often," "once in a while," and "never" were used. Cronbach's Alpha was used to test the internal reliability of all the scales, and it was determined to be adequate for all of them. The scale Objectives of Foreign Language Teaching yielded a Cronbach's Alpha of.667. The scale of Culture Teaching Objectives was found to be.780, and for the scale

of Culture Teaching Activities, it was found to be.872. In addition, exploratory component analysis was used to examine the scale's construct validity. The Kaiser Meyer Olkin Measure of Sampling Adequacy had a value of.894 according to KMO and Barlett's tests, and the approximate 50 English lecturers' beliefs on intercultural competence were.894 as well. Barlett's Test of Sphericity's Chi-Square value was 1835.395. Familiarity with Foreign Culture has a one-factor structure that explains 52.94% of the total variation, according to the findings of the scale's Principal Component Analysis. The items that made up this factor had factor loadings that varied from.63 to.80. Finally, The data normality test was performed using the Kolmogorov-Smirnov test. According to the independent variables, those were determined to be normally distributed dependent variable points.

#### 2.4 Data analysis procedure

Following quantitative data collection, the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 20.0 was used to evaluate the data using descriptive and inferential statistics to see whether any statistically significant differences between variables existed. ANOVAs examined the relationship between demographic characteristics and Sercu's (2005) classification of objective categories. The frequency analysis of the data acquired through the questionnaire was also interpreted using statistical approaches such as means, frequencies, and percentages. The examination of the pieces is explained in detail further down.

The first section of the questionnaire consists of six demographic questions designed to learn and apply the demographic factors listed in Table 1 to the participants. In the second section, there were eight statements aimed at eliciting instructors' opinions on the goals of English language instruction. For a start, a frequency analysis of the items was performed to discover the most and least often occurring objectives. As shown in Table 2, Sercu et al. (2005, p.21) categorised these objectives into four categories: learning objectives, culture, language learning objectives, and general abilities.

Kılıç (2013) and Doğan (2015) both employed these objective categories for the same study. The second section of the questionnaire consisted of nine items aimed at determining the goals of culture instruction in foreign language situations and its relationship to ELT experience. Initially, a frequency study of the cultural teaching objectives is conducted to discover which objectives are most and least frequently used. As stated in Table 3, Sercu et al. (2005, p.26) divided these objectives into knowledge, attitudinal, and skills. t-Test and ANOVA analyses were used to investigate if there was a link between these goals' groups and ELT experience. The descriptive data is shown in Table 4 below.

The last part of the questionnaire included 17 questions about how cultural teaching activities were used during the teaching process. As indicated in Table 5, a frequency study of cultural teaching activities is conducted in this part to discover which are the most and least popular.

### 3. FINDINGS

The findings of the study are presented in four sections: English language instructors' perceptions of the objectives of foreign language education (section 1, Table 2); English language instructors' perceptions of the objectives of teaching culture (section 2, Table 3) and its relationship with the experience of instructors (section 3, Table 4) and the frequency of culture teaching activities English instructors use (section 4, Table 5).

Because there are 41 females or 82 per cent of all participants, and nine men, the demographic statistics in Table 1 suggest that these colleges mostly employ female professors. The statistics also show that most of the teachers are between the ages of 30 and 40, with 35 people in this age range. There are also 12 teachers between the ages of 20 and 30, with only three participants above the age of 50. Furthermore, Turkish people make up 92 per cent of all participants. The data about academic background show that more than half of the participants, which is %62, have an MA degree and 16 participants have a Bachelor's degree (32%), while there are only three instructors with a PhD degree out of 50 participants in this study. Lastly, 58% of the instructors have been working for 6-11 years, while 14% of them have been working for 1-5 years, and there are 14 participants with more than 11 years of experience, equal to 18% of all participants.



### 3.1 Findings on English language instructors' perceptions of the objectives of foreign language education

The second section of the questionnaire consists of 8 items to elicit the English language instructors' perceptions of the objectives of foreign language education. Table 2 below shows the related descriptive findings.

**Table 2.**

*Results related to the Objectives of Foreign Language Education*

Items-Section II	Often		Once in a While		Never		Mean	SD
	f	%	f	%	f	%		
1- Enthuse my pupils for learning foreign languages.	48	96.0	2	4.0	0	0.0	<b>2.92</b>	.39
2- Promote my pupil's familiarity with the culture and the civilisation of the countries where the language they are learning is spoken.	48	96.0	2	4.0	0	0.0	<b>2.91</b>	.39
3- Assist my pupils in acquiring proficiency in the foreign language that will allow them to read literary works in the foreign language.	41	82.0	6	12.0	3	6.0	2.58	.92
4- Assist my pupils in acquiring skills that will be useful in other subject areas and life (such as memorising, summarising, putting into words, formulating accurately, giving a presentation, etc.).	42	84.0	7	14.0	1	2.0	2.66	.79
5- Promote the acquisition of an open mind and a positive disposition towards unfamiliar cultures.	45	90.0	4	8.0	1	2.0	2.78	.67
6- Promote the acquisition of learning skills that will be useful for learning other foreign languages.	45	90.0	3	6.0	2	4.0	2.76	.74
7- Promote the acquisition of proficiency in the foreign language that will allow the learners to use the foreign language for practical purposes.	47	94.0	3	6.0	0	0.0	<b>2.88</b>	.47
8- Assist my pupils in developing a better understanding of their own identity and culture.	42	7.0	7	14.0	1	2.0	2.66	.79

According to the frequency analysis findings, the item with the highest mean ( $m=2.92$ ) is "enthuse my pupils for studying foreign languages." Forty-eight participants chose this item as "frequently." "Promote my pupil's familiarity with the culture, the civilisation of the nations where the language they are studying is spoken," according to the aim with the second highest mean score ( $m=2.91$ ). This question had 48 participants who chose "frequently," accounting for 96 per cent of the total participants. The third-placed aim ( $m=2.88$ ) is "to foster the development of a degree of competency in a foreign language that will enable learners to utilise the foreign language for practical purposes." Forty-seven participants chose 'often' for this item, including 94% of all participants. However, the item with the lowest mean ( $m=2.58$ ) is "to assist my pupils in acquiring a level of proficiency in the foreign language that will allow them to read literary works in the foreign language", with 41 participants who chose 'often' for this item. As can be inferred from the results, the objectives related to language knowledge, students' level of proficiency and motivation and skills to use the target language practically are among the primary objective for language instructors.

The study's initial research question was to determine how English language instructors see the goals of foreign language instruction. The second component of the questionnaire, which included eight items, was utilised to determine their beliefs. According to the results of the frequency analysis, the most important objectives of foreign language education are to "enthuse students to learning foreign languages," "promote students' familiarity with the culture," and "promote the acquisition of a level of proficiency in the foreign language that will allow the learners to use the foreign language for practical purposes."

This result demonstrates that the teachers want to enhance their students' language competence levels to utilise the foreign language in practical situations. They want to help them obtain the language skills they need to continue their academic careers. When the nature of the foreign language teaching objectives for the teachers in this study is compared to Sercu's (2005) definition of objectives, it is clear that none of them can be classified as belonging to the cultural learning group. This finding might be attributed to the location where English language instructors work.

The participants in this study work at universities with standard examination systems, which may explain why English lecturers believe that the primary goal of English language teaching at universities is to provide language learners with linguistic and general skills to facilitate language learning. Instructors are expected to follow the curriculum and may not have time to focus on goals that are not examined in their regular assessments. Another cause might be the English language teaching materials utilised in these schools, particularly the course books. That is to say, the language teaching materials used at these universities may not have sufficient information to incorporate multicultural language teaching pedagogy.

The findings of this study are consistent with those of comparable studies on the same topic done in Türkiye and other regions of the world. To begin, Kılıç (2013) looked at the beliefs of English lecturers in Turkish postsecondary EFL teaching about intercultural competency. A questionnaire and a scale were used to collect data from 368 English professors in Istanbul for her study. She discovered that culture learning is not one of the critical goals of English language instruction and that lecturers emphasise the attitude dimension of culture instruction. Furthermore, professors support international language instruction and think they are well-versed in other cultures. It could be argued that the trainers see the goals of English language education as general language learning goals: to maintain students' interest in English learning; to increase their confidence in learning a language, which is one of the five objectives in the new curriculum (empathy and attitude) and should be considered the first goal to work toward (English curriculum, 2001).

### 3.2 Findings on English language instructors' Objectives of Culture Teaching.

The third section of the questionnaire consists of 9 items to elicit the English language instructors' perceptions of the objectives of culture teaching. Table 3 below shows the related descriptive findings.

Table 3.

Results related to Objectives of Culture Teaching

Items- Section III	Often		Once in a While		Never		Mean	SD
	f	%	f	%	f	%		
1- Provide information about the history, geography, and political conditions of the foreign culture (s).	43	86	7	14	0	0	2.72	.70
2- Provide information about daily life and routines.	47	94	3	6	0	0	2.88	.47
3- Provide information about shared values and beliefs.	47	94	2	4	1	2	2.86	.57
4- Provide experiences with a wide variety of cultural expressions (literature, music, theatre, film, etc.)	34	68	14	28	2	4	2.32	1.01
5- Develop attitudes of openness and tolerance towards other people and cultures.	48	96	2	4	0	0	2.92	.39
6- Promote reflection on cultural differences.	44	88	4	8	2	4	2.72	.78
7- Promote increased understanding of students' own culture.	46	92	3	6	1	2	2.82	.62
8- Promote the ability to empathise with people living in other cultures.	44	88	5	10	1	2	2.74	.72
9- Promote the ability to handle intercultural contact situations.	44	88	5	10	1	2	2.74	.72

According to the results obtained from the frequency analysis presented in Table 3, the item that has the highest mean ( $m=2.92$ ) is "develop attitudes of openness and tolerance towards other people and cultures.". 48 respondents cited "often" for this item. The objective having the second highest mean score ( $m=2.88$ ) from the respondents is "provide information about daily life and routines" with 47 participants who chose 'often' for this item. And the objective which is third in rank ( $m=2.86$ ) is "provide information about shared values and beliefs". Moreover, the objective, which has the lowest mean score ( $m= 2.32$ ), is "provide experiences with a wide variety of cultural expressions (literature, music, theatre, film, etc.). The second research question of this study was to identify the perceptions of English instructors about the objectives of teaching culture in a foreign language context and its relationship with their experience. The result highlighted the objectives of the participants regarding culture teaching in the English teaching context.

To begin with, it may be deduced that participants are enthusiastic about incorporating culture into ELT and that they have a basic understanding of the target language culture. Whether they have lived or studied abroad, or whether they have no problems with their understanding of the visible aspects of the target

culture. "British/American people's practices, traditions, and beliefs that differ from ours and everyday life elements" are examples of observable parts of the target culture.

In contrast to these findings, another important finding of this study was that the lowest mean scores are ( $m= 2.32$ ) "to provide experiences with a wide variety of cultural expressions (literature, music, theatre, film, etc.)" and ( $m= 2.72$ ) "to provide information about the history, geography and political conditions of the foreign culture(s)". This outcome might be explained in a variety of ways. To begin with, it is probable that most instructors regard culture as a sociological construct and are unaware of their teaching methods. This might be due to time constraints, pupils' low levels of language competency, and the teacher-centred teaching strategy. These findings align with those of Gönen's earlier research (2012). She looked into The EFL Classroom's Teaching Culture: Teachers' Perspectives. According to her findings, all of the participants have an appropriate understanding of the target culture's items to a certain extent, but how they cope with the target culture is mostly influenced by curricular concerns and restrictions.

Many teachers fail to take into account the language and culture of their students. One issue is the extensive curriculum. As a result, we must embrace the fact that studying culture takes time, and many instructors do not set aside time to include culture in the classroom. Another issue might be that the teachers are concerned about their lack of understanding of the target culture. Önalın (2005) conducted another study to determine EFL instructors' perspectives on the significance of culture in ELT. According to the research, instructors describe the culture in a sociological way that incorporates values and beliefs. While instructors believe "culture" is essential for students, the survey found that it is not one of their key goals in teaching language. The value of linguistic skills and knowledge is regarded as more extensive than that of "culture." The culture was placed ninth among the top ten priorities by the majority of the instructors. Nalan (2005) revealed that EFL instructors' good views about culture do not impact their prioritising in their lessons, which is consistent with the findings of this study. Kılıç (2013) came to identical conclusions.

### 3.3 Findings on English language instructors' Objectives of Culture Teaching and its Relationship with Their Experience

A one-way ANOVA was used in the study to see if there was a link between years of experience and cultural teaching objectives. Table 4 summarises related findings.

**Table 4.**

*One-way ANOVA Results related to Years of Teaching Experience and Objectives of Culture Teaching*

Sections	Groups						F	p
	1-5 years		6-11 years		11+ years			
	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD		
The Objectives of Culture Teaching in English Language Courses	2.74	.29	2.86	.20	2.50	.74	3.138	.053

Table 4 displays One-way ANOVA results related to years of teaching experience and the objectives of culture teaching in English language classrooms. According to the results, the participants, who have been working for 6-11 years, have the highest mean score ( $m=2.86$ ), while the group of participants with more than 11 years of teaching experience has the lowest mean score ( $m=2.50$ ). When the p-value is taken into consideration, there is a statistical significance, suggesting that the year of teaching experience is a factor in determining the impact regarding the objectives of culture teaching in English language classrooms.

However, it is slightly more than the accepted p-value [ $F= 3.138, p=.053$ ]. A variety of causes can explain it. One possibility might be that junior instructors were exposed to more foreign cultures than older teachers. Their graduation date may also be a factor. They may have had distinct academic curricula, which directly impact their teaching experience.

### 3.4 Findings on the frequency and types of culture teaching activities English instructors use

The fourth section of the questionnaire consists of 17 items aiming to determine the frequency of culture teaching activities that English instructors touch upon mostly while teaching English. Related findings are given in Table 5.

**Table 5.**

*Results Related to Frequency and Types of Culture Teaching Activities*

Items-Section IV	Often		Once in a While		Never		Mean	SD
	f	%	f	%	f	%		
1- I ask my pupils to think about the image of which media promotion of a foreign country.	37	74	10	20	3	6	2.42	1.01
2- I tell my pupils what I heard (or read) about a foreign country or culture.	45	90	5	10	0	0	2.80	.60
3- I tell my pupils why I find something fascinating or strange about the foreign culture (s).	46	92	4	8	0	0	<b>2.84</b>	.54
4- I ask my pupils to independently explore an aspect of the foreign culture.	45	90	4	8	1	2	2.78	.67
5- I use videos, CD-ROMs, or the Internet to illustrate an aspect of the foreign culture.	31	62	18	36	1	2	2.22	1.01
6- I ask my pupils to think about what it would be	41	82	7	14	2	4	2.6	.88
7- I talk to my pupils about my own experiences in a foreign culture.	48	96	2	4	0	0	<b>2.92</b>	.39
8- I ask my pupils about their experiences in a foreign country.	50	100	0	0	0	0	<b>3.0</b>	.00
9- I invite a person originating from a foreign country to my classroom.	44	88	4	8	2	4	2.72	.78
10- I ask my pupils to describe an aspect of their own culture in the foreign language.	46	92	4	8	0	0	<b>2.84</b>	.54
11- I bring objects originating from foreign culture to my classroom.	44	88	6	12	0	0	2.76	.65
12- I ask my pupils to participate in role-play situations in which people from different cultures meet.	45	90	5	10	0	0	2.80	.60
13- I decorate my classroom with a poster illustrating particular aspects of the foreign culture.	40	80	9	18	1	2	2.58	.85

14- I comment on the way in which the foreign culture is represented in the foreign language materials I am using in a particular class.	43	86	7	14	0	0	2.72	.70
15- I ask my pupils to compare an aspect of their own culture with that aspect of the foreign culture.	45	90	5	10	0	0	2.80	.60
16- I touch upon an aspect of the foreign culture regarding which I feel negatively disposed of.	43	86	7	14	0	0	2.72	.70
17- I talk with my pupils about stereotypes regarding particular cultures and countries.	41	82	9	18	0	0	2.64	.77

According to the results obtained from the frequency analysis, as shown in Table 5, the item that has the highest mean ( $m=3.00$ ) is "I ask my pupils about their experiences in the foreign country." It seems that all the participants answered this item as 'often'. The activity has the second highest mean score ( $m=2.92$ ) from the participants "I talk to my pupils about my own experiences in a foreign culture." with 48 participants choosing 'often' for their activity. The activities which are third in rank ( $m=2.84$ ) are "I tell my pupils why I find something fascinating or strange about the foreign culture(s)" and 'I ask my pupils to describe an aspect of their own culture in the foreign language'. But the lowest mean score ( $m=2.22$ ) belongs to the item "I use videos, CD-ROMs or the Internet to illustrate an aspect of the foreign culture" with only 31 participants choosing 'often'. When all three responses with the highest mean scores are taken into account, the most common activities are information exchanges with the aid of communication activities. The study's last research objective was to determine the frequency with which English instructors employ cultural teaching activities.

The findings indicated that current higher education foreign language courses should be altered due to an insufficient focus on other cultures. As a result, foreign language degree programs must quickly embrace an approach to intercultural learning that enables students to cope with global exchanges and effectively communicate with individuals from various cultures. According to the little literature on culture teaching in ELT, frequent in-training teacher services, workshops, or seminars for teachers should be provided to improve teachers' understanding of the value of culture and how to include it in the teaching process. In addition, a structure and its principles should be developed to properly balance instructional time and language teaching. Finally, to develop a unified language and culture teaching/learning process, instructors and students should supply extra reference resources on cultural subjects.

#### 4. CONCLUSION and DISCUSSION

This study examined English language teachers' perspectives on the objectives of foreign language education, the goals of culture teaching, and the frequency of culture teaching activities at four public universities in Türkiye.

The study's findings indicated that participants are typically aware of the value of incorporating culture in the foreign language classroom and have a favourable attitude toward it when teaching English. However, the instructors' primary goals were not to educate culture or equip students with intercultural competency. Instead, it has been recognised that one of the most important goals is to acquire language knowledge and linguistic abilities to utilise English effectively. This conclusion implies that the teachers' goal is to raise the students' linguistic competence level so that they can practically use the foreign language, and they also aid their students in acquiring the essential language abilities to continue their academic life. This result may be influenced by where the English language instructors work. Participants of the current study work

at universities including assessment systems such as standardized examination systems, which may explain why English lecturers consider that the major goal of English language education is to equip language learners with linguistic and general abilities to promote language learning. The instructors are also expected to adhere to the curriculum and may not have enough time to devote to goals that are not examined and are not included in their usual examinations. Another probable explanation is that English language teaching materials, particularly course texts, are used in these schools. That is, the language teaching materials used in these institutions may lack the necessary understanding to include multicultural language teaching methods. It is important that teachers should be aware of students' prejudices students may have and how to eliminate them in a foreign language setting. They should be able to choose lessons, exercises, and other resources that will assist students to develop intercultural competence. When choosing instructional resources, instructors should also take into account how well those resources may advance the development of intercultural competence. (Sercu, 2006).

The findings of this study are consistent with the findings of comparable studies on the same topic done in Türkiye and other parts of the world. To start, Kılıç (2013) explored English lecturers' viewpoints on intercultural competency in Turkish tertiary EFL teaching in her study. She discovered that culture learning is not one of the key goals of English language instruction and that lecturers place greater emphasis on the attitudinal dimension of culture teaching. Furthermore, instructors support intercultural language teaching and think that they are sufficiently acquainted with different cultures. It can be carried out under the pretence of development education, multicultural instruction, transcultural education, or any other number of guises. Doğan (2015) conducted another study at Erciyes University in Kayseri to examine the opinions of English language teachers concerning the objectives of teaching foreign languages, the goals of teaching culture in the context of English language instruction, and the frequency of particular culture-related teaching activities. She discovered that the instructors' top priorities for students learning English were not intercultural ability and teaching culture. The major aims also included having a general understanding of English and having language abilities. On the other hand, Dervin (2015) suggested that the term "intercultural" influences the majority of teacher education programs in Europe and worldwide. This underlines the reality that diversity in our classrooms is rising, meaning that teachers need to know how to interact effectively with learners from diverse backgrounds, such as cultural, linguistic, or national origins (Keengwe, 2010).

The second research question analyzed the main objectives of teaching culture. According to the participants, teaching culture aimed to provide information on the daily lives and routines of the target culture, as well as to exhibit a positive attitude and openness toward other people and cultures. This conclusion brought to light the participants' goals for teaching culture within the context of English instruction. It can be deduced that participants have a generally good attitude toward incorporating culture into ELT and that, to a certain extent, they have a sufficient understanding of the culture of the target language. They have little difficulty comprehending the visual aspects of the target culture, regardless of whether they have lived or studied overseas.

Several consequences, such as time and curricular issues, may come from the research of delivering culture in the foreign language class, and proposals for further studies are offered based on the findings. To illustrate, in her study, Gönen and Sağlam (2012) stated that all participants have appropriate knowledge about the items of the target culture to a certain extent, but their way of coping with the target culture is mostly influenced by curricular concerns and limits. The large majority of educators fail to incorporate language and culture. One factor is the heavy-loaded curriculum. As a result, one can understand that studying culture takes time, and many teachers do not find enough time to incorporate culture into the teaching process. Another research performed by Önalın (2005) found that instructors typically describe the culture in the sociological sense, which includes values and beliefs. A noteworthy finding from this study revealed that, while instructors believe "culture" was essential for students, it was not one of their

key goals while teaching language. Language knowledge and linguistic abilities were valued higher than "culture." The majority of instructors rated culture tenth on their list of top 10 priorities. As a result, although the lecturers had a positive attitude toward the inclusion of cultural teaching and activities in the language teaching process, they stated that they could not include such activities at the desired level due to different reasons. Similarly, Alvarez's (2010) study discovered that instructors who are worried about the underlying cause do not clearly recognise the usefulness of addressing culture in lessons. It depicts an internal tension encountered by teachers who, while penetrated by mainstream communicative-oriented ideas they have historically followed, are forced to include their own unsupported cultural views in their lessons. Due to this paradox, teachers are forced to deal with culture as a factor that demands a larger involvement in their lectures, while yet being unable to relate this demand methodologically.

The third research question examined the most common activities to teach culture in participants' educational settings. Findings from the data indicate that asking students about their thoughts on their experiences in a foreign country is the most common method of teaching culture. When the three responses with the highest mean scores are taken into account, it becomes clear that information exchanges facilitated by communication activities are among the most prevalent activities. The findings showed that because higher education's present foreign language course designs do not really put enough emphasis on taking other cultures into account, they need to be revised. Therefore, intercultural learning methodologies that assist students in navigating global exchanges and effectively communicating with people from many cultural backgrounds need to be incorporated into foreign language degree programs. According to the limited research on the subject, frequent in-service teacher training programs, workshops, or seminars should be provided for teachers to increase their understanding of the significance of the role of culture and how to include it in the teaching process. Additionally, a framework and its rules should be developed to properly balance instructional time and language instruction. Finally, in order to create a close link between the teaching and learning of language and culture, more reference resources on cultural themes should be made available to instructors and students.

##### **5. LIMITATIONS and RECOMMENDATIONS for FURTHER STUDIES**

This section aims to present the limitations of the study together with some recommendations for further studies. Firstly, the only data collection tool for this research was a web-based questionnaire. To better understand the instructors' beliefs, other data analysis tools like interviews or observations could be used in addition to the questionnaire. Also, the setting and the number of participants in the study may not be enough to reflect on the perceptions of English instructors regarding these issues. A larger group of participants might be included to have a more general reflection. Lastly, the 3- point Likert scale used in the questionnaire may not be enough. A 5- point Likert-type rating scale could give more specific details about the study's findings.

Second, this study looked into English instructors' opinions about the aims of foreign language teaching, the goal of teaching culture in English language classes, and the frequency of culture-teaching activities in English courses. Another research might be undertaken to analyse both foreign language instructors' and foreign language learners' viewpoints in the same region, utilising both quantitative and qualitative methodologies comparatively, to arrive at a clearer conclusion. Finally, while this study was done over a short period, a longitudinal study with more individuals and various universities may be conducted. Other factors, such as the type of university and the participants' backgrounds, can also be included in the demographic section of the questionnaire to observe how they interact.

Some recommendations for future research may be made based on the findings and implications of this study. In-service teacher training sessions or seminars on the topic of culture teaching in ELT should be held regularly to help teachers become more aware of the importance of culture in ELT and gain a better understanding of the culture and its components in the English language classes. Additionally, extra reference materials on cultural subjects should be provided to instructors so that both teachers and students



have access to diverse cultures and are familiar with them. As a result, including various tasks and strategies in both in-class and out-of-class activities can promote cultural awareness.

## Kaynakça/Reference

- Álvarez, L. F. C. (2020). Intercultural communicative competence: In-service EFL teachers building understanding through study groups. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 22(1), 75-92.
- Baker, W. (2012). From cultural awareness to intercultural awareness: Culture in ELT. *ELT Journal*, 66(1), 62-70.
- Belli, S. A. (2018). A study on ELT students' cultural awareness and attitudes towards incorporation of target culture into language instruction. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(1), 102-124.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*, 2, 62-77.
- Bian, C. (2013). Study abroad as self-development: An analysis of international students' experience in China and France. *Frontiers of Education in China*, 8(3), 448-477.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2002). *Routledge Encyclopedia of language teaching and learning*. Routledge.
- Byram, M., & Planet, M. T. (2000). *Social identity and the European dimension: intercultural competence through foreign language learning*. Council of Europe.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language teaching*, 36(2), 81-109.
- Chinh, N. D. (2013). Cultural Diversity in English Language Teaching: Learners' Voices. *English Language Teaching*, 6(4), 1-7.
- Cook, S. (1996). *College students' perspectives on culture learning in a required French course*. Paper presented at the American Educational Research Association, New York, NY.
- Crozet, C., & Liddicoat, A. J. (1999). The challenge of intercultural language teaching: Engaging with culture in the classroom. *Striving for the third place: Intercultural competence through language education*, 113-125.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language (Second Edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dervin, F. (2015). Towards post-intercultural teacher education: Analysing 'extreme' intercultural dialogue to reconstruct interculturality. *European Journal of Teacher Education*, 38(1), 71-86.
- Doğan, A. (2015). *English language instructors' beliefs towards the objectives of English language teaching regarding culture teaching and culture teaching activities at university contexts* [Unpublished master's thesis], Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- EK, A. (1981). *Guidelines for the Developing of Continuing Education meetings for Nurses*. Appleton-Century-Crofts, New York.
- European Commission. . (" Updated 30 August 2017). Retrieved from "Erasmus+ Online Linguistic Support...: <https://erasmusplusols.eu/>
- Genc, B., & Bada, E. (2005). Culture in language learning and teaching. *The reading matrix*, 5(1).
- Gonen, S. K. & Saglam, S. (2012). Teaching culture in the FL classroom: teachers' perspectives. *International Journal of Global Education*, 1(3), 26-46.
- Hall, J. K. & Ramirez, A. (1993). How a group of high school learners of Spanish perceives the cultural identities of Spanish speakers, English speakers, and themselves. *Hispania*, 613-620.
- Hismanoglu, M. (2011). An investigation of ELT students' intercultural communicative competence in relation to linguistic proficiency, overseas experience and formal instruction. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(6), 805-817.
- Hofstede, G. (1985). The interaction between national and organizational value systems. *Journal of management studies*, 22(4), 347-357.

- Inozu, J. & Can, C. (2015). Intercultural competence and language teacher education. In M.A Icbay, H. Arslan, & S. M. Stanciu (Eds.), *Contemporary studies in humanities* (pp. 203-213). Mannheim: Ehrmann Verlag.
- Keengwe, J. (2010). Fostering cross-cultural competence in preservice teachers through multicultural education experiences. *Early Childhood Education Journal*, 38, 197-204.
- Kılıç, S. (2013). İngilizce Okutmanlarının Kültürlerarası Edince İlişkin İnançları . *Hayef Journal of Education*, 10 (2), 47-59.
- Kramersch, C. (2012). Language, culture, and context. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*.
- Kramersch, C., Cain, A., & Murphy-Lejeune, E. (1996). Why should language teachers teach culture? *Language, culture and curriculum*, 9(1), 99-107.
- Kramersch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian journal of language teaching research*, 1(1), 57-78.
- Kramersch, C. (2014). Language and culture. *AILA review*, 27(1), 30-55.
- Kriauciūnienė, R., & Šiuigždiniene, A. (2010). Viewpoints of intercultural competence development in English language teaching/learning classroom. *Verbum*, 1, 95-105.
- Lázár, I. (2005). *Incorporating intercultural communicative competence in language teaching education* Strasbourg: European Centre for Modern Languages, Council of Europe.
- Liddicoat, A. J. (1997). Texts of the culture and texts of the discourse community. *Academic communication across disciplines and cultures*, 2, 38-41.
- Moeller, A. J. & Osborn, S. R. F. (2014). A pragmatist perspective on building intercultural communicative competency: From theory to classroom practice. *Foreign Language Annals*, 47(4), 669-683.
- Morain, G. (1983). Commitment to the teaching of foreign cultures. *The Modern Language Journal*, 67(4), 403-412.
- Önalın, O. (2005). EFL teachers' perceptions of the place of Culture in ELT: A survey study at four universities in Ankara/Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(2), 215-235.
- Robinson-Stuart, G. & Nocon, H. (1996). Second culture acquisition: Ethnography in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 80 (4), 431-449.
- Sapir, E. (1962). *Culture, Language and Personality*. The University of California.
- Seidlhofer, B. (2005). English as a lingua franca. *ELT Journal*, 59(4), 339-41.
- Sercu, L. (2005). Teaching foreign languages in an intercultural world. In L. Sercu (Ed.), *Foreign language teachers and intercultural competence*. Clevedon, Ohio: Multilingual Matters.
- Sercu, L. (2006). *The foreign language and intercultural competence teacher: the acquisition of a new professional identity*. *Intercultural Education*, 17(1), 55-72. doi:10.1080/14675980500502321
- Ting-Toomey, S. (2009). Intercultural conflict competence as a facet of intercultural competence development. In: Darla K. Deardorff (ed.), *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, 100-120. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tran, T. Q. & Seepho, S. (2014, October). An Empirical Study on Teachers' Perceptions and their Incorporating Cultural Competence in English Language Teaching. In *Proceedings of the 2014 International Conference on English Language Teaching (ICELT), (24-25 October 2014)* (pp. 517-531).
- Xiaohui, H. & Li, S. (2011). Teacher Cognition of Intercultural Communicative Competence in the Chinese ELT Context. *Intercultural Communication Studies*, 20(1), 175-192.
- Yassine, S. (2006). Culture Issues in FL Teaching: Towards fostering intercultural awareness. *Revue Annales du patrimoine*, 5, 51-61.
- Zimmermann K. A. (2015). American culture: Traditions and customs of the United States. *Live Science*. Retrieved from <https://www.livescience.com/28945-american-culture.html>

## GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

### 1. GİRİŞ

21. yüzyılda küreselleşmenin tüm dünyayı etkisi altına almasıyla birlikte, "uluslararasılaşma" terimi, iş ve eğitim gibi birçok farklı nedenle pek çok alanda her zamankinden daha fazla kullanılmaktadır. Uluslararasılaşma kavramı ne anlama geliyor ve eğitime neyi yansıtıyor? Küreselleşme sürecinin bir yansıması olarak uluslararasılaşma, günümüzde üniversiteler için kilit bir unsur haline gelmiştir. Uluslararasılaşma ile ilgili olarak yükseköğretimde akla gelen en belirgin iki bileşen 'hareketlilik' ve ortak bir uluslararası dil olarak İngilizce'dir. 21. yüzyılda hareketlilik nedir? İngilizcenin uluslararası ortak dil olarak nasıl bir yeni konumu var? Günümüzde uluslararası diyalog sadece eğitim için değil, seyahat, iş, evlilik, mülteci hayatı gibi çeşitli nedenlerle artmakta ve diğer kültürlerle eskisinden daha sık karşılaşmaktadır. İş dünyasında, giderek küreselleşen çok kültürlü dünyanın bir sonucu olarak, şirketler işlerini geliştirmek için yabancı yatırımcılar ve emsalleriyle etkileşime girmeye başlıyor. Skype, video konferans veya uluslararası bağlantıları etkinleştiren diğer ağ araçlarını kullanarak toplantılar düzenlerler. Toplumdaki bu hızlı değişimler, insanlardan çok sayıda karmaşık beceri ve bilgi gerektirmektedir. Artan çeviklikle, ülkeler ve diğer kültürler arasındaki uluslararası diyalog eskisinden daha sık artıyor.

Bu değişimin bir sonucu olarak yabancı dil öğrenmek artık sosyal veya akademik bir nitelik olmaktan çıkıp önemli bir iletişim aracı haline gelmiştir. Yurtdışında eğitim almak artık eskisinden daha yaygın ve erişilebilir olmuştur. 1980'lerde Türkiye'de yurt dışında okumak toplum tarafından bir lüks olarak görülmüş ve Avrupa üniversitelerinde sadece yüksek gelirli ailelerin çocukları kaliteli eğitim alabilmiştir. Ancak Türk devletinin son yıllarda verdiği burslar, öğrencilerin, akademisyenlerin ve araştırmacıların yurt dışında eğitim görmelerini sağlamış ve her geçen gün hızla artmaktadır. Ayrıca üniversiteler, uluslararası öğrenci ve personel değişim programları çerçevesinde her zamankinden daha fazla birbirleriyle iş birliği yapmakta ve sınır ötesi iş birliği düzenlemeleri yapmaktadır. Avrupa Komisyonu, Türkiye Ulusal Ajansı veya diğer özel kuruluşlar tarafından sağlanan Erasmus+, Jean Monnet, YLYS ve Fulbright gibi burslar bunlardan sadece bir kaçıdır. Bu nedenle, günümüz toplumunda hareketliliğin çok yaygın olduğu söylenebilmektedir.

Öte yandan uluslararası ortamların ve farklı kültürlerin daha sık bir araya geldiği bir ortamda yabancı dil öğretiminin yanı sıra başka kültürlerin de öğretilmesi fikrinin eğitim alanında önem kazanmasıdır. 21. yüzyıla gelindiğinde küresel değişimler hızla gerçekleşirken, eğitim ve çalışma ortamını kültürel olarak çeşitlendirerek etkisini de beraberinde getirmiştir. Giderek artan küresel bileşenler ve bunun sonucu olarak yükseköğretim kurumlarında dil öğrenme/öğretme hem öğrenenler hem de öğretmenler için küresel dünyayla baş etmede hayati bir rol oynamaktadır. Bu hızlı değişim, ikinci dil öğrenimini daha çekici ve popüler hale getirmiştir. Uluslararası ortak dil olarak 'İngilizce', konumunu korumakla kalmamış, aynı zamanda gün geçtikçe daha fazla önem kazanmış ve dil öğretimi ve öğrenimi iddiasında hızlı bir büyüme oluşturmuştur. Bunun doğal bir sonucu olarak öğretmenlerden yabancı dil öğrenme sınıfında kültürel unsurları materyal ve yöntemlerle birleştirerek öğrencilerinin kültürlerarası yeterliklerini geliştirmeleri beklenmektedir. Ancak daha önceki araştırma bulguları, İngilizce eğitiminde kültür öğretimi uygulamasının bir yerden bir yere farklılık gösterdiğini ve hatta aynı kurumda bile aynı olmadığını vurgulamıştır. Bazı öğretmenler kültürü dahil edip dil öğretim sürecinin önemli bir bileşeni olarak görürken, bazıları onu dışlamakta veya görmezden gelmekte ve sadece genel İngilizce ve dil becerilerine odaklanabilmektedir. Bu, öğretmenlerin eğitimsel niteliklerinin ve genel olarak yaşam pratiklerinin eksikliği olabilir.

Yakın zamanda yapılan araştırmalar, ikinci dil öğrenenlerin sadece bir dilin gramer bilgisine ve becerisine değil, ayrıca dili kültürel ve sosyal olarak uygun şekillerde kullanıma ihtiyaç duyduklarını göstermiştir. Birçok çalışma kültür öğretiminde öğretmenin rolüne odaklanmıştır (Robinson, 1981; Copper, 1985; Byram ve diğerleri, 1991; Wolf ve Riordan, 1991) Tüm bu çalışmalar, yabancı dil öğretiminin bir parçası olarak

kültür öğretiminin önemini ve bu süreçte öğretmenlerin rolünü vurgulamaktadır. Byram (1997) çalışmasında, ikinci dil veya yabancı dil öğretmenliği mesleğinin, öğrenenleri farklı kültürel toplumlardan, davranışlardan ve değerlerden gelen insanlarla akıcı ve doğru bir şekilde konuşmaya hazır hale getirmesi gerektiğini açıklamıştır. Bu nedenle, eğitimcilerin öğrenenlerin diğer sosyal kimliklere sahip kişiler tarafından ortak bir anlayış kazanmalarına, diğer milletlerden insanlarla onların değerlerine, dinlerine saygı duyarak ve diğer kültürleri kabul ederek iletişim kurmalarına yardımcı olması oldukça önem taşımaktadır. Sadece dil bilgisi, kelime bilgisi ve diğer dil öğelerine odaklanarak veya beceri temelli bir müfredatı izleyerek İngilizce öğretmek, son zamanlarda yeterince dikkate alınmamaktadır. Öğretmenlerin, uygulamada her zaman kolay olmayan kültürel yönleri bilmeleri ve bunlara dikkat çekmeleri ve sınıflarda kültür öğretimi etkinliklerini uygulamaları beklenmektedir. Gelişmiş bir kültürlerarası yeterlilik, öğrencilerin yanlış anlama, ayrımcılık, ırkçılık, klişeleştirmeyi en aza indirmesini ve diğer milletlerden insanlara açıklık sağlamasını sağlayacaktır. Özetlemek gerekirse yabancı dil öğretmenlerinin rolü hem dil hem kültür öğretimi noktasında bir aracı olarak görüldükleri için çok önemli hale gelmiştir. Ayrıca, dil öğreticilerinin, öğrencilerinin dili uygun bir şekilde kullanabilmeleri için öğrencilerin kültürel yeterliliğini geliştirmek için öğretim uygulamalarına kültürel unsurları dahil etmeleri ayrıca önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın amacı üniversitelerin İngilizce hazırlık programlarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin İngiliz Dili öğretimindeki amaçları, hedef kültür öğretimi konusunda katılımcıların görüşlerini ve derslerde uygulanan kültürel aktivitelerin sıklığını ve türlerini araştırmayı hedeflemektedir. Bu çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- 1- İngilizce hazırlık programlarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin İngiliz Dili öğretimindeki amaçları nelerdir?
- 2- İngilizce hazırlık programlarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin hedef kültür öğretimi konusundaki görüşleri ve mesleki tecrübeyle ilişkisi nedir?
- 3- Derslerde uygulanan kültürel aktivitelerin sıklığı ve türlerini araştırmayı nelerdir?

## 2. YÖNTEM

Çalışma Türkiye'de yer alan Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi ve Mersin Üniversitesi olmak üzere 4 devlet üniversitesi ve bu üniversitelerde görev yapan 50 öğretim görevlisinin katılımı ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak 2005 yılında Sercu tarafından geliştirilen anketin 2013 yılında uygulanan bir versiyonu kullanılmıştır, bulgular SPSS ile analiz edilmiştir.

## 3. BULGULAR, TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışma kapsamında yapılan anket sonuçlarına bakıldığında, ilk araştırma sorusu olarak katılımcıların yabancı dil öğretimindeki amaçlarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda, en yüksek oranla 48 aday, öğrencilerin yabancı dil öğrenimini motive etmek ve bir anlamda dil öğrenimini sevdirmek olduğu ifade edilebilir. İkinci en yüksek ortalamaya sahip yanıt ise hedef dilin konuşulduğu ülkelerin kültürüne ve medeniyetlerine ilişkin öğrencilerin aşinalık kazanmalarını sağlamak olmuştur. Katılımcılardan gelen üçüncü sıradaki en yüksek yanıt ise; öğrencilerin yabancı dili pratik amaçlarla kullanabilmelerini sağlayacak, belirli bir seviyede dil edinimi kazandırmak olmuştur. Öte yandan en düşük orandaki yanıt ise; öğrencilerin yabancı dilde edebi eserler okumalarına yardımcı olmak yanıtı yer almaktadır. Sonuçlara dayanarak, öğretim elemanlarının dil öğretimindeki temel hedefleri; öğrencilerin yabancı dil öğrenimine ilişkin motive etmek, farklı uluslar ve kültürlerle ait bilgi aktarımında bulunularak öğrencilerin aşinalık kazanmalarının sağlanması ve öğrencilerin dili pratik amaçlarla kullanımını destekleyecek, belli bir seviyede dile hâkim olmalarının sağlanmasından bahsedilebilir.

Çalışmanın ikinci araştırma konusu olarak, öğretim elemanlarının hedef kültür öğretimi konusundaki görüşleri ve mesleki tecrübeyle ilişkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, katılımcılara 9

sorudan oluşan anket uygulaması yapılmıştır. Tablo 6'da verilen sonuçlara bakıldığında, "diğer kültürlere karşı açık olmak ve tolerans geliştirmek" hedef kültür öğretimi konusundaki 48 katılımcının ile en yüksek orana sahip sonuç olarak ortaya çıkmıştır. İkinci en yüksek yanıt ise, 47 katılımcı ile "günlük yaşam ve rutinler hakkında bilgi paylaşımı sağlanması" olarak belirlenmiştir. Üçüncü en yüksek yanıt olarak da "ortak değer ve inanışların paylaşımı" seçeneği olmuştur. En az seçilen hedef kültür öğretimi ise 34 katılımcı ile " zengin bir çeşitlilikle kültürel ifadelerin (edebiyat, müzik, tiyatro ve film gibi) aktarılması olmuştur. Sonuçlara dayanarak öğretim elemanlarının öğretim kültürü ile ilgili temel amacı, hedef kültürün günlük yaşamları ve rutinleri hakkında bilgi vermek ve diğer milletler ve kültürlere karşı pozitif tutum ve açıklık sergilemektir.

Çalışma kapsamında ayrıca hedef kültür öğretimi ile mesleki tecrübe ilişkisi incelenmiş olup, 6 ila 11 yıllık mesleki tecrübeye sahip olan katılımcıların daha yoğun olarak kültür öğretimi konusunda istekli ve farkındalık sahibi oldukları belirlenmiştir. Mesleki tecrübesi düşük olan katılımcıların mezuniyet tarihlerinin diğerlerine oranla daha yeni olması sebebi ile farklı kültürlerle daha sık bir arada olduğu, bir dönem farklı bir ülkede eğitim gördüğü veya eğitim sistemindeki ulusallaşma stratejilerine gerek öğrencilik gerekse mesleki hayatlarında daha çok maruz kaldıklarından bahsedilebilir. 30 yıl öncesine bakıldığında farklı bir ülkede eğitim görmek, turistik ya da iş amaçlı bir ziyarette bulunmak hem çok lüks hem de sıklıkla rastlanılmayan bir olay iken, günümüzde ise gerek Erasmus+, Mevlâna ve Farabi gibi ulusal ve uluslararası değişim programları ile gerekse de Jean Monnet, Fullbright ve YLYS bursları ile bu tarz hareketlilikler günümüz öğrenci, öğretmen ve akademisyenleri için birçok fırsat sunmaktadır. Buradan yola çıkılarak, daha fazla uluslararası deneyime sahip dil öğretmenlerin kültür öğretimi ve dil öğretiminde kültürü dahil etme konusunda farkındalığının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çalışmanın son araştırma konusu olarak katılımcılar tarafından derslerde uygulanan kültürel aktivitelerin sıklığı ve türlerini araştırması hedeflenmiştir. Bu kapsamda ise 5. Tablo 'da ki verilere dayanarak tüm katılımcıların, "öğrencilerime farklı ülkelerdeki deneyimlerini sorarım" ifadesini yanıtladıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonuca dayanarak, öğretmenlerin ilk etapta öğrencilerin herhangi bir yurt dışı deneyimi olup olmadıkları, katılımcıların kültür konusunda sınıf hakkında bir bilgi edinme, sınıf düzeyinde bir seviye belirleme ihtiyacı olarak yapılan bir davranış olarak düşünülebilir. 2. En yüksek yanıt olarak ise, "öğrencilerimle kendi kültürel deneyimlerim hakkında konuşurum" seçeneği karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin kendi kültürel deneyimlerinden yola çıkarak, öğrenciler üzerinde bir farkındalık oluşturmaya çalıştıklarından bahsedilebilir. Aynı zamanda sözel yolla kültürel tecrübe ve deneyimi paylaşımı olarak yorumlanabilir. 3. En sık rastlanan kültürel aktivite ise; "öğrencilerime yabancı kültüre ait iyi ya da tuhaf bulduğum şeyleri anlatırım" ifadesi ile "kendi bakış açıları ile yabancı dilde kendi kültürlerini tasvir etmelerini, açıklamalarını isterim" yanıtları olmuştur. En az başvurulan aktivite olarak ise, "farklı bir kültürü tanımlamak adına video, CD ve internet kullanırım" yanıtı yer almıştır. Buradan yola çıkarak, kültür öğretimi dil sınıflarında müfredat ya da ders kitaplarına eklenmediği sürece katılımcıların herhangi bir ön hazırlıkta bulunmadığı, bu anlamda materyal kullanılmadığından bahsedilebilir. Başvurulan kültür aktivitelerinin çoğunlukla, karşılıklı kültürel deneyim paylaşımına dayanarak sözel iletişim yoluyla yapıldığı görülmektedir.

Araştırmanın sonuçları, katılımcıların genel olarak yabancı dil sınıfına kültürü entegre etmenin önemi konusunda farkındalık sahibi olduklarını ve buna olumlu bir yaklaşım sergilediklerini, ancak kültürü öğretmek ve öğrenenleri kültürlerarası yeterliklerle donatmak öğretmenlerin birincil amacı olmadığını ortaya koymuştur. Bunun yerine, İngilizceyi uygun şekilde kullanmak için dil bilgisi ve dil becerilerinin kazandırılmasının en önemli hedefler arasında olduğu belirlenmiştir. Çalışma sonuçlarına dayanarak, İngiliz Dili Öğretiminde kültürün rolünün öneminin daha fazla farkında olmalarına ve kültür ve dahil edilmesi gereken bileşenleri hakkında daha fazla bilgi edinmelerine yardımcı olmak için, İngilizce Öğretiminde kültür öğretiminin odağına ilişkin düzenli hizmet içi öğretmen eğitimi oturumları veya seminerleri düzenlenmelidir.

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlara göre araştırmacılar ve uygulayıcılar için bazı önerilerde bulunmak mümkündür. Bu çalışma kapsamında uygulanan ölçeğin uyarlanmasında bazı hususlara dikkat edilmiş

olup, ileride ölçek uyarlama çalışmaları yapacak araştırmacıların da dikkat etmesi gereken hususlar olduğunu belirtmek gerekir. Çalışmanın bulgularının bazı sınırlılıklar açısından değerlendirildiğinde; bu çalışma ile sadece üniversitelerde görev yapan İngilizce okutmanlarının yabancı dil öğretim amaçları, İngilizce derslerinin kültür öğretimi amacına yönelik inançları ve derslerde uygulanan kültür öğretimi etkinliklerinin sıklığı araştırılmıştır. Ancak hem nicel hem de nitel yöntemleri karşılaştırmalı bir şekilde kullanılarak daha net bir bulguya ulaşmak için hem yabancı dil öğretmenlerinin hem de yabancı dil öğrenenlerin aynı alandaki bakış açılarını araştırmak için başka bir çalışma yapılabilir. Bununla birlikte, farklı örneklemeler üzerinde gelecekte yapılacak araştırmalar, araştırma bulgularının genelleştirilmesine katkıda bulunabilir. Son olarak, bu çalışma sınırlı bir sürede gerçekleştirildiği için daha fazla katılımcı ve farklı üniversiteler ile boyamsal bir çalışma yapılabilir. Ayrıca üniversitenin türü, katılımcıların özgeçmiş gibi diğer faktörler de anketin demografik kısmına eklenerek bunların etkilerini bir arada görmek mümkündür.

### **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**

Araştırmacılar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

### **ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)**

Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır. Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır





## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2023, 23(3), 1053 – 1070. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1134045>



### Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentilerinin Kariyer Arzusu ve Kariyer Denetim Odağı Açısından İncelenmesi

Examining University Students' Career Decision-Making Self-Efficacy in terms of Career Calling and Career Locus of Control

Özge AKKOÇ<sup>1</sup>, Başak KILINÇ<sup>2</sup>, Diğdem Müge SİYEZ<sup>3</sup>, Bahar METE OTLU<sup>4</sup>

Geliş Tarihi (Received): 22.06.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 19.06.2023

Yayın Tarihi (Published): 24.09.2023

**Öz:** Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin kariyer arzusu ve kariyer denetim odağının kariyer kararı yetkinlik beklentilerini yordama gücünün incelenmesidir. Araştırmaya, bir devlet üniversitesinde lisans eğitimine devam eden 472 öğrenci (282 kız, 190 erkek) katılmıştır. Veriler, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi Ölçeği-Kısa Formu, Kariyer Arzusu Ölçeği, Kariyer Denetim Odağı Ölçeği ve araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Verilerin analizinde, aşamalı regresyon analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları doğrultusunda, kariyer kararı yetkinlik beklentisini ilk sırada yordayan değişkenin "kariyer arzusu" olduğu, bunu sırasıyla Kariyer Denetim Odağı Ölçeği'nin alt boyutlarından olan "iç denetim odağı" ve "çaresizlik" değişkenlerinin takip ettiği belirlenmiştir. Kariyer Denetim Odağı Ölçeği'nin diğer alt boyutları olan ve kariyere ilişkin çıktılardan şans faktörüne ve önemli diğer kişilere atfedildiği "şans" ve "güçlü diğerleri" değişkenlerinin ise anlamlı yordayıcılar olmadığı görülmüştür. Çalışmanın bulguları, kariyer arzusu yüksek, kariyerine ilişkin iç denetim odağına sahip ve çaresizlik düzeyi düşük olan üniversite öğrencilerinin bir kariyer kararı verme konusunda kendilerini daha yetkin hissettiklerini göstermiştir. Elde edilen bu bulgular literatür ışığında tartışılmış ve gelecekte yapılacak araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Kariyer kararı yetkinlik beklentisi, kariyer arzusu, kariyer denetim odağı

&

**Abstract:** The purpose of this research is to investigate the role of career calling and career locus of control in predicting university students' career decision self-efficacy. There were 472 students (282 female, 190 male) who were continuing their undergraduate education at a state university. Data were collected through Career Decision Self-Efficacy Scale-Short Form, Career Calling Scale, Career Locus of Control Scale and Personal Information Form in an online platform. Stepwise regression analysis was used for analyzing data. In line with the results of analysis, it was determined that in predicting career decision self-efficacy, "career calling" took place on the top, followed by "internal locus of control" and "helplessness" which are sub-dimensions of Career Locus of Control Scale. It was observed that "chance" and "powerful others", which are the other sub-dimensions of Career Locus of Control Scale and in which career-related outcomes are attributed to the chance factor and important others, were not significant predictors. The findings of the study showed that university students with high career calling, internal locus of control and low level of helplessness felt themselves more competent in making a career decision. These findings were discussed in the light of the literature, and suggestions were offered for future research.

**Keywords:** Career decision-making self-efficacy, career calling, career locus of control

**Atf/Cite as:** Akkoç, Ö., Kılınç, B., Siyez, D.M. ve Otlı, B.M. (2023). Üniversite öğrencilerinin kariyer karar yetkinlik beklentilerinin kariyer arzusu ve kariyer denetim odağı açısından incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1053-1070, [doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1134045](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1134045)

**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

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Arş. Gör. Özge AKKOÇ, Yaşar Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, ozge.akkoc@yasar.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8425-0968

<sup>2</sup> Uzm. Psk. Dan. Başak KILINÇ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü Doktora Öğrencisi, basakkilinc62@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0870-9383

<sup>3</sup> Prof. Dr. Diğdem Müge SİYEZ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, didem.siyez@deu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4724-3387

<sup>4</sup> Dr. Öğr. Üyesi Bahar METE OTLU, Dokuz Eylül Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, bahar.mete@deu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4489-5497

## 1. GİRİŞ

Kariyer yaşam boyu devam eden ve tüm yaşam rollerinin birbirini etkilemesi sonucunda oluşan genel bir örüntü çizgisidir (Yeşilyaprak, 2016). Bu örüntü çizgisinde önemli bir yeri olan üniversite yılları, değişim ve araştırmanın ön planda olduğu ve bireylerin meslekleriyle ilgili kalıcı kararlar alma sürecinde oldukları bir dönemdir (Arnett, 2000). Bu dönemde meydana gelen yeni yaşantılar, arkadaşlıklar ve meslek seçimine ilişkin süreçler üniversite gençlerinin yaşadığı problemlerin kaynağını oluşturmaktadır (Ültanır, 1998). Türkiye’deki üniversite öğrencilerinin üstesinden gelmesi gereken kariyer ile ilgili problemler, gençlerin hayatlarında önemli bir alanı kaplamaktadır (Gizir, 2005). Yerin Güneri ve Çapa Aydın (2010) yaptıkları bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin kariyer gelişimi alanı ile ilgili psikolojik danışma yardımı almaya, diğer alanlara göre daha çok ihtiyaç duyduklarını bulmuşlardır. Üniversite öğrencileri ile yapılan bir başka araştırmada öğrencilerin diğer problem alanlarına göre en çok kariyer/gelecek endişesi yaşadığı belirlenmiştir (Cihan, 2019). Üniversite öğrencilerinin kariyer alanında karşılaştıkları en önemli sorunlardan biri ise bir karar alırken kendilerini yetkin görmemeleri, kendilerine yönelik farkındalıklarının düşük olması ve hedefler oluşturma konusunda zorlanmalarıdır (Işık, 2010). Bu bağlamda, kariyer kararı yetkinlik beklentisi kavramının, bireylerin kariyer gelişimindeki temel yapı taşlarından biri olduğu düşünülmektedir.

Kariyer kararı yetkinlik beklentisi Lent vd. (1994) tarafından geliştirilmiş olan Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı’nın (SBKK) temel kavramlarından biri olarak yer almaktadır. SBKK, Bandura’nın nedensellik modeli olan *karşılıklı belirleyicilikten* yararlanmaktadır. Nedensellik modeli birey, davranış ve çevrenin karşılıklı bir biçimde birbirini etkilediğini öne sürmektedir. Kuram, bu üç nedensel sistem içinde kariyer gelişiminde iki düzeyden bahseder. Birinci düzeyde yer alan yetkinlik beklentisi, sonuç beklentisi ve kişisel hedefler bireyin kontrolündeki faktörlerdir. İkinci düzeyde ise bağlamsal etkiler, kariyer engelleri ve kariyer destekleri gibi çevresel faktörler yer almaktadır (Özyürek, 2016). SBKK’ ya göre bireyler kişisel özellikleri, geçmiş deneyimleri, sosyal destek ya da engelleri sonucunda bazı inançlar geliştirmektedirler. Bu inançların gelişmesinde bireylerin kişisel performansları, gözlem yolu ile öğrenmeleri, çevresinden gördüğü cesaretlendirmeler ve performans esnasında deneyimlediği fizyolojik durum etkili olmaktadır. Gelişen inançlar SBKK’ye göre bireylerin “yetkinlik beklentisi” ve “sonuç beklentisi”ni oluşturmaktadır (Lent vd., 1999).

Yetkinlik beklentisi, bireyin bir davranışı başarılı olarak yerine getirebilme kapasitesine ilişkin inancı anlamına gelmektedir (Bandura, 1977). Kariyer kararı yetkinlik beklentisi ise, bireyin kariyer görevlerini başarılı bir şekilde gerçekleştirmeye yönelik inancını ifade etmektedir (Taylor & Betz, 1983). Crites (1976), bir bireyin etkili bir kariyere sahip olması için kendini değerlendirme, meslekler hakkında bilgiye ulaşma, hedef oluşturma, yaşamının sonraki dönemleri için plan yapma ve sorun çözme özelliklerine sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Hackett ve Betz (1981) yürüttüğü çalışmada, öz yeterlilikleri yüksek olan bireylerin Crites’in (1976) tanımladığı etkili bir kariyer için sahip olunması gereken özelliklere sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kariyer kararı yetkinlik beklentisi düzeyinin yüksek olması, ilgi, yetenek ve değerleri gerçekçi bir şekilde değerlendirme, meslekler hakkında güvenilir bilgi edinme, ulaşılır hedefler belirleme, karşılaşılan engelleri çözmeye yönelik kendine inanma (Işık, 2010), kariyer araştırma davranışları geliştirme (Blustein, 1989; Gushue vd.,2006), kariyer olgunluğu (Patton & Creed, 2001) ve mesleki kimliğin billurlaşması (Gushue vd., 2006) gibi faktörlerle ilişkilidir.

Kariyer kararı yetkinlik beklentisini etkileyebilecek unsurlardan bir tanesinin bireylerin sahip olduğu kariyer arzusu olduğu düşünülmektedir. SBKK temelinde kariyer arzusu kavramı, bireyin kariyerine ilişkin beklentilerini etkileyen öğrenme deneyimlerinin bir parçası olarak düşünülebilir (Domene, 2012). Kariyer arzusu, bireyin kişisel olarak anlamlı, diğer insanlara yardım etmeye yönelik ve aktif olarak ilgilendiği bir kariyer hedefine işaret etmektedir. Bu kavram özellikle ergenlikten ilk yetişkinliğe geçiş aşamasında bulunan bireyin bir kariyer kararı verme gerçeği ile yüzleştiği ve buna ilişkin hedefler oluşturduğu, 18 ila 25 yaşlarını kapsayan ve ergenlikten ilk yetişkinliğe geçiş dönemi olarak bilinen “beliren yetişkinlik dönemi” için oldukça önemlidir (Arnett, 2000; Praskova vd., 2015). Çünkü, bireyin

kariyer arzusu düzeyi iş yaşamı boyunca değişim gösterebilse de temelleri iş yaşamına giriş yapmadan önce atılmaktadır (Wrzesniewski, 2012). Dolayısıyla, kariyer arzusu kavramı, kariyerine yön vermiş yetişkinlere kıyasla, henüz iş dünyasına adımını atmamış ve geleceğiyle ilgili bir karar sürecinde olan üniversite öğrencileri için ayrı bir biçimde ele alınmalıdır (Praskova vd., 2015). Alanyazın incelendiğinde, üniversite öğrencilerinde kariyer arzusu kavramı ile kariyer kararlılığı (Duffy & Sedlacek, 2007); akademik motivasyon (Woitowicz & Domene, 2013); yaşam memnuniyeti ve yaşamda anlam (Duffy vd., 2012); kariyerle ilişkin plan yapma (Hirschi & Hermann, 2013); kariyerle ilişkin öz-yeterlik, içgörü ve mesleki kimliğin belirginliği (Dobrow & Tosti-Kharas, 2011) gibi değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Ancak, Türkiye’de kariyer arzusu ile kariyer kararı yetkinlik beklentisi arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya ulaşılamamış, uluslararası alanyazında ise buna dair oldukça sınırlı sayıda çalışmanın yer aldığı görülmüştür. Bu çalışmalarda, kariyer arzusu düzeyi yüksek olan üniversite öğrencilerinin kariyer kararı yetkinlik beklentilerinin de yüksek olduğu görülmüştür (Dik vd., 2008; Duffy vd., 2011). Bir diğer ifadeyle, kariyer arzusuna sahip olmak bireylerin kariyer kararı verme sürecinde kendilerine daha fazla güvenmelerini sağlamıştır. Bu iki değişken arasındaki ilişkiye dair sınırlı sayıdaki bulgu, konuyla ilgili daha fazla araştırma yürütülmesi ihtiyacını doğurmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kariyer kararı yetkinlik beklentileri üzerinde etkisi olabilecek bir diğer unsurun ise kariyer denetim odağı olabileceği akla gelmektedir. SBKK’ye göre, bireylerin yaşamları üzerinde sahip oldukları denetim, yetkinlik düzeyleri ile yakından ilişkilidir (Betz, 2000). Denetim odağı kavramı, bireyin kendi davranışları ve bunların sonuçları arasındaki nedensel ilişkiye yönelik inançlarını, tutumlarını ya da beklentilerini ifade etmektedir (Rotter, 1966). Kariyer denetim odağı ise, bireyin uzun vadede kariyer başarısını etkileyebilecek pek çok faktöre ilişkin inançlarını ifade etmektedir (Guan vd., 2013). İç kariyer denetim odağına sahip bireyler kariyerlerine ilişkin davranışlarının sonuçlarını kişisel özelliklerine ya da kendi davranışlarına atfederken, dış kariyer denetim odağına sahip bireyler şans, güçlü diğerleri ya da çaresizlik gibi dış faktörlere atfetmektedir (Millar & Shevlin, 2007). Genel denetim odağını ele alan pek çok araştırma, iç denetim odağına sahip üniversite ve lise öğrencilerinin kariyer konusunda karar vermeye ilişkin kendilerini daha yetkin hissettiğini göstermektedir (Burns vd., 2012; Sarı & Şahin, 2013; Taylor & Popma, 1990). Bir diğer ifadeyle, davranışlarının sonuçları üzerinde çaba ya da yetenek gibi faktörler aracılığıyla kontrol sahibi olduğuna inanan bireyler, başarılı bir kariyer kararı vermeye ilişkin kendilerine daha fazla güvenmektedirler (Taylor & Popma, 1990). Ancak, Guan vd. (2013) belirttiği üzere, spesifik olarak kariyerle ilişkin denetim odağını ele almak bu alana özgü çıktıların yordanmasında daha avantajlıdır. Kariyer denetim odağına ilişkin alanyazında yapılan araştırmalar genellikle bu yapının geçerliğini test etmek üzerinde dururken kariyerle ilişkin çıktılar yordama gücü çok az incelenmiştir (Shin & Lee, 2018). Sınırlı sayıdaki araştırma, iç kariyer denetim odağına sahip öğrencilerin kariyer kararı yetkinlik beklentilerinin daha yüksek olduğuna işaret etmektedir (Shin & Lee, 2018; Şeker, 2013). Bu çalışmanın da kariyer denetim odağının üniversite öğrencilerinin kariyer kararı yetkinlik beklentilerini yordama gücünü inceleyerek alanyazına önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

### 1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin kariyer arzusu, kariyer denetim odağı ve kariyer kararı yetkinlik beklentileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında aşağıda yer alan soruya cevap aranacaktır:

1. Öğrencilerin kariyer arzusu ve kariyer denetim odakları kariyer kararı yetkinlik beklentilerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

### 1.2. Araştırmanın önemi

Ülkemizde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinin kariyerleriyle ilgili en büyük problemleri arasında bir karar vermek üzere kendilerini yeterli hissetmemeleri, kendileri hakkında yeterli bilgiye sahip

olmamaları ve benliklerine uygun amaçlar belirleyememeleri bulunmaktadır (Işık, 2010). Bununla birlikte, Türkiye’de ve farklı ülkelerde yapılan pek çok çalışma da (Guay vd., 2003; Lopez & Ann-Yi, 2009; Mutlu, 2011) üniversite öğrencilerinin kariyerleri hakkında karar vermeye ilişkin güçlük yaşadığını ve bu konuda kendilerini yetkin görmediğini ortaya koymuştur. Bu noktada, öğrencilerin kariyer kararı yetkinlik beklentilerinin belirleyicilerini anlamak, kariyer gelişimlerine yardımcı olacak müdahale programlarının geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Bununla birlikte, kariyer kararı yetkinlik beklentisi kavramını Türk kültüründe çalışmak ayrı bir öneme sahiptir. Çünkü, Türkiye gibi toplulukçu kültür yapısına sahip ülkelerde (Hofstede, 2001), bireyler kendi kişisel yeteneklerindense grup gayretine daha çok güvenmekte ve bir kariyer kararı vermek üzere daha düşük yetkinlik beklentisi rapor etme eğilimindedir (Mau, 2000).

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemleri arasından ilişkisel desenler arasında yer alan çok değişkenli model kullanılmıştır. İlişkisel desende amaç, araştırmacının herhangi bir müdahalesi olmaksızın, iki veya ikiden fazla değişken arasındaki ilişkiyi saptamaktır (Büyüköztürk vd., 2013). Kariyer arzusu ve kariyer denetim odağının kariyer kararı yetkinlik beklentisini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığının incelendiği bu çalışmada, kariyer arzusu ve kariyer denetim odağı bağımsız değişkenler, kariyer kararı yetkinlik beklentisi ise bağımlı değişkendir.

### 2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırmanın evrenini Dokuz Eylül Üniversitesi’nde lisans eğitimine devam eden 118.643 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemek üzere ilk olarak örneklem büyüklüğü hesaplanmıştır. %95 güven aralığı ve alfa = 0.05 güven düzeyine göre gerekli örneklem büyüklüğü 383 olarak hesaplanmıştır. Belirlenen örneklem büyüklüğüne ulaşmak için çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İlk aşamada fakülteler birer tabaka olarak belirlenmiş ve iki fakülte basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Belirlenen fakültelerdeki programlar listelenerek yine basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile lisans programları seçilmiştir. Bu programlardaki öğrencilere anket linkleri gönderilmiştir. Anketleri yanıtlayan 472 öğrencinin % 40.3’ü erkeklerden (n = 190), % 59.7’si kadınlardan (n = 282) oluşmaktadır. Araştırma grubunun yaş aralığının 17- 40 arasında değiştiği ve yaş ortalamasının 20.77 (ss = 2.62) olduğu tespit edilmiştir. Örnekleme yer alan öğrencilerin %50.6’sı Eğitim Fakültesi’nde (n = 239), %49.4’ü ise İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi’nde (n = 233) öğrenim görmektedir. Sınıf düzeyleri incelendiğinde, öğrencilerin %45.6’sının 1. sınıf (n = 215), %9.7’sinin 2. sınıf (n = 46), %11.2’sinin 3. Sınıf (n = 53), %33.5’inin ise 4. sınıf (n = 158) olduğu görülmektedir.

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırma süreci pandemi dönemine denk geldiği için çevrimiçi veri toplama yöntemi tercih edilmiş ve veriler 2021- 2022 Güz ve Bahar dönemlerinde Google Formlar üzerinden toplanmıştır. Araştırma öncesinde, her bir katılımcıya çalışmaya ilişkin bilgilerin yer aldığı bilgilendirilmiş onam formu sunulmuş ve çalışmadan istedikleri zaman ayrılacakları iletilmiştir.

#### *Kariyer kararı yetkinlik beklentisi ölçeği kısa formu (KKYBÖ- KF)*

Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi Ölçeği Kısa Formu Betz vd. (1996) tarafından geliştirilmiştir. 25 madde ve beş boyuttan (kendini doğru bir şekilde değerlendirme, hedef belirleme, mesleklerle ilgili bilgi toplama, plan yapma ve problem çözme) oluşan ölçek 5’li Likert (1 = Hiç güvenmiyorum, 5 = Çok güveniyorum) formatında yanıtlanmaktadır. Toplam puan alınarak değerlendirilebilen bu ölçekte, alınan yüksek puanlar bireyin kariyer kararı vermeye ilişkin yüksek bir yetkinlik düzeyine sahip olduğunu belirtmektedir. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlanması Işık (2010) tarafından bir grup üniversite öğrencisi örnekleme ile gerçekleştirilmiştir. Cronbach alfa katsayısı araştırmacı tarafından .88 olarak rapor edilmiştir. Test-tekrar test güvenilirliğinin ise .72 olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek üzere Işık (2010) tarafından Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Buna göre, ölçeğin beş faktörlü yapısı doğrulanmış ve

faktörlerin toplam varyansın %49'unu açıkladığı görülmüştür. Ek olarak, uyum geçerliği Doğrulamalı Faktör Analizi ile test edilmiş ve uyum iyiliği değerlerinin ( $\chi^2/df = 1.37$ , GFI = .90, CFI = .90, RMSEA = .048, SRMR = .078) kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Bu çalışmada ise, ölçeğin Cronbach alfa katsayısının .89 olduğu tespit edilmiştir.

#### **Kariyer arzusu ölçeği (KAÖ)**

Kariyer Arzusu Ölçeğinin orijinali Praskova vd. (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, toplamda 15 madde içermekte ve 3 boyuttan oluşmaktadır: Kişisel anlam, diğerlerine yönelik anlam ve aktif ilgilenme. Kariyer Arzusu Ölçeği 6'lı Likert türündedir (1 = Hiç katılmıyorum, 2 = Çoğunlukla katılmıyorum, 3 = Kısmen katılmıyorum, 4 = Kısmen katılıyorum, 5 = Çoğunlukla katılıyorum, 6 = Tamamen katılıyorum). Toplam puan alınarak değerlendirilebilen bu ölçekte, alınan yüksek puanlar kariyer arzusunun yüksek olduğunu gösterirken, düşük puanlar ise kariyer arzusunun düşük olduğunu göstermektedir. Seymenler vd. (2015) ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmalarını yürütmüşlerdir. Yapılan Doğrulamalı Faktör Analizi sonrasında, ölçeğin orijinalindeki gibi 3 boyutlu olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılar, Cronbach alfa katsayısının ölçeğin tamamı için .90; kişisel anlam, diğerlerine yönelik anlam ve aktif ilgilenme alt boyutları için sırasıyla .84, .81 ve .83 olduğunu ifade etmişlerdir. Mevcut çalışmada ise, Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .82 olarak hesaplanmıştır. Kişisel anlam, diğerlerine yönelik anlam ve aktif ilgilenme alt ölçekleri için Cronbach alfa güvenirlik katsayıları sırasıyla .75, .74 ve .67 olarak hesaplanmıştır.

#### **Kariyer denetim odağı ölçeği (KDOÖ)**

Ölçeğin orijinali kariyer denetim odağını ölçmek üzere Millar ve Shevlin (2007) tarafından geliştirilmiştir. Toplamda 20 madde içeren ölçek dört boyuttan oluşmaktadır: İç denetim, çaresizlik, şans ve güçlü diğerleri. Kariyer Denetim Odağı Ölçeği 6'lı Likert türündedir. Ölçek maddeleri hiç katılmıyorum (1) ile tamamen katılıyorum (6) arasında değişen şekilde cevaplanabilmektedir. Siyez (2015), 490 öğrenciden (11. ve 12. Sınıf) oluşan örneklem ile ölçeği Türkçe'ye uyarlamış, geçerlik-güvenirlik çalışmalarını yapmıştır. Genç yetişkin örneklemi için geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ise Akıman (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yapılan Doğrulamalı Faktör Analizi sonucunda, ölçeğin orijinalindeki gibi dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .87 olarak rapor edilmiştir. İç denetim, çaresizlik, şans ve güçlü diğerleri alt boyutları için Cronbach alfa güvenirlik katsayıları sırasıyla .69, .71, .84 ve .69 olarak bulunmuştur. Mevcut çalışmada ise, Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .81 olarak hesaplanmıştır. İç denetim, çaresizlik, şans ve güçlü diğerleri alt boyutları için Cronbach alfa güvenirlik katsayıları sırasıyla .66, .72, .84 ve .71 olarak hesaplanmıştır.

#### **Kişisel bilgi formu**

Araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda, öğrencilerin cinsiyetlerine, yaşlarına, sınıf düzeylerine ve okudukları bölüme ilişkin sorular yer almıştır.

#### **2.4. Verilerin analizi**

Çalışmada yer alan bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama gücünü test etmek üzere çok değişkenli regresyon türleri arasında yer alan aşamalı regresyon analizi kullanılmıştır. Aşamalı regresyon analizinde, bağımsız değişkenlerin denkleme hangi sırayla gireceği birtakım istatistiksel ölçütler temelinde belirlenmektedir. Bu regresyon türünde, her bir yordayıcı değişken denkleme eklendiğinde, modele katkı sağlamayan yordayıcıların denklemden çıkarılması amacıyla, model SPSS tarafından yeniden değerlendirilmektedir (Field, 2013; Tabachnick & Fidell, 2012). Mevcut çalışmada, aşamalı regresyon yöntemlerinden ileri doğru seçim kullanılmıştır. Çok değişkenli regresyon analizini kullanabilmek için birtakım varsayımların karşılanması gerektiğinden, ilk olarak söz konusu varsayımlar test edilmiştir. Bu varsayımlardan ilki örneklem büyüklüğü ile ilgilidir. Tabachnick ve Fidell'in (2012) belirttiği üzere, aşamalı

regresyon analizinde örneklem büyüklüğünün yeterli olması sonuçların genellenebilirliği açısından oldukça önemlidir. Bu noktada, araştırmadaki her bir yordayıcı değişken için 40 katılımcıya ulaşılmasının uygun olacağı önerilmektedir. Mevcut çalışmada kariyer arzusu, iç denetim odağı, güçlü diğerleri, şans ve çaresizlik olmak üzere beş adet bağımsız değişken yer almaktadır. Tabachnick ve Fidell'in (2012) önerisine göre, beş bağımsız değişken karşılığında 200 katılımcıya ulaşmak yeterli gözükmektedir. Bu çalışmada 472 katılımcının yer aldığı düşünüldüğünde, örneklem büyüklüğü ile ilgili varsayımın karşılandığı görülmektedir.

Bir diğer varsayım ise hem bağımlı de hem de bağımsız değişkenlere ait tek yönlü ve çok yönlü uç değerlerin bulunmamasıdır (Tabachnick & Fidell, 2012). Tek yönlü uç değerleri tespit etmek üzere her bir değişkene ait Z skorlar hesaplanmıştır. Tabachnick ve Fidell'in (2012) belirttiği üzere, Z skorların 3.29 değerini aşması tek yönlü uç değer varlığına işaret etmektedir. Mevcut çalışmadaki Z skorlar incelendiğinde, 3.29 değerinin üzerinde kalan herhangi bir skor olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla, tek yönlü uç değer tespit edilmemiştir. Veri setindeki çok yönlü uç değerleri tespit etmek için ise her bir katılımcı için Mahalanobis uzaklığı hesaplanmakta ve ki kare dağılımı kullanılarak değerlendirilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2012). Bu çalışmadaki katılımcılar için de söz konusu değerler hesaplanmış ve ki kare dağılımında .001 anlamlılık düzeyi ve serbestlik derecesi 5 için kritik değer 20.515 olarak alınmıştır. Mahalanobis uzaklıkları incelendiğinde bu değer üzerinde bir değere rastlanmadığı için veri setinde çok yönlü uç değer olmadığı tespit edilmiştir.

Bir diğer varsayım ise, çoklu doğrusal bağlantının olmaması, bir diğer ifadeyle bağımsız değişkenler arasında güçlü ilişkilerin bulunmamasıdır (Field, 2013). Mevcut çalışmada, değişkenler arasındaki ikili ilişkiler incelendiğinde, korelasyon katsayılarının .78 ile -.41 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Araştırmada aynı zamanda çoklu doğrusal bağlantının bir diğer göstergesi olan değişkenlerin varyans artış faktörleri (VIF: Variance Inflation Faktor) ve tolerans değerleri de incelenmiştir. Bowerman ve O' Connell (1990), VIF değerinin 10'dan büyük olmasının çoklu doğrusal bağlantı açısından problem teşkil edebileceğini belirtmektedir (akt., Field, 2013). Tolerans değerinin 0.1'in altında olması ise söz konusu varsayımın sağlanmadığının bir diğer göstergesidir (Field, 2013). Bu çalışmadaki değerler incelendiğinde, VIF değerlerinin 10'dan küçük olduğu, tolerans değerlerinin ise 0.1 in üzerinde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı söylenebilmektedir.

Karşılanması gereken bir başka varsayım da tek yönlü ve çok yönlü normallik, doğrusallık ve eş varyanslıktır (Tabachnick & Fidell, 2012). Tek yönlü normalliğin testi için basıklık ve çarpıklık değerleri ile histogram grafiği incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerine ait Z skorlarının  $\pm 3.29$  aralığında yer aldığı, histogram grafiğinin ise simetrik ve çan eğrisi şeklinde olduğu görülmüştür. Field'in (2013) de belirttiği üzere bu özellikler tek yönlü normalliğe işaret ettiğinden ilgili varsayımın karşılandığı görülmüştür. Çok yönlü normallik, doğrusallık ve eş varyanslık ile ilgili varsayımların testi için ise hata terimlerinin saçılma grafiği incelenmiştir. Hata terimlerinin grafiğin merkezinde yoğunlaştığı ve dikdörtgene yakın bir şekil oluşturduğu görüldüğünden (Tabachnick & Fidell, 2012), bu varsayımların da karşılandığı tespit edilmiştir.

Çok değişkenli regresyon analizinin varsayımlarından bir tanesi de hata terimlerinin birbirinden bağımsız olmasıdır (Tabachnick & Fidell, 2012). Bu varsayım Durbin-Watson testi ile test edilebilmekte ve 1 ile 3 arasındaki test değeri hata terimlerinin bağımsızlığına işaret etmektedir (Field, 2013). Mevcut çalışmada, Durbin-Watson istatistiği .66 olduğundan söz konusu varsayımın karşılandığı görülmektedir.

Son olarak çok değişkenli regresyon analizinin yürütülebilmesi için regresyon modelinde uç değerlerin yer almaması gerekmektedir (Tabachnick & Fidell, 2012). Bu uç değerler regresyon katsayılarını etkileme potansiyeline sahip olduğundan, bunları tespit etmek oldukça önemlidir. Uç değerlerin varlığı ise standardize artık değerler incelenerek tespit edilmektedir. (Field, 2013). Tabachnick ve Fidell'e (2012) göre, örneklem sayısının 1000'den düşük olduğu durumlarda anlamlılık değeri .001 olarak alınmalı ve standardize artık değerler +3.3 ve -3.3 arasında yer almalıdır. Mevcut çalışmada, bu değerlerin alt

sınırının.63, üst sınırının ise 2.70 olduğu görülmekte, dolayısıyla söz konusu varsayımın karşılandığı görülmektedir.

## 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: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 11.06.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-87347630-640.99-67681

## 3. BULGULAR

Devam eden bölümde, betimsel istatistikler ve aşamalı regresyon analizi ile ilgili bulgular sunulmuştur.

### 3.1. Betimsel İstatistikler

Araştırmanın bağımlı değişkeni kariyer kararı yetkinlik beklentisi, bağımsız değişkenleri ise kariyer arzusu, iç denetim odağı, çaresizlik, güçlü diğerleri ve şanstır. Bağımlı ve bağımsız değişkenlere ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile değişkenler arasındaki ilişkiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

*Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlere ilişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile korelasyon analizi*

	X	ss	1	2	3	4	5	6
(1)Kariyer kararı yetkinlik beklentisi	3.86	.42						
(2)Kariyer arzusu	4.53	.63	.50**	-				
(3)İç denetim odağı	5.03	.69	.45**	.38**	-			
(4)Çaresizlik	2.24	.90	-.38**	-.32**	-.41**	-		
(5)Güçlü diğerleri	2.33	.91	-.31**	-.26**	-.36**	.78**	-	
(6)Şans	2.94	1.10	-.24**	-.19**	-.28**	.58**	.65**	-

\*\* $p < .01$

### 3.2. Aşamalı Regresyon Analizi Bulguları

Üniversite öğrencilerinin kariyer kararı yetkinlik beklentilerini kariyer arzusu ile kariyer denetim odağının alt boyutları olan iç denetim odağı, güçlü diğerleri, şans ve çaresizlik değişkenleri temelinde yordamak üzere aşamalı regresyon analizi yürütülmüştür. Analizin sonuçları, kariyer arzusu, iç denetim odağı ve çaresizlik değişkenlerinin kariyer kararı yetkinlik beklentisinin anlamlı birer yordayıcısı olduğunu gösterirken, güçlü diğerleri ve şans değişkenlerinin ise bağımlı değişkeni anlamlı bir şekilde yordamadığından modele dahil edilmediğini göstermektedir. Aşamalı regresyon analizine ilişkin bulgular Tablo 2’te sunulmuştur.

Tablo 2.

Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisinin Yordayıcılarına İlişkin Aşamalı Regresyon Modeli

	R <sup>2</sup>	Δ R <sup>2</sup>	B	Standart Hata B	Beta (β)	t	F
<b>Kariyer arzusu</b>	.25	.25	.56	.05	.50	12.519*	156.732*
<b>İç denetim odağı</b>	.33	.08	.92	.13	.30	7.331*	114.030*
<b>Çaresizlik</b>	.35	.02	-.39	.10	-.16	-3.940*	83.548*

\*p&lt;.001

Tablo 3'te yer aldığı üzere, kariyer kararı yetkinlik beklentisinin en güçlü yordayıcısı kariyer arzusuysa, bunu iç denetim odağı ve çaresizlik takip etmektedir. R<sup>2</sup> değerlerine bakıldığında, kariyer kararı yetkinlik beklentisindeki varyansın %25'inin kariyer arzusu tarafından açıklandığı görülmektedir. İç denetim odağı değişkeninin bu varyansı açıklamaya %8, çaresizlik değişkeninin ise %2 oranında katkı sağladığı görülmektedir. Bu üç değişken bir arada ele alındığında ise, kariyer kararı yetkinlik beklentisindeki varyansın %35'ini açıklamaktadır.

Aşamalı regresyon analizinde, modelin farklı bir örneklem grubuna genellenebilir olup olmadığını görmek üzere çapraz geçerlik yönteminin kullanılması oldukça önemli görülmektedir (Field, 2013; Tabachnick & Fidell, 2012). Farklı bir örneklem grubunda, aynı bağımlı değişkenin aynı bağımsız değişkenler tarafından yordanması modelin genellenebilir olduğuna işaret etmektedir (Field, 2013). Bunun için iki temel yöntem bulunmaktadır. Bunlardan ilki düzeltilmiş R<sup>2</sup> değerlerinin kullanıldığı Stein formülünü uygulamakken, diğeri ise veri setini iki yarıya bölüp regresyon katsayılarını karşılaştırmaktır (Field, 2013). Bu çalışmada, aşağıda yer alan Stein formülünden yararlanılmıştır. Bu formülde, R<sup>2</sup> düzeltilmemiş değeri, n çalışmadaki katılımcı sayısını, k ise modelde kaç tane yordayıcı değişken olduğunu göstermektedir (Field, 2013).

$$\text{düzeltilmiş } R^2 = 1 \left[ \left( \frac{n-1}{n-k-1} \right) \left( \frac{n-1}{n-k-2} \right) \left( \frac{n+1}{n} \right) \right] (1-R^2)$$

Stein formülü, mevcut çalışmaya uyarlandığında aşağıdaki eşitlik oluşmaktadır:

$$\text{düzeltilmiş } R^2 = 1 \left[ \left( \frac{472-1}{472-3-1} \right) \left( \frac{472-1}{472-3-2} \right) \left( \frac{472+1}{472} \right) \right] (1-.35)$$

$$\text{düzeltilmiş } R^2 = [(1.01)(1.01)(1.00)] (.65)$$

$$\text{düzeltilmiş } R^2 = .34$$

Stein formülü uygulandıktan sonra ortaya çıkan R<sup>2</sup> değeri ile mevcut çalışmadaki R<sup>2</sup> değeri karşılaştırıldığında, bu iki değer neredeyse birbirine eşit olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, çapraz geçerlik sonucunda modelin genellenebilir olduğu söylenebilmektedir.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Kariyer arzusu ve kariyer denetim odağının üniversite öğrencilerinin kariyer kararı yetkinlik beklentisini yordama gücünün incelendiği bu çalışmada, kariyer arzusunun ve kariyer denetim odağının alt boyutlarından iç denetim odağı ve çaresizliğin kariyer kararı yetkinlik beklentisini anlamlı olarak



yordadığı belirlenmiştir. Aşamalı regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, kariyer kararı yetkinlik beklentisini yordama gücü en yüksek olan değişkenin kariyer arzusu olduğu görülmektedir. Cardador vd. (2011) kariyer arzusunu, bireyin işine yönelik amaç, iç anlam ve değer taşıyan bir kavram olarak tanımlamışlardır. Kariyer arzusu bireyin mesleki amaç ve hedefler peşinde koşmasının ardındaki itici güç olarak da ifade edilebilmektedir (Zhang vd., 2012). Nitekim, kariyer arzusu ile ilgili önceki araştırmalarda, ilgili değişkenin kariyer kararı ve kariyer seçimi rahatlığı ile pozitif, kararsızlık ile negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Duffy & Sedlacek, 2007). 1500 katılımcıyla gerçekleştirilen boylamsal bir araştırmada, kariyer arzusu ve kariyer kararı öz-yeterliliği yapıları arasında pozitif korelasyon olduğu görülmüştür (Dobrow & Tosti-Kharas, 2011). Ek olarak, 312 lisans öğrenci ile gerçekleştirilen bir araştırma, kariyer arzusu ve kariyer kararı öz-yeterliliğinin orta düzeyde korelasyon gösterdiğini rapor etmiştir (Duff vd., 2011). Diğer taraftan 255 Amerikalı üniversite öğrencisi ile yürütülen bir araştırmada, kariyer arzusu ve kariyer kararı öz-yeterliliği arasında zayıf düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Dik vd., 2008). Bu bağlamda SBKK'ye göre, kariyer kararı yetkinlik beklentilerini yansıtan kariyer arzusu, kariyer seçiminde anahtar rol oynamaktadır. Bireylerin, temel sosyal öğrenme aşamasındaki deneyimleri ise kariyer arzularını geliştirmektedir (Lent vd., 1994). Elde edilen bu bulgu, kariyerine ilişkin anlamlı, diğer insanlara yardım etmeye yönelik ve aktif olarak ilgilendikleri bir hedef geliştiren üniversite öğrencilerinin kariyer kararı verirken kendilerini daha yetkin buldukları şeklinde açıklanabilir.

Bu araştırmada kariyer kararı yetkinlik beklentisini ikinci sırada yordayan değişken, kariyer denetim odağının alt boyutlarından biri olan iç denetim odağıdır. Denetim odağı kavramı, bireyin günlük yaşamda deneyimlediği durumlar üzerinde kendisinin ne kadar pay sahibi olduğuna yönelik inancını belirtmektedir (Seymenler & Siyez, 2016). Meydana gelen durumlar üzerinde kendi davranışlarının ya da kişisel özelliklerinin önemli olduğuna inanan bireyler iç denetim odağına sahipken, kendi eylemlerini göz ardı edip şans, güçlü diğerleri gibi başkaca faktörlere önem atfeden bireyler ise dış denetim odağına sahiptir (Rotter, 1966). Pek çok çalışma, mevcut çalışmayla benzer bir şekilde, iç denetim odağına sahip üniversite öğrencilerinin kariyer kararlarına ilişkin yetkinlik beklentilerinin daha yüksek olduğunu rapor etmiştir (Millar & Shevlin, 2007; Shin & Lee, 2018; Şeker, 2013). Öte yandan, dış denetim odağına sahip olmak ise, bireylerin kariyer kararı verme sürecinde kendilerini yetkin görmemeleri ve karar verme güçlükleri ile ilişkilendirilmiştir (Lease, 2004; Taylor & Pompa, 1990). Dolayısıyla, kariyerleri ile ilgili çıktılar üzerinde çaba ya da yetenek gibi birtakım faktörler aracılığıyla etki sahibi olduğunu düşünen üniversite öğrencilerinin, kariyer kararı verme sürecini başarılı bir biçimde tamamlayacaklarına dair özgüvenlerinin daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür (Taylor & Pompa, 1990).

Yapılan analizler sonucunda, üniversite öğrencilerinin kariyer kararı yetkinlik beklentisi düzeylerini üçüncü ve son sırada yordayan değişkenin kariyer denetim odağı alt boyutlarından çaresizlik olduğu görülmektedir. Çaresizlik kavramı, bireyin olumlu sonuçlar üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı, dolayısıyla böylesi bir sonuca erişmek için çaba göstermesinin anlamsız olduğu inancını yansıtmaktadır (Millar & Shevlin, 2007). Bu çalışmada, kariyerlerine ilişkin çaresizlik düzeyi yüksek olan bireylerin kariyerleri ile ilgili birtakım görevleri yerine getirebileceklerine dair kendilerine yeteri kadar güvenmedikleri anlaşılmaktadır. Ancak, ilgili değişkenin kariyer kararı yetkinlik beklentisini açıklamada diğer iki değişkene kıyasla düşük bir katsayıya sahip olduğu dikkat çekmektedir. Alanyazındaki sınırlı sayıdaki çalışma incelendiğinde, bu bulguyu destekler nitelikte çalışmalar olduğu kadar desteklemeyen çalışmaların da olduğu görülmektedir. Örneğin, Millar ve Shevlin (2007) Kariyer Denetim Odağı Ölçeği'ni geliştirdikleri çalışmalarında, çaresizlik değişkeninin kariyer kararı yetkinlik beklentisinin tüm alt boyutlarıyla olumsuz bir ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ancak, mevcut çalışmada olduğu gibi, söz konusu değişkenler arasındaki ilişkilere ait korelasyon katsayılarının düşük olduğu raporlanmıştır. Bir grup üniversite öğrencisinin kariyer kararı yetkinlik beklenti düzeylerinin yordayıcılarını anlamak üzere yürütülen bir başka çalışmada ise, çaresizliğin söz konusu değişkeni açıklamada herhangi anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür (Shin & Lee, 2018).

Mevcut çalışmada, kariyer denetim odağının diğer alt boyutları olan şans ve güçlü diğerleri değişkenlerinin kariyer kararı yetkinlik beklentisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Konuya ilişkin lise ve üniversite öğrencilerinin yer aldığı az sayıdaki çalışmada, söz konusu değişkenler ile kariyer kararı yetkinlik beklentisi arasında zayıf bir ilişki olduğu rapor edilmiştir. Örneğin, Shin ve Lee'nin (2018) çalışmasında, üniversite öğrencilerinin kariyerlerine ilişkin çıktılar üzerinde aile ve arkadaş gibi güçlü diğer kişileri etkili görmeleri kariyer kararı yetkinlik beklentisi düzeylerini açıklamaya katkı sağlamazken, şans faktörünü etkili görmelerinin ilgili değişken üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır. Şeker (2013) tarafından bir grup lise öğrencisi ile yürütülen çalışmada ise, Kariyer Denetim Odağı Ölçeği iç ve dış denetim odağı olmak üzere iki boyutlu olarak ele alınmıştır. Çaresizlik, şans ve güçlü diğerleri değişkenlerinin tek faktör altında toplanmasıyla oluşan dış denetim odağı ile öğrencilerin bir meslek kararı vermeye ilişkin kendilerini ne kadar yetkin gördükleri arasında negatif ancak güçsüz bir ilişki olduğu görülmüştür. Millar ve Shevlin'in (2007) çalışmasında ise, şans ve güçlü diğerleri değişkenleri ile kariyer kararı yetkinlik beklentisinin alt boyutları arasındaki ikili ilişkilere ait anlamlı düzeydeki korelasyon katsayılarının -.23 ile -.11 arasında değiştiği raporlanmıştır. Genel denetim odağını ele alan ve lise ya da üniversite öğrencileri ile yürütülen çalışmalarda ise, dış denetim odağı ile kariyer kararı verme yetkinlik beklentisi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ya da zayıf/orta düzeyde olumsuz bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Sarı & Şahin, 2012; Taylor & Pompa,1990). Kariyer denetim odağını ölçmek üzere çok boyutlu farklı bir ölçek kullanan başka bir çalışmada, benzer şekilde, dış denetim odağı ve şans faktörü ile kariyer kararı yetkinlik beklentisi arasında anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilmemiştir (Zhou vd., 2016). Guan vd. (2012) belirttiği üzere, dış denetim odağı kariyere ilişkin çıktılar üzerinde her zaman olumsuz bir etkiye sahip olmayabilir. Buna göre, bahsi geçen iki değişken arasındaki ilişkiler birtakım koşullar çerçevesinde şekillenebilmektedir. Örneğin, kariyerine ilişkin süreçlerde kendisi haricindeki diğer kişileri etkili gören bireyler kendi çabalarını yetersiz görebilecekleri gibi, bu kişilerle bağlantı kurup kariyerlerine ilişkin onların desteğini de alabilirler. Dolayısıyla, dış denetim odağının kariyer üzerindeki etkilerinin bireylerin benimsediği birtakım stratejiler temelinde değişebilmesi söz konusudur (Guan vd., 2012). Gelecekteki çalışmaların, söz konusu değişkenler ile kariyer kararı yetkinlik beklentisi arasındaki ilişkiye aracılık edebilecek farklı faktörleri de araştırması önerilmektedir.

Özetle, mevcut çalışmanın sonuçları kariyer arzusu yüksek, kariyerine ilişkin iç denetim odağına sahip ve çaresizlik düzeyi düşük olan üniversite öğrencilerinin kariyer kararı yetkinlik beklentilerinin daha fazla olduğuna işaret etmektedir. Kuramsal çerçevede değerlendirildiğinde, bu bulguların SBKK ile tutarlı olduğu görülmektedir. SBKK'ye göre, bireylerin ilgi ve hedefleri kariyer gelişimlerinin önemli bir parçasını oluşturmakta, yetkinlik beklentilerine yön vermekte ve harekete geçmek üzere onları motive etmektedir (Lent vd., 1994). Öte yandan, başarılı bir kariyer gelişimi, bireyin süreç içerisinde kontrol sahibi olmaya ne kadar istekli olduğu ile yakından ilişkilidir (Betz, 2000).

Kariyer kararı yetkinlik beklenti düzeyi düşük olan üniversite öğrencilerinin bir kariyer kararı vermeye ilişkin daha fazla güçlük yaşadıkları düşünüldüğünde (Salman & Kan, 2021), bu bulguların pek çok uygulamaya yön vererek üniversite öğrencilerinin karar süreçlerini kolaylaştırabileceği düşünülmektedir. Mevcut bulgular ışığında, üniversitelerde düzenlenecek önleme ve müdahale programları aracılığı ile öğrencilerin kendileri için anlamlı, ilgili oldukları ve diğerleri yönelimli hedefler belirlemeleri sağlanabilir. Millar ve Shevlin'in (2007) belirttiği üzere, bireylerin ne yaparlarsa yapsınlar sonuç üzerinde hiçbir etkiye sahip olamayacakları inancı, kariyerlerine ilişkin bir davranış sergilemelerini güçleştirme potansiyeline sahiptir. Dolayısıyla, bu tür uygulamalar ile öğrencilere kariyerlerine ilişkin süreçlerde kendi rollerinin farkına varmalarını sağlamak iç kontrol odaklarını artırmak üzere etkili olabilir. Ayrıca, üniversite bünyesinde yer alan kariyer merkezleri düzenleyecekleri seminerler ile kariyer kararı sürecinde denetim odağı ve kariyer arzusu kavramlarına vurgu yaparak öğrencilerin konuyla ilgili farkındalığını artırabilir.

Tüm bunların yanı sıra, bu çalışma, kariyer kararı yetkinlik beklentisi kavramını yordamak üzere daha önce bir arada ele alınmamış olan kariyer arzusu ve kariyer denetim odağı değişkenlerini ele alması açısından alanyazına önemli bir katkıda bulunmuştur. Bununla birlikte, Guan vd. (2012) belirttiği üzere, denetim odağı kavramının kariyer odaklı ele alınması bağımlı değişkenin yordama gücünü artırabilecek

önemli bir faktördür. Mevcut çalışma da denetim odağı kavramını kariyer özelinde ölçerek kariyer kararı yetkinlik beklentisinin yordama gücüne katkı sağlamıştır.

Söz konusu katkılarının yanında, mevcut araştırmanın birtakım sınırlılıkları da göz ardı edilmemelidir. Bu sınırlılıklardan birisi, örnekleme yalnızca Dokuz Eylül Üniversitesindeki iki fakültede eğitim görmekte olan öğrencilerin yer almasıdır. Örneklemin temsil ediciliği, bulguların genellenebilirliği açısından oldukça önemli olduğundan (Haslam & McGarty, 2014), söz konusu çalışmanın farklı üniversiteler ve çeşitli fakültelerden öğrenciler ile tekrarlanması önemli görülmektedir. Mevcut çalışmadaki bir başka sınırlılık ise, veri toplamak üzere yalnızca öz-bildirim ölçeklerinin kullanılmasıdır. Bu tür ölçekler; maliyetinin düşük olması, zaman tasarrufu sağlaması, kolay uygulanabilmesi, katılımcı tarafından pek çok kez okunabilmesi, uygulama yapmak üzere herhangi bir uzmanlık gerektirmemesi, katılımcıyı etki altında bırakmaması (Arıkan, 2005; Baş, 2005; Balcı, 2007; Blaxter vd., 2003; Büyüköztürk vd., 2013) gibi sebeplerden sıklıkla tercih edilse de bu tür ölçeklerin araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini tehdit edebilecek pek çok olumsuz yansıması olabilmektedir. Bunlar arasında, ölçeğin uzunluğuna göre cevaplamaya yönelik motivasyonun azalması; katılımcıların sosyal olarak istenir cevaplar verme, ölçek maddelerine kabulkâr bir biçimde yaklaşma ya da uç cevapları işaretleme eğiliminde olması ve cevaplama şekillerindeki birtakım kültürel farklılıklar yer almaktadır (Büyüköztürk vd., 2013; Paulhaus & Vazire, 2009). Son olarak, araştırmadaki kadın ve erkek katılımcıların oranı incelendiğinde, kadın katılımcıların oranının daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durumun, verilerin çevrimiçi ortamda toplanmasından ve Eğitim Fakültesi'ndeki öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun kadın öğrencilerden oluşmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Dolayısıyla, kadın ve erkek öğrenci sayısının birbirine yakın olduğu bir örneklem ile çalışmanın daha sağlıklı ve genellenebilir sonuçlar elde etmek açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

**Kaynakça / Reference**

- Akıman, H. (2018). *Kariyerde Planlanmış Rastlantı Envanteri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Arıkan, R. (2005). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama*. Asil Yayınları.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Baş, T. (2005). *Anket nasıl hazırlanır? Nasıl seçilir? Nasıl uygulanır?* Seçkin Yayınları.
- Betz, N. E. (2000). Self-efficacy theory as a basis for career assessment. *Journal of Career Assessment*, 8(3), 205-222. <https://doi.org/10.1177/106907270000800301>
- Betz, N. E., Klein, K. L., & Taylor, K. M. (1996). Evaluation of a short-form of career decision making self-efficacy scale. *Journal of Career Assessment*, 4(1), 47-57. <https://doi.org/10.1177/106907279600400103>
- Blaxter, L., Hugles, C., & Tight, M. (2003). *How to research*. Open University Press.
- Blustein, D. L. (1989). The role of goal instability and career self-efficacy in the career exploration process. *Journal of Vocational Behavior*, 35(2), 194-203. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(89\)90040-7](https://doi.org/10.1016/0001-8791(89)90040-7)
- Bowerman, B. L., & O'Connell, R. T. (1990). *Linear statistical models: An applied approach* (2nd ed.). Duxbury.
- Burns, G. N., Jasinski, D., Dunn, S., & Fletcher, D. (2013). Academic support services and career decision-making self-efficacy in student athletes. *The Career Development Quarterly*, 61(2), 161-167. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2013.00044.x>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cardador, M.T., Dane, E., & Pratt, M.G. Linking calling orientations to organizational attachment via organizational instrumentality. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 367-378. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.03.009>
- Cihan, A. (2019). *Bir danışmanlık ön-görüşme formunun genişletilmesi ve üniversite öğrencilerinin psiko-sosyal sorunlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Crites, J. O. (1976). A comprehensive model of career development in early adulthood. *Journal of Vocational Behavior*, 9(1), 105-118. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(76\)90012-9](https://doi.org/10.1016/0001-8791(76)90012-9)
- Dik, B. J., Sargent, A. M., & Steger, M. F. (2008). Assessing goals and motivation in career decision-making and planning. *Journal of Career Assessment*, 16(3), 360-369. <https://doi.org/10.1177/0894845308317934>
- Dik, B. J., Sargent, A. M., & Steger, M. F. (2008). Career development strivings: Assessing goals and motivation in career decision-making and planning. *Journal of Career Development*, 35(1), 23-41. <http://dx.doi.org/10.1177/0894845308317934>
- Dobrow, S.R. & Tosti-Kharas, J. (2011). Calling: The development of a scale measure. *Personnel Psychology*, 64(4), 1001-1049. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-6570.2011.01234.x>
- Domene, J.F. (2012). Calling and career outcome expectations: The mediating role of self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 20(3), 281-292. <http://dx.doi.org/10.1177/1069072711434413>
- Duffy, R. D., Allan, B. A., & Bott, E. M. (2012). Calling and life satisfaction among undergraduate students: Investigating mediators and moderators. *Journal of Happiness Studies*, 13(3), 69-479. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9274-6>
- Duffy, R. D., Allan, B. A., & Dik, B. J. (2011). The presence of a calling and academic satisfaction: Examining potential mediators. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 74-80. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.11.001>
- Duffy, R.D. & Sedlacek, W.E. (2007) The presence of and search for a calling: Connections to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 70(3), 590-601. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.03.007>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS* (4th ed.). Sage.

- Gizir, C. A. (2005). Orta Doğu Teknik Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin problemleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 196-213.
- Guan, Y., Wang, Z., Dong, Z., Liu, Y., Yue, Y., Liu, H., Zhang, Y., Zhou, W & Liu, H. (2013). Career locus of control and career success among Chinese employees: A multidimensional approach. *Journal of Career Assessment*, 21(2), 295-310. <https://doi.org/10.1177/1069072712471324>
- Guay, F., Senécal, C., Gauthier, L., & Fernet, C. (2003). Predicting career indecision: A self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 50(2), 1-26. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.2.165>
- Gushue, G. V. (2006). The relationship of ethnic identity, career decision-making self-efficacy, and outcome expectations among Latino/a high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 68(1), 85-95. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.03.002>
- Hackett, G. & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18(3), 326-339. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(81\)90019-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(81)90019-1)
- Haslam, S. A. & McGarty, C. (2014). *Research methods and statistics in psychology*. Sage.
- Heppner, P. P., Wampold, B. E., & Kivlinghan, D. M. (2013), *Psikolojik danışmada araştırma yöntemleri* (Çev. D. M. Siyez). Mentis Yayıncılık.
- Hirschi, A. & Herrmann, A. (2013). Calling and career preparation: Investigating developmental patterns and temporal precedence. *Journal of Vocational Behavior*, 83(1), 51-60. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2013.02.008>.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Sage.
- İşık, E. (2010). *Sosyal bilişsel kariyer teorisi temelli bir grup müdahalesinin üniversite öğrencilerinin kariyer kararı yetkinlik ve mesleki sonuç beklenti düzeylerine etkisi* [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Lease, S. H. (2004). Effect of locus control, work knowledge, and mentoring on career decision-making difficulties: Testing the role of race and academic institution. *Journal of Career Assessment*, 12(3), 239-254. <https://doi.org/10.1177/1069072703261537>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lent, R. W., Hackett, G., & Brown, S. D. (1999). A social cognitive view of school to work transition. *The Career Development Quarterly*, 47(4), 297-311. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1999.tb00739.x>
- Lopez, F. G. & Ann-Yi, S. (2006). Predictors of career indecision in three racial/ethnic groups of college women. *Journal of Career Development*, 33(1), 29-46. <https://doi.org/10.1177/0894845306287341>
- Luzzo, D. A. & Ward, B. E. (1995). The relative contributions of self-efficacy and locus of control to the prediction of vocational congruence. *Journal of Career Development*, 21(4), 307-317. <https://doi.org/10.1177/089484539502100404>
- Mau, W. C. (2000). Cultural differences in career decision-making styles and self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 57(3), 365-378. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1745>
- Millar, R. & Shevlin, M. (2007). The development and factor structure of a career locus of control scale for use with school pupils. *Journal of Career Development*, 33(3), 224-249. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1745>
- Mutlu, T. (2011). *Lise öğrencilerinde kariyer kararı verme güçlükleri* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Özyürek, R. (2011). Sosyal bilişsel yaklaşımlar. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: Kuramdan uygulamaya içinde* (ss. 220- 268). Pegem Akademi.
- Patton, W. & Creed, P. A. (2001). Developmental issues in career maturity and career decision status. *The Career Development Quarterly*, 49(4), 336-351. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2001.tb00961.x>

- Paulhus, D. L. & Vazire, S. (2009). The self-report method. R. W. Robins., R. C. Fraley, & R. F. Krueger, (Ed.), *Handbook of research methods in personality psychology* içinde (ss. 224-239). Guilford Press.
- Praskova, A., Creed, P. A., & Hood, M. (2015). The development and initial validation of a career calling scale for emerging adults. *Journal of Career Assessment*, 23(1), 91-106. <http://doi.org/10.1177/1069072714523089>
- Rodriguez, M. & Blocher, D. (1988). A comparison of two approaches to enhancing career maturity in Puerto Rican college women. *Journal of Counseling Psychology*, 35(3), 275-280. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.35.3.275>
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. *American Psychologist*, 45(4), 489-493. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.45.4.489>
- Salman, N. & Kan, A. (2021). Predicting career decision-making difficulties: The role of barriers, self-efficacy, and decision status. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 11(60), 49-66.
- Sarı, S. V. & Şahin, M. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin mesleğe karar verme öz-yeterliliklerini yordamada umut ve kontrol odağının rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 97-110.
- Seymenler, S., Küçü, E., & Siyez, D. M. (2015, Ekim 07-09). *Beliren yetişkinler için kariyer arzusu ölçeğinin Türkçe uyarlaması geçerlik ve güvenirlik çalışmaları* [Sözlü bildiri]. 13. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Mersin.
- Seymenler, S. & Siyez, D. M. (2016). Lise öğrencilerinde kariyer denetim odağını yordayıcı değişkenler olarak toplumsal cinsiyet ve ebeveynle bağlanma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 286-300.
- Shin, Y. J. & Lee, J. Y. (2018). Predictors of career decision self-efficacy: Sex, socioeconomic status (SES), classism, modern sexism, and locus of control. *Journal of Career Assessment*, 26(2), 322-337. <https://doi.org/10.1177/1069072717692981>
- Siyez, D. M. (2015). Validity and reliability of Turkish version of career locus of control scale. *Journal of Career Development*, 42(4), 281-293. <https://doi.org/10.1177/0894845314557814>
- Şeker, G. Y. (2013). *Lise öğrencilerinde meslek kararı verme yetkinliği ve kariyer denetim odağının incelenmesi* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Taylor, K. M. & Betz, N. E. (1983). Application of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22 (1), 63-81. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(83\)90006-4](https://doi.org/10.1016/0001-8791(83)90006-4)
- Taylor, K. M. & Popma, J. (1990). An examination of the relationships among career decision-making self-efficacy, career salience, locus of control, and vocational indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 37(1), 17-31. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(90\)90004-L](https://doi.org/10.1016/0001-8791(90)90004-L)
- Ültanır, E. (1998). Üniversite öğrencileri için geliştirilen problem tarama envanterinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(10), 32-23.
- Woitowicz, L. A. & Domene, J. F. (2013). Relationships between calling and academic motivation in post-secondary students. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 47(4), 460-479.
- Woodbury, C. A. J. (1999). *The relationship of anxiety, locus of control and hope to career indecision of African American college students*. [Doktora tezi, Howard Üniversitesi]. <https://www.proquest.com/docview/304349722?pqorigsite=gscholar&fromopenview=true>
- Wrzesniewski, A. (2012). Callings. K. S. Cameron & G. M. Spreitzer (Eds.), *The Oxford handbook of positive organizational scholarship* içinde (ss. 45-55). Oxford University Press.
- Yerin Güneri, O. & Çapa Aydın, Y. (2010, Ekim 21-22). *ODTÜ öğrencilerinin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçları analizi çalışması* [Sözlü Bildiri]. V. Üniversiteler Psikolojik Danışma ve Rehberlik Sempozyumu, Mersin.

**Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentilerinin Kariyer Arzusu ve Kariyer Denetim Odağı açısından İncelenmesi**

(Examining University Students' Career Decision-Making Self-Efficacy in terms of Career Calling and Career Locus of Control)

- Yeşilyaprak, B. (2016). Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığına giriş. B. Yeşilyaprak (Ed)., *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: Kuramdan uygulamaya* içinde (ss. 2-39). Pegem Akademi.
- Zhang, C.Y., Wei, J., & Zhang, J.F. (2012). Calling and mission: The definition and development of psychology in Chinese and Western cultures. *J. East China Norm. Univ.* 30, 72-77.
- Zhou, W., Guan, Y., Xin, L., Mak, M. C. K., & Deng, Y. (2016). Career success criteria and locus of control as indicators of adaptive readiness in the career adaptation model. *Journal of Vocational Behavior*, 94, 124-130. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2016.02.015>

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

University years, which have an important place in the career pattern, are a period in which change and search are at the forefront and individuals are in the process of making permanent decisions about their professions (Arnett, 2000). For university students in Turkey, career-related problems occupy an important area in the lives of young people (Gizir, 2005). Difficulty in setting career goals and low levels of career decision self-efficacy and self-awareness are among the most substantial career-related problems that these students encounter (Işık, 2010). In this sense, it is considered that the concept of career decision self-efficacy is one of the building blocks of individuals' career development.

Career decision self-efficacy denotes the individual's belief in fulfilling career tasks successfully (Taylor & Betz, 1983). It is thought that career calling and locus of control are the factors that may influence career decision self-efficacy. Whereas career calling implies individually meaningful, oriented to helping others and actively interested in career goals (Praskova et al., 2015); career locus of control expresses individual beliefs about various factors that may influence career success in the long-term (Guan et al., 2013). According to Social Cognitive Career Theory, both terms are closely associated with career decision self-efficacy (Betz, 2000; Domene, 2012). Limited research findings showed that high levels of career calling and internal locus of control are also related to high levels of career decision self-efficacy (Dik et al., 2008; Duffy et al., Allan, & Bott, 2012; Shin & Lee, 2018). However, there is a need for more research on the relationship between these variables.

This study aims to search whether career decision self-efficacy is significantly predicted by career calling and career locus of control. When it is considered that university students have difficulties in making career decisions and they do not consider themselves efficient in this regard (Guay et al., 2003; Lopez & Ann-Yi, 2009; Mutlu, 2011), it is very important to understand predictors of career decision self-efficacy in terms of developing intervention programs that help their career development.

### 2. METHOD

In this study, multivariate model, which is among the correlational designs, was used. The sample of the study was determined using multiphase sampling. In 2021-2022 Fall and Spring semesters, 472 university students, who were continuing their education at Dokuz Eylül University, participated in the study. Participants answered "Personal Information Form", "Career Decision Self-Efficacy Scale-Short Form", "Career Calling Scale", and "Career Locus of Control Scale" in an online platform.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION, AND RESULTS

In order to test the independent variables' predictor power of dependent variables, stepwise regression was used. Before the analysis, assumptions of multivariate regression were tested and all of these were met. According to the results of the stepwise regression, career calling was the most powerful predictor of career decision self-efficacy. This finding is consistent with the limited number of research showing the positive relationship between career calling and career decision self-efficacy (Dobrow & Tosti-Kharas, 2011; Duffy et al., 2011). It can be said that university students, who have meaningful career-related goals that are oriented toward helping other people, and that they are actively interested in, feel themselves more competent in making career decisions. Besides, results showed that internal locus of control was the second predictor of career decision self-efficacy. In line with this finding, various research suggested that university students who have an internal locus of control over career decision-making, have higher career decision self-efficacy (Millar & Shevlin, 2007; Shin & Lee, 2018; Şeker, 2013). Therefore, students consider that they can impact career outcomes through factors such as effort and ability, have higher self-confidence regarding completing career decision-making process successfully (Taylor & Pompa, 1990). Lastly, it was found that the third predictor of career decision self-efficacy is helplessness. Accordingly, university students who have higher levels of helplessness do not trust themselves enough that they can fulfill career-



related tasks. When the restricted number of studies in the literature are examined, it is seen that there are studies that support this finding as well as studies that do not (Millar & Shevlin, 2007; Shin & Lee, 2018).

In this study, it was found that chance and powerful others were not significant predictors of career decision self-efficacy. A couple of researches reported weak or nonsignificant relationships between chance, powerful others or external locus of control and career decision self-efficacy (Millar & Shevlin, 2007; Sarı & Şahin, 2012; Taylor & Pompa, 1990; Zhou et al., 2016). As Guan and colleagues (2013) suggested, external locus of control may not always have a negative influence on career-related outcomes and the relationship between these variables can change according to certain conditions. For this reason, future studies should search for possible mediators in the relationship between relevant variables and career decision self-efficacy.

In light of these findings, prevention and intervention programs focusing on goal setting and developing internal locus of control can be planned and thus, the decision-making process of university students can be facilitated. This study made an important contribution to the literature in terms of addressing the variables of career calling and locus of control, which have not been handled together to predict career decision self-efficacy. Besides its contributions, there are also some limitations regarding the sampling and the method of data collection. In terms of the generalizability of the results, future studies should include participants from different universities and various faculties and also close number of female and male participants. Lastly, future studies should use more valid and reliable measurement tools rather than relying on self-report.

## 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 Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 11.06.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-87347630-640.99-67681

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacıların her birinin mevcut araştırmaya katkısını yüzde biçiminde aşağıda belirtilmiştir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, literatür taraması, verilerin raporlanması (%25).

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, literatür taraması, verilerin raporlanması (%25).

Yazar 3: Danışmanlık, verilerin toplanması, veri analizi (%25).

Yazar 4: Danışmanlık, verilerin toplanması (%15).

## ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2023, 23(3), 1071 – 1091. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1137741>



### Spor Bilimleri Fakültesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğrenme Tercihlerinin İncelenmesi

Examining the Learning Styles of the Students Studying at the Faculty of Sport

Mehmet KARA<sup>1</sup> Hüseyin SELVİ<sup>2</sup>

Geliş Tarihi (Received): 29.06.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 17.08.2023

Yayın Tarihi (Published): 24.09.2023

**Öz:** Bu araştırmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmenleri adaylarının, öğrenme stillerini Grasha-Riechmann ve Algısal Öğrenme Stilleri'ne göre çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 bahar döneminde Mersin Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören (yaşları  $\bar{X}=21,58$  ve  $ss=2,14$ ,  $N_{kadın}=142$ ,  $N_{erkek}=168$ ) toplam 310 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri "Demografik Bilgi Formu", "Grasha ve Riechmann Öğrenci Öğrenme Stilleri Ölçeği (GRSLSS)" ve "Algısal Öğrenme Stilleri Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t testi, F-testi, korelasyon ve regresyon analizlerinden yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre cinsiyet değişkeni; GRSLSS'nin alt boyutlarından Çekingen ve Bağımlı öğrenme stili ve Algısal Öğrenme Stilleri Ölçeğinin tüm alt boyutlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Yine öğrenim görülen bölüm değişkenine göre öğrenme stillerini incelemek için yapılan analiz sonucunda; Algısal Öğrenme'nin, Hareketsel Öğrenme alt boyutu ile GRSLSS'nin İşbirlikçi Öğrenme Stili hariç tüm alt boyutları anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. GRSLSS'ye ait alt boyutlar ile Algısal Öğrenme Stilleri ölçeğine ait alt boyutlar arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda pozitif ve negatif yönlü güçlü ilişkiler tespit edilirken, oluşturulmuş olan çoklu regresyon modelinde bağımsız değişken olan GRSLSS'nin, bağımlı değişken olan Algısal Öğrenme Stillerinin boyutundaki değişimlerin %76'sını açıkladığı saptanmıştır. Spor bilimleri öğrencilerinin cinsiyetleri, öğrenim gördükleri bölümleri ve tercih ettikleri öğrenme stillerinin, öğrenme faaliyetlerinde farklılıklar oluşturduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenme stili, beden eğitimi ve spor, algısal öğrenme, grasha-riechmann

&

**Abstract** The aim of this study is to examine the learning styles of physical education and sports teacher candidates in terms of various variables according to Grasha-Riechmann and Perceptual Learning Styles. The study group of the research consists of 310 students (ages  $\bar{X}=21,58$  ve  $ss=2,14$ ,  $N_{female}=142$ ,  $N_{male}=168$ ) studying at Mersin University Faculty of Sports Sciences in the spring semester of 2021-2022. Research data were collected using the "Demographic Information Form", "Grasha and Riechmann Student Learning Styles Scale GRSLSS" and "Perceptual Learning Styles Scale" Descriptive statistics, T-Test, F-Test, Correlation and Regression Analysis were used in the analysis of the data. According to the results obtained, the gender variable, Avoidant and Dependent learning styles, which are sub-dimensions of GRSLSS, and the Perceptual Learning Styles Scale differ significantly according to all sub-dimensions. As a result of the analysis made to examine the learning styles according to the variable of the department studied, All sub-dimensions of Perceptual Learning differ significantly, except for the Movement Learning sub-dimension and the cooperative learning style of GRSLSS. As a result of the correlation analysis between the sub-dimensions of GRSLSS and the sub-dimensions of the Perceptual Learning Styles scale, strong positive and negative relationships were detected, while the independent variable GRSLSS was determined by the dependent variable of the Perceptual Learning Styles in the multiple regression model. It was determined that this explained 76% of the changes in the size. It can be said that sports science students' genders, departments, and preferred learning styles create differences in learning activities.

**Key Words:** Learning style, physical education sports, perceptual learning, grasha-riechmann

**Atıf/Cite as:** Kara, M., & Selvi, H. (2023). Spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme tercihlerinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1071-1091. [doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1137741](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1137741)

**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

licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

1. Sorumlu Yazar: <sup>1</sup>Araş. Gör. Mehmet Kara, Mersin Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, mehmetkara@mersin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9454-5164>
2. Doç. Dr. Hüseyin Selvi, Mersin Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Tıp Eğitimi Anabilim Dalı, sule.erden@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3513-0003>

## 1. GİRİŞ

Bireylerin sahip oldukları kişisel özellikler, öğrenmelerine etki eden faktörlerden biridir. Öğretim faaliyetleri neticesinde oluşan eğitim çıktılarındaki farklılıklar, öğrenenden kaynaklanabileceği gibi çevresel faktörlerden ya da uygulanan yöntem ve tekniklerden de kaynaklanabilir. Ancak kontrol edilebilirlik açısından ve eğitim çıktılarında istenilen hedeflere ulaşmak için, kişisel farkların dikkate alındığı, öğrenci merkezli eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi, bir ön şart olarak ifade edilebilir. Öğrenme stilleri olarak da ifade edilebilen öğrenme tercihleri, kişinin tercihleri sonucu oluşan baskınlık olarak ifade edilebilir. Her bireyin öğrenme tercihi de öğrenme stiline göre farklılıkta da kaynaklanabilir. Çünkü bireyin, kendisi için en uygun yol olarak tanımladığı öğrenme stili, kişiler arasında tercih farklılıkları olarak ifade edilmektedir (Sewall, Timothy 1986). Alanyazında farklı görüşler yer alsa da, öğrenciler açısından, öğretmen merkezli olarak gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin, öğrenci merkezli olarak gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerine nispeten daha soyut kaldığı ve olumsuz sonuçlara sebep olduğu iddia edilmektedir. Ortaya çıkan eleştiriler de farklı eğitim felsefelerini ve öğretim stillerinin doğuşunu hızlandırmıştır. Öğrenme stillerine dikkate alınarak tasarlanan öğretim etkinliklerinin, öğrenme hedeflerine ulaşmada önemli katkıları olduğu, eğitim kuramcıları tarafından ifade edilmektedir (Gooden vd., 2009). Farklı öğrenme stillerinin tercih edilmesindeki en önemli ayırıcın ise öğretmen-öğrenci etkileşimindeki edilgenlik durumu olduğu ifade edilebilir. Karar verme mekanizması şeklinde oluşturulan stiller, alınan kararların yüzdeliğine göre şekillenip uygulamaya konulmaktadır. Öğrenme tercihleri alanında çalışmalar yapan araştırmacılardan olan Dunn ve Dunn, öğrenme bireyin öğrenme tercihlerini, karşılaştığı yeni durumlar karşısında edinme ve işleyişteki fark olarak belirtmektedir (Dunn ve Dunn, 1993). Kolb ise, öğrenme tercihlerinin bir döngüye dayanan ve yaşama yön verebilecek ihtiyaçlar olarak ifade etmiştir (Kolb, 1984). Deneyimlerin öğrenme süreci üzerinde etkisi olabileceği ve öğrenme çıktılarını etkileyebileceği, öğrenme tanımlarında yer alan bir özellik olarak belirtilebilir. Nitekim Patureau (1990), bireyin öğrenme tercihini, öğrenme sürecinde yaşadığı deneyimler olarak ifade etmiştir.

Carl Jung'ın Kişilik Tipleri Kuramı ile ortaya çıktığı düşünülen öğrenme yöntemleri, kişinin bilgiyi edinmesi ve işlemesine dayanan süreçlerdir (Ekici, 2013). Öğrenme katmanları şeklinde ifade edilen sınıflandırmaların üç şekilde olduğu kabul edilmiştir. Cassidy (2004), daha sonra ise Grasha-Riechmann tarafından 1996 yılında yapılan kategorik yapıyı da örnek göstererek, sosyal tercihleri de bu sürece dâhil etmiş ve dördüncü bir katmanın olduğu vurgulanmıştır. Grasha ve Riechmann, öğrencilerin kendileri için uygun buldukları öğrenme yöntemlerini, ders sırasında verdikleri tepkiler (Bağımlı/Bağımsız), akranlarının kendileri hakkındaki fikirleri (İşbirlikçi/Rekabetçi) ve öğrenme eğilimleri (Katılımcı/Katılımcı) olarak üç kategoride ortaya koymuştur (Jonassen ve Grobowski, 2012). Grasha ve Reichmann tipolojisi, öğrencilerin realist öğrenme tepkilerini dikkate aldığı için ve araştırmacılara sınıf ortamlarında araştırma yapmalarını önerdiği için diğer öğrenme stillerinden farklılıklar taşımaktadır (Aydemir ve diğerleri, 2016).

Bireyin eğitim faaliyetlerindeki öğrenmelerinde gerçekleştirdiği düzenli zihinsel davranışları, onun ön öğrenmelerinin yansıması olarak ifade edilebilir. Çünkü öğrenme faaliyeti denildiğinde akla gelen, içerisinde algıyı da barındıran faaliyetler bütünü olduğudur. Algı denildiğinde ise akla gelen, duyu organları vasıtasıyla elde edilen bilgilerin muhakemesidir. Gagne (1977), öğrenme sürecini açıklarken, bilginin öğrenilmeden önce duyu organları aracılığıyla edinilmesi gerektiği için, süreçte başrolün duyular ve algılar olduğunu vurgulamıştır. Bu sebeple öğrenme sürecinde yer alabilecek olası bir algı eksikliği, olumsuz sonuçlara sebebiyet verebilir (Aytaş, 2013). Bireyler algısal farkları dikkate alarak öğrenirler. Duyularda yer alan nispi bir artış öğrenme çıktılarını da artırabilir. Bu bakış açısıyla bireyler, okuduklarının yüzde 10'unu, duyduklarının yüzde 20'sini, gördüklerinin yüzde 30'unu, görüp, işitip, dokunup söylediklerinin ise yüzde 90'ını hafızalarına yerleştirirler (Çilenti,1988). Algısal öğrenme stilleri, farklı eğitim araştırmacıları tarafından farklı boyutlarda ele alınmıştır. Bilinen modellerden biri olan GİH (görsel, işitsel, hareketsel) öğrenme stili modeli, bireyin bilgiyi edinirken duyuusal reseptörler kullandığını ve bu araçlar ile kendi kişisel özelliklerine göre bilgiyi edindiğini vurgulamaktadır (Avis vd., 2009).

Öğrenme stilleri belirlerken, bireylerin kişisel farklılıkları ve tercihleri dikkate alınmalı ve daha fazla algısal öğrenme gerçekleştirmek için daha çok sayıda duyu organına hitap eden öğrenme etkinliklerinin tercih edilmesi gerektiği söylenebilir.

Öğrencilerin bilgiyi edinmede ve bilgiyi işleyerek ortaya bir ürün koymalarında branşlarına göre farklılıklar olabilir. Spor bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerin daha çok psikomotor yetenekler çerçevesinde faaliyetlerde bulunması, öğrenme tercihlerinde de farklılıklar oluşturabilir. Tekin ve Taşgın (2008), spor yapan ve spor yapmayan öğrencileri inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin yaratıcılık ve kinestetik zeka alanlarına yönelik spor yapan öğrenciler lehinde anlamlı farklılık olduğunu bulgulamışlardır. Benzer şekilde Güllü ve Tekin (2009), spor lisesi öğrencileri ile genel lisede öğrenim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında, spor lisesi öğrencilerin bedensel zekalarının ve buna bağlı öğrenme tercihlerinin genel lisede öğrenim gören öğrencilere göre pozitif yönde farklılaştığını tespit etmişlerdir. Bu sebeple öğrencilerin karşılaşılabilecekleri karmaşık problemlere yönelik olarak öğrenme tercihlerinin ortaya konulması öğretim faaliyetleri açısından aydınlatıcı olacaktır. Dolayısıyla bu çalışmada, bireylerin öğrenme aşamasında bilgileri; görsel, işitsel veya hareketli olarak hangi kanallardan elde ettiği ve elde edilen bilgi neticesinde, Bağımlı/Bağımsız, İşbirlikli/Yarışmacı ve Katılımcı/Kaçınan öğrenme eğilimlerinden hangisine uygun olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Üç boyutlu ve birbirine ters şekilde ele alınan öğrenme tipolojisi öğrencilerin etkileşimine dayanan stil kalıpları olarak ifade edilebilir. Bir öğretmenin etkili ve verimli ders işleyebilmesi için, hedef öğrenci kitlesinin öğrenme tercihlerini bilip kişisel farkları dikkate alması öğrenme çıktılarında bir artış meydana getirebilir. Mevcut çalışma: "Öğrenenlerin öğrenme tercihleri nasıl farklılaşıyor?" şeklindeki sorulara bir cevap niteliğinde olması açısından önemlidir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, spor bilimleri fakültelerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin Grasha-Riechmann ve Algısal Öğrenme Stilleri çerçevesinde öğrenme biçimlerini belirleyerek, çeşitli demografik değişkenler açısından incelemektir.

Çalışma aşağıdaki araştırma sorularına cevap vermeyi amaçlamaktadır:

- Öğrencilerin öğrenme tercihleri (GRSLSS ve Algısal Öğrenme) cinsiyete, öğrenim görülen bölüme göre farklılık göstermekte midir?
- Öğrencilerin öğrenme tercihleri arasında bir ilişki ve etki var mıdır?

### 1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının, öğrenme tercihlerini Grasha-Riechmann ve Algısal Öğrenme Stilleri göre cinsiyet ve öğrenim görülen bölüm değişkenleri açısından incelemektir. Araştırma kapsamında Algısal Öğrenme stilleri ile bölüm değişkeni arasındaki ilişki incelenmiş, GRSLSS ile Algısal Öğrenme arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla korelasyon gerçekleştirilmiştir. Ayrıca GRSLSS'nin Algısal Öğrenmeyi yordama durumunu incelemek araştırmanın diğer bir amacıdır.

### 1.2. Araştırmanın önemi

Spor bilimleri öğretiminde bilişsel ve duyuşsal öğretimin yanı sıra psikomotor öğretimin de önem taşıması spor bilimleri öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve öğretimin adapte edilmesi, öğrencilerin öğrenme süreçlerine pozitif katkı sağlayacağını düşünülmesi çalışmanın önemini gösterir. Öğreticilerin spor bilimleri öğrencilerinin öğrenme tercihlerini dikkate alarak öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmeleri açısından önem taşımaktadır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma, spor bilimlerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri tercihlerinin incelenmesi amacıyla, ilişkisel tarama modeli kullanılarak planlanmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve

daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2019).

## 2.2. Araştırma grubu

Araştırma evrenini, 2021-2022 yılı bahar döneminde Mersin Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde eğitimlerine devam etmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise ulaşılabilir örnekleme yoluyla seçilen yaşları  $\bar{x}=21.58$  ve  $ss=2.14$ , olmak üzere toplam 310 ( $N_{kadın}=142$ ,  $N_{erkek}=168$ ) spor bilimleri öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem, evrenden basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Öğrenim görülen bölüm değişkenine göre katılımcıların %33,9'u öğretmenlik bölümünde öğrenim görürken, %21'i antrenörlük, yine %21'i yöneticilik ve %24,2'si ise rekreasyon bölümünde öğrenim görmektedir.

**Tablo 1.**

*Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular*

		N	%
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	142	45,8
	Erkek	168	54,2
<b>Spor Branşı</b>	Yüzme	31	10,0
	Fitness	18	5,8
	Voleybol	24	7,7
	Futsal-Futbol	92	29,7
	Basketbol	25	8,1
	Atletizm	12	3,9
	Jimnastik	14	4,5
	Tenis-Masa T.	17	5,5
	Güreş	13	4,2
	Savunma Sporları	52	16,8
	Diğer	12	3,9
<b>Bölüm</b>	Öğretmenlik	105	33,9
	Yöneticilik	65	21,0
	Antrenörlük	65	21,0
	Rekreasyon	75	24,2
<b>Toplam</b>		310	100

Tablo 1’de katılımcıların demografik bilgileri gösterilmektedir. Katılımcıların cinsiyetleri, spor branşları ve öğrenim gördükleri bölümlere göre sayıları ve yüzdeler değeri verilmiştir. Katılımcılar 142 kadın (%45,8) ve 168 erkek (%54,2) öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenim görülen bölüm değişkenine göre öğretmenlik bölümünde öğrenim gören 105 (%33,9), antrenörlük bölümünde öğrenim gören 65 (%21), yine yöneticilik bölümünde öğrenim gören 65 (%21) ve rekreasyon bölümünde öğrenim gören 75 (%24,2) öğrenci araştırmaya katılmıştır. Katılımcılar, oranları %3,9 ile %29,7 arasında değişen, en az 12 farklı branş sporu yapmaktadırlar.

## 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmaya dahil edilen beden eğitimi ve spor öğretmenliği adaylarının öğrenme stillerinin incelenmesi amacıyla yürütülen bu çalışmada; “Grasha ve Riechmann Öğrenci Öğrenme Stilleri Ölçeği GRSLSS” ve “Algısal Öğrenme Stilleri Ölçeği”, öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından hazırlanmış olan “Demografik Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma verileri etik kurulu onayı

alındıktan sonra yaklaşık olarak iki aylık sürede gerçekleştirilmiştir. Veri toplama işlemi yüz yüze uygulama ve çevrimiçi (Google form aracılığıyla) gerçekleştirilmiştir.

### **2.3.1. Demografik Bilgi Formu**

Araştırmada katılımcılara, bilgi toplamak amacıyla yöneltilmiş olan formda katılımcıların; cinsiyet, yaş, spor branşı, öğrenim gördükleri bölüm değişkenlerine ilişkin sorular yöneltilmiş ve bilgiler toplanmıştır. Katılımcılara yöneltilen bu sorular, katılan öğrencilerin kişisel özellikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla taşımaktadır.

### **Algısal Öğrenme Stilleri Ölçeği**

Önder (2012) tarafından, öğrencilerin algısal tercihlerini öğrenme stillerini belirlemek amacıyla geliştirilen Algısal Öğrenme Stilleri Ölçeğinde öğrenciler; görsel, işitsel ve hareketli öğrenenler olmak üzere üç grup altında toplanmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliği Önder (2012) tarafından sağlanmıştır. Eğitim fakültesi öğrencilerine uygulanmış olan bu ölçeğin uygulama hedef kitlesinde tüm öğrenci grupları olduğu belirtilmiştir. Her bir alt boyutunda 5'er madde bulunan ölçekte toplam 15 madde yer almaktadır. Ölçek, 3 boyut altında öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemeyi amaçlamaktadır ve 5'li likert tipindedir. Bir boyuttan alınan puanlara göre o alt boyuta ait puanlar yükseldikçe, öğrencinin baskın öğrenme stiline o alt boyuta doğru yaklaştığı vurgulanmaktadır. Maddelerin toplam puanları, alt boyutlar ve ölçeğin bütünü için hesaplanmaktadır. Bir ölçeğin niteliğinin en önemli göstergelerinden biri güvenilirlik katsayısı Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ) katsayısıdır (De Vellis, 2017). Araştırmalarda kullanılmak üzere hazırlanmış olan ölçek formlarında yer alan ölçekten elde edilen puanların güvenilirlikleri, istatistikî yöntemler aracılığı ile hesaplanabilmektedir. Hesaplama sonrası bulunan değer, ölçeğin güvenilirlik katsayısı olarak isimlendirilmektedir. Buna göre; 0 ile 1 değerleri arasında değişen bu katsayı;  $0,00 \leq \alpha < 0,40$  arasında ölçeğin güvenilir olmadığı;  $0,40 \leq \alpha < 0,60$  ölçeğin düşük güvenilirlikte olduğu;  $0,60 \leq \alpha < 0,80$  ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu ve  $0,80 \leq \alpha < 1,00$  arasında ise ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2018; Büyüköztürk, 2018; Jain ve Angural, 2017; Kilic, 2016; Özdamar, 1999). Toplam Cronbach Alpha değeri 0,74 olan ölçeğin, alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik değerleri ise; görsel öğrenme 0,72, işitsel öğrenme 0,78, hareketli öğrenme 0,77 olarak belirtilmiştir. Bu araştırma için ise Cronbach Alfa değeri 0,647 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

### **Grasha ve Reichmann Öğrenci Öğrenme Stilleri Ölçeği GRSLS**

Uyarlama çalışmaları Süral ve Sarıtaş (2010) tarafından yapılan GRSLS'nin yükseköğretim öğrencilerine ve öğretim elemanlarına uygulanabilir nitelikte olduğunu belirtilmiştir. Her biri 10'ar madde içeren 6 Alt boyut, toplamda da 60 madden oluşan ölçek, 5'li Likert yapıya sahiptir. İç tutarlılık düzeyinin .70'in üzerinde yer alması yeterince güvenilir ve istenilen olarak kabul görmesi, ayrıca .60 ve üzerinde olması da yeterli iç tutarlılık değeri olarak kabul edilmektedir (Akbulut, 2010). Grasha-Reichmann öğrenme stillerini belirlerken, her öğrenme stilini "düşük", "orta" ve "yüksek" düzey olmak üzere üç düzeyde belirlemişlerdir. Ölçek bütünü için güvenilirlik katsayısı .802 olarak saptanmıştır. Bu araştırma için Cronbach Alfa değeri ise 0.812 olarak hesaplanmıştır.

## **2.4. Verilerin analizi**

Araştırmanın verileri 344 katılımcı öğrenciden elde edilmiştir; fakat eksik ve hatalı verilerin çıkarılmasının ardından ve verilerin normal dağılması için yapılan uç değer analizi (kutu grafiği- box plot/ saçılım grafiği-scatterplot) sonrasında 310 veri üzerinde istatistiksel analiz yapılması uygun görülmüştür. Elde edilen verilerin analizinde, örneklemin demografik değişkenlere göre dağılımını ortaya koymak amacıyla (%) ve (f), ( $\bar{X}$ ), (ss), (maks.) ve (min.) değerleri gibi betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Dağılımın normalliği için

Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerleri sonuçlarına bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri  $\pm 2$  değer aralığında olduğu için verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (George ve Mallery, 2010). Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra, verilerin homojenliği kontrol edilmiş, tümünde Levene F Testi p değeri 0.05'ten büyüktür ( $p > 0,05$ ) dolayısıyla sonuçlarına göre varyansların homojen bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bağımsız iki örneklemin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla grubun karşılaştırmalarında One-Way Anova, farklılığın kaynağının belirlenmesinde Tukey testlerine yer verilmiş olup, ilişkisel model kapsamında korelasyon ve regresyon analizi analizleri uygulanmıştır. Regresyon analizine geçilmeden önce, ilişkinin doğrusallığı, yordanan değişimlerin birbirinden bağımsız olduğu, tahmin edilen değer ile gözlenen değer farklarının normal dağılım sergilediği saçılma diyagramı ile test edilmiştir. Bunun neticesinde değişkenlerin tümü birden modele dahil edilerek, standart yöntem (enter) ile çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Çoklu doğrusallık problemi karşın, toplam puan alınmamıştır. VIF değeri 10'dan büyük olması halinde çoklu doğrusallık probleminden bahsedilebilir (Akdi,2011; Büyüköztürk,2002).

## 2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Çalışma etiği Mersin Üniversitesinin; 25/04/2022-168 tarih ve karar numarası ile alınmıştır. Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

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

Etik değerlendirme kararının tarihi: 25/04/2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 168

## 3. BULGULAR

Araştırma bulguları aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

**Tablo 2.**

*Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Ölçeği Cinsiyet Değişkeni t- Testi*

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sp	t	p
Bağımsız öğrenme stili	Erkek	142	3,75	,468	-,385	,700
	Kadın	168	3,77	,442		
Çekingen öğrenme stili	Erkek	142	2,95	,606	-2,829	,005**
	Kadın	168	3,13	,553		
İşbirlikçi öğrenme stili	Erkek	142	3,77	,435	1,568	,118
	Kadın	168	3,68	,477		
Bağımlı öğrenme stili	Erkek	142	3,82	,448	2,195	,029*
	Kadın	168	3,71	,432		
Rekabetçi öğrenme stili	Erkek	142	3,27	,588	-,352	,725
	Kadın	168	3,29	,664		
Paylaşımçı öğrenme stili	Erkek	142	3,72	,490	1,536	,126
	Kadın	168	3,64	,504		
Ölçek geneli	Erkek	142	3,55	,298	,231	,817

\*\* $p < 0,01$  düzeyinde anlamlı, \* $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı



Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Ölçeği alt boyutlarının, cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir. Çekingen Öğrenme Stili erkek öğrencilere göre ( $\bar{x}=2,95$ ), kadın öğrenciler lehine ( $\bar{x}=3,13$ ), anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ( $p<0,01$ ). Ayrıca Bağımlı Öğrenme Stili alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre, kadın öğrencilere göre ( $\bar{x}=3,71$ ), erkek öğrenciler lehine ( $\bar{x}=3,82$ ) lehine, anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Yapılan eta kare ( $\eta^2$ ) etki büyüklüğü analizine göre, çekingen (0,025) ve bağımlı(0,015) alt boyutlarının etki büyüklüklerinin orta düzeyli etkiye sahip oldukları saptanırken, diğer alt boyutların düşük düzeyli etkiye sahip oldukları saptanmıştır. Nitekim 0,01 küçük etki, 0,06 orta düzeyli etki, 0,14 ise büyük düzeyli etkiyi ifade etmektedir (Cohen, 1988).

Tablo 3.

Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Ölçeği Bölüm Değişkeni Anova Analizi

		N	Ort.	Std. Sp	F	p	Anlamlı fark (Tukey)
Bağımsız öğrenme stili	Öğretmenlik	105	3,71	,464	3,851	,010**	a-b
	Yöneticilik	65	3,93	,403			b-c
	Antrenörlük	65	3,72	,445			b-d
	Rekreasyon	75	3,73	,463			
Çekingen öğrenme stili	Öğretmenlik	105	2,89	,678	10,11	,000**	a-c
	Yöneticilik	65	3,06	,438			b-c
	Antrenörlük	65	3,37	,517			c-d
	Rekreasyon	75	2,99	,505			
İşbirlikçi öğrenme stili	Öğretmenlik	105	3,78	,522	2,050	,107	-
	Yöneticilik	65	3,71	,374			
	Antrenörlük	65	3,76	,416			
	Rekreasyon	75	3,62	,458			
Bağımlı öğrenme stili	Öğretmenlik	105	3,85	,374	6,435	,000**	a-c
	Yöneticilik	65	3,73	,349			c-d
	Antrenörlük	65	3,57	,608			
	Rekreasyon	75	3,82	,380			
Rekabetçi öğrenme stili	Öğretmenlik	105	3,37	,696	7,074	,000**	a-d
	Yöneticilik	65	3,30	,372			b-d
	Antrenörlük	65	3,43	,587			c-d
	Rekreasyon	75	3,01	,670			
Paylaşımçı öğrenme stili	Öğretmenlik	105	3,75	,521	8,008	,000**	a-d
	Yöneticilik	65	3,69	,420			b-d
	Antrenörlük	65	3,80	,433			c-d
	Rekreasyon	75	3,45	,516			

Gruplar: a: Öğretmenlik, b: Yöneticilik, c: Antrenörlük, d: Rekreasyon

Tablo 3'te Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Ölçeği Bölüm değişkenine göre analiz sonuçları verilmiştir. Öğrenme stillerini incelemek için yapılan analiz sonucunda elde edilen sonuçlara göre; bölüm değişkenine göre bağımsız, çekingen, bağımlı, rekabetçi ve paylaşımcı öğrenme stilinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bağımsız öğrenme stilinin, öğrenim görülen bölüm değişkenine göre; yöneticilik bölümü puan ortalaması ( $\bar{x}=3,93$ ), diğer 3 bölüm puan ortalamalarına göre olumlu ve anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Çekingen öğrenme stilinin, öğrenim görülen bölüm değişkenine göre; antrenörlük bölümü puan ortalaması ( $\bar{x}=3,37$ ), diğer 3 bölüm puan ortalamalarına göre olumlu ve anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bağımlı öğrenme stilinin, öğrenim görülen bölüm değişkenine göre; öğretmenlik bölümü puan ortalaması ( $\bar{x}=3,85$ ), antrenörlük bölümü puan ortalamalarına göre ( $\bar{x}=3,57$ ) ve antrenörlük bölümü puan ortalamaları da ( $\bar{x}=3,57$ ), rekreasyon bölümü puan ortalamalarına göre ( $\bar{x}=3,82$ ), anlamlı şekilde yüksektir. Rekabetçi öğrenme stilinin, öğrenim görülen bölüm değişkenine göre; rekreasyon bölümü puan ortalaması ( $\bar{x}=3,01$ ), diğer 3 bölüm puan ortalamalarına göre anlamlı şekilde daha düşüktür. Paylaşımcı öğrenme stilinin, öğrenim görülen bölüm değişkenine göre; yöneticilik bölümü puan ortalaması ( $\bar{x}=3,45$ ), diğer 3 bölüm puan ortalamasından anlamlı şekilde düşüktür.

Tablo 4.

*Algısal Öğrenme Stilleri Ölçeği Cinsiyet Değişkeni t-Testi*

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sp	t	p
Görsel Öğrenme	Erkek	142	3,77	,649	1,974	,049*
	Kadın	168	3,63	,630		
İşitsel Öğrenme	Erkek	142	3,89	,690	2,405	,017*
	Kadın	168	3,71	,591		
Hareketsel Öğrenme	Erkek	142	3,35	,539	-4,015	,000**
	Kadın	168	3,62	,618		

\*\* $p<0,01$  düzeyinde anlamlı, \* $p<0,05$  düzeyinde anlamlı

Algısal Öğrenme Stilleri Ölçeğinin cinsiyete göre t-testi sonuçları tablo 4'te verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre; algısal öğrenme stillerinin alt boyutları olan; görsel, işitsel ve hareketsel öğrenme stillerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Yapılan analize göre cinsiyetin bu alt boyutlara etkisi incelendiği için görsel ve işitsel alt boyut puan ortalamalarında erkek öğrenciler lehine anlamlı sonuçlar tespit edilirken, hareketsel öğrenme alt boyutunda kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yapılan etki büyüklüğü analizine göre, görsel (0,012) ve işitsel (0,018) düşük düzeyli iken hareketsel (0,049) alt boyutunun etki büyüklüğü orta düzeyli etkiye sahip oldukları saptanmıştır. Nitekim 0,01 küçük etki, 0,06 orta düzeyli etki, 0,14 ise büyük düzeyli etkiyi ifade etmektedir (Cohen, 1988).

Tablo.5

Algısal Öğrenme Stilleri Ölçeği Bölüm Değişkeni Anova Sonuçları

		N	Ort.	Std. Sp	F	p	Anlam lı fark
Görsel Öğrenme	Öğretmenlik	105	3,69	,722	1,933	,124	-
	Yöneticilik	65	3,80	,570			
	Antrenörlük	65	3,75	,551			
	Rekreasyon	75	3,56	,642			
İşitsel Öğrenme	Öğretmenlik	105	3,77	,764	1,968	,119	-
	Yöneticilik	65	3,91	,501			
	Antrenörlük	65	3,65	,584			
	Rekreasyon	75	3,85	,603			
Hareketsel Öğrenme	Öğretmenlik	105	3,43	,724	10,284	,000*	a-b
	Yöneticilik	65	3,81	,586			b-c
	Antrenörlük	65	3,54	,440			b-d
	Rekreasyon	75	3,29	,393			c-d

\*\* $p < 0,01$  düzeyinde anlamlı, \* $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı

Gruplar: a: Öğretmenlik, b: Yöneticilik, c: Antrenörlük, d: Rekreasyon

Algısal Öğrenme Stilleri Ölçeği alt boyutlarının, öğrenim görülen bölüm değişkenine göre tek yönlü Anova sonuçları Tablo 5'te verilmiştir. Öğrenim görülen bölüm değişkenine göre Algısal Öğrenme Stilleri alt boyutlarından; hareketsel öğrenme boyutunda anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $p < 0,01$ ). Yapılan analiz sonucuna göre; hareketsel öğrenme alt boyutunda yöneticilik bölümü puan ortalamaları ile ( $\bar{x}=3,81$ ), diğer 3 bölüm arasında yöneticilik lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca antrenörlük bölümü (3,54) ile rekreasyon bölümü (3,29) arasında antrenörlük bölümü lehine anlamlı yönde fark vardır.

**Tablo 6.**  
Korelasyon Analizi Sonuçları

N =310	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Bağımsız öğrenme stili	-								
Çekingen öğrenme stili	,025	-							
İşbirlikçi öğrenme stili	,290**	-,096	-						
Bağımlı öğrenme stili	,446**	-,119*	,345**	-					
Rekabetçi öğrenme stili	,209**	,103	,423**	,264**	-				
Paylaşımçı öğrenme stili	,268**	-,242**	,548**	,301**	,503**	-			
Görsel Öğrenme	,081	,048	,146*	,036	,319**	,091	-		
İşitsel Öğrenme	,145*	-,114*	,147**	,255**	,165**	,128*	,466**	-	
Hareketsel Öğrenme	,229**	,192**	,188**	,065	,176**	,088	,262**	,168**	-

\*\* $p < 0,01$  düzeyinde anlamlı, \* $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı

GRSLSS'ye ait alt boyutlar ile Algısal Öğrenme Stilleri ölçeğine ait alt boyutlar arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi ile bu değişkenlerin birlikte değişme yönleri ve kuvvetleri incelenmiş ve Tablo 6'da gösterilmiştir. Yapılan korelasyon analizinin sonuçlarına göre; GRSLSS'nin alt boyutu bağımsız öğrenme stili ile algısal öğrenme stilleri ölçeği alt boyutlarından olan işitsel öğrenme ( $r = .145$ ,  $p < 0.05$ ), hareketssel öğrenme ( $r = .229$ ,  $p < 0.01$ ) arasında anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyli (Gürbüz ve Şahin, 2017); GRSLSS alt boyutu çekingen öğrenme stili ile algısal öğrenme stilleri ölçeği alt boyutlarından olan işitsel öğrenme ile negatif-anlamlı ve düşük düzeyli ( $r = -.114$ ,  $p < 0.05$ ), hareketssel öğrenme ( $r = .192$ ,  $p < 0.01$ ) arasında anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyli; GRSLSS alt boyutu işbirlikçi öğrenme stili ile algısal öğrenme stilleri ölçeği alt boyutlarından olan görsel öğrenme ( $r = .146$ ,  $p < 0.05$ ), işitsel öğrenme ( $r = .147$ ,  $p < 0.01$ ), ve hareketssel öğrenme ( $r = .188$ ,  $p < 0.01$ ) arasında anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyli; GRSLSS alt boyutu bağımlı öğrenme stili ile algısal öğrenme stilleri ölçeği alt boyutlarından olan İşitsel Öğrenme ( $r = .255$ ,  $p < 0.01$ ) arasında anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyli; Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri ölçeği alt boyutu rekabetçi öğrenme stili ile algısal öğrenme stilleri ölçeği alt boyutlarından olan görsel öğrenme arasında orta düzeyli ve pozitif yönde anlamlı ( $r = .319$ ,  $p < 0.01$ ), işitsel öğrenme ( $r = .165$ ,  $p < 0.01$ ) ve hareketssel öğrenme ( $r = .176$ ,  $p < 0.01$ ) arasında anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyli; GRSLSS alt boyutu paylaşımçı öğrenme stili ile algısal öğrenme

stilleri ölçeği alt boyutlarından olan işitsel öğrenme ( $r=.128$ ,  $p<0.05$ ) arasında anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyli bir korelasyon tespit edilmiştir.

**Tablo 7.**  
*Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Model	B	Std. Error	Beta ( $\beta$ )	t	p	VIF
(Constant)	2,835	,347	-	8,169	,000	-
Bağımsız öğrenme stili	,090	,066	,086	1,369	,172	1,312
Çekingen öğrenme stili	-,079	,048	-,097	-1,637	,103	1,171
İşbirlikçi öğrenme stili	,062	,071	,060	,872	,384	1,569
Bağımlı öğrenme stili	,099	,069	,092	1,436	,152	1,379
Rekabetçi öğrenme stili	,193	,051	,255	3,780	,000*	1,522
Paylaşımçı öğrenme stili	-,131	,071	-,138	-1,857	,064	1,842
R=,307	R <sup>2</sup> =,094	Adj. R <sup>2</sup> =,076				
F <sub>(3-341)</sub> =5,242	p=,000	D-W=1,826				

\*\* $p<0,01$  düzeyinde anlamlı, \* $p<0,05$  düzeyinde anlamlı. Bağımlı değişken: Algısal Öğrenme Stilleri

Tablo 7’de; yordayan değişken olan Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri ile yordanan değişken olan Algısal Öğrenme Stilleri arasında yapılan regresyon analizi görülmektedir. Oluşturulmuş olan regresyon modeli (enter) istatistiksel olarak anlamlıdır ( $F_{(3-341)}=5,242$ ;  $p<.001$ ). Modelin  $R^2$  değeri .094, Düzeltilmiş  $R^2$  değeri .076 olarak bulgulanmıştır. Bu bulgunun, Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri bağımsız değişkeninin, Algısal Öğrenme Stilleri bağımlı değişken boyutundaki değişimlerin %7.6’sını açıkladığını göstermektedir. Beta göstergelerinden yola çıkarak bu ilişkideki bağımsız değişkenin, bağımlı değişkeni etkileme gücüne bakıldığında anlamlı ve pozitif bir etki Rekabetçi öğrenme stili ( $\beta=.255$ ;  $p<.001$ ) boyutunda gözlenmiştir. Öğrenme stillerinden rekabetçi öğrenme stili, algısal öğrenme stillerini yordadığı da söylenebilir. Diğer bir ifade ile Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Rekabetçi öğrenme stili benimsemenin, Algısal Öğrenme Stilleri üzerinde anlamlı şekilde pozitif yönde etkisi olduğu bulgulanmıştır.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma, spor bilimlerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin öğrenme tercihlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde bağımsız değişkenlere yapılan analiz sonuçlarının tartışılması hedeflenmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre öğrenme stillerini belirlemek için yapılan analiz sonucunda, Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Ölçeği alt boyutlarından çekingen öğrenme stili ve bağımlı öğrenme stili boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuca göre, kadınların çekingen öğrenme stili puanları erkeklere göre daha yüksek, bağımlı öğrenme stili ise erkeklerin puanları kadınlara göre daha yüksek bulunmuştur. Çıkan bu bulgu ile ilgili olarak, öğrenme konusundaki tercih ve önceliklerinin cinsiyete bağlı olmaksızın, bireyin genetik ve sonradan kazandığı yetilere bağlı olarak kazanıldığı yorumu yapılabilir. Yaşadığı coğrafyada, kadınların yaşamış oldukları sorunların daha çeşitli olabileceği için düşünce yapıların da daha varyasyonlu olabileceği düşünülebilir. Erkeklerin daha bağımlı düşünmesi bulgusu, toplumda edindiği kimlikle yakından ilişkili olabilir. Çünkü toplumun cinsiyet rolleri, toplumu oluşturulan dinamiklerden biridir (Sankır, 2010). Ulaşılan sonuçtan farklı olarak Can (2011), araştırmasında cinsiyete göre

öğrenme stillerinde anlamlı farklılık olmadığını tespit etmiştir. Ames (2003) de, erkeklerin ayrıştırıcı öğrenme stili puanlarının kadınlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bölüm değişkenine göre öğrenme stillerini incelemek için yapılan analiz sonucunda, bölüm değişkenine göre bağımsız, çekingen, bağımlı, rekabetçi ve paylaşımcı öğrenme stiline anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Sonuçla benzerlik gösteren çalışmalara bakıldığında, Bahar ve Yıldırım (2017) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin kayıtlı olduğu program ile öğrenme stili arasında anlamlı bir ilişki olmadığını bulmuştur. Başka bir çalışmada Sır ve Çeliköz (2015) bölüm değişkeninin tüm boyutlarda öğrenme stili tercihini etkilediği sonucuna varmıştır.

Cinsiyete göre algısal öğrenme stillerinin belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda, Algısal öğrenme ölçeği tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Çıkan sonuca göre, erkeklerin görsel ve işitsel öğrenme puanları kadınlara göre daha yüksek, hareketsetel öğrenme boyutunda ise kadınların puan ortalamalarının erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçla ilgili Özkan (2013) çalışmasında görsel, işitsel ve dokunsal boyutlarda kadınların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Başka bir çalışmada ise Otrar (2006), görsel boyutta kadın öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu öte yandan, dokunsal ve işitsel boyutta istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

Bölüm değişkenine göre algısal öğrenme stillerini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda, hareketsetel öğrenme stiline anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Çıkan sonuca göre, spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin hareketsetel öğrenme stilleri puan ortalamaları, diğer bölümlere göre daha yüksek çıkmıştır. Beklenenin aksine, yöneticilik bölümü öğrencilerinin hareketsetel öğrenme puanları daha yüksek çıkmasının sebebi, yöneticilerin antrenör temin ederken ya da kulübe sporcu seçerken, gerek antrenörün gerek sporcunun yetilerini iyi bir şekilde gözlemlemesi gerekir. Dolayısıyla hareket kabiliyeti ve yetenek seçiminde iyi bir gözleme sahip olmak, kulüp yöneticisinin bilmesi gereken önemli bir özelliktir. Çıkan sonuçtan farklı olarak Çağlayan ve Taşgın (2008) branşa göre öğrenme biçimlerinde anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer araştırmalar incelendiğinde Gürsoy (2008) farklı branşlardaki öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğrenme stilleri ile algısal öğrenme arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan analiz sonucunda, bağımlı öğrenme stili ile işbirlikli öğrenme stili arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuca göre rehber eşliğinde yani bağımlı öğrenme stiline sahip olan biri, işbirlikli yani birbirine yol göstererek öğrenme stiline sahip olabilir. Doyasıyla bağımlı öğrenme stilini benimseyen biri işbirlikli öğrenme yönteminde benimseyebilir. Bir diğer sonuçta rekabetçi öğrenme stili ile görsel öğrenme arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuca göre rekabet aynı zamanda iyi bir gözlem yetisininde gerektirir. Dolayısıyla rekabetçi öğrenme stili benimseyen biri görsel öğrenme stilini de benimseyebilir. Son olarak bağımsız öğrenme ile hareketsetel öğrenme arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. Bu sonuca göre, bağımsız öğrenme, kendi başına ve özgürce öğrenebilmeyi gerektirir. Bir rehber gerektirmez. Dolayısıyla bu öğrenme stilini benimseyen birey, hareketsetel öğrenme stilini de benimseyebilir. Benzer araştırmalara bakıldığında, Tinajero ve Paramo (1998) öğrenciler üzerinde yürüttükleri çalışmalarında, bağımlı öğrenme stiline sahip öğrencilerle bağımsız öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin farklı öğrenme stratejilerini tercih edip uyguladıklarını belirlemişlerdir. Yine, Liu ve Reed (1994) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerine göre farklı öğrenme stratejilerini kullandıklarını tespit etmişlerdir. Öte yandan Halaçoğlu (1999)

çalışmasında üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı hükmüne varmıştır.

Öğrenme stillerinin algısal öğrenme üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu belirlemek için yapılan analiz sonucunda, rekabetçi öğrenme stili benimsemenin, algısal öğrenme stili üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre rekabetçi öğrenme, içerisinde stratejiyi de bulduran bir öğrenme stildir. Bu bağlamda geliştirilen her strateji algısal öğrenmeyi olumlu manada geliştirebilir. Güven (2004) araştırmasında ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasında bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Sonuç olarak, cinsiyet ve bölüm değişkenine göre öğrenme stilleri ve algısal öğrenme stillerinde anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca bağımlı öğrenme stili ile işbirlikli öğrenme stili arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bir diğer sonuçta rekabetçi öğrenme stili ile görsel öğrenme arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır. Son olarak bağımsız öğrenme ile hareketli öğrenme arasında pozitif yönde bir ilişki vardır.

Elde edilen sonuçlara göre eğitmenler, çekingen öğrencilerin öğrenme tercihlerini göz önüne alarak faaliyetlerini sürdürmelidirler. Ayrıca öğrenme stillerinden; rekabetçi öğrenme stiline, algısal öğrenme stillerini yordadığı için öğrenme tercihi rekabetçi olan öğrencilerin algılarının bu çerçevede işlediğini düşünerek öğretim gerçekleştirmeleri öğrenme çıktıları artıracaktır. Öte yandan hareketli öğrenme tercihleri baskın olan öğrencilere, işitsel ve görsel yöntemlerden ziyade hareketli öğretim gerçekleştirilmesi de önerilmektedir. Bağımsız öğrenme tercihi baskın olan yöneticilik bölümü öğrencileri bu çerçevede değerlendirilmelidir. Sonra gerçekleştirilecek çalışmalar için belirtilen bulguların dikkate alınması çalışmanın önermesi olarak ifade edilebilir.

## Kaynakça/Reference

- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları: Sık kullanılan istatistiksel analizler ve açıklamalı SPSS çözümleri*. İdeal Kültür Yayıncılık.
- Akdi, Y. (2011) *Matematiksel İstatistiğe Giriş*, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Ames, P. C. (2003). Gender and learning style interactions in students' computer attitudes. *Journal of Educational Computing Research*, 28(3), 231-244.
- Avis, J., Fisher, R., & Thompson, R. (2009). *Teaching in Lifelong Learning*. Maidenhead: Open University Pres.
- Aydemir, H., Koçoğlu, E., & Karalı, Y. (2016). Grasha-Reichmann ölçeğine göre öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1881-1896.
- Aytaş, G. (2013). Yaratıcı dramanın algısal öğrenmedeki rolü. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 101-106.
- Bahar, H. H., & Yildirim, S. (2017). İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Başarılarının Cinsiyet, Bölüm ve Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (38), 14-27.
- Bedir, G., & Akkurt, A. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerinin algısal öğrenme stil tercihlerinin genel akademik ve Coğrafya ders başarısına etkisi (Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 189-201.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). SPSS uygulamalı çok değişkenli İstatistik teknikleri. Ankara: Dinamik
- Büyüköztürk, Ş. (2018). Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, Ş. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile bazı değişkenler arasındaki ilişkinin araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 41:70-82.
- Cassidy, S. (2004). Learning styles: An overview of theories, models and measures [Elektronik versiyon]. *Educational Psychology*, 24(4).
- Çağlayan, H. S. & Taşgın, Ö. (2008). " Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Sınavına Başvuran Aday Öğrencilerin Öğrenme Biçimlerinin İncelenmesi", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Issue 20 ,199-212.
- Cohen, J. (1988). edition 2. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*.
- Çilenti, K. (1988). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Yargıcı Matbaası.
- De Vellis, F.R. (2017). Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar. 3.baskı. (Çev: Tarık Totan),Ankara, Nobel Yayıncılık, s.108.
- Dodge, D. T., Colker, L. J., Heroman, C., & Bickart, T. S. (2002). *The creative curriculum for preschool* (p. 540). Washington, DC: Teaching Strategies.
- Dunn, J. (1993). *Young children's close relationships: Beyond attachment*. Sage Publications, Inc.
- Ekici, G. (2013). Gregorc ve Kolb öğrenme stili modellerine göre öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyet ve genel akademik başarı açısından incelenmesi [Elektronik versiyon]. *Eğitim ve Bilim*, 38(167).
- Erden, M., & Altun, S. (2006). Öğrenme stilleri.(1. basım) İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Gagne, R. M. (1970). *The conditions of learning*. Holt, Rinehart and Winston,.
- George, D. (2011). *SPSS for windows step by step: A simple study guide and reference, 17.0 update, 10/e*. Pearson Education India.
- Gooden, D. J., Preziosi, R. J., & Barnes, F. B. (2009). An examination of Kolb's learnin style inventory. *American Journal of Business Education*.2(3), 57-62.
- Grasha, A. F. (1996). *Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. Alliance publishers.
- Güllü, M., & Tekin, M. (2009). Spor lisesi öğrencileri ile genel lise öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının karşılaştırılması. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(3), 247-258.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yay. S. 105.



- Gürsoy, T. (2008). *Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Halaçoğlu, M. (1999). The Effect of Cognitive Styles on Learner Preferences. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Jain, S., & Angural, V. (2017). Use of Cronbach's alpha in dental research. *Medico Research Chronicles*, 4(3), 285-291.
- Jonassen, D. H. & Grabowski, B. L. (2012). *Handbook of Individual Differences: Learning, Instruction*. Routledge, Taylor and Francis Group.
- Kalaycı, Ş. (2018). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. 8.baskı. Ankara, Dinamik Akademi Yayıncılık, s.405.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 34. Baskı. Ankara, Nobel. p.114.
- Kilicç, S. (2016). Cronbach's alpha reliability coefficient. *Psychiatry and Behavioral Sciences*, 6(1), 47.
- Koçak, T. (2007). İlköğretim 6.7. 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep*.
- Liu, Min & Michael W. Reed. (1994) "The Relationship Between the Learning Strategies and Learning Styles in Hypermedia Environment", *Computers in Human Behavior*. 10, 4: 419 - 434, Win
- Otrar, M. (2006). "Öğrenme Stilleri ile Yetenekler, Akademik Başarı ve ÖSS Başarısı Arasındaki İlişkisi" (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Önder, F. (2012). *İşbirlikli gruplarda öğrenme stillerinin fizik dersi başarıları ile hatırd tutma düzeyine etkisinin incelenmesi* (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Özdamar, K. (1999) *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi 1*. Kaan Kitabevi, Eskişehir
- Özkan, E. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Patureau, V. (1990). *Styles d'apprentissage et ordinateur*. *Learning Styles*. Nancy: Press Universitaires de Nancy.
- Sankır, H. (2010). Toplumsal cinsiyet rollerinin anlamlandırılış biçiminin 'kadın sanatçı kimliği'nin oluşum sürecine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar e-dergisi*, 9, 1-26.
- Sewall, Timothy J. (1986). *The Measurement of Learning Style: A Critique of Four Assessment Tools*. February 1986. s. 6.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Süral, S., & Sarıtaş, E. (2010). Grasha-Reichmann Öğrenme Ve Öğretme Stili Ölçeklerinin Türkçe Uyarlama Çalışması. *Education Sciences*, 5(4), 2162-2177.
- Tekin, M., & Taşgın, Ö. (2008). Orta öğretimde öğrenim gören spor yapan ve yapmayan öğrencilerin yaratıcılık ve çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(3), 206-214.
- Tinajero C. & M. F. Paramo. (1998) "Field Dependence - Independence and Strategic Learning", *International Journal of Educational Research*. 29, 3: 251 - 262,
- Uğur, N. (2008). *Algısal Öğrenme Stilleri Açısından İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının ve Öğretmen Uygulamalarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana. <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.

---

**EXTENDED ABSTRACT****1. INTRODUCTION**

Personal characteristics of individuals are one of the factors affecting their learning. Learning preferences, which can also be expressed as learning styles, can be expressed as the dominance resulting from the preferences of the person. Each individual's learning preference may also result from the difference in learning style. Because the learning style, which the individual defines as the most suitable way for himself, is expressed as preference differences between people (Sewall, Timothy 1986). Although there are different opinions in the literature, it is claimed that for students, teacher-centered educational activities are relatively more abstract compared to student-centered educational activities and cause negative results. The emerging criticisms also accelerated the emergence of different educational philosophies and teaching styles. It is stated by educational theorists that teaching activities designed by taking into account learning styles have important contributions to achieving learning goals (Gooden et al., 2009). Styles created as a decision-making mechanism are shaped and put into practice according to the percentage of decisions taken. Dunn and Dunn, who are researchers working in the field of learning preferences, define learning as the difference in acquisition and functioning of an individual in the face of new situations (Dunn & Dunn, 1993). Kolb, on the other hand, expressed learning preferences as needs that are based on a cycle and can direct life (Kolb, 1984). It can be stated as a feature in the definitions of learning that experiences can have an impact on the learning process and affect learning outcomes.

Learning methods, which are thought to have emerged with Carl Jung's Theory of Personality Types, are processes based on the person's acquisition and processing of information (Ekici, 2013). Grasha and Riechmann put the learning methods that students find appropriate for themselves into three categories: their reactions during the lesson (Dependent/Independent), their peers' opinions about them (Collaborative/Competitive) and their learning tendencies (Participant/Participatory) (Jonassen & Grobowski, 2012). Grasha and Reichmann's typology differs from other learning styles as it considers students' realistic learning responses and suggests researchers conduct research in classroom environments (Aydemir et al., 2016).

Gagne (1977), while explaining the learning process, emphasized that the leading role in the process is senses and perceptions since knowledge must be acquired through the sense organs before learning. For this reason, a possible lack of perception that may take place in the learning process may cause negative results (Aytas, 2013). Perceptual learning styles have been addressed in different dimensions by different education researchers. One of the known models, the IR (visual, auditory, movable) learning style model, emphasizes that the individual uses sensory receptors while acquiring knowledge and acquires knowledge through these mediators according to his/her own personal characteristics (Avis et al., 2009).

While determining learning styles, individual differences and preferences of individuals should be taken into account, and it can be said that learning activities that appeal to more senses should be preferred in order to achieve more perceptual learning.

The fact that students studying in sports sciences mostly engage in activities within the framework of psychomotor abilities may also create differences in their learning preferences. Tekin and Tasgın (2008), in their study examining students who do and do not do sports, found that there is a significant difference in favor of students who do sports in the areas of creativity and kinesthetic intelligence of the students.

Similarly, Güllü and Tekin (2009), in their study on sports high school students and general high school students, determined that the physical intelligence and related learning preferences of sports high school students differed positively compared to the students studying at general high schools. For this reason, revealing learning preferences for complex problems that students may encounter will be illuminating in terms of teaching activities. Therefore, in this study, it is aimed to determine the channels through which individuals obtain information visually, auditorily or gesturally during the learning phase and which of the Dependent/Independent, Collaborative/Competitive and Participative/Avoidant learning tendencies they are suitable for as a result of the information obtained. The three-dimensional and opposite learning typology can be expressed as style patterns based on the interaction of students. In order for a teacher to teach effectively and efficiently, knowing the learning preferences of the target student population and taking into account personal differences can increase learning outcomes. The present study is important in terms of being an answer to the questions such as "How do the learning preferences of the learners differ?" In this context, the aim of this study is to determine the learning styles of university students studying at the faculties of sports sciences within the framework of Grasha-Riechmann and Perceptual Learning Styles and to examine them in terms of various demographic variables.

The study aims to answer the following research questions:

- Do students' learning preferences (GRSLSS and Perceptual Learning) differ according to gender, department of education?
- Is there a relationship and effect between students' learning preferences?

## 2. METHOD

This research was planned by using the relational screening model in order to examine the learning style preferences of university students studying sports sciences. The population of the research consists of students who continue their education at Mersin University Faculty of Sports Sciences in the spring semester of 2021-2022. The sample group of the study consists of a total of 310 sports science students selected through accessible sampling. The sample was selected from the population by simple random sampling method.

In the Perceptual Learning Styles Scale developed by Onder (2012) to determine the perceptual preferences and learning styles of students, learning styles are grouped under three groups as visual, auditory, and movement learners. The construct validity of the scale was provided by Onder (2012). There are a total of 15 items on the scale, with five items in each sub-dimension. The scale aims to determine the learning styles of students under three dimensions and is in a 5-point Likert type. The value found after the calculation is called the reliability coefficient of the scale.

It was stated that GRSLSS, which is another scale used in the study and the adaptation studies carried out by Sural and Sarıtas (2010), can be applied to higher education students and instructors. The scale, which consists of 6 sub-dimensions, each containing ten items and 60 items in total, has a 5-point Likert structure. While determining the Grasha-Reichmann learning styles, they determined each learning style at three levels: "low," "medium," and "high" levels.

The data of the study were obtained from 344 participant students; however, after removing the missing and erroneous data, it was deemed appropriate to perform statistical analysis on 310 data. T-test was used to compare two independent samples; One-Way Anova was used to compare more than two groups,

Tukey tests were used to determine the source of the difference; correlation and regression analyzes were applied within the scope of the relational model.

### 3. FINDINGS

The shy learning style of the Grasha-Riechmann Learning Styles Scale sub-dimensions, according to the gender variable, differs significantly in favor of female students compared to male students. In addition, it was determined that the dependent learning style sub-dimension differed significantly in favor of male students compared to female students according to the gender variable.

Grasha-Riechmann Learning Styles Scale, according to the results of the analysis according to the department studied, according to the results obtained as a result of the analysis made to examine the learning styles; it has been determined that there is a significant difference in independent, shy, dependent, competitive and sharing learning styles according to the department variable.

Perceptual Learning Styles Scale according to gender; sub-dimensions of perceptual learning styles; It has been determined that there is a significant difference according to gender in visual, auditory and movement learning styles. According to the one-way Anova results of the Perceptual Learning Styles Scale sub-dimensions, according to the department studied, from the Perceptual Learning Styles sub-dimensions; it has been determined that there is a significant difference in the dimension of movement learning.

According to the results of the correlation analysis conducted to determine the relationship between the sub-dimensions of GRSLSS and the sub-dimensions of the Perceptual Learning Styles scale; While a statistically significant, positive and low level relationship was found between the independent learning style, which is a sub-dimension of GRSLSS, and the sub-dimensions of the Perceptual Learning Styles scale, auditory learning and motoric learning, a high level relationship was found between the shy learning style, which is a sub-dimension of GRSLSS, and auditory learning, one of the sub-dimensions of the Perceptual Learning Style scale, and a negative, significant and low level relationship was found between motoric learning.

The regression model created according to the regression analysis between Grasha-Riechmann Learning Styles and the predicted variable, Perceptual Learning Styles, is statistically significant.

### 4. DISCUSSION AND RESULTS

This research was conducted to examine the learning preferences of university students studying in sports sciences.

As a result of the analysis performed to determine the learning styles according to the gender variable, it was determined that there was a significant difference in the sub-dimensions of the Grasha-Riechmann Learning Styles Scale, in the avoidant learning style and dependent learning style dimensions. Regarding this finding, it can be interpreted that the preferences and priorities in learning are acquired depending on the genetics and later acquired abilities of the individual, regardless of gender. Because the gender roles of society are one of the dynamics that created the society (Sankır, 2010). As a result of the analysis performed to examine the learning styles according to the department variable, it was observed that there was a significant difference in the independent, shy, dependent, competitive, and sharing learning styles according to the department variable. Looking at the studies showing similarities with the results, Bahar and Yıldırım (2017) found that there is no significant relationship between the program in which the students are enrolled and

their learning style. In another study, Sir and Çeliköz (2015) concluded that the department variable affects learning style preference in all dimensions. As a result of the analysis carried out to determine perceptual learning styles according to gender, it was determined that there was a significant difference in all sub-dimensions of the Perceptual Learning Scale. According to the result, it was concluded that the visual and auditory learning scores of the men were higher than the women and that the average score of women in the dimension of movement learning was higher than that of men. In his study, Özkan (2013) concluded that the mean scores of women were higher in visual, auditory, and tactile dimensions.

As a result of the analysis carried out to determine perceptual learning styles according to the department variable, it was determined that there was a significant difference in the movement learning style. According to the result, the average score of the students of the sports management department was higher than the other departments. Contrary to expectations, the reason for the higher mobility learning scores of the students of the management department is that the administrators should observe the abilities of both the coach and the athlete well when hiring a trainer or choosing an athlete for the club. Therefore, having a good observation of mobility and talent selection is an important feature that the club manager should know.

As a result of the analysis performed to determine the relationship between learning styles and perceptual learning, a positive and significant relationship was found between dependent learning style and cooperative learning style.

According to this result, someone who has a guided, that is, dependent, learning style can have a cooperative, that is, guiding each other learning style. Therefore, someone who adopts the dependent learning style can also adopt the cooperative learning method. In another result, a positive relationship was found between competitive learning style and visual learning. According to this result, competition also requires good observation skills. Therefore, someone who adopts a competitive learning style can also adopt a visual learning style. Finally, there is a positive relationship between independent learning and mobile learning. According to this result, independent learning requires being able to learn independently and freely. Does not require a guide. Therefore, the individual who adopts this learning style can also adopt the mobility learning style. Looking at similar studies, Tinajero and Paramo (1998) found in their study on students that students with a dependent learning style and students with an independent learning style preferred and applied different learning strategies. Again, in the study conducted by Liu and Reed (1994), they found that university students use different learning strategies according to their learning styles. On the other hand, Halaçoğlu (1999) concluded in his study that there is no significant relationship between university students' learning styles and learning strategies.

As a result of the analysis carried out to determine how learning styles have an effect on perceptual learning, it was concluded that adopting a competitive learning style has a significant effect on perceptual learning style. According to this result, competitive learning is a learning style that includes strategy. Every strategy developed in this context can improve perceptual learning in a positive way. Güven (2004) found in his research that there is a relationship between the learning styles of secondary school students and the learning strategies they use.

As a result, it was concluded that there was a significant difference in learning styles and perceptual learning styles according to gender and department variables. In addition, a positive and significant relationship was found between dependent learning style and cooperative learning style. In another result, a positive

relationship was found between competitive learning style and visual learning. Finally, there is a positive relationship between independent learning and mobile learning.

According to the results obtained, educators should continue their activities by taking into account the learning preferences of shy students. In addition, learning styles; Since competitive learning style predicts perceptual learning styles, teaching students with competitive learning preferences thinking that their perceptions operate within this framework will increase their learning outcomes. On the other hand, it is recommended that students with predominant motion learning preferences should be given motion instruction rather than auditory and visual methods. The students of the management department, whose independent learning preference is dominant, should be evaluated within this framework. Considering the findings for future studies can be expressed as the proposition of the study.

## **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: Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 25/04/2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 168

## **ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI**

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, veri analizi, raporlaştırma, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. Katkı Oranı: %60

Yazar 2: Danışmanlık. Katkı Oranı: %40

## **ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)**

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(3), 1092 – 1114. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1142779>



Öğretmenlik Mesleği İmajının Öğretmen, Öğrenci ve Veli Algılarına Bağlı Olarak İncelenmesi\*  
The Analysis of Teaching Profession's Image Based Upon the Views of Teachers, Students and Parents

Ümran ŞENSOY<sup>1</sup> Esra KARABAĞ KÖSE<sup>2</sup>

Geliş Tarihi (Received): 09.07.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 08.09.2023

Yayın Tarihi (Published): 24.09.2023

**Öz:** Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlik mesleği imajına ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu Kırkkale ilindeki liselerden 330 öğretmen, 575 öğrenci ve 420 öğrenci velisi oluşturmaktadır. Tarama modelinde desenlenen araştırmada veri toplama aracı olarak "Öğretmenlik Mesleği İmaj Ölçeği Öğretmen, Öğrenci, Veli Formları" kullanılmıştır. Veri analizinde betimsel istatistik, t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Bulgular neticesinde, öğretmenlik mesleğinin imaj algısı çalışma gruplarının hepsinde cinsiyet değişkenine göre ölçeğin tamamında olumlu ve orta seviyenin üstünde olduğu görülmüş; veli algı düzeyleri en yüksek seviyedeysen onu sırasıyla öğrenci ve öğretmen çalışma grupları takip etmiştir. Araştırma bulgularına göre *mesleki özellikler* ve *mesleki tercih* alt boyutlarında ise velilerin algısı öğrenci ve öğretmenlere göre anlamlı ölçüde daha olumsuz seviyededir. *Toplumsal statü* alt boyutunda ise öğretmenler kendilerini öğrenci ve velilere göre daha düşük statüde algılamaktadır. *Kişisel özellikler* alt boyutunda ise gruplara göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

**Anahtar Kelimeler:** İmaj, mesleki imaj, öğretmenlik mesleğinin imajı.

**Abstract:** The main purpose of this research is to comparatively examine the views of teachers, students and parents on the image of the teaching profession. The study group of the research consists of 330 teachers, 575 students and 420 students' parents from high schools in Kırkkale. "Teaching Profession Image Scale Teacher, Student, Parent Forms" were used as a data collection tool in the research designed in the scanning model. Descriptive statistics, t-test and one-way analysis of variance were used in data analysis. As a result of the findings, it was seen that the image perception of the teaching profession was positive and above the medium level in all of the study groups according to the gender variable; while parental perception levels were at the highest level, student and teacher study groups followed them respectively. According to the research findings, the perception of the parents in the sub-dimensions of *professional characteristics* and *professional preference* are significantly more negative than that of students and teachers. In the *social status* sub-dimension, teachers perceive themselves in a lower status than students and parents. In the sub-dimension of *personal characteristics*, there was no significant difference according to the groups.

**Keywords:** Image, image of profession, image of teaching profession.

**Atıf/Cite as:** Şensoy, Ü. ve Karabağ Köse E. (2023). Öğretmenlik mesleği imajının öğretmen, öğrenci ve veli algılarına bağlı olarak incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1092-1114. [doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1142779](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1142779)

**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/aibuelt>.

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

\* Makale 1. yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Ümran Şensoy, Kırkkale Milli Eğitim Müdürlüğü, İngilizce Öğretmeni, umransensoy511@yahoo.com, 0000-0001-6634-0479

<sup>2</sup> Doç. Dr. Esra KARABAĞ KÖSE, Kırkkale Üniversitesi, Eğitim Yönetim ve Denetimi, esrakarabag@gmail.com, 0000-0003-1367-7793



## 1.GİRİŞ

Mesleklerin toplumsal yaşamın sonucunda bireylerin günlük hayatlarını sürdürecektikleri gereksinimlerini karşılayabilmeleri için ortaya çıktığı düşünülmektedir (Yılmaz, 2007). Sözcük anlamı olarak ise meslek, bireylerin belirli bir eğitimden geçerek bilgi ve becerilerini geliştirdiği, toplumsal ihtiyaçları sağlamaya yönelik mal veya hizmet üretiminde bulunarak para kazanmak amacıyla yaptığı, kendine ait kuralları bulunan iş olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023).

İnsanların kişisel deneyim ve tecrübelerine dayanarak söz konusu mesleğe ya da o mesleği icra edenlerle ilgili olarak edindiği olumlu ya da olumsuz izlenimleri ise mesleki imaj olarak tanımlanabilir. Meslekle ilgili izlenim, görüş ve beklentiler zihinde şekillenerek imaj algısını oluşturmaktadır (Karaköse, 2006; Kızılcık-Özkan, Ünver, Avcıbaşı, Semerci, Yıldız-Fındık; 2017). Tabii ki bu noktada meslek mensuplarının yetenek, bilgi, beceri ve kimliklerini etkileyici olarak kullanarak kendilerini dışarıya olumlu yansıtması da oldukça önemlidir (Güneş, 2007).

Geçmişten günümüze birçok meslek işlevselliğini yitirip kaybolurken yeni mesleklerin ortaya çıktığı görülmüştür. Nitekim sağlık, eğitim ve hukuk gibi meslekler toplumsal gerekliliği sayesinde her zaman önemini koruyabilmiştir (Kahraman ve Çelik, 2020, s.556). Eğitimin toplumsal bir kurum olarak ülkelerin başlıca önemli meseleleri arasında yer aldığı göz önünde bulundurularak bu meselenin ana unsurlarından birinin de öğretmen olduğu belirtilmiştir (Battal, 2003; Gelen ve Özer, 2008). İnsanlık tarihi kadar eski olan öğretmenlik mesleğinin doğuşu, insanların hayatta kalabilmesi ve değişen yaşam koşullarına uyum sağlayabilmesi için başkalarından bir şeyler öğrenmesi ile başlamıştır. Öğretici kişiler "hoca, usta, üstad, öğretmen" gibi çeşitli unvanlar taşımışlardır. Bilgi aktarma rolünü üstlenen bu kişiler, zaman içinde emek verdikleri alandan kazanç elde etme fikrine sahip olmuşlardır. Böylelikle öğretmen, karşılıksız olarak veya maddi kazanç sağlamayı bekleyerek bilgi ve becerilerini diğerlerine aktaran kişi olarak tanımlanmıştır (Doğan, 2018; Eskicumalı, 2002).

Toplumsal ve kültürel alanda geçmişten günümüze öğretmenlik mesleğinin kutsallığı vurgulanmasına rağmen toplumsal imaj algısı hep aynı kalmamıştır. Öğretmenlerin kendi imaj algılarını ekonomik şartlarına ve toplum tarafında algılanma biçimine göre tanımlamıştır (Kahraman ve Çelik, 2020). Orhan ve Özdemir'in (2019) çalışmasında öğretmenlerin kendi mesleklerine ilişkin imaj algısının geçmişe göre daha olumsuz olduğu; Ünsal ve Bağçeci'nin (2016) çalışmasında ise öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşük olduğu; Sönmez ve Cemaloğlu'nun (2017) çalışmasında öğretmenlerin mesleğin genel imajına ilişkin algılarının olumsuz olduğu vurgulanmıştır.

OECD ülkelerine bakıldığında öğretmen ve okul idarecilerinin %60'tan fazlasının mesleklerini severek icra ettiği, %80'inden fazlasının da iş doyumunun yüksek olduğu görülmüştür (Zakariya, 2020). Bununla birlikte Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi [TALIS] (2018) verilerine göre katılımcı ülkelerin neredeyse yarısındaki öğretmenlerin özellikle son beş yılda mesleki memnuniyetlerinde düşüş tespit edilmiştir (OECD, 2019). Varkey Vakfı'nın 2018 yılında yayınladığı Global Öğretmen Statü Index'ine göre ise öğretmenlik mesleğinin statüsünün en yüksek olduğu ülkeler Çin, Endonezya, Malezya ve Tayvan şeklinde sıralanmıştır; Türkiye otuz beş ülke arasından 7. sırayı almıştır. Listede Çin birinci, Brezilya en sonuncudur. Anket çalışmasında yer alan Türk halkının %35'lik kısmı ihtimal dâhilinde veya kesinlikle çocuklarını öğretmenlik mesleğine yönlendireceğini ve öğretmen maaşlarının 6500 dolardan fazla olması gerektiğini belirtmiştir (Varkey Foundation, 2018).

Alan yazın incelendiğinde öğretmenlik mesleği imajını (Akcan ve Polat, 2016; Akyüz, 1978; Atmaca, 2020; Cansız ve Özgenel, 2019; Çak, 2020; Doğan ve Bayrak, 2019; Gönülaçar, 2016; Orhan ve Özdemir, 2019; Özgenel, Işık ve Bahat, 2019; Sönmez ve Cemaloğlu, 2017; Topakoğlu ve Canlı, 2022) farklı değişkenler bağlamında araştıran pek çok çalışmanın bulunduğu görülmektedir.

Toplum, birey, siyasi sistem öğretmenlerin omuzları üzerine çok fazla sorumluluk yüklemekte ve öğretmenlerin bu beklentilerin karşılanabilmesi için mesleki düzeyde gerekli yeterliliklere sahip olması ve buna bağlı olarak imajlarının detaylı bir şekilde analiz edilmesi ve yansıtılması gerekmektedir. Öğretmenlerin mesleki imajlarının öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine bağlı şekilde incelendiği bu çalışmada meslekle ilgili olumlu ve olumsuz düşünce, kanı ve yargıların belirlenmesi ve mesleğin insanlar tarafından daha hakkaniyetli ve adil bir biçimde yorumlayabilmeleri hedeflenmektedir (Bağçeci vd., 2013, s.36).

### **Araştırmanın amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlik mesleğinin imajının öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Araştırmanın alt problemleri ise şu şekilde sıralanmıştır:

- 1- Öğretmenlik mesleğinin imajına ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli algıları ne düzeydedir?
- 2- Öğretmenlik mesleğinin imajına ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli algıları bağımsız değişkenlere (cinsiyet, öğrenim durumu, okul türü, ekonomik durum) göre farklılaşmakta mıdır?
- 3- Öğretmen, öğrenci ve velilerin öğretmenlik mesleğinin imajına ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

### **1.2. Araştırmanın önemi**

Bir öğretmen, şık görünümünden yüksek düzeyde profesyonelliğe kadar bütünsel ve uyumlu bir imaj oluşturmak zorundadır. Öğretmenin imajı, eğitimin tüm paydaşlarının etkileşim kalitesini doğrudan veya dolaylı olarak etkileme potansiyeline sahiptir (Petrova, Akimova, Romanova ve Sokolovskaya, 2020). Öğretmenin kendisine yüklenen misyonu taşıyabilme kapasitesi, onun öğrenciler, veliler ve genel toplum nezdindeki imajı ve itibarı ile yakından ilgilidir. Öğretim sürecinin mekanik bir süreç olmanın ötesinde öğretmen ve öğrenci arasında hatta velileri de içine alan güçlü bir etkileşim süreci olduğu dikkate alındığında, toplumsal imajı zayıf bir öğretmenin bu süreci etkili yönebilmesinin güç olacağı açıktır. Diğer taraftan öğretmenin toplumsal imajı, devlet politikalarından toplumsal beklentilere ve öğretmenlerin kişisel özelliklerine kadar çok geniş bir yelpazede birçok faktörün bileşimi ile oluşan çok karmaşık ve dinamik bir olgudur. Bu bakımdan öğretmenlik mesleğinin imajının çok yönlü bir bakış açısı ile değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Öğretmenlerin kendi mesleklerine ilişkin olumsuz algıları, onların mesleki motivasyonlarını, iş doyumlarını ve mesleği sürdürme eğilimlerini etkileyebilecek önemli bir faktördür. Düşük imaj algısı mesleki tükenmişliği tetikleyebileceği gibi öğretmenlerin mesleklerinden duygusal olarak kopmaları ve yöneticilik gibi farklı kariyer alternatiflerine yönelmeleri ile sonuçlanabilir. Velilerin ve öğrencilerin olumsuz algıları ise nitelikli adayların mesleğe yönelmelerini engelleyeme, öğretmenin gerek sınıf içindeki gerekse veliler üzerindeki etki gücünü kaybetmesi gibi sonuçlara yol açabilecektir. Dolayısı ile mesleki imaj, öğretim niteliğinin önemli bir bileşeni olarak görülmektedir.

Mesleki imajın öğretim süreçlerindeki etkisinin yanı sıra çok farklı faktörlerden etkilenebilecek dinamik bir olgu olması, bu olgunun sürekli olarak izlenmesini de gerektirmektedir. Gelişmiş ülkelerde eğitim, milli bütçeden en büyük payı alan sistemlerden birisidir. Gelişmiş toplumlar eğitime hem bireysel düzeyde hem de kamusal düzeyde çok büyük yatırımlar yapmaktadır. Bununla birlikte eğitim sisteminin kendisinden beklentileri karşılayabilmesindeki kilit unsur öğretmendir. Bir ülkede öğretmenin mesleki imajının ve saygınlığının o ülkedeki eğitimin niteliği hakkında önemli veriler ortaya koyduğu düşünülmektedir.

Dolayısı ile öğretmenin mesleki imajı, politika yapıcılar için eğitim sisteminin izlenmesi ve değerlendirilmesine yönelik geniş bağlamli ve önemli bir gösterge olarak görülebilir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Öğretmenlik mesleği imajının öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesini amaçlayan bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli ile desenlenmiştir. Söz konusu grubun belli başlı niteliklerini analiz edebilmek için verilerin bir araya getirilmesine yönelik çalışmalar, tarama araştırması olarak isimlendirilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Karasar (2010) tarama modellerini tanımlarken var olan bir durumu hiçbir değişiklik yapmadan aktarmaya çalışan araştırma metotlarından biri olarak ifade etmiştir

### 2.1. Araştırmanın modeli

### 2.2. Araştırmanın evreni ve örneklemi

Kırıkkale il merkezi ve ilçelerinde görev yapmakta olan 1097 lise öğretmeni, 12.708 lise öğrencisi ve bu öğrencilerin velileri araştırma evrenini oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğü öğretmenler için 278, öğrenci ve veliler için ise 370 olarak hesaplanmıştır. Maksimum çeşitlilik yolu ile seçilen 330 öğretmen, 420 veli ve 575 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Öğretmen, öğrenci ve velilerin öğretmenlik mesleği imajına ilişkin algı düzeylerini belirlemek üzere ölçeğin tümü ve alt boyutları için yapılan betimleyici istatistikler Tablo 1'de sunulmaktadır.

**Tablo 1.**

*Örneklemin demografik özellikleri*

Gruplar	Değişken			Değişken			Değişken		
	Cinsiyet	N	%	Okul Türü	N	%	Ekonomik Algı Düzeyi	N	%
Öğretmen	Kadın	170	51.5	AİHL	66	20.0	Alt	115	34.8
	Erkek	160	48.5	MTAL	110	33.3	Orta	183	55.5
				Anadolu Lisesi	66	20.0	Üst	32	9.7
				Fen Lisesi	44	13.3			
				Diğer	44	13.3			
Öğrenci	Kadın	315	54.8	AİHL	116	20.2	Alt	105	18.3
	Erkek	260	45.2	MTAL	85	32.0	Orta	209	36.8
				Anadolu Lisesi	117	20.3	Üst	261	45.4
				Fen Lisesi	78	13.6			
				Diğer	79	13.7			
Veli	Kadın	219	52.1	AİHL	84	20.0	Alt	21	5.0
	Erkek	201	47.9	MTAL	140	33.3	Orta	361	86.0
				Anadolu Lisesi	84	20.0	Üst	38	9.0
				Fen Lisesi	56	13.3			
				Diğer	56	13.3			

Öğretmen, öğrenci ve veli grupları incelendiğinde kadın katılımcıların sayısının erkeklere oranla yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okul türü değişkenine göre çalışma gruplarının verileri incelendiğinde, öğretmen-veli katılımcıların çoğunluğunun MTAL, öğrencilerin de anadolu lisesinden olduğu görülmüştür.

Öğretmen ve velilerin çoğunluğu ekonomik durumuna ilişkin algıları orta seviyedeysen öğrencilerin algıları ise üst seviyededir.

Öğretmenlik mesleği imajına ilişkin öğretmen ve velilerin algı düzeylerini belirlemek üzere ölçeğin tümü ve alt boyutları için yapılan betimleyici istatistikler Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2 incelendiğinde, veli çalışma grubundaki erkek katılımcı sayısı 201 (%47,9), kadın katılımcı sayısı ise 219 (%52,1) olarak tespit edilmiştir. Eğitim durumları incelendiğinde ilk sırayı 192 kişiyle (%45,7)

<b>Tablo.2</b>			
<i>Öğretmen ve veli çalışma gruplarının öğrenim bilgileri</i>			
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	<b>n</b>	<b>%</b>
	Erkek	170	51,5
<b>Eğitim Durumu</b>	Lisans	284	86,1
	Lisansüstü	46	13,9
<b>Cinsiyet</b>	<b>Veli</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
	Kadın	219	52,1
	Erkek	201	47,9
<b>Eğitim Durumu</b>	İlköğretim	<b>n</b>	<b>%</b>
		192	45,7
	Ortaöğretim	138	32,9
	Önlisans	30	7,1
	Lisans	50	11,9
	Lisansüstü	10	2,4

ilköğretim mezunlarının aldığı görülmüştür. Lisansüstü eğitimi alan 10 kişi ise (%2,4)’lük oranla sıralamada sonuncu olmuştur. Öğretmen çalışma grubunda ise lisans bölümünden mezun olan öğretmenlerin sayısı 284 (%86,1) olarak saptanırken lisansüstü mezunu öğretmen sayısı 46’dır (% 13,9).

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

2020-2021 eğitim öğretim yılında eğitim öğretim çoğunlukla uzaktan yapıldığı için veri toplama çalışmasının da %10’u yüz yüze, geri kalan %90’ı ise çevrim içi olarak yürütülmüştür. Bu durum araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır.600 öğrenci anketinden 575’i, 350 öğretmen anketinden 330’u, 460 veli anketinden 420’si geçerli şekilde doldurularak geri dönüşü sağlanmıştır.

#### 2.3.1. Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formunda, araştırma katılımcılarının öğretmenlik mesleği imaj algısını etkileyebileceği düşünülen demografik değişkenlere (cinsiyet, eğitim durumu, okul türü, ekonomik durum) ilişkin sorulara yer verilmiştir.

#### 2.3.2. Öğretmenlik mesleği imaj ölçeği

Öğretmenlik Mesleği İmaj Ölçeği, veli algıları çerçevesinde öğretmenlerin mesleki imajlarını geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış şekilde analiz edebilecek Likert tipi bir ölçek olarak tasarlanmıştır. Ölçekte yer alan likert tipli sorular araştırma konusu ile ilgili görüş veya tutumu kapsayan bir yargı ve bu yargıya katılım oranını tespit edebilmek için iki aşırı uç arasında bulunan seçeneklerden oluşmaktadır. Öğretmenlik Mesleği İmaj Ölçeği, (1) “Hiç katılmıyorum” - (5) “Tamamen katılıyorum” ifadeleri ile 5’li Likert tipinde hazırlanmıştır. Genel Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ÖMİÖ için .86 olarak hesaplanmıştır. Bunun yanı sıra t testi verilerinden yola çıkarak alt-üst %27’lik gruplar içinde maddeler ayırt edici olarak belirlenmiştir. Ölçeğin madde kalan ve madde toplam korelasyon değerleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları, madde dağılımlarıyla beraber yandaki şekli ile belirtilmiştir: Kişisel Özellikler

(1,2,3,4,5,6,7,8), mesleki özellikler(9,10,11,12), toplumsal statü(13,14,15,16), Mesleki Tercih(17,18,19). AFA ile elde edilen veriler sonucunda DFA ile test edilmiştir. Bu yöntemle ki-kare değeri ve ortaya çıkan bu değer serbestlik derecesine oranı ( $\chi^2/df = 314.729/144 = 2.186$ ), GFI (.905), AGFI (.874), CFI (.938), RMR (.054), SRMR (.062) ve RMSEA (.063) olarak tespit edilerek uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayıları Cronbach Alpha kullanılarak her bir alt boyutu için şu şekilde hesaplanmıştır: Kişisel Özellikler alt boyutu .91, mesleki özellikler alt boyutu .80, toplumsal statü alt boyutu .77, mesleki tercih alt boyutu .68'dir. Ölçeğin genel güvenirlik katsayısı ise .86 olarak belirlenmiştir (Özgenel vd., 2019).

Mevcut çalışmadaki Öğretmenlik Mesleği İmaj Ölçeği Öğretmen Formu'na göre geçerlik ve güvenirlik düzeyini ortaya koyabilmek amacıyla Cronbach Alpha katsayıları incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin kişisel özellikler alt boyutu .85, mesleki özellikler alt boyutu .84, toplumsal statü alt boyutu .86 ve mesleki tercih alt boyutu .74 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamının Cronbach Alpha katsayısı ise .86'dır. Ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenebilmesi için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmadan önce KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett testleri kullanılarak verilerin faktör analizine uygunluğu saptanmıştır. KMO testinin sonucu olarak ortaya çıkan değer (KMO=.87); Barlett küresellik testinin sonucu ise  $\chi^2(171)=2973,827; <.001$  olduğu için verinin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir. AFA sonucuna göre, ölçeğin toplam varyansın %63'ünü açıkladığı ve öz değeri 1'den yüksek olan 4 faktörlü yapısının bulunduğu görülmüştür. Öğretmenlik Mesleği İmaj Öğretmen Formu'nun 4 faktörlü yapısını doğrulamak üzere yapılan DFA sonuçları kabul edilebilir bir model uyumu ortaya koymuştur [ $\chi^2/df=2.70$ ; RMSEA=.72; CFI=.92; GFI=.90; IFI=.92; TLI=.90; NFI=.87].

Mevcut çalışmadaki Öğretmenlik Mesleği İmaj Ölçeği Öğrenci Formu iç tutarlılık katsayıları; ölçeğin tamamı için .94, kişisel özellikler alt boyutu için .95, mesleki özellikler alt boyutu için .93, toplumsal statü alt boyutu için .91 ve mesleki tercih alt boyutu için ise .79'dur. Ölçeğin dört faktörlü yapısına ilişkin model uyumu, KMO sonuç değeri (KMO=.95); Barlett küresellik testi ise  $\chi^2(171)=9816,821; <.001$  olarak belirlenerek verinin faktör analizi için kabul edilebilir düzeydedir. AFA ile elde edilen sonuçlara göre ölçeğin toplam varyansın %78'ini açıkladığı ve 4 faktörlü yapıyı desteklediği görülmüştür. AFA ile elde edilen sonuçlar DFA ile test edilmiştir. Ki-kare değeri ve ortaya çıkan bu değer serbestlik derecesine oranı AFA ile elde edilen veriler sonucunda DFA ile test edilmiştir. Bu yöntemle ki-kare değeri ve ortaya çıkan bu değer serbestlik derecesine oranı ( $\chi^2/df = 891.99/330 = 2.703$ ), GFI (.911), AGFI (.836), CFI (.907), RMR (.071), SRMR (.072) olarak tespit edilmiş ve RMSEA (.086) sonucu bağlamında uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Mevcut çalışmadaki Öğretmenlik Mesleği İmaj Ölçeği Veli Formu iç tutarlılık katsayısı; ölçeğin tamamı için .92, kişisel özellikler alt boyutu için .91, mesleki özellikler alt boyutu için .84, toplumsal statü alt boyutu için .83 ve mesleki tercih alt boyutu için ise .68 olarak belirtilmiştir. Dört faktörlü yapısına ilişkin model uyumu KMO sonucu (KMO=.94); Barlett küresellik testi ise  $\chi^2(171)=4345,716; <.001$  olarak kabul edilebilir düzeydedir. AFA sonuçlarına göre ölçeğin toplam varyansın % 65'ini açıklayarak 4 faktörlü yapıya uygun bulunmuştur. AFA ile elde edilen veriler sonucunda DFA ile test edilmiştir. Bu yöntemle ki-kare değeri ve ortaya çıkan bu değer serbestlik derecesine oranı ( $\chi^2/df = 314.729/144 = 2.312$ ), GFI (.936), AGFI (.871), CFI (.956), RMR (.076), SRMR (.081) ve RMSEA (.088) olarak tespit edilerek uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir.

## 2.4. Verilerin analizi

Analizler yapılmadan önce veri setleri kontrol edilerek yanlış ve eksik girişler düzeltilmiştir. Kayıp veriler tespit edildikten sonra belirlenen faktörlerin madde ortalamaları alınarak atamalar yapılmıştır. Verilerin ön görülen varsayımları karşılmasına yönelik gereken normallik ve doğrusallık değerlendirmeleri yapılmıştır. Bu incelemelerden sonra 330 öğretmen formu, 575 öğrenci formu ve 420 veli formu üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir.

Veri analizi için SPSS 23.0 paket programı kullanılmıştır. Betimsel istatistikler kullanılarak demografik veriler analiz edilmiştir. Öğretmen, öğrenci ve veli çalışma gruplarında, ANOVA ve t testi kullanılarak bağımsız değişkenlere göre öğretmenlik mesleği imaj algısının nasıl farklılaştığı incelenmiştir.

## 2.5. Araştırmanın etik izni

Bu araştırma Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan 05/10/2020 tarihli etik kurul onay belgesi alınarak yapılmış olup araştırmada “Yüksek Öğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği” kurallarına bağlı kalınmıştır. Ayrıca araştırma, yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği İlkelerine Aykırı Eylemler” kısmındaki söz konusu aykırı durumlardan hiçbiri yaşanmadan gerçekleştirilmiştir.

## 3. BULGULAR

Öğretmen, öğrenci ve velilerin, öğretmenlik mesleği imajına ilişkin algı düzeylerinin belirlenmesi için ölçeğin tümüne ve alt boyutlarına ait aritmetik ortalamalar alınmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3’te sunulmaktadır.

**Tablo 3.**

*Öğretmen, öğrenci ve velilerin öğretmenlik mesleğinin imajına ilişkin algı düzeylerinin ortalaması*

	Gruplar								
	Öğretmen			Öğrenci			Veli		
	N	$\bar{X}$	SS	N	$\bar{X}$	SS	N	$\bar{X}$	SS
Mesleki İmaj (Tüm Ölçek)	330	3.92	.52	575	4.09	.69	420	4.10	.68
1. Kişisel Özellikler	330	4.11	.58	575	4.08	.82	420	4.09	.78
2. Mesleki Özellikler	330	4.50	.62	575	4.51	.68	420	4.34	.79
3. Toplumsal Statü	330	3.37	1.01	575	4.15	.82	420	4.16	.63
4. Mesleki Tercih	330	3.38	.99	575	3.48	1.09	420	3.75	.97

Tablo 3’e göre öğretmenlik mesleğinin imaj algı seviyesi tüm ölçek genelinde öğretmen görüşleri için  $\bar{X}=3,92$ , öğrenci görüşleri için  $\bar{X}=4,09$ , veli görüşleri için  $\bar{X}=4,10$  şeklinde tespit edilerek orta düzeyin üstünde olduğu görülmüştür. Alt boyutları için değerlendirildiğinde kişisel özellikler boyutunda öğretmen görüşleri  $\bar{X}=4,11$ , öğrenci görüşleri  $\bar{X}=4,08$ , veli görüşleri  $\bar{X}=4,09$  olup katılıyorum düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Mesleki özellikler alt boyutu için öğretmen görüşleri  $\bar{X}=4,50$ , öğrenci görüşleri  $\bar{X}=4,51$ , veli görüşleri  $\bar{X}=4,34$  olup katılıyorum düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Toplumsal statü alt boyutu için öğretmen görüşleri  $\bar{X}=3,37$  kararsızım düzeyindeyken; öğrenci görüşleri  $\bar{X}=4,15$ , veli görüşleri  $\bar{X}=4,16$  olup katılıyorum düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Mesleki tercihler alt boyutu için öğretmen görüşleri  $\bar{X}=3,38$ , öğrenci görüşleri  $\bar{X}=3,48$  ortalamaları ile “kararsızım” düzeyinde, veli görüşlerinin ise  $\bar{X}=3,75$  olup katılıyorum düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen, öğrenci ve velilerin, öğretmenlik mesleği imajına ilişkin algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere ölçeğin tümü ve alt boyutları için t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4’te sunulmaktadır.

**Tablo.4**

*Öğretmen, öğrenci ve velilerin öğretmenlik mesleğinin imaj algılarına ilişkin cinsiyete göre t-Testi sonuçları*

	Cinsiyet	Gruplar								
		Öğretmen			Öğrenci			Veli		
		$\bar{X}$	T	p	$\bar{X}$	t	P	$\bar{X}$	T	p
Mesleki İmaj (Tüm Ölçek)	Kadın	3.82			4.09			4.13		
	Erkek	4.03	-3.770	.001*	4.09	.007	.994	4.08	.712	.477
Kişisel Özellikler	Kadın	4.05			4.11			4.13		
	Erkek	4.17	-1.862	.064	4.04	1.014	.311	4.05	1.095	.274
Mesleki Özellikler	Kadın	4.50			4.48			4.35		
	Erkek	4.51	-.117	.907	4.55	-1.240	.215	4.32	.434	.650
Toplumsal Statü	Kadın	3.10			4.11			4.18		
	Erkek	3.65	-5.156	.001*	4.19	-1.163	.245	4.13	.603	.547
Mesleki Tercih	Kadın	3.24			3.49			3.74		
	Erkek	3.53	-2.654	.008*	3.48	.181	.857	3.77	-.348	.748

\*p<0.05

Tablo 4'te öğretmen, öğrenci ve velilerin cinsiyet değişkeni bağlamında öğretmenlik mesleği imajına ilişkin algıları, öğretmenlerde ölçeğin tamamında  $t=-3.770$ ;  $p<.05$ , toplumsal statü alt boyutunda  $t=-5.156$ ;  $p<.05$  mesleki tercih alt boyutunda  $t=-2.654$ ;  $p<.05$  olup anlamlı bir farklılık gösterirken, kişisel özellikler alt boyutunda  $t=-1.862$ ;  $p>.05$ , mesleki özellikler alt boyutunda  $t=-.117$ ;  $p>.05$  değerleri neticesinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre verileri, ölçeğin tamamında  $t=.007$ ;  $p>.05$ , kişisel özellikler alt boyutunda  $t=1.014$ ;  $p>.05$ , mesleki özellikler alt boyutunda  $t=-1.240$ ;  $p>.05$ , toplumsal statü alt boyutunda  $t=-1.163$ ;  $p>.05$  ve mesleki tercih alt boyutunda  $t=.857$ ;  $p>.05$  olup anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Cinsiyet değişkenine ait veli grubu sonuçlarına göre ise ölçeğin tamamında  $t=.712$ ;  $p>.05$ , kişisel özellikler alt boyutunda  $t=1.090$ ;  $p>.05$ , mesleki özellikler alt boyutunda  $t=.434$ ;  $p>.05$  toplumsal statü alt boyutunda  $t=.603$ ;  $p>.05$  ve mesleki tercih alt boyutunda  $t=-.348$ ;  $p>.05$  değerlerine ulaşılmış ve anlamlı bir farklılık ifade edilmemiştir. Veriler kapsamında cinsiyet değişkenine göre öğretmenlik mesleği imajı öğretmen çalışma grubunda anlamlı bir farklılık göstermiş; öğrenci ve veli gruplarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Öğretmen ve velilerin, öğretmenlik mesleği imajına ilişkin algı düzeylerinin öğrenim değişkenine ilişkin anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere ölçeğin tümü ve alt boyutları için t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmaktadır.

**Tablo.5**

Öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlik mesleği imajına ilişkin algılanan öğretmen t-testi ve veli varyans analizi sonuçları

			Öğretmen			Veli			
			$\bar{X}$	$t$	$p$	$\bar{X}$	$F$	$p$	
Mesleki İmaj (Tüm Ölçek)	Lisans		3,91	-.663	.508	İlköğretim	4,13	1,055	.368
						Ortaöğretim	4,04		
	Lisansüstü		3,97			Önlisans	4,03		
						Lisans ve üzeri	4,20		
Kişisel Özellikler	Lisans		4,09	-1.117	.265	İlköğretim	4,13	1,886	.131
						Ortaöğretim	4,02		
	Lisansüstü		4,20			Önlisans	3,90		
						Lisans ve üzeri	4,24		
Mesleki Özellikler	Lisans		4,49	-.789	.431	İlköğretim	4,34	4,469	.004*
						Ortaöğretim	4,21		
	Lisansüstü		4,57			Önlisans	4,23		
						Lisans ve üzeri	4,65		
Toplumsal Statü	Lisans		3,36	-.398	.691	İlköğretim	4,23	.920	.431
						Ortaöğretim	4,09		
	Lisansüstü		3,42			Önlisans	4,14		
						Lisans ve üzeri	4,10		
Mesleki Tercih	Lisans		3,40	.727	.468	İlköğretim	3,73	.893	.445
						Ortaöğretim	3,79		
	Lisansüstü		3,28			Önlisans	3,97		
						Lisans ve üzeri	3,64		

\* p&lt;0.05

Tablo 5'te öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre öğretmenlik mesleği imajının alt boyutları t testi sonuçları bağlamında incelendiğinde ölçeğin tamamında t=-.663; p>.05, kişisel özellikler alt boyutunda t=-1.117; p>.05, mesleki özellikler alt boyutunda t=-.789; p>.05 ve toplumsal statü alt boyutunda t=-.398; p>.05, mesleki süreçler alt boyutunda t=.727; p>.05 olup anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Velilerin eğitim durumları ile algıladıkları öğretmenlik mesleği imajının boyutları varyans analizi verilerine göre ölçeğin tamamında F=1.055; p>.05, kişisel özellikler alt boyutunda F=1.886; p>.05, toplumsal statü alt boyutunda F=.920; p>.05 ve mesleki süreçler alt boyutunda F=.893; p>.05 değerleri neticesinde anlamlı bir fark görülmezken sadece mesleki özellikler alt boyutu F=4.469; p<.05 olup anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Tabloda öğretmenlik mesleğinin imajı açısından öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni farklılık oluşturmazken velilerde mesleki özellikler alt boyutunda, bu değişkenin anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. *Mesleki özellikler* alt boyutunda ise veli algılarının öğretmenlere göre daha olumlu yönde olduğu görülmüştür.

Öğretmen, öğrenci ve velilerin, öğretmenlik mesleği imajına ilişkin algı düzeylerinin okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere ölçeğin tümü ve alt boyutları için ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmaktadır.



**Tablo.6**

Öğrenci, öğretmen ve velilerin öğrencilerin okul türlerine ilişkin algıladıkları öğretmenlik mesleği imajının boyutlarına algısına ilişkin varyans analizi sonuçları

	Okul Türleri	Gruplar								
		Öğrenci			Öğretmen			Veli		
		$\bar{X}$	F	P	$\bar{X}$	F	P	$\bar{X}$	F	p
Mesleki İmaj (Tüm Ölçek)	Anadolu İHL	4.15			4.07			4.00		
	MTAL	4.02			3.93			4.11		
	Anadolu Lisesi	3.99	2.897	.022*	3.80	2.788	.136	4.14	.507	.022*
	Fen Lisesi	4.18			3.82			4.12		
	Diğer	4.26			3.96			4.18		
Kişisel Özellikler	Anadolu İHL	4.10			4.26			3.95		
	MTAL	3.95			4.11			4.14		
	Anadolu Lisesi	4.00	4.160	.002*	4.01	1.763	.004*	4.08	1.200	.002*
	Fen Lisesi	4.23			4.04			4.14		
	Diğer	4.34			4.07			4.17		
Mesleki Özellikler	Anadolu İHL	4.50			4.61			4.24		
	MTAL	4.46			4.58			4.24		
	Anadolu Lisesi	4.52	.736	.568	4.36	3.948	.018*	4.42	.206	.568
	Fen Lisesi	4.61			4.61			4.57		
	Diğer	4.55			4.26			4.34		
Toplumsal Statü	Anadolu İHL	4.26			3.66			4.10		
	MTAL	4.12			3.39			4.13		
	Anadolu Lisesi	3.97	2.788	.026*	3.12	3.018	.018*	4.24	.364	.026*
	Fen Lisesi	4.17			3.16			4.06		
	Diğer	4.31			3.46			4.29		
Mesleki Tercih	Anadolu İHL	3.65			3.37			3.69		
	MTAL	3.47			3.30			3.80		
	Anadolu Lisesi	3.27	2.020	.090	3.36	5.310	.000*	3.80	.121	.090
	Fen Lisesi	3.49			3.07			3.57		
	Diğer	3.49			3.96			3.84		

\*p<0.05

Tablo 6'ya göre öğrencilerin öğretmenlik mesleği imaj algıları, okul türü değişkenine göre ölçeğin geneli için  $F=2.897$ ;  $p<.05$ , kişisel özellikler alt boyutu için  $F=4.160$ ;  $p<.05$ , toplumsal statü alt boyutu için  $F=2.788$ ;  $p<.05$  olup anlamlı bir farklılık göstermiştir. Mesleki özellikler alt boyutunda  $F=.736$ ;  $p>.05$ , mesleki tercih alt boyutunda ise  $F=2.020$ ;  $p>.05$  olup anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Öğretmenlerin öğretmenlik

mesleği imaj algıları okul türü değişkenine göre ölçeğin genelinde  $F=2.788$ ;  $p>.05$  şeklinde olup anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Kişisel özellikler alt boyutunda  $F=1.763$ ;  $p<.05$ , mesleki özellikler alt boyutunda  $F=3.948$ ;  $p<.05$ , toplumsal statü alt boyutunda  $F=3.018$ ;  $p<.05$ , mesleki tercih alt boyutunda  $F=5.310$ ;  $p<.05$  değerlerine ulaşarak tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Velilerin öğretmenlik mesleği imaj algıları okul türü değişkenine göre ölçeğin genelinde  $F=.507$ ;  $p<.05$ , kişisel özellikler alt boyutunda  $F=1.200$ ;  $p<.05$ , toplumsal statü alt boyutunda  $F=3.018$ ;  $p<.05$  şeklinde anlamlı bir farklılık gösterirken, mesleki özellikler alt boyutunda  $F=.364$ ;  $p>.05$  ve mesleki tercih alt boyutunda  $F=.121$ ;  $p>.05$  olup anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Ölçeğin tamamında, öğretmenler ile öğrenci algıları, öğretmenlerle kıyaslandığında anlamlı yüksek bir farklılık göstermiştir. Kişisel özellikler alt boyutunda üç grupta da anlamlı bir farklılık görülmüş, mesleki özellikler alt boyutunda ise öğretmenler ve öğrenci ile veli grupları arasında anlamlı yüksek bir farklılık ortaya çıkmıştır. Toplumsal statü alt boyutunda ise veli ve öğrenci görüşleri ve öğretmenler arasında anlamlı yüksek bir farklılık görülmüştür. Mesleki tercih alt boyutunda ise öğretmen algısı düşük seviyede kalmış ve öğrenci ile veli grupları arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki imajı ile ilgili algının veli, öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek üzere ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7’de sunulmaktadır.

**Tablo.7**

*Öğretmen, öğrenci ve velilerin, öğrencilerin ekonomik düzeylerine ilişkin algıladıkları öğretmenlik mesleği imajının boyutlarına ilişkin varyans analizi sonuçları*

	Ekonomik Durum	Gruplar								
		Öğretmen			Öğrenci			Veli		
		$\bar{X}$	F	P	$\bar{X}$	F	P	$\bar{X}$	F	P
Mesleki İmaj (Tüm Ölçek)	Alt	3.93			4.18			3.85		
	Orta	3.92	.041	.960	4.06	.873	.422	4.12	1.536	.217
	Üst	3.91			4.10			4.10		
Kişisel Özellikler	Alt	4.14			4.18			3.65		
	Orta	4.12	1.840	.160	4.04	.865	.557	4.12	3.576	.029*
	Üst	3.92			4.09			4.12		
Mesleki Özellikler	Alt	4.54			4.57			4.16		
	Orta	4.52	2.706	.068	4.48	.586	.478	4.35	.538	.584
	Üst	4.26			4.53			4.33		
Toplumsal Statü	Alt	3.34			4.23			3.98		
	Orta	3.34	1.458	.234	4.11	.738	.648	4.17	.715	.490
	Üst	3.66			4.16			4.08		
Mesleki Tercih	Alt	3.37			3.58			3.79		
	Orta	3.32	2.714	.068	3.49	.434	.418	3.75	.041	.960
	Üst	3.77			3.45			3.78		

\* $p<0.05$

Tablo 7’ye göre öğretmenlerin öğrencilerin ekonomik düzeylerine ilişkin mesleki imaj algısı ölçeğin tamamında  $F=.041$ ;  $p>.05$ , kişisel özellikler alt boyutunda  $F=1.860$ ,  $p>.05$ , mesleki özellikler alt boyutunda  $F=2.706$ ;  $p>.05$ , toplumsal statü alt boyutunda  $F=1.458$ ;  $p>.05$  ve mesleki tercih alt boyutunda  $F=2.714$ ;  $p>.05$  olup anlamlı bir farklılaşma göstermemiştir. Öğrencilerin kendi ekonomik durumuna ilişkin algıladıkları öğretmenlik mesleği imajının boyutları incelendiğinde ölçeğin tamamında  $F=.873$ ;  $p>.05$ , kişisel özellikler

alt boyutunda  $F=.865$ ;  $p>.05$ , mesleki özellikler alt boyutunda  $F=.586$ ;  $p>.05$ , toplumsal statü alt boyutunda  $F=.738$ ;  $p>.05$  ve mesleki tercih alt boyutunda  $F=.434$ ;  $p>.05$  olduğu belirtilerek anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Velilerin öğrencilerin ekonomik durumuna ilişkin algıladıkları öğretmenlik mesleğinin imajının boyutları incelendiğinde ölçeğin tamamında  $F=1.536$ ;  $p>.05$ , mesleki özellikler alt boyutunda  $F=.538$ ;  $p>.05$ , toplumsal statü alt boyutunda  $F=.715$ ;  $p>.05$ , mesleki süreçler alt boyutunda  $F=.041$ ;  $p>.05$  anlamlı bir farklılaşma tespit edilmezken, kişisel özellikler alt boyutunda  $F=3,576$ ;  $p<.05$  olup anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre *kişisel özellikler* alt boyutunda öğretmen ve öğrencilerle kıyaslandığında velilerin algıları anlamlı ölçüde daha olumlu yöndedir.

Öğretmenlerin mesleki imajı ile ilgili algının veli, öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek üzere ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8'de sunulmaktadır

**Tablo 8.**

*Araştırma grubu türüne göre ANOVA sonuçları*

		N	$\bar{X}$	SS	F	p	Fark Grubu
Mesleki İmaj (Tüm Ölçek)	1. Veli	420	4.11	.684	9.141	.000*	1-2 ile 3
	2. Öğrenci	575	4.09	.691			
	3. Öğretmen	330	3.93	.525			
Kişisel Özellikler	1. Veli	420	4.10	.784	.110	.896	-
	2. Öğrenci	575	4.09	.828			
	3. Öğretmen	330	4.11	.582			
Mesleki Özellikler	1. Veli	420	4.34	.791	8.782	.000*	1 ile 2-3
	2. Öğrenci	575	4.52	.687			
	3. Öğretmen	330	4.51	.627			
Toplumsal Statü	1. Veli	420	4.16	.817	100.142	.000*	1-2 ile 3
	2. Öğrenci	575	4.16	.820			
	3. Öğretmen	330	3.37	1.011			
Mesleki Tercih	1. Veli	420	3.76	.975	13.411	.000*	1 ile 2-3
	2. Öğrenci	575	3.49	1.094			
	3. Öğretmen	330	3.39	.995			

\* $p<0.05$

Tablo 8'de, tüm çalışma gruplarında öğretmenlerin mesleki imaj algısının farklılaşma durumu incelendiğinde, ölçeğin genelinde;  $F=9.141$ ;  $p<.05$ , mesleki özellikler alt boyutunda  $F=8.782$ ;  $p<.05$ , toplumsal statü alt boyutunda  $F=100.142$ ;  $p<.05$ , mesleki tercih alt boyutunda  $F=13.411$ ;  $p<.05$  değerlerine ulaşılarak anlamlı bir farklılık görülmüştür. Yalnızca kişisel özellikler alt boyutunda  $F=0.110$ ;  $p>.05$  olup anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Buna göre mesleki özellikler alt boyutunda velilerin algısı öğrenci ve öğretmenlere göre anlamlı ölçüde daha olumsuz düzeydedir. Toplumsal statü alt boyutunda ise öğretmenler kendilerini öğrenci ve velilere göre daha düşük statüde algılamaktadır.

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırma, öğretmenlik mesleğinin imajını çeşitli değişkenler bağlamında ve öğrenci, veli ve öğretmen perspektifi ile karşılaştırmalı olarak değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma bulguları cinsiyet bağlamında incelendiğinde, veli ve öğrenci görüşlerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı buna mukabil erkek öğretmenlerin mesleğin imajına ilişkin algılarının daha olumlu olduğu görülmektedir. Söz konusu bulgu, kadın öğretmenlerin sayısının erkeklere göre yaklaşık 1,5 kat daha fazla olduğunu gösteren resmî istatistikler (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2021) ve öğretmenliğin giderek bir kadın mesleği hâline geldiği ile ilgili alan yazınla (Erginer ve Saklan, 2020) birlikte değerlendirildiğinde söz konusu sonuç dikkat çekicidir. Kadın öğretmenlerin daha olumsuz bir imaj algısına rağmen daha fazla öğretmenliğe yönelikleri söylenebilir. Bu çıkarım, kadınların çalışma saatleri ve tatil sürelerini göz önüne alarak öğretmenlik mesleğini tercih ettiği, kariyer ilerlemesi konusunda çok istekli olmadıklarını ileri süren araştırma (Yaman, 2001) bulguları ile birlikte değerlendirildiğinde daha anlamlı hale gelmektedir. Ayrıca erkek öğretmenlerin mesleki imaj algılarının kadınlara oranla daha olumlu olduğu Özdemir ve Orhan'ın (2020) çalışması ile de benzerlik göstermektedir. Buna göre meslekte önemli bir çoğunluğu teşkil eden kadın öğretmenlerin mesleki tercihlerinin sebebinin mesleği elverişli, uygun özelliklere sahip olarak algılamaktan ziyade, toplumda giderek artan biçimde kadın mesleği olarak algılanması ile ilişkili olabileceği ve geleneksel toplumsal rollerine paralel arayışlardan kaynaklandığı düşünülebilir. Dolayısıyla mesleki gelişim ihtiyacına da olumsuz yansiyabilecek bu yönelimin mesleğin imajına yönelik bir kısır döngü oluşturacağı ileri sürülebilir. Öğretmenlik mesleğinin büyük bir kısmını kadınlar oluşturmasına rağmen mesleki imaj algılarının daha olumsuz olması onların bu olumsuz izlenimlerini mesleği icra ederken edindikleri deneyim sonucu geliştirmiş olabileceğini de işaret ediyor. Bu sebeple mevcut araştırma bulgularının, özellikle kadın öğretmenlerin mesleki imaj algılarının mesleği sürdürürken nasıl bir değişim gösterdiğine ve olumsuz mesleki algıların öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ve iş doyumlarını nasıl etkilediğine yönelik daha ileri araştırmalarla desteklenmesi önerilebilir. Çünkü mesleki statü, imaj gibi faktörler şahısların sahip oldukları nitelikleri artırabilmesine yönelik motivasyon sağlayıcı etkenlerden biri olarak görülmektedir (Ceylan vd., 2011). Ayrıca önemli bir çoğunluk oluşturan kadın öğretmen kitlesinin olumsuz mesleki imaj algılarının sebeplerini ortaya koymak ve bu sebepleri ortadan kaldıracak politika ve uygulamalara kaynaklık etmek üzere derinlemesine nitel araştırmalar yürütülebilir.

Mesleki imajın *toplumsal statü* alt boyutunda ise öğretmenlerin kendilerini öğrenci ve velilere göre daha olumsuz statüde algıladıkları görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünde genel olarak bir gerileme olduğunu gösteren pek çok araştırma bulunmaktadır (Orhan ve Özdemir, 2019; Sönmez ve Cemaloğlu, 2017; Ünsal ve Bağçeci, 2016). Bununla birlikte özellikle öğretmenlerde bu olumsuz algının öğrenci ve veli gibi diğer paydaşlara göre daha yüksek olması dikkat çekicidir. Ünsal ve Bağçeci (2016) tarafından da vurgulandığı üzere, eğitim politikaları değiştirilirken öğretmen görüşüne başvurulmaması, öğrenci ve velinin öğretmen üzerindeki yaptırım gücünün artması gibi sebeplere bağlı olarak öğretmenlerin mesleki saygınlığı zarar görmüştür. Benzeri şekilde pek çok çalışmada, öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda tatminsiz, itibar ve statü açısından zayıf gördüğü ve çalışma alanlarına çok fazla müdahalede bulunduğu ve mesleki statünün giderek zayıfladığı ileri sürülmektedir (Hargreaves v. 2007; Kalin vd., 2017). Özellikle öğretmenlerin kendi toplumsal statülerine ilişkin algılarının daha negatif seviyede olmasında, toplumsal değişimin yanı sıra politika geliştirme ve uygulama süreçlerine dahil olamamalarının ve daha yüksek statü beklentilerinin de etkili olduğu söylenebilir. Mesleğin toplumdaki itibarının yükseltilebilmesi için öncelikle öğretmenlerin kendi mesleklerinin saygınlığına dair algılarının güçlendirilmesinin gerekliliği açıktır. Dolayısı ile bu olumsuz algının giderilmesine yönelik yaklaşım ve uygulamalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu bağlamda özellikle öğretmenlerdeki olumsuz mesleki algının nedenlerine odaklanan detaylandırılmış araştırmalar yürütülebilir.

Toplumsal statü alt boyutunda olduğu gibi, *mesleki tercih* alt boyutunda da öğretmenlerin imaj algıları, öğrenci ve velilere göre olumsuz olduğu görülmüştür. Bu bulgu, mesleki statünün düşük algılanması ile ilişkili olduğu gibi, öğretmenlik mesleğinin stresli ve zor olduğunu belirten bazı araştırma (Kieschke ve Schaarschmidt, 2008) sonuçları ile de ilişkilendirilebilir. Öğretmenlerin mesleki statü olarak düşük algıladıkları mesleklerini tercih edilebilir görmemeleri de beklenen bir sonuçtur. Ayrıca mesleğin icrasında yaşadıkları güçlüklerin de bu algıyı desteklediği söylenebilir. Diğer taraftan memurluğunun sağladığı iş garantisi ve güvencesi sebebiyle genel olarak devlet memurluğuna ve özellikle de öğretmenlik mesleğine yönelim arttığı için (Erden, 2017) velilerin mesleki tercih alt boyutunda daha olumlu algılara sahip olmaları anlaşılabilir bir bulgudur. Mesleki niteliğin sürdürülebilir olmasının temel şartlarından birisi de yeni ve donanımlı, yüksek potansiyele sahip adayların mesleğe çekilebilmesidir. Dolayısıyla özellikle de velilerdeki ve öğrencilerdeki öğretmenlere göre daha yüksek olan olumlu algı bu anlamda bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Mesleki tercih algısı bakımından öğrencilerin tam da veliler ve öğretmenler arasında bir noktada yer alması, söz konusu algının öğretmenlerce de desteklenmesinin elzem olduğuna işaret etmektedir. Toplumsal statü algısında olduğu gibi mesleğin tercih edilebilirliği ile ilgili olumlu algıları destekleyecek politika ve uygulamaların yürütülmesi bu bağlamda da önem taşımaktadır.

Araştırmanın en ilgi çekici bulgularından birisi, mesleki tercih ve toplumsal statü alt boyutlarında daha olumlu algılara sahip olan velilerin mesleki özellikler alt boyutunda anlamlı ölçüde olumsuz bir algıya sahip olmalarıdır. Velilerin öğretmenlerin mesleki özelliklerini olumsuz, statülerini yüksek algılamaları da dikkat çekici ve tutarsız görünen bir bulgu olmakla birlikte hâlâ statü anlamında olumlu bir algıya sahip olmaları pozitif şekilde değerlendirilebilir. Genel olarak velilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının mesleki özellikler bağlamında daha olumsuz olmasının, toplumdaki eğitim seviyesinin artışı, eğitimin toplumsal statü bakımından önemli bir belirleyici olarak görülmesi ve dolayısıyla okuldan ve öğretmenden beklentilerin yükselmesi gibi birçok unsurla açıklanması mümkündür. Diğer taraftan mesleki anlamda yetersiz görülmeleri öğretmenlerin toplumdaki saygınlığını da olumsuz etkileyebilecek önemli bir faktördür. Dolayısıyla mesleki niteliklerin artırılmasına yönelik çalışmaların etkin bir biçimde yürütülmesinin öğretmenlik mesleğinin toplumsal imajına olumlu yönde katkı sağlayabileceği söylenebilir. Bu bulgu, öğretmenliğin mesleki statüsünün güçlendirilmesi için nitelik odaklı istikrarlı politikalar geliştirilmesinin önemine dikkat çekmektedir. Bununla birlikte sadece merkezi ya da yerel düzeyde yönetim politika ve uygulamalarının ötesinde öğretmenlerin de mesleki özelliklerini geliştirerek ve velilerle iletişimlerinde bu özellikleri öne çıkararak kendi imajlarını güçlendirmeleri önerilebilir. Ayrıca velilerin öğretmenliğin toplumsal statüsünü yüksek görmelerine ve öğretmenliği tercih edilebilir bir meslek olarak algılamalarına karşın, mesleki özellikler bakımından algılarının neden daha düşük olduğunu belirlemek üzere daha derinlemesine nitel ve nicel araştırmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

**Kaynakça/Reference**

- Aktaş, İ. (2010). *Üniversite - kent iletişimi bağlamında üniversite imajının değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Akyüz, Y. (1978). Türkiye’de öğretmen “öğretmen” ve meslek imajı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 11(1), 115-121.
- Ataüinal, A. (2003). *Niçin ve nasıl bir öğretmen?*. Milli Eğitim Vakfı.
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin toplumsal saygınlık ve imajlarına olumsuz etki eden faktörlerin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 34(1),152-167. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020341165>
- Bağçeci, B., Çetin, B., & Ünsal, S.(2013). Occupational image scale of teachers. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(1), 34-48. <https://doi.org/10.14687/jhs.v13i3.390>
- Balıkçioğlu, B. (2016). Benlik imajı uyumunun retoriği: bana ne tükettiğini söyle sana kim olduğunu söyleyeyim. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 5(3), 537-553.
- Battal, N. (2003). Cumhuriyet Üniversitesi'nin Açılışında Yaptığı Konuşma [Sempozyum bildirimi]. *Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, Sivas.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cansız, H. O., & Özgenel, M. (2019). Öğretmenlerin mesleki imajlarının iş doyumlarına etkisi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 1-15. <https://doi.org/10.51725/etad.793162>
- Ceylan, M., & Birkan, A. K. A. R. (2011). Ortaöğretimde okul-aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi (Karacasu Lisesi Örneği). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 43-64.
- Çak, Ö. (2020). *Türk sinemasında öğretmen imajı ve öğretmenlik mesleğinin tarihsel süreç içerisinde dönüşümü* [Yüksek lisans tezi, Hacı Bayram Veli Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Çetin, A. & Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323.
- Devrim, G. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik: teaching as a profession: the case of Turkey. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27 (2), 13-21.
- Dichter, E. (1985). What's in an image. *Journal of consumer marketing*. <https://doi.org/10.1108/eb038824>
- Doğan, Ö., & Bayrak, C. (2019). Öğretmen görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinin imajı: bir ölçek geliştirme ve uygulama çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 901-922. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-487223>
- Ekinci, N. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve alan seçiminde etkili olan motivasyonel etkenler. *Ilkogretim Online*, 16(2).
- Emiroğlu, N. (2000). Sağlık personelinin ve toplumun hemşirelik imajı. *Hemşirelik Araştırma Dergisi*, 1, 9-18.
- Erdem, A. R., Gezer, K., & Çokadar, H. (2005). Ortaöğretim fen-matematik ve sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 471-477.
- Erden, M. (2017). *Eğitim bilimlerine giriş* (11. Baskı). Arkadaş.

- Erginer, A., & Saklan, E. (2020). Öğretmenlik mesleğinin bir kadın mesleğine dönüşmesinin yaratabileceği sorunlara yönelik öğretmen adaylarının geliştirdikleri çözüm önerileri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6(2), 363-393.
- Erzen, Z., & Epçaçan, C. (2018). Öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin toplumdaki saygınlığının incelenmesi. *Journal of Institute of Economic Development and Social Researches*, 4(9), 331-345.
- Eskicumalı, A. (2002). *Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği, öğretmenlik mesleğine giriş*. Pegem.
- Gelen, İ., & Özer, B. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 39-55.
- Gönülaçar, Ş. (2016). Türkiye'de Öğretmen İmajı ve İtibarı Üzerine Bir İnceleme. Erişim Tarihi: 11.03.2018, <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/41461508/Turkiyede.Ogretmen.Imaji.ve.Itibari.sgonulacar.2016.pdf>
- Hargreaves, L., Cunningham, M., Hansen, A., McIntyre, D., Oliver, C., & Pell, T. (2007). The status of teachers and the teaching profession in England: Views from inside and outside the profession. Final Report of the Teacher Status Project. *University of Cambridge Faculty of Education, Department of Media and Communication, University of Leicester*. [https://www.academia.edu/20607351/T%20C3%BCrkiye\\_de\\_%20C3,96,C4](https://www.academia.edu/20607351/T%20C3%BCrkiye_de_%20C3,96,C4).
- Kahraman, Ü. & Çelik, O. T. (2020). The status of Teaching Profession From Teachers' Points of view= Öğretmen Penceresinden Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü. *Educational Administration: Theory & Practice*, 26(3), 519-564.
- Kalin, J., Cepic, R., & Šteh, B. (2017). Status of Teachers and the Teaching Profession: A Study of Elementary School Teachers' Perspectives. *Bulgarian Comparative Education Society*, 15, 59-65.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Anı.
- Keskinkılıç K. (Ed.). (2005). *Öğretmenlerin özellikleri ve yeterlikleri* (s.327-353). Pegem
- Kızılcık-Özkan, Z., Ünver, S., Avcıbaşı, İ. M., Semerci, R., & Yıldız-Fındık, Ü. (2017). Bir grup hemşirelik öğrencisinin mesleğe yönelik imaj algısı, *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 19(1), 38-47.
- Kieschke, U., & Schaarschmidt, U. (2008). Professional commitment and health among teachers in Germany: a typological approach. *Learning and Instruction*, 18(5), 429-437.
- MEB. (2021). *Milli eğitim istatistikleri 2020/21*. MEB.
- Mutluer, Ö. & Yüksel, S. (2019). *Emekli ve kıdemli öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü hakkındaki görüşleri*. 28.Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- OECD (2019), TALIS 2018 Technical Report, OECD, Paris, [http://www.oecd.org/education/talis/TALIS\\_2018\\_Technical\\_Report.pdf](http://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf).
- Örer, L. (2006). *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi'nin kurumsal imajının öğrenciler açısından ölçülmesi üzerine bir alan araştırması* [Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Özdemir, T., & Orhan, M. (2020). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki imaj algıları ile örgütsel adanmışlık davranışları arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 132-147.
- Özden, Y. (Ed.). (2004). *Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği* (s.1-32, 3. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Özsoy, S., A. (2000). Toplumda hemşirelik imajının belirlenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 16(2), 1-19.
- Öztürk, Z. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile işe tutkunluk düzeyleri arasındaki ilişkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

- Pişkin, Z., & Parlar, H., (2021). Toplumsal statü ve algı açısından öğretmenlik mesleğinin incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 4(1), 1-28.
- Sönmez, E., & Cemaloğlu, N. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki imaj algısı ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2117-2141. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.32772-364002>
- Şişman, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Yayıncılık.
- TDK. (2021). Büyük Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>.
- Topakoğlu, İ., & Canlı, S. (2022). Sinema ve öğretmen imajı: türk filmlerinin kadın ve erkek öğretmen imajı açısından incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 9(1), 48-63.
- Ulağlı, S. (2018). *Öteki'nin bilimine giriş-imgebilim*. Motto.
- Ünsal, S., & Bağçeci, B. (2016). Teachers' views on professional image and influential factors: öğretmenlerin mesleki imajlarına ilişkin örüşleri ve mesleki imaja etki eden faktörler. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3905-3926.6. <https://doi.org/10.14687/jhs.v13i3.3908>
- Varkey Gems Foundation. (2018). *Teacher Status*. London: Index
- Yaman, E. (2001). Öğretmenlik mesleğinin sosyo-ekonomik statüsü / bu mesleğin bir bayan mesleği haline dönüşmesi durumu ve eğitim fakültesi üzerine bir araştırma. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 53-68.
- Zakariya, Y. F. (2020). Investigating some construct validity threats to TALIS 2018 teacher job satisfaction scale: implications for social science researchers and practitioners. *Social Sciences*, 9(4), 3



## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

It is thought that occupations emerged as a result of social life in order to meet the needs of individuals to continue their daily lives (Yılmaz, 2007). Occupation as a lexical meaning; It is defined as a job that has its own rules, which individuals systematically develop their knowledge and skills by going through a certain education, to produce goods and services to meet the needs of people in the society and to earn money (TDK, 2023).

Occupational image can be defined as the positive or negative impressions of people about the profession or those who practice it, based on their personal experiences and others' experiences. Impressions, opinions and expectations about the profession are shaped in the mind and as a result, these factors create the image perception (Karaköse, 2006; Kızılcık-Özkan, Ünver, Avcıbaşı, Semerci, Yıldız-Fındık; 2017). Of course, at this point, it is also very important for professionals to reflect themselves positively by using their talents, knowledge, skills and identities in an impressive way (Güneş, 2007).

While many professions have lost their functionality from the past to the present, it has been seen that new professions have emerged. As a matter of fact, professions on health, education and law have always been able to maintained their importance thanks to their social necessity (Kahraman and Çelik, 2020, p.556). Considering that education is among the main issues of countries as a social institution, teaching profession is defined as one of the main elements of this issue (Battal, 2003; Gelen and Özer, 2008). The birth of the teaching profession, which is as old as the history of humanity, started with people learning something from others in order to survive and adapt to changing living conditions. Instructors have held various titles such as "hodja, master, teacher, craftsman". These people who assumed the role of transferring knowledge had the idea of making a profit from the field they worked for over time. Thus, a teacher has been defined as a person who transfers his knowledge and skills to others by expecting to gain gratuitous or financial gain (Doğan, 2018; Eskicumalı, 2002).

Although the sacredness of the teaching profession has been emphasized in the social and cultural field from past to present, the perception of social image has not always remained the same. Teachers' self-image perceptions are mostly shaped by their economic conditions and how they are perceived by the public (Kahraman & Çelik, 2020). In the study of Orhan and Özdemir (2019), teachers' perception of their own profession is more negative today when compared to the past; according to the findings of Ünsal and Bağçeci's (2016) study, the status of teachers in the teaching profession is said to be pretty low; in the study of Sönmez and Cemaloğlu (2017), teachers' perceptions of the general image of the profession is emphasized to be highly negative. When we look at OECD countries, it is seen that more than 60% of teachers and school administrators love their profession, and more than 80% of them have high job satisfaction (Zakariya, 2020). However, according to the International Teaching and Learning Survey [TALIS] (2018), a decrease has been seen in the professional satisfaction of teachers in almost half of the participating countries, especially in the last five years (OECD, 2019). According to the Global Teacher

Status Index published by the Varkey Foundation in 2018, the countries with the highest status of the teaching profession are respectively listed as China, Indonesia, Malaysia and Taiwan; Türkiye took the 7th place among thirty-five countries. China is first on the list while Brazil is the last on the list. 35% of the Turkish people who took part in the survey stated that they would probably or certainly direct their children to the teaching profession and added that teachers' salaries should be more than 6500 dollars (Varkey Foundation, 2018).

When the literature is reviewed, that the image of the teaching profession has been studied in many researches in the context of different variables (Akcan & Polat, 2016; Akyüz, 1978; Atmaca, 2020; Cansız & Özgenel, 2019; Çak, 2020; Doğan & Bayrak, 2019; Gönülaçar, 2016; Orhan & Özdemir, 2019; Özgenel, Işık and Bahat, 2019; Sönmez and Cemaloğlu, 2017; Topakoğlu and Yaşam, 2022) can be reported easily.

The society, individuals and the political system put too many responsibilities on the shoulders of teachers, and in order to meet these expectations, they need to have the necessary competencies at the professional level. Therefore, their image perception should be analyzed and reflected in detail. In this study, in which the professional images of teachers are examined depending on the views of teachers, students and parents, it is aimed to determine positive and negative thoughts and judgments about the profession and to enable people to interpret the profession in a more equitable and fair way (Bağçeci et al., 2013, p.36).

## 2.METHOD

This research, which aims to comparatively examine the image of the teaching profession according to the views of teachers, students and parents, was designed with a descriptive survey model, one of the quantitative research methods. Studies to gather data in order to analyze the main characteristics of the group in question are called survey research (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2017). Karasar (2010) described screening models as one of the research methods that try to convey an existing situation without making any changes.

The research population consists of 1097 high school teachers, 12.708 high school students and their parents working in Kırıkkale city center and its districts. 330 teachers, 420 parents and 575 students were selected through maximum diversity constituted the sample of the research.

Teacher, student and parent forms of the teaching profession image scale were used as a measurement tool in the research. Teacher professional image scale teacher form; it was prepared in a 5-point likert type by Bahat, Işık, and Özgenel (2019) in order to determine the professional images of teachers within the framework of parents' perceptions. The scale consists of 19 items and four sub-dimensions: personal characteristics, professional characteristics, social status and professional preference. The reliability coefficients of the scale were calculated for each sub-dimension by using Cronbach Alpha as follows: personal traits sub-dimension .91, professional traits sub-dimension .80, social status sub-dimension .77, occupational preference sub-dimension .68. The general reliability coefficient of the scale was determined as .86 (Özgenel et al., 2019). Before exploratory factor analysis (EFA) was performed to determine the construct validity of the scale, KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) and Barlett tests were used to determine the suitability of the data for factor analysis. The value resulting from the KMO test (KMO=.87); as the result of the Barlett sphericity test was  $\chi^2(171)=2973.827; <.001$ , and it was determined that the data was suitable for factor analysis. According to the EFA result, it was seen that the scale explained 63% of the total variance and had a 4-factor structure with an eigenvalue higher than 1. After the data obtained with EFA, it was tested with DFA. With this method, the chi-square value and the ratio of this value to the degrees of

freedom ( $\chi^2/df = 314.729/144 = 2.677$ ), GFI (.943), AGFI (.856), CFI (.948), RMR (.073), SRMR (.068) and RMSEA (.082) were determined and the fit indices were determined to be at an acceptable level (Barret, 2007; Kiline, 2011; Tabachnik & Fidell, 2007).

Cronbach Alpha coefficients were examined in order to reveal the level of validity and reliability according to the teaching profession image scale teacher form in the current study. As a result of the analysis, the personal characteristics sub-dimension of the scale was calculated as .85, the professional characteristics sub-dimension as .84, the social status sub-dimension as .86 and the vocational preference sub-dimension as .74. Beside this, the Cronbach Alpha coefficient of the entire scale is calculated as .86. Before exploratory factor analysis (EFA) was performed to determine the construct validity of the scale, KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) and Barlett tests were used to determine the suitability of the data for factor analysis. The value deriving from the KMO test (KMO=.87); after the result of the Barlett sphericity test was calculated as  $\chi^2(171)=2973,827;<.001$ , it was determined that the data was suitable for factor analysis. According to the EFA result, it was seen that the scale explained 63% of the total variance and had a 4-factor structure with a value higher than 1. The CFA results performed to confirm the 4-factor structure of the Teaching Profession Image Teacher form revealed an acceptable model fit [ $\chi^2/sd=2.70$ ; RMSEA=.72; CFI=.92; GFI=.90; IFI=.92; TLI=.90; NFI=.87].

Teaching professional image scale student form in the present study; internal consistency coefficients in the current study; .94 for the whole scale, .95 for the sub-dimension of personal characteristics, .93 for the sub-dimension of professional characteristics, .91 for the sub-dimension of social status, and .79 for the sub-dimension of professional choice. Model fit regarding the four-factor structure of the scale, KMO result value (KMO=.95); Barlett sphericity test is  $\chi^2(171)=9816,821$ ; determined as  $<.001$ , it is at an acceptable level for factor analysis of the data. According to the results obtained with EFA, it was seen that the scale explained 78% of the total variance and supported the 4-factor structure. Results obtained with EFA were tested with DFA. The chi-square value and the ratio of this value to the degrees of freedom . As a result of the data obtained with EFA, it was tested with DFA. With this method, the chi-square value and the ratio of this value to the degrees of freedom ( $\chi^2/df = 891.99/330 = 2.703$ ), GFI (.911), AGFI (.836), CFI (.907), RMR (.071), SRMR (.072) and RMSEA (.086) were determined, and the fit indices were determined to be at an acceptable level.

Teaching professional image scale parents form in the present study; internal consistency coefficient in the current study; .92 for the whole scale, .91 for the personal characteristics sub-dimension, .84 for the occupational characteristics sub-dimension, .83 for the social status sub-dimension, and .68 for the occupational preference sub-dimension. Model fit KMO result for its four-factor structure (KMO=.94); the Barlett sphericity test is at an acceptable level as  $\chi^2(171)=4345,716;<.001$ . According to the EFA results, the scale was found to be suitable for the 4-factor structure, explaining 65% of the total variance. As a result of the data obtained with EFA, it was tested with DFA. With this method, the chi-square value and the ratio of this value to the degrees of freedom ( $\chi^2/df = 314.729/144 = 2.312$ ), GFI (.936), AGFI (.871), CFI (.956), RMR (.076), SRMR (.081) and RMSEA (.088) were determined, and the fit indices were determined to be at an acceptable level.

### 3.FINDINGS, DISCUSSIONS and RESULTS

This research aims to evaluate the image of the teaching profession in the context of various variables and comparatively with the perspective of students, parents and teachers. When the research findings are

examined in terms of gender, it is seen that there is no significant difference according to the views of parents and students, on the other hand, male teachers' perceptions of the image of the profession are more positive. This finding, together with official statistics (Ministry of National Education [MEB], 2021) showing that the number of female teachers is approximately 1.5 times higher than that of males, and the literature on the fact that teaching is increasingly becoming a female profession (Erginer & Saklan, 2020). These results can be evaluated as remarkable. It can be said that female teachers tend to teaching profession despite a more negative self-image perception. This inference becomes more meaningful when evaluated together with the findings of the research (Yaman, 2001), which argues that women prefer the teaching profession, considering their working hours and vacation time, and that they are not very eager for career advancement. In addition, it is similar to the study of Özdemir and Orhan (2020), in which male teachers' perceptions of professional image are more positive than female teachers. Accordingly, it can be thought that the professional preferences of female teachers, who constitute a significant majority in the profession, may not be related to their positive perceptions of the profession, but may be related to the increasing perception of women as a female profession in the society, and it may be due to searches parallel to their traditional social roles. Therefore, it can be argued that this orientation, which may reflect negatively on the need for professional development, will create a vicious circle for the image of the profession. On the other hand, the fact that more women prefer teaching as a profession, but that female teachers have more negative perceptions may also indicate that negative perceptions have developed especially among female teachers during the practice of the profession. Therefore, it can be suggested that the current research findings should be supported by further research on how the professional image perceptions of female teachers change while continuing their profession and how negative professional perceptions affect teachers' professional motivation and job satisfaction. Because image of a profession is seen as one of the motivational factors for individuals to increase their qualifications (Ceylan et al., 2011). In addition, in-depth qualitative research can be carried out in order to reveal the reasons for the negative professional image perceptions of the female teacher mass, which constitutes a significant majority. Consequently, updated policies and practices can be applied to eliminate these reasons.

In the social status sub-dimension of professional image, it is seen that teachers perceive themselves as lower status than students and parents. There are many studies showing that there is a general decline in the social status of the teaching profession (Orhan & Özdemir, 2019; Sönmez & Cemaloğlu, 2017; Ünsal & Bağçeci, 2016). However, it is noteworthy that this negative perception is higher especially for teachers than for other stakeholders such as students and parents. As emphasized by Ünsal and Bağçeci (2016), professional prestige has been damaged due to reasons such as not seeking the teacher's opinion while changing education policies, and the increase in the enforcement power of students and parents over teachers. Similarly, in many studies, it is claimed that teachers see themselves as unsatisfied in the professional sense, weak in terms of reputation and status, that there is too much intervention in their work areas. Considering all these factors, it can be said that their professional status is gradually getting weakened (Hargreaves v. 2007; Kalin et al., 2017). In particular, it can be said that the low perception of teachers about their own social status is due to their inability to participate in policy development and implementation processes as well as their higher status expectations. In order to increase the prestige of the profession in the society, it is clear that teachers' perceptions of the dignity of their profession should be strengthened. Therefore, it can be said that there is a need for approaches and practices to eliminate this negative perception. In this context, further research can be conducted, especially focusing on the causes of negative professional perception among teachers.

As in the social status sub-dimension, teachers' image perceptions were found lower in the vocational preference sub-dimension compared to students and parents. This finding can be associated with low

perception of professional status, as well as with the results of some research (Kieschke & Schaarschmidt, 2008) stating that the teaching profession is stressful and difficult. It is an expected result that teachers do not see their professions, which they perceive as low in professional status, as preferable. In addition, it can be said that the difficulties they experience in the execution of the profession support this perception. On the other hand, it is an understandable finding that parents have more positive perceptions in the sub-dimension of professional choice, as the orientation towards the civil service in general and the teaching profession in particular increases due to the job guarantee and security provided by the civil service (Erden, 2017). One of the basic conditions for the sustainability of professional qualification is to attract new and qualified candidates to the profession. Therefore, the relatively higher positive perception especially among parents and students compared to teachers can be considered as an opportunity in this sense. The fact that students are at a point between parents and teachers in terms of professional preference perception indicates that it is essential that this perception should be supported by teachers too. As with the perception of social status, policies and practices that will create positive perceptions about the preferability of the profession are also important in this context.

One of the most interesting findings of the study is that parents who have more positive perceptions in the sub-dimensions of professional choice and social status have a significantly lower perception at the sub-dimension of professional characteristics. In spite of that parents perceive teachers' professional characteristics as low and their status as high is a striking and inconsistent finding, it can be considered positive that parents still have a positive perception in terms of status. In general, it is possible that the low perceptions of parents about the teaching profession in terms of professional characteristics can be explained by many factors such as the increase in the level of education in the society, the fact that education is seen as an important determinant in terms of social status, and therefore the expectations from the school and the teacher increase. On the other hand, being seen as professionally inadequate is an important factor that may negatively affect the prestige of teachers in society. Therefore, considering that increasing professional qualifications will positively affect the social image of teaching, it can be said that it is an important policy area. This finding draws attention to the importance of developing stable policies focused on quality in order to strengthen the professional status of teaching. In addition to this, it can be suggested that teachers should also strengthen their self-image by developing their professional characteristics and highlighting these features in their communication with parents, beyond just central or local level administration policies and practices. In addition, it can be said that more in-depth qualitative and quantitative research is needed to determine why the parents' perceptions of teaching are lower in terms of professional characteristics, while they perceive teachers' social status in a more positive way and consider teaching profession as preferable .

## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

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:Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi:05.10.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası:2020-05

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, verilerin analizi, bulgular, tartışma, sonuç ve raporlaştırma.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, verilerin analizi, bulgular, tartışma, sonuç ve raporlaştırma.

## ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada kişi, kurum veya kuruluşla 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(3), 1115– 1136. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1150870>



**İş Tatmini, Örgütsel Bağlılık ve İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişkiler: Eğitim Sektöründe Bir Meta-analiz Çalışması**

The Interrelationships Between the Job Attitudes: A Meta-analysis in the Education Industry

Ahmet Hakan ÖZKAN<sup>1</sup> , İsmail ÖZDEMİR<sup>2</sup> 

**Geliş Tarihi (Received):** 29.07.2022

**Kabul Tarihi (Accepted):** 08.09.2023

**Yayın Tarihi (Published):** 24.09.2023

**Öz:** Bu çalışmanın temel amacı, eğitim endüstrisinde iş tatmini, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti arasındaki karşılıklı ilişkiler, bu ilişkilerin araştırıldığı çalışmalardan elde edilen sonuçlara dayalı olarak meta-analiz yöntemiyle analiz etmektir. İş tatmini, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiyi çalışan 2.630 çalışma taranmış ve 30.550 denek olmak üzere seçilen 47 çalışma kullanılarak üç veri seti oluşturulmuştur. Araştırılan ilişkilerin yönünü bulmak için meta-analiz tekniği kullanılmıştır ve söz konusu ilişkilerin etki büyüklükleri hesaplanmıştır. En güçlü etki büyüklüğü iş tatmini ile örgütsel bağlılık arasındadır ve pozitifdir ( $r=.597$ ). Elde edilen sonuçlara göre, iş tatmini ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide meslek ve bölge moderatör değişken olarak anlamlı bulunmuştur, örgütsel bağlılık ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişki için ise meslek çeşidi moderatör değişken olarak tespit edilmiş ve son olarak örgütsel bağlılık ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişki için ise bölge, moderatör değişken olarak tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** İşten ayrılma niyeti, iş tatmini, örgütsel bağlılık, meta-analiz.

&

**Abstract:** The main aim of this meta-analysis was to survey the interrelationships between job satisfaction, organizational commitment, and turnover intention in the education industry. 2,630 studies are screened, and three data sets are formed by using the chosen 47 studies including 30,550 subjects. Meta-analysis technique is used to find the direction of the surveyed relationships, and the effect size of the aforementioned relationships are computed. The strongest effect size is between job satisfaction and organizational commitment and it is positive ( $r=.597$ ). According to the results, occupation and region are moderator variables for the relationship between job satisfaction and turnover intention, occupation is the moderator variable for the relationship between the organizational commitment and turnover intention, lastly, the region is the moderator variable for the relationship between organizational commitment and job satisfaction.

**Keywords:** Turnover intention, job satisfaction, organizational commitment, meta-analysis.

**Atıf/Cite as:** Özkan, A.H., & Özdemir, İ. (2023). İş tatmini, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiler: eğitim sektöründe bir meta-analiz çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1115-1136. [doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1150870](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1150870)

**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 – Bolu

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Dr.Öğr.Üyesi Ahmet Hakan Özkan, İstanbul Gedik Üniversitesi, Uluslararası Ticaret ve Lojistik Bölümü, [hakan.ozkan@gedik.edu.tr](mailto:hakan.ozkan@gedik.edu.tr), ORCID: 0000-0003-0348-754X

<sup>2</sup> Dr.Öğr.Üyesi İsmail Özdemir, İstanbul Gedik Üniversitesi, Uluslararası Ticaret ve Finansman Bölümü, [iozdemir@gedik.edu.tr](mailto:iozdemir@gedik.edu.tr), ORCID: 0000-0001-6478-9168

## 1. GİRİŞ

Eğitim sektöründe rekabetçi olmayı hedefleyen kuruluşlar, kurumsal kaliteyi artırmak için en iyi çalışanları işe almaya çalışmaktadır. Ancak işten ayrılma niyeti, kurumların kaliteleri için bir tehdit olarak ortaya çıkabilir (Liu & Onwuegbuzie, 2014). Yöneticiler işten ayrılma niyetini kontrol altında tutmazsa, çalışanların işten ayrılmaları nedeniyle zorluk yaşayacaktır (Porter & Steers, 1973).

Bir işin çalışanın refahına yaptığı olumlu katkılara iş tatmini denir (Locke, 1976). İş tatmini, bir işin neden olduğu olumlu duyguları ifade eder. 1950'lerde iş tatmini ve tatminsizliği ayırt edilmiştir (Weitz, 1952), ancak iki faktör teorisi (Herzberg, 1966) iş tatmini ve tatminsizliği etkileyen faktörleri ortaya koyarak bu iki kavramı birleştirmiştir. Bu teoriye göre motivasyonel faktörlerin varlığı iş tatminine, hijyen faktörlerinin olmaması ise tatminsizliğe yol açtığı belirlenmiştir. İş doyumunun işten ayrılma niyeti ile güçlü bir bağlantısı vardır (Freund, 2005; Kim & Kao, 2014).

Örgütsel bağlılık, işten ayrılma niyetinin bir başka güçlü yordayıcısı olarak kabul edilebilir (Choi & Kim, 2016; Humborstad & Perry, 2011). Çalışanların motivasyonunu etkiler (Mowday, Steers & Porter, 1979), çalışanın örgüte bağlılığı ve psikolojik olarak örgüte bağlanması olarak karşımıza çıkmaktadır (Meyer & Herscovitch, 2001). Becker'in (1960) yan bahis teorisi, örgütsel bağlılık kavramına yeni bir anlayış getirmiştir. Bu yeni anlayışla bağlılığın mesleki bağlılık ve örgütsel bağlılık olmak üzere iki farklı boyutu olduğu kabul edilmektedir (Ritzer & Trice, 1969).

Örgütsel bağlılık sınıflandırmasını bir kez daha değiştiren üç bileşenli modele göre örgütsel bağlılık, normatif bağlılık, devam bağlılığı ve duygusal bağlılık olarak sınıflandırılmaktadır (Meyer & Allen, 1991). Normatif bağlılık, bir çalışanın örgütün etik değerlerini, kurallarını ve normlarını ne ölçüde kabul ettiğini ifade eder. Mesela, bir aile şirketine normatif bağlılığın daha yüksek olması beklenir. Devam bağlılığı, o örgütte kalmak zorunda olma duygusundan kaynaklanmaktadır. Kişi herhangi bir nedenle işini kaybetmekten korkarsa, devam bağlılığı artacaktır. Bir finansal kriz sırasında, devam bağlılığının artması beklenir. Son olarak, duygusal bağlılık, örgütün değişken faktörleri ile ilgilidir. Örneğin bir şirket, çalışanlar için ilham verici bir dinlenme alanı oluşturarak çalışanların duygusal bağlılığını artırmaya çalışabilir (Brough & Frame, 2004).

### 1.1. Kavramsal İlişkiler ve Hipotez Geliştirme

Meta-analiz kapsamında incelenen çalışmaların araştırma bulguları tarafından sağlanan korelasyon değerleri, nicel bir teknik kullanılarak toplanabilir ve birleştirilebilir ve bu süreç, seçilen yapılar arasındaki incelenen karşılıklı ilişkileri anlamaya yardımcı olacaktır (Hedges & Olkin, 1985). Bu kapsamda, meta-analiz yöntemi uygun bir yöntemdir ve işten ayrılma niyeti ile ilgili faktörleri araştırmak için kullanılmıştır. İşten ayrılma niyeti ile ilgili faktörleri araştırmak üzere, Tett ve Meyer (1993) çeşitli sektörlerden 178 örneklem toplamıştır ve Kim ve Kao (2014), Amerika Birleşik Devletleri'ndeki çocuk bakımı sektöründen örneklem toplamıştır ve bu çalışmalar iş tatminin, işten ayrılma niyetine en güçlü etkide bulunan iş tutumu değişkeni olduğunu göstermiştir. Koreli hemşireler arasında yapılan diğer bir başka meta-analiz araştırması da bu bulguyu desteklemiştir (Choi & Kim, 2016; Coomber & Barriball, 2007). Bu çalışmada incelenen ilişkiler popülerdir ve bunları farklı endüstrilerde inceleyen Tett ve Meyer (1993)'ün ve çocuk bakım sektöründe Kim ve Kao (2014)'nın yapmış olduğu çalışmalar gibi meta-analiz çalışmaları vardır, ancak eğitim endüstrisinde bu tür meta-analiz çalışmalara rastlanmamıştır.

Örgütsel bağlılık ve iş tatmininin işten ayrılma niyetini olumsuz etkilediğini ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır (Freund, 2005; Huang, 2006; Moon vd., 2016; Paille vd., 2016; Poon, 2004). Meta-analiz çalışmaları bu ilişkinin anlamlı ve negatif yönlü olduğunu kanıtlamıştır (Choi & Kim, 2016; Tett & Meyer 1993). Lim (2010) eğitim sektöründe örgütsel bağlılık ile iş tatmini arasında pozitif yönlü bir ilişkili olduğunu göstermiştir. Choi ve Kim (2016) söz konusu ilişkilerin yönünü meta-analiz tekniğini kullanarak doğrulamıştır.

Yukarıdaki tartışmanın bir sonucu olarak, hipotezler aşağıdaki gibi belirtilmiştir:



H1: İş tatmini ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkinin yönü negatiftir.

H2: Örgütsel bağlılık ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkinin yönü negatiftir.

H3: İş tatmini ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin yönü pozitifdir.

İş tatmini ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı araştırmalar yöneticilere odaklanmıştır (Masuda vd, 2012; Spector vd, 2007). Huang da (2011) iş tatmininin işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisinin yöneticiler ve astlar arasında değiştiğini öne sürmüştür (Huang, 2011). Sonuç olarak, çalışanların pozisyonunun etkilerini araştırılan çalışmalar göstermiştir ki bu değişken bir moderatör olabilir. Bu nedenle aşağıdaki hipotezler hazırlanmıştır:

H4/H5/H6: Çalışan pozisyonu, iş tatmini ile işten ayrılma niyeti/örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti/iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide bir moderatör değişkendir.

İşyerinin, iş tatmini ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiyi etkileyebileceği, araştırmacılar tarafından ileri sürülmüştür (Dickey vd., 2011; Griffeth vd., 2000). Bulgular, araştırılan ilişkilerde önemli bir moderatör olabileceğini göstermiştir (Decker vd., 2009). Bu araştırmaların sonuçları, mesleğin iş tatmininin işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisini değiştirebileceğini desteklemiştir. Bu çalışma, aşağıdaki değişkenlerin moderatör değişken olup olamayacağını test edecektir:

H7/H7/H8: Meslek türü, iş tatmini ile işten ayrılma niyeti/örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti/iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide moderatördür.

H10/H11/H12: İşyeri türü, iş tatmini ile işten ayrılma niyeti/örgütsel bağlılık ile işten ayrılma niyeti/iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi etkileyen bir moderatör değişkendir.

Farklı bölgelerde yaşayanların aynı ülkede bile farklı iş tatmini seviyelerine sahip olabileceği (Jones & Sloane, 2009) ve aynı ülkedeki bölgesel farklılıkların örgütsel bağlılık üzerinde etkili olabileceği kanıtlanmıştır (Kokubun, 2017). Alas ve Edwards (2011), iş tatmini ve örgütsel bağlılığın kıtalardan etkilendiğini öne sürmüştür. Bu çalışmalar ışığında, kıtalar bölge değişkeni için ölçüt olarak kabul edilmiş ve aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur:

H13/H14/H15: Bölge, iş tatmini ile işten ayrılma niyeti/örgütsel bağlılık ile işten ayrılma niyeti/iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi etkileyen bir moderatör değişkendir.

## 1.2. Araştırmanın önemi

İş tutumları eğitim sektöründe önemli rol oynayan, çalışanlar ve yöneticiler kadar eğitim alan kişileri de etkileyen önemli faktörlerdir. İş tatmini, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti en temel iş tutumlarıdır. Bu değişkenler arasındaki ilişkiler de çalışma ortamı kadar eğitim ortamının belirlenmesinde etkilidir. Bu nedenle bu ilişkileri inceleyen pek çok çalışma bulunmaktadır. Ancak bu çalışmaları derleyen bir meta-analiz çalışması henüz gerçekleştirilmemiştir. Bu nedenle bu boşluğu dolduracak bu araştırma bu alanda önemli bir katkı sağlayabilecektir.

## 2. YÖNTEM

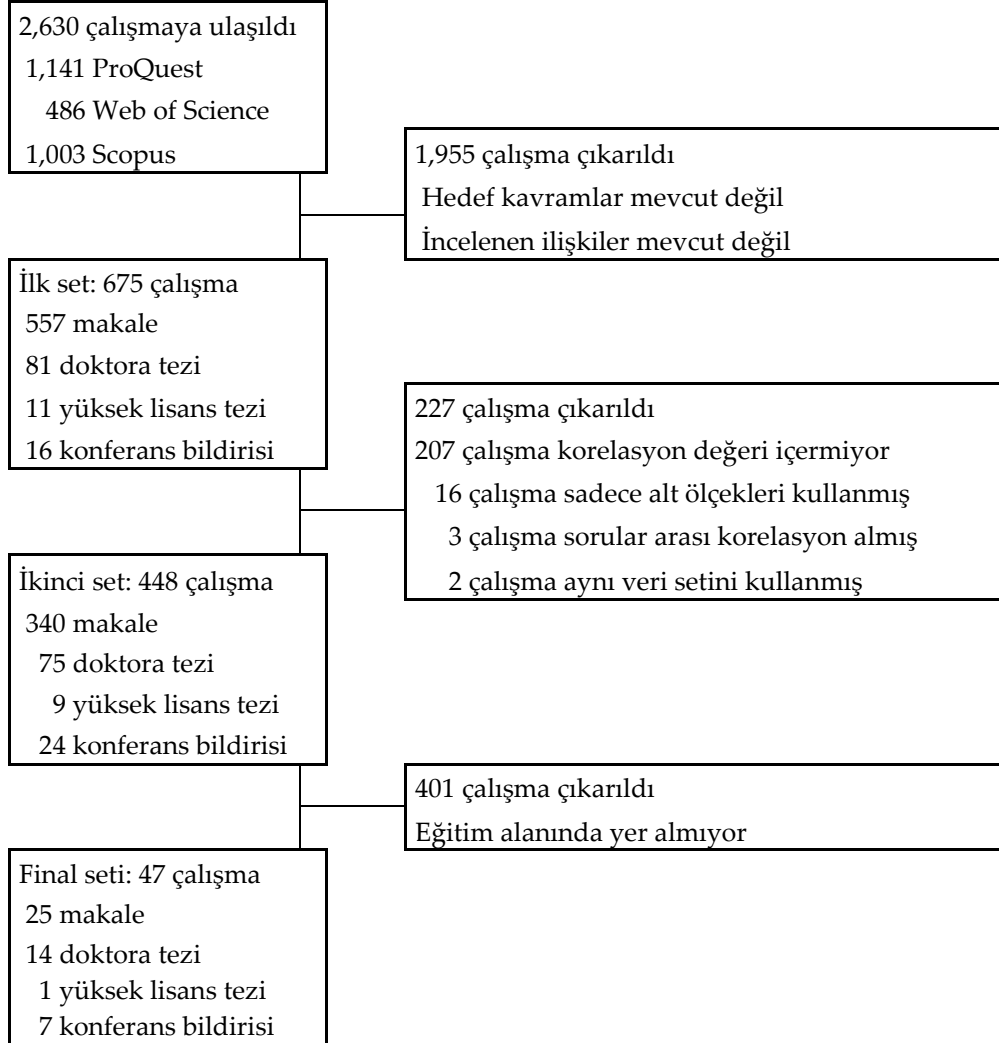
### 2.1. Tasarım ve Çalışma Seçilmesi Süreci

Bu araştırmayı yürütmek için Sistemik İncelemeler ve Meta-Analizler için Tercih Edilen Raporlama Ögeleri (PRISMA) yönergeleri izlenmiştir (Moher vd., 2009). Çalışmalar aşağıda gösterilmiş olan kriterlere göre seçilmiştir:

- Çalışmalar, incelenen ilişkiler için korelasyon değerlerini içermelidir.

- Duygusal bağlılık veya benzeri bir örgütsel bağlılık ölçeği kullanılmalıdır, normatif veya devam bağlılığı gibi alt ölçekler tek başına yeterli değildir.
- Veriler başka bir çalışmada kullanılmamış olmalıdır.
- Araştırma eğitim sektöründe gerçekleştirilmiş olmalıdır.

Bu meta-analiz çalışması için ProQuest, ScienceDirect ve Scopus veritabanları taranmıştır. Bu meta-analiz çalışması için makaleler, bildiriler, doktora tezleri ve yüksek lisans tezleri gözden geçirilmiştir. Şekil 1, final veri setinin eleme aşamaları sonunda nasıl oluştuğunu göstermektedir.



Şekil 1. Çalışmaların seçilme aşamaları

Taranan 2.630 çalışmadan kriterlere uymayan 1.955 adedi çıkarıldı. Bu süreçten sonra 675 çalışma bu çalışmanın ilk setini oluşturmuştur. Kalan çalışmalardan 227'si elenmiştir. Bu çalışmalardan 207'si seçilen değişkenleri birbiriyle ilişkilendirmediği, 16 adedi alt değişkenleri korelasyon analizine katılmış, incelenmek istenen değişkenlerin toplam değerlerini korelasyon analizine dahil etmemiştir, 1 çalışma önceki bir çalışmada kullanılan verileri ve sonuçları kullanmış, 3 çalışma ise sadece alt değişkenlerin aralarındaki korelasyonu içerdiği için ilk veri setinden çıkarılmıştır. İkinci veri seti 448 çalışmayı içermektedir. Eğitim sektöründe yapılmamış olan 401 araştırma çıkarıldıktan sonra son sette 47 çalışma yer almıştır.

## 2.2. Kodlama Süreci

Kodlama sürecinde çalışmaların özelliklerini not edilmiştir. Bu süreçte olası moderatörlerin seçilmesi de amaçlanmıştır. Belirtilen özellikler aşağıdaki gibidir:

- Yayın yılı
- Meslek türü
- İş yeri türü
- Pozisyon (yönetici veya çalışan)
- Bölge

Kodlama işleminden sonra yazar olası moderatörleri belirlemiştir. Moderatör değişkenler, etki büyüklüğü dağılımını heterojen hale getirmesi beklenen değişkenlerdir. Bu çalışmanın seçilen moderatör değişkenleri iş seviyesi, işyeri, meslek ve bölgedir.

Kalitesi düşük olan çalışmaları elemek için Zangaro ve Soeken'in (2007) kalite değerlendirme tekniği kullanılmıştır. Bu ölçek, bir çalışmayı düşük, orta veya yüksek kalite olarak değerlendirmektedir. Toplanan çalışmaların hiçbiri yazar tarafından zayıf olarak değerlendirilmemiştir.

## 2.3. Veri Analizi Süreci

Toplanan veriler, Comprehensive Meta-analysis yazılımı (CMA) kullanılarak analiz edilmiştir. Analize başlamadan önce 3 adet veri seti oluşturulmuştur. Birinci veri seti iş tatmini ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkinin korelasyon değerlerini, ikinci veri seti örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkinin korelasyon değerlerini, üçüncü veri seti ise örgütsel bağlılık ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkinin korelasyon değerlerini içermektedir.

Veri seti 25 makale, 1 yüksek lisans tezi, 14 doktora tezi ve 7 konferans bildirisi içermektedir. Bu veriler, heterojenlik analizine belirlenmiş olan 3 grup şeklinde sokulmuştur. Heterojenlik sabit etki modeli ve rassal etki modeli arasındaki seçimin yapılabilmesi için önem taşır. Heterojenlik olmadığında sabit etki modeli kullanılmıştır. Heterojenliğin diğer bir özelliği de yüksek olması durumunda veri setinin meta-analiz için daha uygun olduğuna işaret etmesidir.

**Tablo 1.**

*Heterojenlik Analizi Sonuçları*

	Q	I <sup>2</sup>
1. set	892.021	96.637*
2. set	114.952	86.951*
3. set	918.732	97.170*

\*\* : .01 seviyesinde anlamlılık

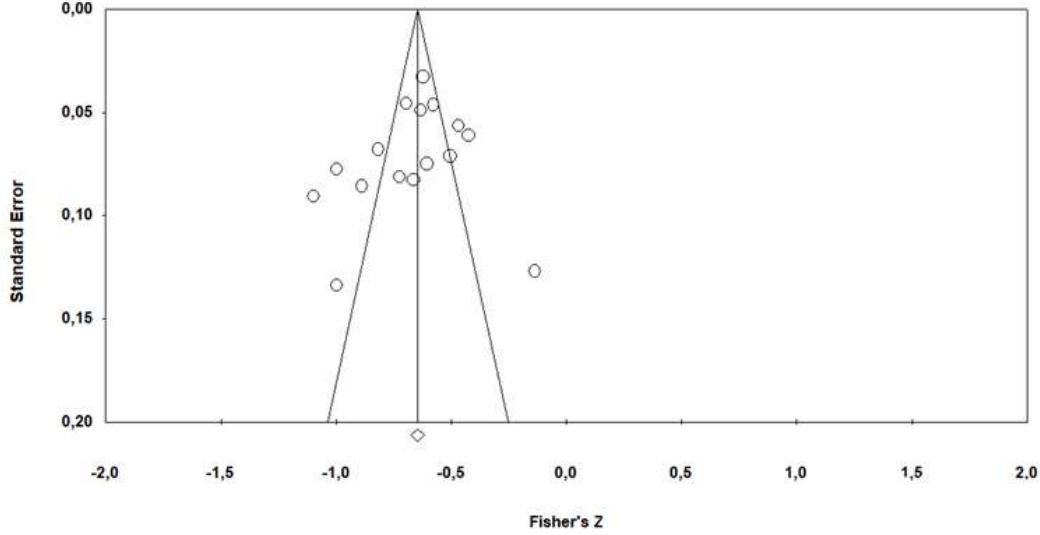
Tablo 1 heterojenlik analizi sonuçlarını göstermektedir. Bu sonuçlar, tüm veri setlerinin önemli ölçüde heterojen olduğunu göstermiştir. I<sup>2</sup> istatistikleri değişkenliği gösterir. Veri setlerinin I<sup>2</sup>'si %85'in üzerinde çıkmıştır. En yüksek değer üçüncü veri setine, en düşük olanı ise ikinci veri setine aittir. Anlamlı heterojenlik tespit edildiği için, analizler sırasında rassal etki modeli kullanılmıştır. Yazar, kodlama sürecinde çalışmaların özelliklerini not etmiştir. Bu süreçte olası moderatörlerin seçilmesi de

amaçlanmıştır. Bu amaçla moderatör analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz sırasında da rassal etki modeli kullanılmıştır. Zaten heterojenlik olmadığında meta-analiz ile moderatör tespit edilmesi mümkün olmaz.

### 3. BULGULAR

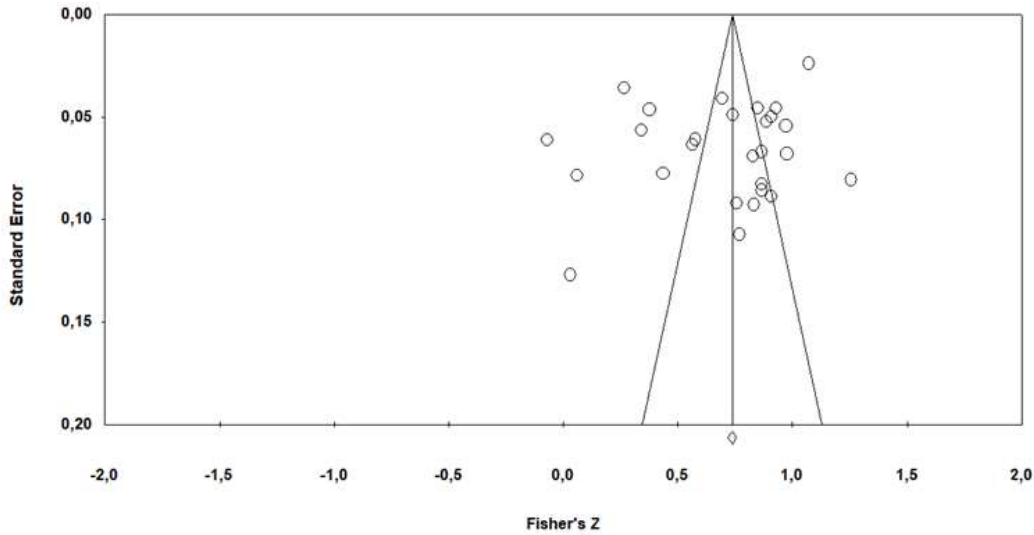
#### 3.1. Yayın Yanlılığı

Belirlenen 3 veri setinin de güvenilirliği yayın yanlılığı analizi ile analiz edilmiştir. Yayın yanlılığı mevcut olduğunda verilerin düzenlenmesi gerekmektedir. Yayın yanlılığı, toplanan verilerin oluşturduğu seri içerisinde de istatistiksel anlamlılığı etkileyen boşluklar olduğu anlamına gelir.



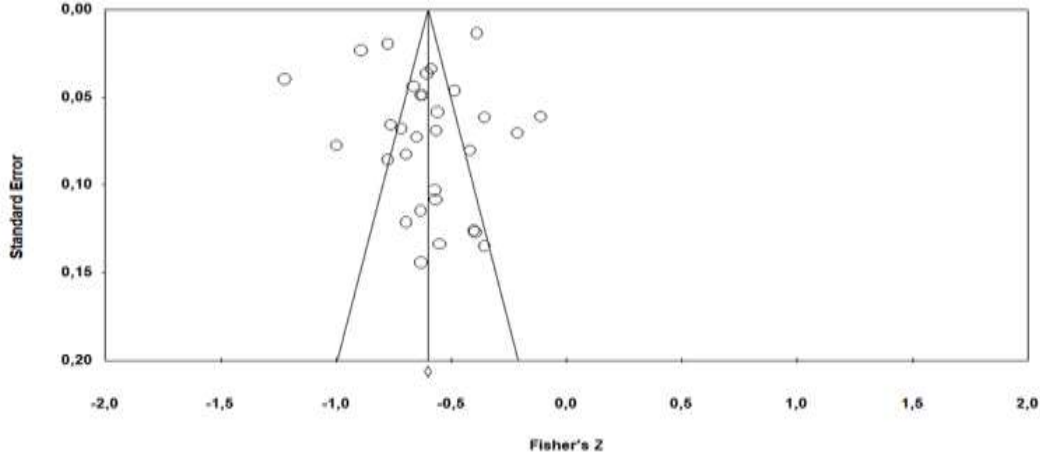
Şekil 2. Huni grafiği (İş tatmini-işten ayrılma niyeti)

Yayın yanlılığı, verilerin eksik kısmı olarak kabul edilebilse de araştırılan korelasyonları içeren bazı çalışmaların yayınlanmama olasılığının işaret ettiği kabul edilir ve bu nedenle bu isimle anılır. Korelasyon değerlerinin tahsisinin tutarlılığı önemli olmadığında, yayın yanlılığı olasılığı vardır. Yayın yanlılığı olasılığı tespit edilirse düzeltme tekniklerinin kullanılması gerekir. Huni grafiği, yayın yanlılığını gözlemlemek için yaygın bir yöntemdir. Huni grafiğinde gösterilen tahsisin asimetrisi, yayın yanlılığı olasılığını gösterir. Bu çalışmada ayrıca huni grafiği tekniği kullanılmıştır. Şekil 1, birinci veri setinin huni grafiğini göstermektedir. Dağıtım simetrik görünmektedir.



Şekil 3. Huni grafiği (Örgütsel bağlılık-işten ayrılma niyeti)

Şekil 4, ikinci veri setinin huni grafiğini göstermektedir. Bu huni grafiğinde gösterilen şekil de simetriktir. Üçüncü veri setinin huni grafiğini gösteren Şekil 4, ayrıca herhangi bir yayın yanlılığı kanıtı içermemektedir.



Şekil 4. Huni grafiği (İş tatmini-örgütsel bağlılık)

Yayın yanlılığını test etmek için başka bir teknik kullanılmıştır: Duval ve Tweedie'nin kes ve yapıştır testi. Bu test rassal etki modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tablo 2, Duval ve Tweedie'nin birinci veri setinin kes ve yapıştır testinin sonuçlarını göstermektedir. Bu sonuçlar yayın yanlılığı göstermemiştir.

Tablo 2.

Duval and Tweedie'nin Kes ve Yapıştır Testi (1. Veri Seti)

	Kesilen çalışmalar	Nokta tahmini	Güven Aralığı (CI)		Q değeri
			Alt limit	Üst Limit	
Gözlenen değerler		-.53671	-.59801	-.46917	892.02101
Düzenlenen değerler	0	-.53671	-.59801	-.46917	892.02101

N=17043

Duval ve Tweedie'nin ikinci veri setinin kes ve yapıştır testi sonuçları tablo 3'te gösterilmektedir. Bu sonuçlara göre, bu veri setinde yayın yanlılığı olduğuna dair bir kanıt bulunmamaktadır. Gözlenen değerler düzeltilmiş değerlere eşit olduğundan, bu veri setinde herhangi bir yayın yanlılığı kanıtı mevcut değildir.

Tablo 3.

Duval and Tweedie'nin Kes ve Yapıştır Testi (2. Veri Seti)

	Kesilen çalışmalar	Nokta tahmini	Güven Aralığı (CI)		Q değeri
			Alt limit	Üst Limit	
Gözlenen değerler		-.58760	-.64164	-.52775	114.95224
Düzenlenen değerler	0	-.58760	-.64164	-.52775	114.05224

N=4350

Duval ve Tweedie'in kes ve yapıştır testi üçüncü veri seti için de yapılmıştır ve tablo 4 üzerinde gösterilmiştir. Bu sonuçlar herhangi bir yayın yanlılığı kanıtı göstermemiştir. Bu sonuçlar huni grafiğinin analiz sonuçları ile uyumludur.

**Tablo 4.***Duval and Tweedie'nin Kes ve Yapıştır Testi (3. Veri Seti)*

	Kesilen çalışmalar	Nokta tahmini	Güven Aralığı (CI)		Q değeri
			Alt limit	Üst Limit	
Gözlenen değerler		.59732	.51053	.67207	918.73161
Düzenlenen değerler	0	.59732	.51053	.67207	918.73161
N=9157					

### 3.2. Etki Büyüklükleri ve Moderatör Analizi Sonuçları

Her meta-analizin temel amacı etki büyüklüğünü bulmaktır (Borenstein vd., 2009). Etki büyüklüğünü hesaplamak için toplanan Pearson korelasyon katsayısı değerleri kullanılır. Birinci veri setinin analiz sonuçlarına göre etki büyüklüğü  $-.53671$ 'dir ( $r = -.537$ ). Bu etki büyüklüğü negatif olduğu için H1 kabul edilmiştir. Bu aynı zamanda iş tatmininin işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisinin *geniş* seviyede olduğunu göstermektedir (Cohen, 1988).

İkinci verinin etki büyüklüğü  $-.58760$ 'dir ( $r = -.588$ ). Bu etki büyüklüğü de negatif olduğu için H2 de desteklenmektedir. Örgütsel bağlılığın işten ayrılma niyeti üzerindeki etki boyutu da *geniş* seviyededir (Cohen, 1988).

Üçüncü veri setinin etki büyüklüğü varsayıldığı gibi pozitifdir ve H3 de doğrulanmıştır. Bu veri setinde incelenen etki büyüklüğü  $-.59732$ 'dir ( $r = -.597$ ) ve bu, bunun *orta* düzeyde bir etki olduğunu göstermektedir (Cohen, 1988).

İlk veri setinin moderatör analizi sonuçları Tablo 5 üzerinde gösterilmektedir. Pozisyonun moderatör etkisi anlamlı değildir ve H4 desteklenmemektedir. Moderatör analizi sonuçları ayrıca meslek türünün ve bölgenin ilk veri setinin anlamlı moderatörleri olduğunu göstermiştir. Diğer moderatörlerin etkisi anlamlı olarak ortaya çıkmamıştır. H7 hipotezi desteklenmiştir, H4 ve H13 ise desteklenmemiştir. Bazı değişkenlerin moderatör etkilerini bazı düzeltmeler yapmadan test etmek mümkün olmamıştır. Moderatör analizini etkinleştirmek için aşağıdaki düzenlemeler yapılmıştır:

- Baird'in (2006) çalışması, verileri meslek türünün moderatör etkisini test etmeye uygun hale getirmek için hariç tutulmuştur (sadece bu moderatör analizi sırasında)

- Rageb vd. (2013) çalışması, verilerin bölge değişkeninin moderatör etkisini test etmeye uygun hale getirmek için hariç tutulmuştur (sadece bu moderatör analizi sırasında)

**Tablo 5.**

*Moderatör Analizi Sonuçları (1. Veri Seti)*

Kavramlar	k	N	r	CI		Q	Q <sub>b</sub>
				alt limit	üst limit		
İş tatmini-işten ayrılma niyeti	31	17043	-.537	-.598	-.469	892.021	
Moderatör (pozisyon)							0.026ns
Beyaz yakalılar	6	2521	-.548	-.676	-.387		
Mavi yakalılar	25	14522	-.534	-.601	-.460		
Moderatör (meslek türü)							12.936**
Akademisyen	8	7228	-.410	-.498	-.314		
Eğitmen	2	935	-.484	-.604	-.345		
Okul yöneticisi	3	2110	-.610	-.730	-.453		
Öğrenci işleri	3	411	-.495	-.565	-.418		
Öğretmen (İlkokul/ortaokul)	11	5256	-.601	-.681	-.506		
Sosyal yardımlaşma memuru/bakıcısı	3	933	-.553	-.596	-.506		
Moderatör (bölge)							9.944**
Asya	5	1839	-.435	-.580	-.264		
Avrupa	3	4578	-.658	-.714	-.593		
Kuzey Amerika	20	10363	-.543	-.622	-.453		
Okyanusya	2	198	-.595	-.737	-.417		

k: çalışma sayısı

N: katılımcı sayısı

R: etki büyüklüğü

CI: güven aralığı

Q<sub>b</sub>: Cochran değeri, gruplar arası

\*\*\*p < .01; \*\*p < .05; \*p < .10; ns: anlamlı değil

İkinci veri seti için de moderatör analizi gerçekleştirilmiştir ve sonuçlar Tablo 6'da gösterilmektedir. Analiz sonuçları, meslek türünün anlamlı bir moderatör etkisine sahip olduğunu göstermiştir. H8 ve H14 desteklenmiştir, H5 hipotezi desteklenmemiştir. Bu veriler üzerinde bazı düzeltmeler yapılmadan moderatör analizi yapmak mümkün olmamıştır. Verilerin moderatör analizine uygun hale getirilmesi için aşağıdaki düzenlemeler yapılmıştır:

- Mor Barak vd. (2006) ve Rageb (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar moderatör analizine dahil edilmemiştir.

**Tablo 6.***Moderatör Analizi Sonuçları (2. Veri Seti)*

Kavramlar	k	N	r	CI		Q	Qb
				alt limit	üst limit		
Örgütsel bağlılık-işten ayrılma niyeti	16	6845	-.588	-.642	-.528	114.952	
Moderatör (pozisyon)							0.039ns
Beyaz yakalılar	2	335	-.579	-.652	-.495		
Mavi yakalılar	14	6510	-.589	-.649	-.495		
Moderatör (meslek türü)							19.486***
Akademisyen	8	1782	-.595	-.672	-.506		
Okul/üniversite çalışanı	2	1102	-.665	-.814	-.409		
Öğretim üyesi	2	785	-.483	-.560	-.399		
Öğretmen (ilkokul/ortaokul)	2	198	-.725	-.786	-.651		
Moderatör (bölge)							6.226ns
Afrika	2	997	-.375	-.701	-.079		
Asya	4	1007	-.501	-.617	-.364		
Kuzey Amerika	6	1484	-.649	-.731	-.548		
Okyanusya	4	862	-.646	-.723	-.543		

*k: çalışma sayısı**N: katılımcı sayısı**R: etki büyüklüğü**CI: güven aralığı**Q: Cochran değeri, gruplar arası**\*\*\*p < .01; \*\*p < .05; \*p < .10; ns: anlamlı değil*

Tablo 7, üçüncü veri setinin moderatör analizi sonuçlarını göstermektedir. Bölgenin düzenleyici etkisi .05 anlamlılık düzeyinde anlamlıdır. Verilerin dağılımı, pozisyonun moderatör etkisini test etmek için uygun değildi. İşyerinin önemli bir düzenleyici etkisi yoktur. Meslek dağılımı, bu değişkenin düzenleyici etkisini test etmek için uygun değildi. H6 test edilemedi, H9 ve H12 desteklenmedi, ancak H15 desteklendi. Verilerin moderatör analizine uygun hale getirilmesi için aşağıdaki düzenlemeler yapılmıştır:

- Mesleğin düzenleyici etkisini test etmek için verileri ayarlamak için Berry'nin (2014) çalışması hariç tutulmuştur.

- Bölgenin düzenleyici etkisini test etmek için Rageb vd. (2013), Hulsheger ve Maier (2010) ve Kalokerinos (2017) çalışmaları hariç tutulmuştur (Sadece moderatör analizi sırasında)



**Tablo 7.**  
Moderatör Analizi Sonuçları (3. Veri Seti)

Kavramlar	k	N	r	CI		Q	Qb
				alt limit	üst limit		
Örgütsel bağlılık-iş tatmini Moderatör (meslek türü)	27	9157	.597	.511	.672	918.732	6.425ns
Akademisyen	6	1689	.566	.365	.717		
Öğretim üyesi	4	1342	.600	.358	.766		
Eğitmen	2	195	.451	.020	.740		
Okul/üniversite çalışanı	2	336	.243	-.202	.605		
Öğretmen	11	3437	.656	.533	.752		
Sosyal yardımlaşma memuru/bakıcısı	2	2158	.720	.434	.874		
Moderatör (iş yeri türü)							3.139ns
Çocuk bakım merkezi	3	2277	.708	.469	.851		
İlkokul	4	1721	.617	.376	.779		
İlkokul/ortaokul	3	964	.638	.362	.812		
Lise	4	803	.652	.424	.803		
Üniversite	12	3262	.611	.359	.637		
Moderatör (bölge)							4.123**
Asya	10	2874	.511	.368	.629		
Kuzey Amerika	14	5958	.666	.574	.741		

k: çalışma sayısı

N: katılımcı sayısı

R: etki büyüklüğü

CI: güven aralığı

Q<sub>b</sub>: Cochran değeri, gruplar arası

\*\*\*p < .01; \*\*p < .05; \*p < .10; ns: anlamlı değil

Moderatör analizlerinin sonunda iki moderatör değişkenin etkisi daha test edilmiştir: yayın yılı ve yüksek öğrenim. Yayın yılının moderatör etkisini incelemek için iki grup oluşturulmuştur: Birinci grup 2009'dan önce yayınlanan çalışmaları, ikinci grup ise 2009'dan sonra yayınlanan çalışmaları içermektedir. 2009, verileri yaklaşık olarak eşit iki parçaya bölen tarihtir. Bu veri kümelerinin etki büyüklükleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ve bu değişkenin moderatör etkisi desteklenmemektedir. Yükseköğretimin moderatör etkisini test etmek için iki grup oluşturulmuş ve üniversitelerde çalışanlar diğerleriyle karşılaştırılmıştır. Yükseköğretimin moderatör etkisi de anlamlı bulunmamıştır.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmada yayın yanlılığı tespit edilmediğinden, veri setlerinde bir düzenleme yapılmamıştır. Ayrıca, her bir veri seti heterojendir ve meta-analiz sırasında rassal etki modeli kullanılmıştır. İncelenen tüm ilişkilerin etki büyüklüklerinin geniş seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, önceki meta-analiz çalışmalarının bulgularını da desteklemiştir (Choi & Kim, 2016; Tett & Meyer, 1993).

Moderatör analizi sonuçları, meslek türünün iş tatmini ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide etkili bir moderatör olduğunu göstermiştir. Akademisyenler, iş tatmini ile işten ayrılma niyetini diğer mesleklerdeki

insanlardan farklı olarak ilişkilendirmektedir. Onlar için azalan iş tatmini işten ayrılma niyetini daha az artırmaktadır. Yöneticiler ise iş tatmini azalınca adha fazla işten ayrılma niyeti içerisine girmiştir. Burada kastedilen yöneticiler, ilkökul ve ortaokul yöneticileridir. Üniversitelerde bu görevler zaten öğretim üyeleri tarafından yürütülmektedir.

Bölge, iş tatmini ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkinin bir başka moderatörüdür. Eğitim sektöründe, düşük iş tatmini, diğer kıtalarda çalışan çalışanlara kıyasla Avrupa'da daha fazla işten ayrılma niyetine neden olmaktadır. Bununla birlikte, iş tatmininin işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi Asya'da en düşük seviyede ortaya çıkmıştır.

Meslek aynı zamanda örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişki için bir moderatör değişkendir. Sonuçlar, mesleğin iş tatmini ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişki üzerindeki moderatör analizine ilişkin sonuçlara benzer şekilde ortaya çıkmıştır. Öğretim üyeleri, düşük örgütsel bağlılık düzeylerini farklı mesleklerden çalışanlara göre işten ayrılma niyetiyle daha az ilişkilendirmektedir. İlk ve ortaokul öğretmenleri ise daha düşük örgütsel bağlılıkla çalışmayı tercih etmemekte ve şirketten ayrılma eğilimi göstermektedirler.

Bu çalışmanın en yüksek etki büyüklüğü iş tatmini ile örgütsel bağlılık arasındaki etkidir. Bu bulgu Choi ve Kim'in (2016) çalışmasıyla uyumludur. Bölge, bu ilişki için bir moderatör değişken olarak ortaya çıkmıştır.

Eğitim sektöründe bu değişkenleri araştıran meta-analiz çalışmaları çok azdır ve bir meta-analizde moderatör değişkenlerin belirlenmesi de nadirdir. Bu çalışma 3 farklı moderatör belirleyerek alana katkıda bulunmuştur.

#### 4.1. Teorik ve Pratik Uygulamalar

Bu çalışmanın bulguları, eğitim sektöründe ankete katılan değişkenleri araştırmak isteyen araştırmacılara yol gösterici olacaktır. Araştırmacılar sadece bu ilişkilerin etki büyüklüğünü değil, bu ilişkileri etkileyen moderatörleri de görebileceklerdir. Bu çalışmanın sonuçları, eğitim sektöründe çalışan yöneticiler tarafından işten ayrılma niyetini kontrol altında tutmayı amaçlayan yöneticiler tarafından da kullanılabilir. Çünkü bir yönetici, aynı sektörde çalışan çalışanlar için işten ayrılma niyetinin ana öncüllerinin farkında olmalıdır. Ayrıca, bu çalışma işten ayrılma niyetinin en güçlü öncüllerini göstermiştir. Dolayısıyla işten ayrılma niyetini düşürmeyi hedefleyen bir yönetici bu çalışmayı takip ederek öncelikle hangi değişkenlere müdahale etmesi gerektiğini belirleyebilecektir.

İncelenen ilişkilerin gücü, seçilen değişkenlerin bir yönetsel organizasyon politikasında çok etkili olabileceğini göstermiştir. Eğitim sektöründe çalışan yöneticiler, bu araştırmadan incelenen değişkenlere odaklanarak işten ayrılma niyetini azaltabilir veya örgütsel bağlılığı artırabilir.

#### 4.2. Sınırlamalar ve Öneriler

Bu araştırma, meta-analiz sonuçlarının geçerliliğini artırmak için mevcut tüm çalışmalara ulaşmayı amaçlamıştır. Ancak Korece ve Çince çalışmaları incelemek mümkün olmamıştır. Yazar sadece İngilizce, Almanca ve Türkçe çalışmaları inceleyebilmiştir. Gelecekte, farklı dilleri konuşabilen yazarlar ortaklaşa çalışabilir ve meta-analizin içeriğini artırabilir.

Veriler, bazı değişkenlerin düzenleyici etkisini analiz etmek için yeterli çalışmayı içermemektedir. Gelecekte, eğitim sektöründe bu çalışmada incelenen ilişkileri konu alan araştırmaların sayısı artarsa, bu değişkenlerin düzenleyici etkisi de test edilebilir.

#### 4.3. Sonuç

İş tatmini ve örgütsel bağlılık, işten ayrılma niyeti üzerinde negatif ve anlamlı bir etkiye sahiptir. İş tatmini ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin yönü pozitifdir. İncelenen ilişkiler için üç moderatör belirlenmiştir. Yayın yılı ve yükseköğrenim değişkenleri ayrıca moderatör olarak test edilmiştir, ancak bulgular tarafından desteklenmemiştir. Sonuçlara göre H1, H2, H3, H7, H8, H14 ve H15 doğrulanmıştır, H4, H5, H9,

H12 ve H13 doğrulanmıştır ve toplanan verilerin yapısı ve dağılımı H6, H10 ve H11 hipotezlerinin test edilmesi için uygun olmadığı anlaşılmıştır.

**Kaynakça/Reference**

- Alas, R. & Edwards, V. (2011). Work-related attitudes in Asia and Europe: institutional approach. *Inzinerine Ekonomika-Engineering Economics*, 22(1), 24-31. Doi: 10.5755/j01.ee.22.1.215
- Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 66, 32-40.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T. & Rothstein, H. R. (2009). Introduction to meta-analysis. Wiley. UK.
- Brough, P. & Frame, R. (2004). Predicting police job satisfaction and turnover intentions: The role of social support and police organisational variables. *New Zealand Journal of Psychology*, 33(1), 8-18.
- Choi, S. E. & Kim, S. D. (2016). A meta-analysis of the variables related to job satisfaction among Korean nurses. *Contemporary Nurse*, 52(4), 462-476. Doi:10.1080/10376178.2016.1221736
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Coomber, B. & Barriball, K. L. (2007). Impact of job satisfaction components on intent to leave and turnover for hospital-based nurses: A review of the research literature. *International Journal of Nursing Studies*, 44, 297-314. Doi:10.1016/j.ijnurstu. 2006.02.004
- Decker, F. H., Kojetin, L. D. H. & Bercovitz, A. (2009). Intrinsic job satisfaction, overall satisfaction, and intention to leave the job among nursing assistants in nursing homes. *The Gerontologist*, 49(5), 596-610. Doi:10.1093/geront/gnp051
- Dickey, H., Watson, V. & Zangelidis, A. (2011). Job satisfaction and quit intentions of offshore workers in the UK North Sea Oil and Gas Industry. *Scottish Journal of Political Economy*, 58(5). Doi:10.1111/j.1467-9485.2011.00561.x
- Freund, A. (2005). Commitment and job satisfaction as predictors of turnover intentions among welfare workers. *Administration in Social Work*, 29(2), 5-21. Doi:10.1300/J147v29n02\_02
- Griffeth, R. W., Hom, P. W. & Gaertner, S. (2000). A meta-analysis of antecedents and correlates of employee turnover: update, moderator test, and research implications for the next millenium. *Journal of Management*, 26(3), 463-488. Doi:10.1016/S0149-2063(00)00043-X
- Hedges, L. V. & Olkin, I. (1985). Statistical methods for meta-analysis. Orlando, FL: Academic Press.
- Herzberg, F. (1966). Work and the nature of man. Cleveland, OH: World Publishing Co.
- Huang, H. (2006). Understanding culinary arts workers. *Journal of Foodservice Business Research*, 9(2-3), 151-168. Doi:10.1300/J369v09n02\_09
- Huang, T. (2011). Comparing motivating work characteristics, job satisfaction, and turnover intention of knowledge workers and blue-collar workers, and testing a structural model of the variables' relationships in China and Japan. *The International Journal of Human Resource Management*, 22(4), 924-944. Doi:10.1080/09585192.2011.555134
- Humborstad, S. I. W. & Perry, C. (2011). Employee empowerment, job satisfaction and organizational commitment: An in-depth empirical investigation. *Chinese Management Studies*, 5(3), 325-344, Doi:10.1108/17506141111163390
- Jones, R. J. & Sloane, P. J. (2009). Regional differences in job satisfaction. *Applied Economics*, 41(8), 1019-1041. Doi:10.1080/00036840601019067
- Kim, H. & Kao, D. (2014). A meta-analysis of turnover intention predictors among U.S. child welfare workers. *Children and Youth Services Review*, 47(3), 214-223. Doi:10.1016/j.childyouth.2014.09.015
- Kokubun, K. (2017). Regional differences in the organizational commitment-rewards relationship in Vietnam. *Journal of Management and Sustainability*, 7(3), 22-37. Doi:10.5539/jms.v7n3p22
- Lim, T. (2010). Relationships among organizational commitment, job satisfaction, and learning organization culture in one Korean private organization. *Asia Pacific Education Review*, 11, 311-320. Doi:10.1007/s12564-010-9087-z
- Liu, S. & Onwuegbuzie, A. J. (2014). Teachers' motivation for entering the teaching profession and their job satisfaction: A cross-cultural comparison of China and other countries. *Learning Environments Research*, 17(1), 75-94. Doi:10.1007/s10984-013-9155-5

- Locke, E. A. (1976) The nature and causes of job satisfaction. In Dunnette, M. D., Ed., *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Vol. 1, 1297-1343.
- Masuda, A. D., Poelmans, S. A. Y., Allen, T. D., Spector, P. E., Lapierre, L. M., Cooper, C. L., Abarca, N., Brough, P., Ferreiro, P., Fraile, G., Lu, L., Lu, C., Siu, Q. L., O'Driscoll, M. P., Simoni, A. S., Shima, S. & Moreno-Velazquez, I. (2012). Flexible work arrangements availability and their relationship with work-to-family conflict, job satisfaction, and turnover intentions: A comparison of three country clusters. *Applied Psychology: An International Review*, 61(1), 1-29. doi:10.1111/j.1464-0597.2011.00453.x
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resources Management Review*, 1, 61-89. Doi:10.6007/IJARBSS/v6-i12/2464
- Meyer, J. P. & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: toward a general model. *Human Resources Management Review*, 11, 299-326. Doi:10.1016/S1053-4822(00)00053-X
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 264-269. Doi:10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00135
- Moon, T., Hur, W., Ko, S., Kim, J., & Yoo, D. (2016). Positive work-related identity as mediator of the relationship between compassion at work and employee outcomes. *Human Factors and Ergonomics in Manufacturing & Service Industries*, 26(1), 84-94. Doi:10.1002/hfm.20615
- Mor Barak, M. E., Nissly, J. A., & Levin, A. (2001). Antecedents to retention and turnover among child welfare, social work, and other human service employees: What can we learn from past research? A review and meta-analysis. *The Social Service Review*, 75(4), 625-661. Doi:10.1086/323166
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224-247.
- Porter, L. W. & Steers, R. M. (1973). Organizational, Work, and Personal Factors in Employee Turnover and Absenteeism. *Psychological Bulletin*, 80, 151-176.
- Ritzer, G. & Trice, H. M (1969). An empirical study of Howard Becker's side-bet theory. *Social Forces*, 47, 475- 479. Doi:10.2307/2574537
- Spector, P. E., Allen, T. D., Poelmans, S. A. Y., Lapierre, L. M., Cooper, C. L., O'Driscoll, M. P., Sanchez, J. I., Abarca, N., Alexandrova, M., Beham, B., Brough, P., Ferreiro, P., Fraile, G., Lu, C., Lu, L., Moreno-Velazquez, I., Pagon, M., Pitariu, H., Salamatov, V., Shima, S., Simoni, A. S., Siu, O. L., & Widerszal-Bazyl, M. (2007). Cross-national differences in relationships of work demands, job satisfaction, and turnover intentions with work-family conflict. *Personnel Psychology*, 60, 805-835. Doi:10.1111/j.1744-6570.2007.00092.x
- Tett, R. P. & Meyer, J. P. (1993). Job satisfaction, organizational commitment, turnover intention, and turnover: path analyses based on meta-analytic findings. *Personnel Psychology*. 46, 259-293. Doi:10.1111/j.1744-6570.1993.tb00874.x
- Weitz, J. (1952). A neglected concept in the study of job satisfaction. *Personnel Psychology*, 5(3), 201-205, Doi:10.1111/j.1744-6570.1952.tb01012.x
- Zangaro, G. A. & Soeken, K. L. (2007). A meta-analysis of studies of nurses' job satisfaction. *Research in Nursing & Health*, 30(4), 445-58. Doi:10.1002/nur.20202

**Meta-Analiz Çalışmaları**

- Alniacik, U., Cigerim, E., Akcin, K., & Bayram, O. (2011). Independent and joint effects of perceived corporate reputation, affective commitment and job satisfaction on turnover intentions. *7th International Strategic Management Conference/Procedia Social and Behavioral Sciences*, 24, 1177–1189. Doi:10.1016/j.sbspro.2011.09.139
- Alniacik, E., Alniacik, U., Erat, S., & Akcin, K. (2013). Does person-organization fit moderate the effects of affective commitment and job satisfaction on turnover intentions? *9th International Strategic Management Conference/Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 99, 274–281. Doi:10.1016/j.sbspro.2013.10.495
- Baird, J. (2006). The intent to leave: an investigation of empowerment mechanisms, job satisfaction, and organizational commitment among technical college employees. Doctoral dissertation: Capella University.
- Banerjee-Batist, R., & Reio, T. G. (2016). Attachment and mentoring relations with junior faculty's organizational commitment and intent to turnover. *Journal of Management Development*, 35(3), 360-381. Doi:10.1108/JMD-02-2015-0015
- Berry, T. (2014). The Relationship between servant-leadership, job satisfaction, and organizational commitment for virtual employees. Doctoral dissertation: Northcentral University.
- Bryant, L. (2016). Faculty career-enhancing training opportunity effects on perceived organizational support, job satisfaction, and organizational commitment. Doctoral dissertation: Walden University.
- Buttner, E. H., Lowe, K. B., & Billings-Harris, L. (2012). An empirical test of diversity climate dimensionality and relative effects on employee of color outcomes. *Journal of Business Ethics*, 110, 247-258. Doi:10.1007/s10551-011-1179-0
- Clemens, E. V. (2008). A leader-member exchange approach to understanding school counselors' roles, job satisfaction, and turnover intentions. Doctoral dissertation: The University of North Carolina at Greensboro.
- Currivan, D. B. (1998). An analysis of casual relationships in a model of organizational commitment. Doctoral dissertation: The University of Iowa.
- Currivan, D. B. (1999). The casual order of job satisfaction and organizational commitment in models of employee turnover. *Human Resource Management Review*, 9(4), 495-524. Doi:10.1016/S1053-4822(99)00031-5
- D'Costa, A. (2017). Research study measuring employee engagement, job satisfaction, and intention to turnover in universities across the United States. Doctoral dissertation: Southern Illinois University Carbondale.
- Douglas, G. P. (2015). Predicting teacher turnover intentions through morale and job satisfaction: A quantitative study. Doctoral dissertation: Northcentral University.
- Duffy, R. D., Dik, B. J., & Steger, M. F. (2011). Calling and work-related outcomes: Career commitment as a mediator. *Journal of Vocational Behaviour*, 78, 210-218. doi:10.1016/j.jvb.2010.09.013
- Eldor, L. & Shoshani, A. (2016). Caring relationships in school staff: Exploring the link between compassion and teachwe work engagement. *Teaching and Teacher Education*, 59, 126-136. Doi:10.1016/j.tate.2016.06.001
- Eren, A. (2011). Is memnuniyeti boyutları (ise iliskin algıları) ile personel devri arasındaki iliskinin kantitatif analizi [Analysis of the relation between turnover and perceptional variables by quantitative analysis]. *Uluslararası Sosyal Arastirmalar Dergisi [The Journal of International Social Research]*, 4(18), 404-419.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2012). Principal self-efficacy: Relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit. *Social Psychology of Education*, 15, 295-320. Doi:10.1007/s11218-012-9183-5

- Ferrer, J. L. & Morris, L. (2013). Engaging elitism: The mediating effect of work engagement on affective commitment and quit intentions in two Australian university groups. *Higher Education Quarterly*, 67(4), 340-357. Doi:10.1111/hequ.12020
- Grigg, S. H. (2009). The impact of job satisfaction, organizational commitment, and intent to leave on employee retention: An investigation within the child care industry. Doctoral dissertation: Capella University.
- Glisson, C., Green, P., & Williams, N. J. (2012). Assessing the organizational social context (OSC) of child welfare systems: *Implications for research and practice*. *Child Abuse & Neglect*, 36(9), 621-632. Doi:10.1016/j.chiabu.2012.06.002
- Høigaard, R., Giske, R., & Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 347-357. Doi:10.1080/02619768.2011.633993
- Horn-Turpin, F. D. (2009). A study examining the effects of transformational leadership behaviors on the factors of teaching efficacy, job satisfaction and organizational commitment as perceived by special education teachers. Doctoral dissertation: Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Huelsheger, E. R. & Maier, G. W. (2010). The careless or the conscientious, who profits most from goal progress? *Journal of Vocational Behavior*, 77, 246-254. Doi:10.1016/j.jvb.2010.04.001
- Jiang, L. & Probst, T. M. (2015). Do your employees (collectively) trust you? The importance of trust climate beyond individual trust. *Scandinavian Journal of Management*, 31, 526-535. Doi:10.1016/j.scaman.2015.09.003
- Joarder, M. H. R., Sharif, M.Y., & Ahmmed, K. (2011). Mediating role of affective commitment in HRM practices and turnover intention relationship: A study in a developing context. *Business and Economics Research Journal*, 2(4), 135-158. Doi:10.1002.2232.246
- Kalokerinos, E. K., Kjelsaas, K., Bennetts, S., & Von Hippelt, C. (2017). Men in pink collars: Stereotype threat and disengagement among male teachers and child protection workers. *European Journal of Social Psychology*, 47, 553-565. Doi:10.1002/ejsp.2246
- Kipkebut, D. J. (2013). The effects of demographic characteristics on organisational commitment, job satisfaction and turnover intentions: The case of employees in Kenyan Universities. *Journal of Organization and Human Behaviour*, 2(1), 20-33. Doi:10.1019.02.06.003
- Levin, A. G. (2003). Profession at risk: Why are so many workers leaving the field of child welfare? Exploring the relationship between diversity, inclusion, supervisory support, stress, job satisfaction and intention to leave among public child welfare workers. Doctoral dissertation: University of Southern California.
- Martin, N. K., Sass, D. A., & Schmitt, T. A. (2012). Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burnout: A theoretical model using in-class variables to predict teachers' intent-to-leave. *Teaching and Teacher Education*, 28, 546-559. Doi:10.1016/j.tate.2011.12.003
- Mattingly, J. W. (2007). A study of relationships of school climate, school culture, teacher efficacy, collective efficacy, teacher job satisfaction and intent to turnover in the context of year-round education calendars. Master thesis: University of Louisville.
- McCarthy, C. J., Lambert, R. G., Crowe, E. W., & Mc Carthy, C. J. (2010). Coping, stress, and job satisfaction as predictors of advanced placement statistics teachers' intention to leave the field. *NASSP Bulletin*, 94(4), 306-326. Doi:10.1177/0192636511403262

- Meloncon, B. F. (2011). An examination of the professional challenges, job satisfaction, and intention to leave the profession of urban elementary special education teachers. Doctoral dissertation: Texas A&M University.
- Moore, H. L. (2012). Ethical Climate, Organizational Commitment, and Job Satisfaction of Full-Time Faculty Members. Doctoral dissertation: East Tennessee State University.
- Mor Barak, M. E., Levin, A., Nissly, J. A., & Lane, C. J. (2006). Why do they leave? Modeling child welfare workers' turnover intentions. *Children and Youth Services Review*, 28, 548-577. Doi:10.1016/j.childyouth.2005.06.003
- O'Connor, J. (2018). The impact of job satisfaction on the turnover intent of executive level central office administrators in Texas public school districts: A quantitative study of work related constructs. *Education Sciences*, 8, 69. Doi:10.3390/educsci8020069
- Paille, P., Raineri, N., & Valeau, P. (2016). The effects of the psychological contract among professional employees working in non-professional organizations. *Relations Industrielles*, 71(3), 521-543.
- Panatik, S. A. B., Rajab, A., Shaari, R., Saat, M. M., Wahab, S. A., & Noordin, N. F. M. (2012). Psychosocial work condition and work attitudes: testing of the effort-reward imbalance model in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 40, 591-565. Doi:10.1016/j.sbspro.2012.03.235
- Pomaki, G., DeLongis, A., Frey, D., Short, K., & Woehrle, T. (2010). When the going gets tough: Direct, buffering and indirect effects of social support on turnover intention. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1340-1346. Doi:10.1016/j.tate.2010.03.007
- Poon, J. M. L. (2004). Effects of performance appraisal politics on job satisfaction and turnover intention. *Personnel Review*, 33(3), 322-334. Doi:10.1108/00483480410528850
- Rageb, M. A., Abd-El-Salam, E. M., El-Samadicy, A., & Farid, S. (2013). Organizational commitment, job satisfaction and job performance as a mediator between role stressors and turnover intentions a study from an Egyptian cultural perspective. *International Journal of Business and Economic Development*, 1(1), 34-54 Doi:10.1001/00232352812445742.
- Salehi, M. & Gholtash, A. (2011). The relationship between job satisfaction, job burnout and organizational commitment with the organizational citizenship behavior among members of faculty in the Islamic Azad University –first district branches, in order to provide the appropriate model. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 306–310. Doi:10.1016/j.sbspro.2011.03.091
- Shafazawana, M. T., Ying, C. Y., Zuliawati, M. S., & Sukumarana, K. (2015). Managing job attitudes: The roles of job satisfaction and organizational commitment on organizational citizenship behaviors. *7th International Economics & Business Management Conference*, 5th & 6th October 2015. Doi: 10.1016/S2212-5671(16)00074-5
- Shoshani, E. & Eldor, L. (2016) The informal learning of teachers: Learning climate, job satisfaction and teachers' and students' motivation and well-being. *International Journal of Education Research*, 79, 52-63. Doi:10.1016/j.ijer.2016.06.007 0883-0355/ã
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029-1038. Doi:10.1016/j.tate.2011.04.001
- Tull, T. A. (2004). The relationship between perceived level of synergistic supervision received, job satisfaction, and intention to turnover of new professionals in student affairs administration. Doctoral dissertation: Florida State University.
- Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120-130. Doi:10.1016/j.tate.2014.12.005
- Waters, L. (2004). Protege-mentor agreement about the provision of psychosocial support: The mentoring relationship, personality, and workload. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 519-532. Doi:10.1016/j.jvb.2003.10.004



- Windon, S. (2017). Examining Ohio State University extension program assistants' turnover intention through job satisfaction, satisfaction with supervisor, and organizational commitment. Doctoral dissertation: Ohio State University.
- Zeinabadi, H. (2010). Job satisfaction and organizational commitment as antecedents of organizational citizenship behavior (OCB) of teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 5, 998–1003. Doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.225
- Yucel, I. & Bektas, C. (2012). Job satisfaction, organizational commitment and demographic characteristics among teachers in Turkey: Younger is better? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1598 – 1608. Doi:10.1016/j.sbspro.2012.05.346

## EXTENDED SUMMARY

### 1. INTRODUCTION

In the education industry, the organizations aiming to be competitive strive to hire the best employees to increase the institutional quality. But turnover intention can be a threat to their quality. Turnover can bring direct and indirect costs. But only voluntary turnover can be kept under control. Turnover intention is the beginning of voluntary turnover.

The objective of this study is surveying the effects of job satisfaction and organizational commitment on turnover intention, and the relationship between these two variables by using meta-analysis. Moreover, it is aimed to analyze the moderating effects of possible variables on these relationships.

### 2. METHODOLOGY

#### 2.1. Study Design

Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) guidelines are followed to conduct this research. The studies are chosen according to the criteria shown below:

- The studies should include correlation values for the interrelationships between job satisfaction, organizational commitment and turnover intention.
- The data should not be used in a previous study.
- The research should be conducted in the education industry.

### 3. FINDINGS

#### 3.1. Data, Heterogeneity and Publication Bias

The heterogeneity analysis results suggested that all data sets are significantly heterogeneous. Because of significant heterogeneity, random-effects model is used during analyses.

Publication bias can be accepted as the missing part of the data, it is a sign of a possibility that, some studies including the surveyed correlations are not published. Duval and Tweedie's trim and fill test is carried out by using random effects model to test publication bias. These results indicated no publication bias.

#### 3.2. Other Findings

The main aim of each meta-analysis is to find the effect size. The collected Pearson correlation coefficient values are used to compute the effect size. According to the analysis results of the first data set, the effect size is  $-.53671$  ( $r = -.537$ ). As this effect size is negative. This also shows that the effect of job satisfaction on turnover intention is large.

The second data's effect size is  $-.58760$  ( $r = -.588$ ). The effect of organizational commitment on turnover intention is and it is almost the same as the effect of job satisfaction. The effect size of organizational commitment on turnover intention is also large.

The effect size of the third data set is positive as hypothesized. The effect size of the relationship between job satisfaction and organizational commitment is  $-.59732$  ( $r = -.597$ ), and this shows that this is a medium-level effect.

The moderator analysis results of the data including correlation values of the relationship between job satisfaction and turnover intention. It was not possible to test the moderating effects of some variables without making some adjustments. The data was not suitable for the moderator analysis and the adjustments below were made to make it suitable:

- The study of Baird (2006) was excluded to analyze the moderator effect of occupation.
- The study of Rageb (2013) was excluded to analyze the moderator effect of region.

The moderating effect of job level was not significant. The results of moderator analysis also showed that type of occupation and region were significant moderators for the relationship between job satisfaction and turnover intention.

The second data set regarding the correlation between organizational commitment and turnover intention is used for the moderator analysis. It was not possible to the effect of occupation without making some adjustments on this data. The adjustments to make the data suitable for the moderator analysis are as below:

- The studies of Mor Barak et al. (2006) and Rageb (2016) were removed to analyze the moderator effect of occupation.

The analysis results showed that occupation has a moderating effect on the relationship between organizational commitment and turnover intention. The moderating effects of job level and region were not significant.

The moderator analysis results of the data regarding the relationship between job satisfaction and organizational commitment. The allocation of the data was not suitable to test the moderating effect of occupation and region, therefore the adjustments below were made:

- The study of Berry (2014) was excluded to test the moderating effect of occupation.

- The studies of Rageb (2016), Hulsheger and Maier (2010), and Kalokerinos (2017) were excluded to test the moderating effect of region.

The moderating effect of the region was significant at a .05 level of significance. The workplace and occupation had no significant moderating effect.

#### **4. CONCLUSION**

Job satisfaction and organizational commitment have a negative and significant effect on turnover intention ( $r=-.537$ ;  $r=-.588$ ). The effect size of the relationship between job satisfaction and organizational commitment is positive and significant ( $r=.597$ ). Three moderators were determined for the surveyed relationships.

## 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

Araştırmacıların her birinin mevcut araştırmaya katkısını yüzde biçiminde belirtilecek olursa;

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

## ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.



# Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of  
Education

2023, 23(3), 1137 – 1159. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1162908>



## Çoklu Ortamla Öğretim Konulu Araştırmalara Yönelik Doküman Analizi Document Analysis for Research on Multimedia Teaching

Cüneyt CAN<sup>1</sup>, Fatma AKGÜN<sup>2</sup>

Geliş Tarihi (Received): 16.08.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 03.07.2023

Yayın Tarihi (Published): 24.09.2023

**Öz:** Çalışmanın amacı çoklu ortamla öğretim konulu araştırmaların doküman incelemesi yöntemi ile toplanarak analiz edilmesidir. İfade edilen amaç doğrultusunda EBSCO veri tabanının SCI-EXPANDED, SSCI, A&HCI ve ESCI indekslerinde yer alan makaleler ile YÖK Tez Merkezi veri tabanında yer alan yüksek lisans ve doktora tezleri taranmıştır. Ulaşılan araştırmalar belirli kriterler temelinde sınıflandırılarak tematik bir çerçevede incelenmiştir. Örneklem kapsamında 768 makale ve 96 tez çalışmasından araştırmanın amacına uygun olan 152 makale ve 44 tez yayın sınıflama formu kullanılarak sistematik bir analize tabi tutulmuş ve araştırma kapsamında elde edilen çalışmalar içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, çoklu ortamla öğretim konulu makale ve tezin en fazla 2019 yılında yayınladığı, yayınlanan makale ve tezlerin çoğunda örneklem büyüklüğünün 31-100 arasında olduğu ve örneklemelerin çoğunlukla lisans öğrencilerinden oluştuğu görülmüştür. Çalışmada yöntemsel olarak makale ve tezlerde çoğunlukla nicel araştırma deseni tercih edildiği ortaya çıkmıştır. Öte yandan, incelenen makale ve tezlerde, çoklu ortamla bilişsel öğrenme kuramının konu alındığı görülmüştür. İncelenen makalelerde ayrıca çoğunlukla göz izleme tekniğinin kullanıldığı, tezlerde ise çoklu ortamla öğrenmede motivasyon alanına yoğunlaşıldığı belirlenmiştir. Tasarım ilkeleri bazında yapılan incelemede ise daha çok çoklu ortam ilkesinin araştırıldığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Çoklu ortam, doküman inceleme, içerik analizi, makale, tez

&

**Abstract:** The aim of the study is to collect and analyze the studies on teaching with multimedia through document analysis method. In line with the stated purpose, articles in the SCI-EXPANDED, SSCI, A&HCI and ESCI indexes of the EBSCO database and master's and doctoral theses in the YÖK Thesis Center database were scanned. The studies were classified on the basis of certain criteria and analyzed in a thematic framework. Among the 768 articles and 96 theses that met the criteria within the sample, 152 articles and 44 theses that were suitable for the purpose of this study were subjected to a systematic analysis using the publication classification form and the studies obtained within the scope of the research were analyzed by content analysis method. According to the findings obtained, it was seen that the most articles and theses on teaching with multimedia were published in 2019, the sample size was between 31-100 in most of the published articles and theses, and the samples were mostly undergraduate students. In the study, it was revealed that mostly quantitative research design was preferred in articles and theses methodically. On the other hand, in the articles and theses examined, it was seen that the cognitive learning theory with multimedia is the subject. In the articles examined, it was also determined that the eye tracking technique was mostly used, while the theses focused on the field of motivation in learning with multimedia. In the analysis on the basis of design principles, it was seen that the multimedia principle was mostly investigated.

**Keywords:** Multimedia, document analysis, content analysis, article, thesis

**Atıf/Cite as:** Atıf/Cite as: Can, C. ve Akgün, F. (2023). Çoklu ortamla öğretim konulu araştırmalara yönelik doküman analizi.

*Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1137-1159. [doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1162908](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1162908)

**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

<sup>1</sup> Cüneyt Can, Milli Eğitim Bakanlığı, Tekirdağ/Marmaraereğlisi 75. Yıl Cumhuriyet Ortaokulu, [cnytc@icloud.com](mailto:cnytc@icloud.com), <https://orcid.org/0000-0003-0982-0366>

<sup>2</sup> Sorumlu Yazar: Doç. Dr. Fatma Akgün, Trakya Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, [fatmaakgun@trakya.edu.tr](mailto:fatmaakgun@trakya.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-9728-7516>

## 1. GİRİŞ

Günümüz bilgi çağında teknolojide yaşanan gelişmelerin eğitim üzerindeki etkisi ve katkısı göz ardı edilemeyecek kadar önemli hâle gelmiştir. Gerçekleşen yenilikler ve gelişmeler bireyler için eğitim-öğretimin devamlılığını sağlama, kolay ve hızlı bilgi edinme, dünyada olup biten gelişmeleri takip edebilme, bilgileri yorumlayabilme ve zihinsel süreçleri kolayca yapılandırabilmeye olanak sağlayabilmektedir. Nitekim insanlar geçmişte bilgi ve becerilerin aktarımında sözel anlatım veya yazılı metin gibi tekli ortam kaynaklarını kullanırken, günümüzde teknolojinin gelişmesi ile birlikte birden fazla kaynaktan birden fazla sesli ve görsel nesnenin aktif bir şekilde alıcıya aktarılmasına ve alıcının zihninde bunları yapılandırmasına olanak tanınmıştır. Dolayısıyla ortaya çıkan bu durum eğitim öğretim süreci içerisinde çoklu ortam kavramının önemini ortaya koymaktadır. Teknolojide yaşanan ilerlemelerle birlikte çoklu ortam kavramının açıklanmasında farklı araştırmacıların, bu kavramı çeşitli bakış açılarıyla ele aldığını ifade etmek mümkündür. Alanyazın taraması ile ulaşılan çoklu ortam tanımları kronolojik olarak şu şekilde sıralanabilir: Feldman (1994), çoklu ortamı (multimedya); veri, metin, her türden görüntü ve sesin tek bir dijital bilgi ortamında kusursuz entegrasyonu şeklinde tanımlarken, Brooks (1997) ise çoklu ortamı; video, film, müzik, görsel gibi pek çok aracın eğitim ve reklam amaçlı kullanılması olarak ifade etmiştir. Maddux, Johnson ve Willis (2001) tanımlamasında çoklu ortam için; müzik, video, grafikler, yüksek çözünürlüklü grafikler, fotoğraflar veya canlandırmalar gibi olgulardan en az birinin metin ile birlikte bulunduğu bilgisayar programlarından oluştuğunu söylemektedir. Mayer (2009) ise çoklu ortamı, görsellerin ve metinlerin sunum materyallerinde birlikte kullanılması olarak tanımlamaktadır.

Alanyazın taraması ile ulaşılan tanımlar sonrasında çoklu ortam kavramını genel bir yapı içerisinde ifade etmek gerekirse çoklu ortam; metin, ses, resim, hareketli resim (gif), grafik ve video gibi çeşitli araçların bir arada kullanılarak, bilginin etkili ve verimli bir şekilde sunulması olarak tanımlanabilir. Çoklu ortam uygulamalarının, öğrenenin birçok duyu organına hitap ettiği için eğitim-öğretim süreci açısından daha etkili ve daha kalıcı öğrenmeler sağladığı da ifade edilmektedir (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005). Sözlü ve görsel anlatıma imkân veren çoklu ortam uygulamaları öğrencilerin bilgiyi daha iyi anlamlandırabilmesi açısından oldukça önemli görülmele birlikte insanların öğrenme şeklini iyileştirmek için büyük bir potansiyel olarak da kabul edilmektedir (Mayer ve Moreno, 2002). Alanyazında çoklu ortamla öğrenmenin eğitim-öğretim süreci içerisindeki etkisine yönelik birçok çalışma gerçekleştirilmiştir (Akyol ve Çiftçi, 2020; Drigas, Kokkalia ve Lytras, 2015; Plass ve Jones, 2005; Şahin ve Çakır, 2018; Taşçı ve Soran, 2008; Tsou, Wang ve Tzeng, 2006; Yüncül, 2019). Tsou ve diğerleri (2006), çoklu ortam uygulamaları kullanılarak gerçekleştirilen yabancı dil öğretiminde öğrencilerin daha fazla kelime ve cümleyi akıllarında tutabildiğini ifade etmiştir. Taşçı ve Soran (2008), çoklu ortam uygulamaları kullanılarak gerçekleştirilen öğretimin, öğrencilerin kavrama ve uygulama düzeyinde hedeflenen davranışlara ulaşmaya yönelik daha yüksek bir başarı sağladığını ve bu uygulamaların öğrencilerin öğrenme performanslarını iyileştirmek amacıyla kullanılabildiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Şahin ve Çakır (2018), çoklu ortam uygulamaları ile gerçekleştirilen öğretimin öğrenme gücüyle yaşayan öğrencilerin okuma-yazma becerilerine önemli katkı sağladığına vurgu yapmıştır. Çoklu ortamla öğrenme öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarını ve motivasyonlarını olumlu açıdan önemli ölçüde etkileyebilmenin yanında öğrenenler için kendi kendine öğrenme deneyimlerini de geliştirebilmektedir (Iskandar ve diğerleri, 2018). Çoklu ortamla öğretim süreçleri yürütülürken birden fazla görsel ve işitsel aracın kullanılması bilginin yapılandırılmasını sağlamakla beraber, öte yandan gereğinden çok araç kullanılması öğrenme sürecindeki bilişsel yükü artırarak öğrenimi olumsuz açıdan etkileyebilmektedir. Bu tür durumların oluşmaması için çoklu ortam uygulamalarının öğrenim süreçlerine entegrasyonu konusunda dikkat edilmesi gerekmektedir. Oldukça karmaşık bir süreç olan çoklu ortam tasarımına yönelik bileşenlerin neler olduğu ve nasıl çalıştığını bilmenin yanında, karmaşık bilgisayar programları ve araçları hakkında da bilgi sahibi olmanın üretim için gerekli olduğu bilinmektedir (Vaughan, 2011). Bu bağlamda etkili ve verimli bir öğrenme sağlayacak çoklu ortam tasarımının nasıl olacağı ile ilgili, kuramsal temellere dayanan deneysel çalışmalar da hız kazanmıştır. Bu çalışmalar arasında yer alan Mayer (2009), belli kuramsal temellere dayanarak yaptığı çok sayıda deneysel çalışmayla çoklu ortamla öğrenmenin bilişsel kuramını oluşturmuştur. Mayer (2009)

oluşturduğu kuramın temelini; çalışan bellek modeli (Baddeley ve Hitch, 1974), ikili kodlama kuramı (Paivio, 1990) ve bilişsel yük kuramı (Sweller, 1988) oluşturmaktadır.

### 1.1. Çoklu Ortamla Öğrenmenin Bilişsel Kuramı

Çoklu ortamla öğrenmenin bilişsel kuramı, öğrenenlerin öğrenme sürecinde edinecekleri yeni bilgileri hem kendi aralarında hem de eski bilgiler ile ilişkilendirerek kalıcı öğrenmeler sağlayacak ortamların tasarımında dikkat edilmesi gereken özellikleri açıklamaktadır. Bu doğrultuda Mayer (2009), gerçekleştirdiği çalışmalar sonucunda, öğretici mesajların anlaşılabilirliğini arttıracak çoklu ortam tasarımına yönelik ilkeler önermiştir. Nitekim bu hususla ilgili Mayer ve Moreno (2003), yazılı (yazılı/görsel) ya da sözlü (işitsel) anlatımlar ile durağan ya da hareketli resimlerin birlikte kullanılmasının bilgilerin daha hızlı, daha kolay ve kalıcı olarak aktarılmasına olanak sağladığını ifade etmiştir. Çoklu ortamla öğrenmenin bilişsel kuramına göre, öğrenenlerin pasif olduğu bir şekilde, tek kanal üzerinde, sınırsız bir içerik aktarılması mümkün değildir. Bu bağlamda Mayer (2009) bilişsel kuramı, şekildeki gibi üç varsayım ile açıklamaktadır. Bu varsayımlar Tablo 1’de özetlenmiştir.

**Tablo 1.**

*Çoklu Ortamla Öğrenmenin Üç Varsayımı (Mayer, 2009)*

Varsayım	Açıklama
İkili kanal	Öğrenenler, görsel ve işitsel bilgileri işlemek için farklı kanallara sahiptirler.
Sınırlı kapasite	Öğrenenlerin aynı anda her bir kanalda işleyebildikleri bilgi miktarı sınırlıdır.
Aktif işleme	Öğrenenler, algıladıkları bilgileri seçerek, zihinsel süreçlerinde yapılandırır ve diğer bilgilerle bütünleştirerek anlamlı öğrenme gerçekleştirirler.

### 1.2. Çoklu Ortamla Öğrenmenin Tasarım İlkeleri

Çoklu Ortamla Öğrenmenin Bilişsel Kuramı’na göre çoklu ortam tasarım sürecinde; konu dışı bilişsel yükü azaltma, temel süreçleri yönetme ve üretici süreçleri geliştirme olmak üzere üç farklı başlık altında toplam 12 tasarım ilkesi önerilmektedir (Mayer, 2009). Çoklu ortam tasarım ilkeleri Tablo 2’de sunulmaktadır.

**Tablo 2.**

*Çoklu Ortamla Öğrenmenin Tasarım İlkeleri (Mayer, 2009)*

Konu dışı bilişsel yükü azaltma	Temel süreçleri yönetme	Üretici süreçleri geliştirme
Tutarlılık İlkesi	Parçalara Bölme İlkesi	Çoklu Ortam İlkesi
Dikkat Çekme İlkesi	Ön-alıştırma İlkesi	Kişiselleştirme İlkesi
Gereksizlik İlkesi	Biçim İlkesi	Ses İlkesi
Uzamsal Yakınlık İlkesi		Resim İlkesi
Zamansal Yakınlık İlkesi		

Eğitim-öğretim süreci içerisinde yer alan çoklu ortam uygulamalarında kullanılan hareketli resim, durağan resim, animasyon, grafik, tablo, fotoğraf gibi görsellerle birlikte sözlü ya da yazılı öğelerin bir arada sunulması, öğrenenlerin bilgiyi yapılandırma sürecini kolaylaştırmaktadır (Kuzu, 2011). Öte yandan çoklu ortam uygulamalarının, öğrenenlerin zihinsel işlem süreçlerinde yer alan çalışan belleğin sınırlı kapasitesi göz önüne alınarak tasarlanması gerekmektedir (Baddeley, 1999). Bununla birlikte çoklu ortam uygulamalarının öğretim sürecinde bilişsel problemlere neden olmaması için, çoklu ortam tasarım ilkelerine önem verilmesi gerektiği de vurgulanmıştır (Mayer, 2009).

Çoklu ortam uygulamalarının eğitim-öğretim süreçlerinde etkileri göz önünde bulundurulduğunda bu alanda gerçekleştirilen çok sayıda bilimsel çalışma bulunmaktadır. Alanyazında çoklu ortamla öğretim alanında yapılan lisansüstü tezlerin eğilimlerine ve yıllara göre dağılımına yönelik çalışmalara da rastlanmaktadır (Öngöz, Aydın ve Aksoy, 2016). Fakat çoklu ortamla öğretim alanında yapılan lisansüstü tez ve makale çalışmalarının birlikte eğilimlerinin araştırılmasının yapılmadığı görülmüştür. Bununla birlikte son yıllarda çoklu ortam konusuna ilişkin çalışmaların artmasına bağlı olarak güncel çalışmalarını da içine alan kapsayıcı bir araştırmanın olmaması bu çalışmanın gerçekleşmesine sebep olmuştur. Bu bağlamda çalışmada, çoklu ortam araçlarının öğretim süreçlerine etkisini konu alan, 2015-2020 yılları arasında yayınlanmış lisansüstü tez ve makalelerin belirli kriterler temelinde sınıflandırılarak, tematik bir çerçevede sistematik olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Üç farklı kuramı temel alan, çoklu ortamla öğrenme kuramı üzerinde yapılan araştırmaların çalışma alanı ve kuramsal çerçevelerinin ortaya konulması ve bu kapsamda çalışılması gereken alanların belirlenmesi hedeflenmektedir. Alanyazında ulaşılan çoklu ortamla öğretimi hedefleyen birçok makale ve tez incelenerek, farklı değişkenler bakımından sınıflandırılmıştır. Bu amaçla aşağıda yer alan sorular oluşturulmuş ve bu sorularda bahsi geçen sınıflandırmaya ilişkin yanıtlar aranmıştır.

Çoklu ortamla öğretim konulu araştırmaların sınıflandırılması amacıyla aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Çoklu ortamla öğretim ile ilgili makaleler yaygın olarak hangi dergilerde ve hangi yıllarda yayınlanmıştır?
2. Çoklu ortamla öğretim ile ilgili makaleler hangi ülkelerde çalışılmıştır?
3. Çoklu ortamla öğretim ile ilgili makalelerin örneklem düzeyi ve örneklem büyüklükleri nedir?
4. Çoklu ortamla öğretim ile ilgili makalelerin örneklem seçimi ve araştırma yaklaşımı nedir?
5. Çoklu ortamla öğretim ile ilgili makalelerde tercih edilen veri analiz yöntemlerinin dağılımı nasıldır?
6. Çoklu ortamla öğretim ile ilgili makalelerde araştırılan kuram/model/tekniklerin dağılımı nasıldır?
7. Çoklu ortamla öğretim ile ilgili makalelerde yer alan tasarım ilkelerinin dağılımı nasıldır?
8. Çoklu ortamla öğretim ile ilgili tezlerin gerçekleştirildiği üniversiteler, yıllara göre dağılımı ve tez türü nedir?
9. Çoklu ortamla öğretim ile ilgili tezlerin örneklem düzeyi ve örneklem büyüklükleri nedir?
10. Çoklu ortamla öğretim ile ilgili tezlerin örneklem seçimi ve araştırma yaklaşımı nedir?
11. Çoklu ortamla öğretim ile ilgili tezlerde tercih edilen veri analiz yöntemlerinin dağılımı nasıldır?
12. Çoklu ortamla öğretim ile ilgili tezlerde araştırılan kuram/model/tekniklerin dağılımı nasıldır?
13. Çoklu ortamla öğretim ile ilgili tezlerde yer alan tasarım ilkelerinin dağılımı nasıldır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada, araştırılması hedeflenen konu hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamakta olan doküman inceleme yöntemine başvurulmuştur. Doküman incelemesi, araştırılması planlanan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Doküman inceleme yöntemi, araştırmanın veri setini oluşturan kaynakların elde edilmesi, gözden



geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak da ifade edilebilir (Özkan, 2019). Bu bağlamda gerçekleştirilen çalışmada “Multimedia learning” ve “çoklu ortam” anahtar kelimeleri kullanılarak alanyazın taraması ile ulaşılan ve çeşitli araştırma kriterlerine uygun olan makalelerin ve tezlerin değerlendirilmesinde doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır.

## 2.2. Evren ve örneklem

Bu çalışmada, 2015-2020 yılları arasında – EBSCO veri tabanında “eğitim disiplini” ve “konu terimleri” kısıtlamaları ile “multimedia learning” kelime taraması yapılmıştır. Anahtar kelime ve kısıtlamalar dâhilinde gerçekleştirilen taramada 768 makaleye ulaşılmıştır. Araştırma kriterlerine uygun olan çalışmaların 152’si araştırmanın makale örneklemini oluşturmuştur. Tez kapsamında ise, 2015-2020 yılları arasında YÖK Tez Merkezi veri tabanında “konu-eğitim ve öğretim” ve “tarama alanı-özet” kısıtlaması ile “çoklu ortam” kelime taraması yapılmıştır. Anahtar kelime ve kısıtlamalar dâhilinde 96 tez çalışmasına ulaşılmış, arama kriterlerine uygun olan çalışmaların 44’ü araştırmanın tez örneklemini oluşturmuştur. Örneklem seçiminde araştırma kriteri olarak çalışmaların çoklu ortamla öğrenmenin bilişsel kuramı ve tasarım ilkelerini içermeye durumları göz önünde bulundurularak araştırma süreci yürütülmüştür.

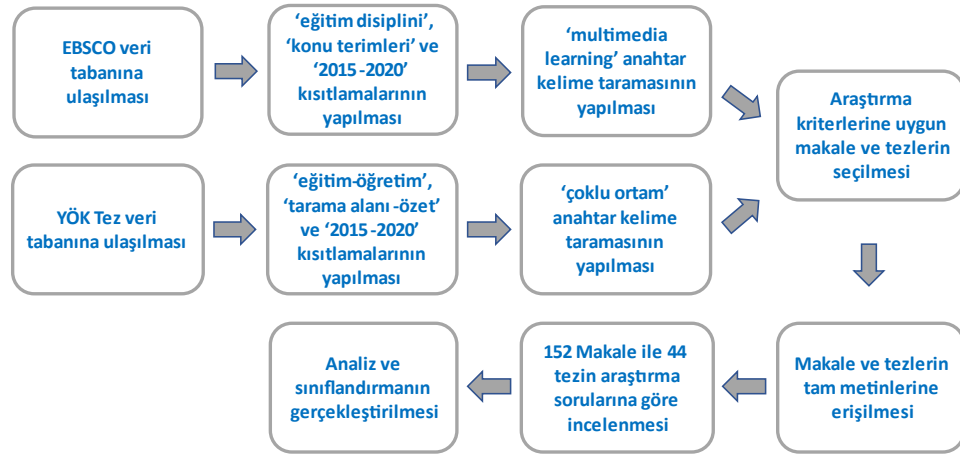
## 2.3. Veri toplama araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak Göktaş ve diğerleri (2012) tarafından geliştirilen “Eğitim Teknolojileri Yayın Sınıflama Formu” araştırma kapsam ve amaçlarına uygun bir düzenleme yapılarak kullanılmıştır. Bu bağlamda gerçekleştirilen bu çalışmada tez ve makalelerin künyesi, kategorisi, yöntemi, veri toplama araçları, örneklem düzeyi, veri analizi, araştırılan kuramlar ve araştırılan tasarım ilkeleri gibi sınıflandırmalar yer almaktadır.

**2.3.1. Eğitim Teknolojileri Yayın Sınıflama Formu:** Göktaş ve diğerleri (2012) tarafından çeşitli araştırmalardan yararlanılarak geliştirilmiştir. Form yedi bölümden oluşmaktadır. Formun ilk bölümü incelenen makalenin adı, makalenin yazarları, yayımlandığı dergi gibi tanımlayıcı özelliklerin yer aldığı makalenin künye bölümüdür. Diğer bölümlerde ise sırasıyla makalenin türü, makalenin konusu, makalenin yöntemi, veri toplama araçları, örneklem ve veri analiz yöntemleri yer almaktadır.

## 2.4. Veri toplama süreci

Veri toplama sürecinde; a) EBSCO veri tabanında bulunan ve SCI-EXPANDED, SSCI, A&HCI ve ESCI indekslerinde yer alan makalelere ulaşılması amaçlanarak İngilizce anahtar kelime ile tarama yapılmasına, b) YÖK Tez Merkezi veri tabanında Türkçe anahtar kelime ile tarama yapılmasına, c) Çalışmaların çoklu ortamla öğrenmenin tasarım ilkeleri (tutarlılık, gereksizlik, parçalara bölme, ön-alıştırma vb.) ve çoklu ortam bilişsel kuramının temel dayanağı olan bilişsel yük kuramı, ikili kodlama kuramı, çalışan bellek modeli gibi kuram, model ve ilkelerden herhangi birini içermeye durumu göz önünde bulundurularak örnekleme süreci yürütülmüştür. Veri toplama sürecine yönelik işleyiş Şekil 1’de şema olarak sunulmuştur.



Şekil 1. Veri toplama aşamaları

## 2.5. Verilerin analizi

Araştırmada doküman inceleme yöntemi kullanılması nedeniyle verilerin analizine yönelik olarak içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli bir sınıflamaya dayalı bir metin içerisinde bulunan sözcüklerin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik ve yinelenen bir yöntem olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırmanın amacı kapsamında verilerin sınıflandırılması, birbirleriyle kıyaslanması ve bulguların elde edilmesinde içerik analizine başvurulmuştur. Analiz için ilk olarak makaleler tek tek ele alınarak, araştırma yöntemi, örneklem düzeyi ve büyüklüğü, yayınlandığı yıl, yazarın bağlı bulunduğu kurumun ülkesi, araştırılan kuram/model, araştırılan teknik/alan ve araştırılan ilke kapsamında incelenmiştir. Araştırmanın ikinci kısmında benzer bir sınıflandırma ile tezler tek tek ele alınarak yayınlandığı yıl, yayınlandığı kurum, araştırma yöntemi, örneklem düzeyi ve büyüklüğü, araştırılan kuram/model ve araştırılan teknik/alan, araştırılan ilke kapsamında incelenmiştir. Gerçekleştirilen makale ve tez çalışmalarının hangi kriterlere göre çözümleneceği belirli olmasına rağmen gerçekleştirilen kodlama işleminin tutarlılığını sağlamak amacıyla iki araştırmacının katılımıyla örnekleme alınan makale ve tezler için kodlama çalışması gerçekleştirilmiştir. İç tutarlılığın sağlanması amacıyla kodlar birbiriyle karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma için Miles ve Huberman (1994) tarafından ifade edilen güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Formülden elde edilen değer %70'in üzerinde ise çalışmada güvenilirliğin sağlandığı ifade edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Gerçekleştirilen kodlama çalışmasında araştırmacıların birbiri ile tutarlı kodlamalar ortaya çıkardığı ve kodlamalar arasındaki uyumun %92 olduğu görülmüştür. Görüş birliği sağlanamayan kodlamalar için yine bir araya gelinerek kodlamalar üzerinde tartışılmış ve araştırmacılar arasında görüş birliği sağlanarak çalışmaya devam edilmiştir. Kodlamalar çerçevesinde bulgulara yer verilmiştir. Bulgular kapsamında araştırmada yer alan sorulara ilişkin cevaplar tablolar ve açıklamalar halinde frekans ve yüzde değerleri ile sunulmuştur.

## 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 hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Çalışma doküman inceleme çalışması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

### 3. BULGULAR

Araştırma kapsamında incelenen makale ve tezlerden elde edilen bulgular iki ayrı başlık hâlinde sunulmuştur.

#### 3.1. Makale bulguları

##### 3.1.1. Çoklu ortamla öğretim makalelerinin en sık yayınlandığı dergiler ve yayın yıllarına göre dağılımı

Araştırma kapsamında 152 adet çalışma değerlendirilmiş, değerlendirilen bu çalışmalardan 144'ünün SCI-EXPANDED, SSCI, A&HCI ve ESCI indekslerinde yer aldığı belirlenmiştir. Çoklu ortamla öğretim çalışmalarının en sık yayınlandığı dergiler ve yayınlanma yıllarına göre dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.**

*Makalelerin Yayınlandığı Dergiler ve Yıllara Göre Dağılımı*

Dergi Adı	Yıl						Toplam
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	
Computers in Human Behavior	2	3	1	5	3	2	16
Journal of Computer Assisted Learning	1	1	3	1	3	5	14
Learning and Instruction	2	2	2	4	2	2	14
Computers & Education	3	-	5	2	1	1	12
Educational Psychology	-	1	2	2	3	2	10
Interactive Learning Environments	-	4	1	1	1	1	8
Educational Technology & Society	3	1	1	1	-	-	6
Educational Technology Research and Development	-	-	-	-	4	2	6
Education Tech Research Dev	2	2	-	1	-	-	5
Journal of Educational Computing	1	1	1	2	-	-	5
Computer Assisted Language Learning	-	-	1	-	1	2	4
Diğer SCI-EXPANDED, SSCI, A&HCI, ESCI indeksli dergiler	9	5	4	5	12	9	45
Diğer	1	3	1	-	-	3	8
Toplam	24	23	22	24	30	29	152

2015-2020 yılları arasında 'multimedia' kelimesi ile ulaşılan makalelerin en sık yayınlandığı dergi Computers in Human Behavior olurken, bu durumu devamında Journal of Computer Assisted Learning ve Learning and Instruction dergileri izlemektedir. Computers & Education ve Educational Psychology dergileri ise en sık yayın yapılan diğer dergilerdir. Öte yandan, en çok sayıda makalenin yayınlandığı yıl 2019 (f=30, %19,74) olurken, en az yayın yılı 2017 (f=22, %14,47) olmuştur. Ayrıca söz konusu indekslerde her yıl 20 üzerinde makalenin yayınlandığı görülmektedir.

##### 3.1.2. Çoklu ortamla öğretim makalelerini kaleme alan yazarların bağlı oldukları kurumların ülkelere göre dağılımı

Araştırma kapsamında çoklu ortamla öğretim çalışmalarını gerçekleştiren yazarların bağlı oldukları kurumların ülkelere göre dağılımları incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.***Makalelerde Yazarların Bağlı Olduğu Kurumların Ülkelere Göre Dağılımı*

Ülke Adı	Yayın Sayısı
Amerika Birleşik Devletleri	34
Almanya	33
Türkiye	12
Tayvan	11
Hollanda	7
Çin Halk Cumhuriyeti	7
Hong Kong	5
Çek Cumhuriyeti	4
Danimarka	4
Diğer Ülkeler	35

Tablo 4'te sunulan bulgulara bakıldığında, çoklu ortamla öğretime yönelik olarak çalışma kapsamında incelenen makalelerin en çok Amerika Birleşik Devletleri'nde yer alan kurumlarda görev yapan yazarlar tarafından yayınlandığı görülmekte ( $f=34$ , %22,37) ve bu durumu sırasıyla Almanya ( $f=33$ , %21,71), Türkiye ( $f=12$ , %7,79) ve Tayvan'ın ( $f=11$ , %7,24) izlediği görülmektedir.

### 3.1.3. Çoklu ortamla öğretim makalelerinde tercih edilen örneklem düzeyi ve örneklem büyüklüğünün dağılımı

Araştırma kapsamında incelenen çoklu ortamla öğretim çalışmalarının örneklem düzeyleri ve örneklem büyüklüklerine ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.***Makalelerin Örneklem Düzeyleri ve Örneklem Büyüklükleri*

Örneklem Düzeyi	f	Örneklem Büyüklüğü	f
İlkokul	7	1-10 arası	2
Ortaokul	17	11-30 arası	11
Lise	10	31-100 arası	66
Lisans	82	101-300 arası	48
Lisansüstü	4	301-1000 arası	7
Lisans & Lisansüstü	3	1000'den fazla	-
Diğer	11		

Tablo 5'te görüldüğü üzere, yapılan çalışmaların büyük bölümünde örneklem grubu olarak lisans öğrencileri ele alınırken ( $f=82$ , %66,19), örneklem büyüklüğü açısından da ağırlıklı olarak çalışmalarda 31-100 arası ( $f=66$ , %43,42) örneklem tercih edildiği görülmüştür. İlk ve orta öğretim düzeyinde en fazla araştırmaya Almanya'da ( $f=8$ , %23,53) rastlanırken, Tayvan'da ise gerçekleştirilen tüm araştırmaların %33,33 gibi büyük oranlı bir kısmında orta öğretim düzeyi örnekleminin ( $f=4$ , %33,33) tercih edildiği görülmüştür. Araştırmada ayrıca meta analiz ( $f=5$ , %3,29), doküman analizi ( $f=2$ , %1,32) ve derleme ( $f=7$ , %4,61) türünde çalışmalara da ulaşılmış ve çalışmalar içerisinde örneklem sayıları ve örneklem türleri ifade edilmemiştir.

### 3.1.4. İncelenen makalelerin örneklem seçimi ve araştırma yaklaşımına göre dağılımı

Araştırma kapsamında ulaşılan çoklu ortamla öğretim makalelerinin örneklem seçimleri ve araştırma yaklaşımları ile ilgili bulgular Tablo 6' da sunulmuştur.

**Tablo 6.**

*Makalelerde Örneklem Seçimi ve Araştırma Yaklaşımı*

Örneklem seçimi	f	Araştırma yaklaşımı	f
Ücret ödüllü	21	Nicel yönelimli	130
Ders kredisi ödüllü	11	Nitel yönelimli	17
Ücret veya ders kredisi ödülü	3	Karma yönelimli	5
Ücret ve ders kredisi ödülü	4		

Tablo 6’da sunulan bulgulara göre, deneysel desen içeren 134 çalışmaya dâhil olan katılımcıların çalışma için harcadıkları zaman ve emeklerinin karşılığı olarak en çok ücret ödülü (f=21, %15,67), sonra sırası ile ders kredisi ödülü (f=11, %8,21) ve ücret ve ders kredisi ödülü (f=4, %2,99) gelmektedir. Katılımcıların deneysel çalışmalara katkıları için yapılan ödüllendirme yönteminin en çok tercih edildiği ülkeler sırasıyla; Almanya (f=14, %35,90), Amerika Birleşik Devletleri (f=11, %32,35), Hollanda (f=4, %10,26), ve Türkiye (f=3, %7,69) gelmektedir. Ödüllendirmeler genellikle üniversite öğrencilerinde, para ve/veya ders kredisi şeklinde olduğu görülmektedir.

Tablo 6’da sunulan bulgulara göre, çoklu ortamla öğretim alanında yapılan çalışmalarda sırasıyla en çok nicel yönelim (f=130, %85,53), nitel yönelim (f=17, %11,18) ve karma yönelim (f=5, %3,29) teknikleri gelmektedir. Nitekim nicel yönelimli çalışmaların büyük bölümünde deneysel desenlere (f=121, %93,08) yer verildiği görülmüştür.

### 3.1.5. İncelenen çoklu ortamla öğretim makalelerinin veri analiz yöntemlerine göre dağılımı

Araştırma kapsamında incelenen 152 adet çoklu ortamla öğretim makalesinin veri analiz yöntemlerine göre dağılımları Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.**

*Makalelerin Veri Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımı*

Nicel Veri Analizi	f	Nitel Veri Analizi	f
ANOVA/ANCOVA	90	Betimsel analiz	16
t-testi	22	İçerik analizi	6
MANOVA/MANCOVA	21		
Regresyon	14		
Non-Parametrik testler	6		
Ki-kare	4		
Korelasyon	4		
Faktör analizi	1		

Elde edilen bulgulara göre, nicel veri analizinde ANOVA/ANCOVA (f=90, %59,21) en çok kullanılan analiz yöntemi olurken, onu sırasıyla t-testi (f=22, %14,47), MANOVA/MANCOVA (f=21, %13,82) ve regresyon analizi (f=14, %9,21) takip etmektedir. Nitel veri analizinde ise betimsel analiz (f=16, %10,53) en sık kullanılan yöntemdir.

### 3.1.6. Çoklu ortamlarla öğretim makalelerinde araştırılan kuram/model ve kullanılan teknik/alan dağılımı

Araştırma kapsamında incelenen 152 adet makalede çalışılan kuram ve kullanılan tekniklere ilişkin bulgular Tablo 8'de gösterilmektedir.

**Tablo 8.**

*Makalelerde Araştırılan Kuramlar ve Kullanılan Teknikler*

Araştırılan Kuram/Modeller	f	Kullanılan Teknik/Alanlar	f
Çoklu ortamlarla bilişsel öğrenme kuramı	43	Göz izleme	32
Bilişsel yük	8	Çoklu ortamlarla öğrenmede motivasyon	22
Çalışan bellek	7	Çoklu ortam tasarım önerisi	17
Üstbiliş	4	Disleksi eğitimi	9
İkili kodlama	2	Kendi hızında ilerleme	8
Aktif işleme	2	VR (Sanal gerçeklik)	5
Teknoloji kabul	1	Antropomorfizmler	3
Salt bilişsel	1	Çoklu görev	3

Tablo 8'de sunulan bulgulara göre, çoklu ortamlarla öğrenme araştırmalarında en sık kullanılan kuram/model, çoklu ortamlarla öğrenmenin bilişsel kuramı (f=43, %94,08) olurken, sırasıyla bilişsel yük (f=8, %38,16) ve çalışan bellek (f=7, %4,61) gelmektedir. Araştırmalarda en sık tercih edilen teknik/alan göz izleme (f=32, %21,05) olurken, sırasıyla çoklu ortamlarla öğrenmede motivasyon (f=22, %14,47), çoklu ortam tasarım önerisi (f=17, %11,18) ve disleksi eğitimi (f=9, %5,92) gelmektedir.

### 3.1.7. İncelenen makalelerde araştırılan çoklu ortamlarla öğrenmenin tasarım ilkelerinin dağılımı

Araştırma kapsamında incelenen 152 adet çoklu ortamlarla öğretim makalesinde çalışılan tasarım ilkelerine ilişkin bulgular Tablo 9'da gösterilmektedir.

**Tablo 9.**

*Tercih Edilen Tasarım İlkelerinin Dağılımı*

Konu dışı bilişsel yükü azaltma ilkeleri	f	Temel süreçleri yönetme ilkeleri	f	Üretici süreçleri geliştirme ilkeleri	f
Tutarlılık ilkesi	18	Biçim ilkesi	40	Çoklu ortam ilkesi	41
Dikkat çekme ilkesi	16	Ön-alıştırma ilkesi	8	Resim ilkesi	24
Gereksizlik ilkesi	10	Parçalara bölme ilkesi	6	Ses ilkesi	8
Uzamsal yakınlık ilkesi	9			Kişiselleştirme ilkesi	6
Zamansal yakınlık ilkesi	6				
Toplam	59		54		79

Elde edilen bulgulara göre, yapılan çalışmalarda en fazla üretici süreçleri geliştirme ilkelerinin (f=79, %51,97) araştırıldığı görülmektedir. Araştırmalara en çok tercih edilen ilkenin, çoklu ortam ilkesi (f=41, %26,97) olduğu ve bu durumu takiben sırasıyla biçim ilkesi (f=40, %26,31), resim ilkesi (f=24, %15,78) ve tutarlılık ilkesinin (f=18, %11,84) geldiği görülmektedir.

## 3.2. Tez Bulguları

### 3.2.1. Çoklu ortamlarla öğretim konusunda ülkemizde yayınlanmış tezlerin yürütüldüğü üniversiteler, tezlerin yayın yılları ve tez türlerinin dağılımı

YÖK Tez Merkezinde yapılan araştırma kapsamında ulaşılan 44 adet çoklu ortamlarla öğretim konulu tezin yürütüldüğü üniversite, yıllara göre dağılımı ve tez türüne ilişkin bulgular Tablo 10'da gösterilmektedir.

**Tablo 10.**

*Ülkemizde Yayınlanmış Tezlerin Yürütüldüğü Üniversiteler, Yayın Yıllarına Göre Dağılımları ve Tez Türü*

Üniversite	Yıl						Toplam	Tez Türü
	2015	2016	2017	2018	2019	2020		
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	-	-	1	-	-	-	1	1 YL
Afyon Kocatepe Üniversitesi	-	-	-	1	-	-	1	1 DR
Amasya Üniversitesi	1	-	-	1	1	-	3	3 YL
Anadolu Üniversitesi	1	-	1	1	2	1	6	2YL/3DR
Ankara Üniversitesi	-	-	-	-	1	-	1	1 YL
Atatürk Üniversitesi	-	1	-	-	2	1	4	1YL/3DR
Bahçeşehir Üniversitesi	-	-	-	-	1	1	2	1 YL
Balıkesir Üniversitesi	-	1	-	-	-	-	1	1 YL
Boğaziçi Üniversitesi	-	1	-	-	-	-	1	1 YL
Çağ Üniversitesi	-	-	-	-	-	1	1	1 YL
Dumlupınar Üniversitesi	-	1	-	-	-	-	1	1 YL
Ege Üniversitesi	-	-	-	-	-	1	1	1 YL
Fırat Üniversitesi	-	-	1	-	-	-	1	1 YL
Gazi Üniversitesi	1	-	1	1	1	1	5	4YL/1DR
Hacettepe Üniversitesi	1	-	1	-	-	-	2	1 YL
İnönü Üniversitesi	1	-	-	-	-	-	1	1 DR
Marmara Üniversitesi	-	-	-	1	-	-	1	1 DR
Necmettin Erbakan Üniversitesi	-	-	-	-	1	1	2	1YL/1DR
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	-	-	-	-	1	-	1	1 YL
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	-	-	-	1	1	-	2	1YL/1DR
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	-	-	1	1	1	-	3	1YL/2DR
Süleyman Demirel Üniversitesi	-	-	-	1	-	-	1	1 YL
Uludağ Üniversitesi	-	-	-	1	-	-	1	1 DR
Yıldız Teknik Üniversitesi	-	-	-	-	1	-	1	1 YL
<b>Toplam</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>13</b>	<b>7</b>	<b>44</b>	<b>28YL/16DR</b>

YL: Yüksek Lisans

DR: Doktora

Tablo 10'da ifade edilen bulgulara göre en fazla tezin yürütüldüğü üniversite, Anadolu Üniversitesi (f=6, %13,64) olurken, sırasıyla Gazi Üniversitesi (f=5, %11,36) ve Atatürk Üniversitesi (f=4, %9,09) gelmektedir. Yıllara göre dağılıma bakıldığında en fazla tezin yayınlandığı yıl 2019 (f=13, %29,55) olurken, en az tezin yayınlandığı yıl ise 2016 (f=4, %9,09) yılı olmaktadır. Yayınlanan tezlerin 16'sını doktora tezi (f=16, %36,36) oluştururken, 28'ini yüksek lisans tezi (f=28, %63,64) oluşturmaktadır.

### 3.2.2. Yayınlanan tezlerde tercih edilen örneklem düzeyi ve örneklem büyüklüğünün dağılımı

Araştırma kapsamında incelenen çoklu ortamla öğretim tezlerinin örneklem düzeyleri ve örneklem büyüklüklerinin dağılımına ilişkin bulgular Tablo 11'de gösterilmektedir.

**Tablo 11.***Tezlerin Örneklem Düzeyleri ve Örneklem Büyüklükleri*

Örneklem Düzeyi	f	Örneklem Büyüklüğü	f
Okul öncesi	2	1-10 arası	2
İlkokul	4	11-30 arası	6
Ortaokul	13	31-100 arası	31
Lise	1	101-300 arası	6
Ön lisans	1	301-1000 arası	3
Lisans	15	1000'den fazla	-
Lisans & Lisansüstü	2		
Öğretmen/Uzman	3		
Diğer	5		

Tablo 11'de görüldüğü üzere, yapılan tezlerin büyük bölümünde lisans öğrencileri örnekleme alınırken (f=15, %34,09), ağırlıklı olarak da çalışmalarda 31-100 arası (f=31, %70,45) örneklem büyüklüğünün tercih edildiği görülmüştür.

### 3.2.3. Yayınlanan tezlerin örneklem seçimi ve araştırma yaklaşımına göre dağılım

Araştırma kapsamında incelenen çoklu ortamla öğretim tezlerinde örneklem seçimi ve araştırma yaklaşımının dağılımına ilişkin bulgular Tablo 12'de gösterilmektedir.

**Tablo 12.***Tezlerin Örneklem Seçimi ve Araştırma Yaklaşımı*

Katılımcı seçimi	f	Araştırma yaklaşımı	f
Amaçlı örneklem	10	Nicel yönelimli	20
Kolay ulaşılabilir örnekleme	5	Karma yönelimli	13
Basit/Tesadüfi örnekleme	4	Nitel yönelimli	11
Küme örnekleme	1		
Tabakalı örnekleme	1		
Kartopu örnekleme	1		

Tablo 12'de sunulan bulgulara göre, tezlerde en çok tercih edilen örnekleme yöntemi amaçlı örnekleme yöntemi (f=10, %22,73) olurken, sırasıyla kolay ulaşılabilir (f=4, %9,09) ve basit/tesadüfi (f=4, %9,09) örnekleme yöntemleri gelmektedir. Araştırmada ayrıca yukarıda ifade edilen makale çalışmalarının aksine hiçbir tez çalışmasında katılımcılara harcadıkları zaman ve emeklerinin karşılığı olarak bir ödüllendirme yapılmadığı görülmüştür. Yayınlanan tezlerde araştırma yöntemi olarak en fazla nicel yönelim (f=20, %45,45) tercih edilirken, bu durumu takiben sırasıyla karma yönelim (f=13, %29,55) ve nitel yönelim (f=11, %25) gelmektedir. Elde edilen bulguların yanı sıra bazı tezlerde ise örneklem bilgisine yer verilmediği görülmüştür.



### 3.2.4. Yayımlanan tezlerin veri analiz yöntemlerine göre dağılımı

Araştırma kapsamında incelenen tezlerin veri analiz yöntemlerine göre dağılımları Tablo 13'te sunulmuştur.

**Tablo 13.**

*Tezlerin Veri Analiz Yöntemleri*

Nicel Veri Analizi	f	Nitel Veri Analizi	f
t-testi	19	İçerik analizi	10
ANOVA/ANCOVA	17	Betimsel analiz	9
Non-Parametrik testler	11		
Korelasyon	2		
Regresyon	2		
MANOVA/MANCOVA	1		

Elde edilen bulgulara göre, nicel veri analizinde t-testi (f=19, %43,18) en çok kullanılan analiz yöntemi olurken, bunu sırasıyla ANOVA/ANCOVA (f=17, %38,64) ve non-Parametrik testler (f=11, %25) takip etmektedir. Nitel veri analizinde ise içerik analiz tekniği (f=10, %22,73) en sık kullanılan yöntem olarak yer almıştır

### 3.2.5. Yayımlanan tezlerde araştırılan kuram/model ve teknik/alan dağılımı

Araştırma kapsamında incelenen tezlere konu olan kuramlara ve kullanılan tekniklere ilişkin dağılım Tablo 14'te sunulmuştur.

**Tablo 14.**

*Tezlerde Araştırılan Kuram/Model ve Teknik/Alan*

Araştırılan Kuram/Model	f	Kullanılan Teknik/Alan	f
Çoklu ortamla bilişsel öğrenme kuramı	42	Çoklu ortamla öğrenmede motivasyon	10
Bilişsel yük	10	Çoklu ortam tasarım önerisi	5
Çalışan bellek	2	Göz izleme	3
ADDIE	1	İşitme engelli öğretimi	1
ARCS motivasyon modeli	1	3D (üç boyutlu ortamlar)	1
Gagne öğretim modeli	1	VR (Sanal gerçeklik)	1
Üstbiliş	1	Otizm öğretimi	1
		Çoklu görev	1
		Yabancı dil öğretimi	1

Tablo 14'te sunulan bulgulara göre, çoklu ortamla öğrenme tezlerinde en sık kullanılan kuram/model çoklu ortamla öğrenmenin bilişsel kuramı (f=42, %95,45) olurken, bu durumu takiben sırasıyla bilişsel yük kuramı (f=10, %22,73) ve çalışan bellek kuramı (f=2, %4,55) gelmektedir. Araştırmalarda en sık tercih edilen teknik/alan çoklu ortamla öğrenmede motivasyon (f=32, %72,73) olurken, bunu sırasıyla çoklu ortam tasarım önerisi (f=22, %50) ve göz izleme (f=17, %38,64) alanları izlemektedir.

### 3.2.6. Yayınlanan tezlerde araştırılan çoklu ortamla öğrenmenin tasarım ilkelerinin dağılımı

Araştırma kapsamında incelenen tezlerde yürütülen çoklu ortamla öğrenmenin tasarım ilkelerine ilişkin dağılım Tablo 15'te gösterilmektedir.

**Tablo 15.**

*Tercih Edilen Tasarım İlkelerinin Dağılımı*

Konu dışı bilişsel yükü azaltma ilkeleri	f	Temel süreçleri yönetme ilkeleri	f	Üretici süreçleri geliştirme ilkeleri	f
Gereksizlik ilkesi	11	Biçim ilkesi	11	Çoklu ortam ilkesi	29
Dikkat çekme ilkesi	10	Parçalara bölme ilkesi	6	Resim ilkesi	5
Uzamsal yakınlık ilkesi	8	Ön-alıştırma ilkesi	4	Kişiselleştirme ilkesi	4
Zamansal yakınlık ilkesi	8			Ses ilkesi	4
Tutarlılık ilkesi	7				
Toplam	44		21		42

Elde edilen bulgulara göre, gerçekleştirilen tezlerde en fazla konu dışı bilişsel yükü azaltma ilkesinin (f=44, %100) araştırıldığı görülmektedir. Aynı zamanda en çok tercih edilen ilkenin, çoklu ortam ilkesi (f=29, %65,90) olduğu ve bu durumu sırasıyla biçim ilkesi (f=11, %25), gereksizlik ilkesi (f=11, %25) ve dikkat çekme ilkesinin (f=18, %40,9) takip ettiği görülmektedir.

## 4.TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada çoklu ortam kavramının tanımı, çoklu ortamla öğretimin önemi, çoklu ortamın temel aldığı kuramlar, çoklu ortamla öğrenmenin bilişsel kuramının varsayımları ve çoklu ortam tasarım ilkeleri ele alınmıştır. Yapılan alanyazın taramasında, eğitim-öğretim sürecinde çoklu ortamla öğretim konusu ile ilgili yürütülen çalışmalara ve tezlere ulaşılmıştır. Çoklu ortamla öğrenme çalışmalarının yayın yıllarına göre dağılımına ilişkin bulgulara bakıldığında en fazla yayının 2019 yılında gerçekleştirildiği görülmektedir. Öte yandan önemli bir bilgi olarak 2020 yılında yayınlanan çalışma sayısı, 2019 yılında COVID salgın sürecinin yaşanması nedeniyle çoklu ortam çalışmalarının önemini vurgular niteliktedir. Nitekim COVID-19 salgın sürecinde olduğu gibi örgün eğitimin devamının sağlanması ve sürekli gelişmekte olan bireylerin yaygın eğitim ihtiyaçlarını karşılama noktasında; uzaktan eğitim, e-öğrenme, mobil öğrenme, ters-yüz öğrenme, hibrit eğitim vb. eğitim-öğretim faaliyetlerinde çoklu ortamla öğretimin avantajlarının göz ardı edilemeyeceği ifade edilebilir (Borba ve diğerleri, 2016; Jeong, 2017; Kumar Basak, Wotto ve Belanger, 2018). Dolayısıyla bu bağlamda yapılacak araştırmalar ile çoklu ortamla öğretimde tüm öğrenenlerin ve öğretmenin ihtiyaçlarını karşılayacak tasarımların geliştirilmesinin gerekliliği vurgulanabilir. Araştırma kapsamında ülkemizde yayınlanan tezler incelendiğinde, makale incelemelerinden elde edilen bulgulara benzer şekilde en fazla araştırmanın yine 2019 yılında yapıldığı görülmektedir. Nitekim tezlerde yapılan incelemeler sonucunda ise 2020 yılında yayın sayısındaki azalmanın salgın süreci ile alakalı olabileceği düşünülebilir. Çoklu ortamlar, öğrenenlere zengin öğrenme ortamları sunarak bilgilerin kalıcı olmasını sağlamanın yanı sıra öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artırarak, karmaşık yapıda olan bilgilerin zihinde canlandırılmasına yardımcı olan araçlardır (Yıldırım ve Özmen, 2012). Bunun yanı sıra uzaktan eğitim sürecinde de çoklu ortam uygulamalarının öğrenme sürecine katkısı ve yeni teknolojiler ile çoklu ortam tasarımlarının geliştirilmesi ve çoklu ortam uygulamalarının farklı öğrenme stil ve ihtiyaçlarına cevap olabilmesinin neticesinde bu konuda gerçekleştirilecek araştırma sayısının artmasına neden olabileceğini düşündürmektedir. Çalışmada çoklu ortamla öğretim çalışmalarını kaleme alan yazarların bağlı oldukları kurumların ülkelere göre dağılımı incelendiğinde, Amerika Birleşmiş Devletleri ve Almanya'nın çoklu ortam konusuna verdikleri önem ortaya çıkmaktadır (De La Mora Velasco ve Hirumi, 2020; Li, Antonenko ve Wang, 2019; Rey vd., 2019; Sundararajan ve Adesope, 2020). Gelişmiş ülkeler olarak kabul edilen bu ülkelerin çoklu ortam araştırmalarına gösterdikleri önem, bu tür uygulamaların daha nitelikli hale gelmesi ile birlikte eğitim-öğretim sürecinde sarf edilecek emeğin, maliyetin ve çabanın

azaltılmasının yanında kalıcı öğrenmeler sağlayacağı beklentisinde olduklarını da düşündürmektedir (Li vd., 2019).

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda en çok tercih edilen örneklem düzeyinin lisans öğrencileri olduğu görülmektedir. Benzer bir sonuca ulaşan Gökteş ve diğerleri (2012) bu seçimin genel sebebi olarak, araştırmacıların lisans öğrencilerine ulaşmalarının ve araştırma yapmalarının daha kolay olmasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Ulutaş ve Ubuz (2008), Çiltaş, Güler ve Sözbilir (2012), Güven (2014) ve İnce ve Özgelen (2015) araştırmalarında bu bulguya ulaştıklarını ifade etmişlerdir. Lisans öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmalardan elde edilen bulguların tüm kademeler için geçerli olduğunu düşünmek doğru olmayabilir. Dolayısıyla bu kapsamda K12 diye tabir edilen okul öncesi, ilk ve orta öğretim düzeyleri için de benzer çalışmalar yapılmalıdır. Nitekim çalışmadan da görüldüğü üzere K12 düzeyi ile en fazla araştırmayı Almanya'nın yaptığı, fakat en çok önemi veren ülkenin ise Tayvan olduğu vurgulana bilinir. Bu durumun sebebinin, gelişmekte olan ülkelerin en önemli sermayeleri olarak genç nüfuslarını görmeleri ve eğitim-öğretim süreçlerinde de bu genç nüfus ile ilgili yapılacak her türlü gelişmenin oldukça önemli olduğunu fark etmeleridir (Taş, 2017). Ayrıca çalışmalar arasında örneklem büyüklüğü olarak 31-100 arası örneklemin daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Bu seçimin sebebi olarak da örneklemin kontrol altında tutulma kaygısının olduğu düşünülebilir (Özgür, Çuhadar ve Akgün, 2018). Bununla birlikte ülkemizde yayınlanan tezler incelendiğinde benzer bir durumun söz konusu olduğu görülmüştür. Benzer şekilde tez araştırmalarında da en çok örneklem düzeyini lisans öğrencileri oluştururken, K12 örneklem düzeyinde yürütülen tez çalışma sayısının ise makale çalışmalarına oranla çok daha fazla olduğu ifade edilebilir. Öte yandan tez yayınlarında en çok tercih edilen K12 düzeyindeki örneklem grubunu ise ortaokul öğrencilerinin oluşturduğu belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğü göz önüne alındığında da makale çalışmalarında olduğu gibi, en çok 31-100 arası örneklem büyüklüğünün tercih edildiği ortaya çıkmıştır.

İncelemeye konu olan makalelerin büyük bir kısmında örneklem seçimleri ile ilgili bilgi verilmemesine rağmen, katılımcıların harcadıkları zaman ve çabalarının karşılığı olarak nasıl ödüllendirildiklerine odaklanılmıştır. Çalışmalarda en çok tercih edilen yöntemin ücret ödüllendirilmesi olduğu gözlemlenmiştir. Nitekim araştırma sürecine katılan bireylerin istek ve motivasyonlarının güvenilir bilgilere ulaşılmasında önemli olduğu da gözden kaçmamalıdır. Katılımcıların araştırma süreçlerine katkılarını en fazla seviyede ödüllendiren ülkelerin başında Amerika Birleşik Devletleri ve Almanya gibi gelişmiş ülkelerin geldiği görülmüştür. Benzer bir uygulamaya ise ülkemizde yayınlanan tezlerin hiçbirinde rastlanılmamıştır. Ülkemizde yayınlanan makale çalışmalarında ise ödüllendirmenin ders kredisi şeklinde olduğu görülmüş ve bu benzeri uygulamaların desteklenmesinin gerekliliği görülmüştür (Acartürk ve Özçelik, 2017; Kozan, Erçetin ve Richardson, 2015; Mutlu-Bayraktar, 2019). Bununla birlikte araştırma yaklaşımı bağlamında ise en fazla nicel yönelimli desenlere yer verildiği belirlenmiştir. Öte yandan ülkemizde yayınlanan tezlere ait örneklem seçimleri konusu incelendiğinde ise en fazla tercih edilen yöntemin amaçlı örnekleme yöntemi olduğu gözlenmiştir. Makale çalışmalarından elde edilen bulgulara benzer şekilde tez çalışmalarında da nicel yönelimli desenlerin daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Bu durumun sebebi olarak, çoklu ortamla öğrenmenin bilişsel kuramının ve tasarım ilkelerinin, değişen eğitim öğretim ihtiyaçlarını karşılaması ve çeşitli koşullarda sınanmak amacıyla (disleksi eğitimi, bilişsel yük, sanal geçeklik vb.) deneysel desene başvurulduğu görülmektedir (Kühl ve Zander, 2017; Mudrick, Azevedo ve Taub, 2019; Wang vd., 2018).

Çoklu ortamla öğretim konusunda yayınlanan makale ve tez çalışmalarının veri analiz yöntemleri incelendiğinde bu iki çalışma türünde farklılaşmanın olduğu görülmektedir. İncelenen makale çalışmalarında en fazla ANOVA/ANCOVA varyasyon-kovaryasyon analizi yöntemi kullanılırken, tez çalışmalarında ise en fazla tercihin t-testi analizi yöntemi olduğu görülmüştür. İncelenen araştırmalarda rastlanılan diğer bir fark ise tezlerde makalelere oranla daha fazla nitel araştırma desenine başvurulması ve nitel analiz yöntemlerinin kullanılmasıdır. Gerçekleştirilen çalışmada ayrıca makalelerde nitel analiz

yöntemlerinden betimsel analiz tekniğinin daha çok tercih edildiği görülürken, tezlerde ise içerik analiz yönteminin daha çok tercih edildiği görülmüştür. Tezlerde olduğu gibi ileride yapılacak araştırmalarda çoklu ortamla öğretimde kullanıcı görüşleri gibi nitel yöntemlerin kullanılıyor olmasının, farklı sorunların tespit edilmesi ve çeşitli durumlara yönelik çözüm yolları aranması açısından alana olumlu katkı sağlayacağı kanısını oluşturmaktadır (Baltacı, 2019).

Çalışma kapsamında ayrıca çoklu ortamla öğrenmeyi temel alan çalışma ve tezlerde araştırılan kuram ve model başlığı oluşturulmuştur. Elde edilen verilere göre, makale çalışmaları ve tezlerde araştırılan kuramlar arasında en fazla oranda çoklu ortamla öğrenmenin bilişsel kuramı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte araştırmalarda yer alan diğer bir kuram/model ise bilişsel yük kuramı olmuştur. Nitekim öğrenenlerde oluşacak bilişsel yükü azaltarak, çoklu ortamla öğrenme süreçlerini daha verimli hâle getirme araştırmalarının devam ettiği bilinmektedir (Shin ve Park, 2019).

Bunun yanı sıra araştırmalara konu olan teknik ve alanlar da başka bir başlık altında toplanmıştır. Elde edilen verilere göre makalelerde en fazla göz izleme tekniği kullanılması tercih edilmişken, ülkemizde yayınlanan tezlerde ise çoklu ortamla öğrenmede motivasyon durumlarının araştırılması tercih edilmiştir. Bunların dışında çoklu ortam araştırmalarında disleksili bireylerin öğrenme süreçlerinin tasarlanması, kendi hızında öğrenme ortamlarının tasarlanması, VR (Virtual Reality-Sanal Gerçeklik), eğitici oyunlar ve mobil cihazlar gibi daha geniş öğrenme ortamlarına entegrasyonun araştırılması gereken yeni alanları ortaya çıkarması muhtemeldir. Yeni medya araçlarıyla öğretim yapılırken ilkelerin geçerli olup olmadığını belirlemek önemli olacaktır. Bu durum gelişen teknolojiler ile yeni ilkelerin eklenmesine yardımcı olabilecek ve yeni öğretim teknikleri sağlayabilecektir (Mayer, 2017). Ayrıca VR (Virtual Reality-Sanal Gerçeklik) gibi oldukça yeni teknolojilerin kullanılmasının kısa sürede yaratacağı olumlu tutumun uzun süreli etkilerinin, boylamsal çalışmalar ile araştırılması gerekliliği de görülmektedir (Makransky, Borre-Gude ve Mayer, 2019).

Çoklu ortamla öğrenmenin bilişsel kuramı, öğrenme sürecinde kullanılacak çoklu ortam tasarımlarında dikkat edilmesi gereken özellikleri açıklamaktadır. Bu bağlamda çoklu ortamla öğrenmenin bilişsel kuramını konu alan çalışmalarda en fazla sayıda çoklu ortam ilkesinin araştırıldığı görülmüştür. Nitekim aynı durumun yayınlanan tezlerde de geçerli olduğu belirlenmiştir. Çoklu ortam ilkesi, öğrenenlerin çoklu ortam uygulamaları ile daha iyi öğrenebileceğini anlatmaktadır. İncelenen çalışmalarda çoklu ortam uygulamalarının, öğrenme süreçlerine etkisinin araştırılmaya devam edildiği görülmektedir (Campbell, Macey, Chen, Shah ve Brechtelsbauer, 2020; Cheng ve Beal, 2020; Zhang ve Zou, 2020). En fazla araştırılan diğer bir ilke ise biçim ilkesidir. Biçim ilkesi ile yapılacak olan araştırmalar, çoklu ortam materyallerinin geliştirilmesi ve öğrenme sürecinde verimin artmasına olanak sağlayabilmektedir. Çalışmalarda en fazla rastlanılan ilkelerden bir diğeri de resim ilkesi olmuştur. Bu ilkeyle, duyuşsal motivasyonu arttırmaya yönelik araştırmalara ağırlık verildiği gözlenmiş, benzer bir durumun tez araştırmalarına da konu olabileceği düşünülmüştür. İncelenen çalışmalarından çıkan bir başka çıkarımda tez araştırmalarında tutarlılık ilkesi üzerinde fazla durulmamasıdır. Nitekim konu dışı bilişsel yükün oluşması ve öğrenme süreçlerinde oluşacak olumsuz durumların ortadan kalkması yolunda tutarlılık ilkesinin daha fazla araştırılması gerekliliği görülmüştür. Ayrıca gerçekleşen bu çalışmadan elde edilen bulgular ışığında çoklu ortam ilkesi gibi, çoklu ortamla öğrenmenin diğer eğitim ortamlarına kıyasla etkili olup olmadığını soran araştırmalar yerine bir çoklu ortam materyali tasarlarlarken, öğrenmeyi en üst düzeye çıkarmak için dahil edilebilecek özelliklerin araştırılması gerekliliğinin olduğu görülmüştür (Fiorella ve Mayer, 2018).

Tüm dünyada en önemli eğitim sorunları arasında nelerin olabileceği düşünüldüğünde, hızla artan nüfus sayısı ve bu nüfusa yönelik ihtiyaç duyulan eğitim öğretim sürecinin doğru bir şekilde tasarlanması ve uygulanması olarak ele alınabilir. Gelişmiş ve gelişmekte olan tüm ülkeler, bireyleri sosyal ve ekonomik nedenler ile belirli bir bilgi birikimine ulaştırmak istemektedir. Geçmişte sadece elit bir grup için yeterli olan eğitim programı ve öğretim elemanı, geniş kitlelerin eğitimi sürecinde yetersiz kalmaktaydı. Bu duruma tam anlamıyla bir çözüm bulunamamışken, artan nüfus ile birlikte zaman sıkıntısı, fırsat

eşitsizliği, maliyet gibi birçok var olan sorun daha fazla gün yüzüne çıkmıştır. Eğitim öğretim süreçlerinde kullanılan teknolojiler, başta sürecin devamlılığını sağlamak, zaman, maliyet, az öğretene, çok öğrenen gibi birçok soruna karşın sürece yönelik bir tedavi olarak uygulanmaktadır. Fakat plansız, programsız ve belirli bir kurama dayanmadan eğitim öğretim süreçlerinde kullanıma sürülen teknolojiler, beklenen etkileri gösterememektedir. Bu nedenle eğitim öğretim süreçlerine entegre edilecek çoklu ortam uygulamalarının, kuramsal temeller dahilinde farklı öğrenme stratejileri kapsamında etkilerinin araştırılması yol gösterici olabilir. İçerisinde görsel ve işitsel öğelere olanak veren, birçok farklı öğrenme stiline sahip bireylere kaynak olabilecek olan çoklu ortamların, öğrenme öğretme süreçlerine entegrasyona yönelik araştırmalara ağırlık verilebilir. Araştırmalar içerisinde çoklu ortam uygulamalarının en çok hangi özelliklerinin öğrenenler üzerinde motivasyon ve olumlu tutuma olanak sağlayacağı araştırılabilir. Bununla birlikte çoklu ortam araştırmalarının, bilişsel kapılma ve teknoloji kabul modeli gibi kavramlar ile birlikte ele alınması düşünülmelidir. Ayrıca çoklu ortam tasarım ilkelerini konu alan araştırmalar üzerinden meta analiz çalışmaları yürütülmesinin alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülebilir. Başta dikkat çekme (işaretleme), gereksizlik, parçalara bölme gibi tasarım ilkelerini konu alan araştırmalar üzerinde gerçekleştirilecek çalışmaların tasarım süreçlerine yön vermesi beklenebilir.

## Kaynakça/Reference

- Acartürk, C., & Özçelik, E. (2017). Secondary-task effects on learning with multimedia: An investigation through eye-movement analysis. *The Journal of Experimental Education*, 85(1), 126-141. doi: 10.1080/00220973.2016.1143793
- Akkoyunlu, B. & Yılmaz, M. (2005). Türetimci çoklu ortam öğrenme kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 9-18.
- Akyol, C. & Çiftçi, S. (2019). Çoklu ortam tasarımı destekli yapılandırmacı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(31), 4077-4096. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/opus/article/774891>
- Baddeley, A. D. (1999). Cognitive psychology: A modular course. In A. D. Baddeley (Ed.), *Essentials of human memory*. Psychology Press/Taylor & Francis (UK).
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working memory. In G. Bower (Ed.), *Recent advances in learning and motivation* (pp. 47-90). Cambridge, MA: Academic Press.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Borba, M. C., Askar, P., Engelbrecht, J., Gadanidis, G., Llinares, S., & Aguilar, M. S. (2016). Blended learning, e-learning and mobile learning in mathematics education. *ZDM Mathematics Education*, 48, 589-610. <https://doi.org/10.1007/s11858-016-0798-4>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. Baskı). Pegem Akademi.
- Brooks, D. W. (1997). *Web-Teaching: A guide to designing interactive teaching for the World Wide Web*. New York: Plenum Press.
- Campbell, J., Macey, A., Chen, W., Shah, U. V., & Brechtelsbauer, C. (2020). Creating a confident and curious cohort: The effect of video-led instructions on teaching first-year chemical engineering laboratories. *Journal of Chemical Education*, 97(11), 4001-4007. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00406>
- Cheng, L., & Beal, C. R. (2020). Effects of student-generated drawing and imagination on science text reading in a computer-based learning environment. *Educational Technology Research and Development*, 68(1), 225-247.
- Çiltaş, A., Güler, G. & Sözbilir, M. (2012). Türkiye’de matematik eğitimi araştırmaları: Bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 565-580.
- De La Mora Velasco, E., & Hirumi, A. (2020). The effects of background music on learning: a systematic review of literature to guide future research and practice. *Educational Technology Research and Development*, 68, 2817-2837. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09783-4>
- Drigas, A., Kokkalia, G., & Lytras, M. D. (2015). Mobile and multimedia learning in preschool education. *Journal of Mobile Multimedia*, 1(1-2), 119-133. <https://journals.riverpublishers.com/index.php/JMM/article/view/4547>
- Feldman, T. (1994). *Multimedia*. Londres: Blueprint.
- Fiorella, L., & Mayer, R. E. (2018). What works and doesn't work with instructional video. *Computers in Human Behavior*, 89, 465-470. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.07.015>
- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G. & Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye’de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 177-199.
- Güven, E. (2014). Fen eğitimi alanındaki Türkçe yayımlanmış nitel makalelerin incelenmesi. *Journal of European Education*, 4(1), 1-10. <http://www.eu-journal.org/index.php/JEE/article/view/197>
- Iskandar, A., Rizal, M., Kurniasih, N., Sutiksno, D. U., & Purnomo, A. (2018). The effects of multimedia learning on students achievement in terms of cognitive test results. *Journal of Physics: Conference Series*, 1114. doi :10.1088/1742-6596/1114/1/012019. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1114/1/012019/pdf>

- İnce, K. & Özgelen, S. (2015). Bilimin doğası alanında son 10 yılda yapılan çalışmaların farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 11(2). doi: 10.17860/efd.77894
- Jeong, K. O. (2017). The use of Moodle to enrich flipped learning for English as a foreign language education. *Journal of Theoretical & Applied Information Technology*, 95(18), 4845-4852. <http://www.jatit.org/volumes/Vol95No18/23Vol95No18.pdf>
- Kozan, K., Erçetin, G., & Richardson, J. C. (2015). Input modality and working memory: Effects on second language text comprehension in a multimedia learning environment. *System*, 55, 63-73. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.09.001>
- Kumar Basak, S., Wotto, M., & Belanger, P. (2018). E-learning, M-learning and D-learning: Conceptual definition and comparative analysis. *E-learning and Digital Media*, 15(4), 191-216. <http://dx.doi.org/10.1177/2042753018785180>
- Kuzu, A. (2017). Çoklu ortam uygulamalarının kuramsal temelleri. Dursun, Ö. Ö. ve Odabaşı, H. F.(Ed.), *Çoklu ortam tasarımı* içinde (s. 2-35). Pegem Akademi: Ankara.
- Kühl, T., & Zander, S. (2017). An inverted personalization effect when learning with multimedia: The case of aversive content. *Computers & Education*, 108, 71-84. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.013>
- Li, J., Antonenko, P. D., & Wang, J. (2019). Trends and issues in multimedia learning research in 1996–2016: A bibliometric analysis. *Educational Research Review*, 28, 100282. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100282>
- Maddux, C., Johnson, J., & Willis, J. (2001). Learning with tomorrow's technologies. *Educational Computer*. Boston: Allyn and Bacon.
- Makransky, G., Borre-Gude, S., & Mayer, R. E. (2019). Motivational and cognitive benefits of training in immersive virtual reality based on multiple assessments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35(6), 691-707. <https://doi.org/10.1111/jcal.12375>
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning* (2nd ed). Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2017). Using multimedia for e-learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33(5), 403-423. <https://doi.org/10.1111/jcal.12197>
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational psychologist*, 38(1), 43-52. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801\\_6](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_6)
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2002). Animation as an aid to multimedia learning. *Educational Psychology Review*, 14(1), 87-99. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1013184611077.pdf>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2. bs.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Mudrick, N. V., Azevedo, R., & Taub, M. (2019). Integrating metacognitive judgments and eye movements using sequential pattern mining to understand processes underlying multimedia learning. *Computers in Human Behavior*, 96, 223-234. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.06.028>
- Mutlu-Bayraktar, D. (2019). Evaluation of change blindness in multimedia learning environment with cognitive process. *Interactive Learning Environments*, 27(7), 871-894. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1530682>
- Öngöz, S., Aydın, Ş. & Aksoy, D. (2016). Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yapılan çoklu ortam konulu lisansüstü tezlerin eğilimleri. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 5(1), 45-58. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/jitte/issue/25089/264787>
- Özgür, H., Çuhadar, C. & Akgün, F. (2018). Eğitimde oyunlaştırma araştırmalarında güncel eğilimler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1479-1488. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.380982>
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Paivio, A. (1990). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford University Press.
- Plass, J. L., & Jones, L. C. (2005). Multimedia learning in second language acquisition. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 467–488). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816819.030>

- Rey, G. D., Beege, M., Nebel, S., Wirzberger, M., Schmitt, T. H., & Schneider, S. (2019). A meta-analysis of the segmenting effect. *Educational Psychology Review*, 31, 389–419. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9456-4>
- Shin, D., & Park, S. (2019). 3D learning spaces and activities fostering users' learning, acceptance, and creativity. *Journal of Computing in Higher Education*, 31(1), 210-228. <https://doi.org/10.1007/s12528-019-09205-2>
- Sundararajan, N., & Adesope, O. (2020). Keep it coherent: a meta-analysis of the seductive details effect. *Educational Psychology Review*, 32, 707–734. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09522-4>
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive science*, 12(2), 257-285. [https://doi.org/10.1016/0364-0213\(88\)90023-7](https://doi.org/10.1016/0364-0213(88)90023-7)
- Şahin, F. & Çakır, R. (2018). Çoklu ortam materyallerinin okuma-yazma güçlüğü çeken öğrencilerin okumayazma becerileri üzerinde etkisi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 7(2), 75-90. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/jitte/issue/41978/467460>
- Taş, S. (2017). İnovasyon, eğitim ve küresel inovasyon endeksi. *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 99-123. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/busad/issue/31102/336639>
- Taşçı, G. & Soran, H. (2008). Hücre bölünmesi konusunda çoklu ortam uygulamalarının kavrama ve uygulama düzeyinde öğrenme başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 233-243. <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/533-published.pdf>
- Tsou, W., Wang, W., & Tzeng, Y. (2006). Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning. *Computers & Education*, 47(1), 17-28. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.08.013>
- Ulutaş, F. & Ubuz, B. (2008). Matematik eğitiminde araştırmalar ve eğilimler: 2000 ile 2006 yılları arası. *İlköğretim Online*, 7(3), 614-626. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8600/107083>
- Vaughan, T. (2011). *Multimedia: Making it work (w/CD)*. <https://yslaiseblog.files.wordpress.com/2013/10/gfx-multimedia-making-it-work-8th-edition.pdf>
- Wang, J., Dawson, K., Saunders, K., Ritzhaupt, A. D., Antonenko, P. P., Lombardino, L., Keil, A., Agacli-Dogan, N., Luo, W., & Cheng, L. (2018). Investigating the effects of modality and multimedia on the learning performance of college students with dyslexia. *Journal of Special Education Technology*, 33(3), 182-193. <https://doi.org/10.1177/0162643418754530>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, N. & Özmen, B. (2012). Video paylaşım sitelerinin eğitsel amaçlı kullanımı. *Education Sciences*, 7(1), 288-295. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaedu/issue/19817/211997>
- Yünkül, E. (2019). Çoklu ortam öğrenme materyalinin akademik başarıya ve kalıcılık düzeyine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 727-736. doi: 10.24106/kefdergi.2701
- Zhang, R., & Zou, D. (2020). Types, purposes, and effectiveness of state-of-the-art technologies for second and foreign language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 35(4), 696-742. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1744666>



## EXTENDED ABSTRACT

### 1.INTRODUCTION

In the educational process, various materials and applications are used to facilitate learners' understanding and comprehension of a topic. Among these, multimedia applications are highly effective and efficient in presenting information using different tools such as text, sound, images, animated pictures (GIFs), graphics, and videos. Multimedia applications enable learners to effectively and easily organize information in their minds through cognitive processes. However, if information transmitted through multiple channels is not well-organized, it may have negative effects on the learning process. To address this, Mayer (2009) developed the cognitive theory of learning with multimedia, based on numerous experimental studies and theoretical foundations. In the design process of an effective multimedia application, Mayer proposed 12 design principles categorized under three headings: curtail extraneous cognitive processing, manage essential cognitive processing, and foster generative cognitive processing. This study aims to systematically examine postgraduate theses and articles written between 2015-2020, focusing on the effects of multimedia tools on teaching processes. The aim is to classify them based on specific criteria, identify the fields and theoretical frameworks used in studies on multimedia learning theory, which is based on three diverse theories, and determine the research interests in this context.

### 2.METHOD

The document analysis method was employed in this study. This method involves analyzing written and oral materials that contain information relevant to the topics under investigation (Yıldırım and Simşek, 2008). Within the scope of this study, a search using the term 'multimedia learning' was conducted in the EBSCO database between the years 2015 and 2020, with the constraints of 'topic-education' and 'scanning area-abstract'. The search yielded a total of 768 articles. Out of these, 152 studies that met the research criteria were selected as the sample for this research. Furthermore, a search for the term 'multimedia' was conducted in the YÖK Thesis Center database, focusing on the years 2015 to 2020, using the restrictions of 'topic-education' and 'scanning area-abstract'. This search resulted in the identification of 96 theses, out of which 44 studies that met the search criteria were included as the thesis sample for this research. In order to collect data for this study, the 'Educational Technologies Publication Classification Form' developed by Göktaş et al. (2012) was used after being revised to align with the scope and objectives of this research. The data analysis process involved examining the articles individually, considering their publication year, the country of the author's institution, the research method employed, the sample level and size, the theories/models investigated, the techniques/fields explored, and the researched principles. Similarly, the theses were analyzed based on a similar classification, considering their publication year, the institution of publication, the research method employed, the sample level and size, the theories/models investigated, the techniques/fields explored, and the researched principles.

### 3.FINDINGS, DISCUSSION AND CONCLUSION

Within the scope of this study, a total of 152 studies were evaluated, and it was found that 144 of these studies were included in the SCI-EXPANDED, SSCI, A&HCI, and ESCI indexes. The analysis revealed that the year with the highest number of published articles was 2019, while the year with the lowest number of

articles was 2017. However, it was observed that over 20 articles are published each year in these indexes. The most commonly studied sample group in the published articles was undergraduate students, and the cognitive theory of learning with multimedia was the most frequently researched theory. Among the reviewed articles, the design principle that received the most attention was the multimedia principle. Regarding the theses on teaching with multimedia, a total of 44 theses were identified from the YÖK Thesis Center database. The analysis of the distribution by years showed that the year with the highest number of published theses was 2019, while the year with the lowest number was 2016. Out of the identified theses, 16 were doctoral theses and 28 were master's theses. Similar to the articles, undergraduate students were the most commonly selected sample group in the published theses, and the cognitive theory of multimedia learning was the most frequently researched theory. The design principle that received the most attention in the examined theses was also the multimedia principle. This pattern of findings was consistent across both thesis and article research. The study also explores the definition of multimedia, the underlying theories, the assumptions of the cognitive theory of multimedia learning, and the principles of multimedia design. Consequently, there is a need to develop designs that meet the needs of all learners and teachers in terms of multimedia applications, highlighting the importance of further research in this area. Exploring the design of multimedia learning processes for individuals with dyslexia, designing self-paced learning environments, and integrating multimedia into broader learning environments such as virtual reality (VR), educational games, and mobile devices are potential areas for future study. Additionally, further investigation of the coherence principle is warranted to minimize extraneous cognitive processing and address potential challenges in the learning process. Moreover, based on the findings of this study, it is essential to examine features that maximize learning when designing multimedia materials, focusing on principles such as the multimedia principle, rather than solely investigating the effectiveness of multimedia learning compared to other educational environments. It is important to consider that multimedia research should be approached in conjunction with concepts such as cognitive absorption and the technology acceptance model. Furthermore, conducting meta-analysis studies on research related to multimedia design principles can significantly contribute to the existing literature. It is anticipated that further studies on design principles such as signaling, redundancy, and segmenting will provide valuable guidance for the design process.

## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

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.

Çalışma doküman inceleme çalışması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

## DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanmasına yönelik herhangi bir finansal destek almamıştır.

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Bu çalışmada iki yazar da eşit katkı oranına sahiptir. 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50 ve 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

## ÇATIŞMA BEYANI

Bu çalışmada herhangi bir kişi, kurum ya da kuruluşa yönelik potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2023, 23(3), 1160–1182. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1168675>



### Anne Baba Tutumları ve Karar Verme Stilleri İlişkisinde Öğrenilmiş Güçlülüğün Aracı Rolü: Bir Karma Yöntem Araştırması\*

The Mediator Role of Learned Resourcefulness in the Relationship between Parent Attitudes and Decision-Making Styles: A Mixed Method Research

Şahabettin MUTLU<sup>1</sup>, Zöhre KAYA<sup>2</sup>

Geliş Tarihi (Received): 30.08.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 31.08.2023

Yayın Tarihi (Published): 24.09.2023

**Öz:** Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları, karar verme stilleri ve öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Karma yöntem araştırma modellerinden açıklayıcı sıralı desene göre gerçekleştirilen bu çalışmanın nicel verileri, Anne Baba Tutum Ölçeği, Melbourne Karar Verme Stilleri Ölçeği ve Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise araştırmacı tarafından hazırlanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ile elde edilmiştir. Çalışmanın nicel verileri seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yolu ile 534 üniversite öğrencisinden, nitel verileri de bu öğrenciler arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile seçilen 12 öğrenciden toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde, betimsel analiz, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, korelasyon analizi, güvenilirlik analizi ve SPSS tabanlı PROCESS makro analizi kullanılmış, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen nicel bulgulara göre değişkenler arasında kısmen anlamlı ilişkiler olduğu ve anne baba tutumlarının hem doğrudan hem de öğrenilmiş güçlülüğün aracılığı ile karar verme özsaygısı ile karar verme stillerini yordadığı belirlenmiştir. Araştırmanın nitel bulguları, öğrencilerin karar verirken gerçekçi, mantıklı, anlık, kararsız ve bağımlı gibi yollar izledikleri ve bu yolların şekillenmesinde ise çocukluk deneyimleri, kişilik özellikleri, diğer insanların düşünceleri ve başkalarının deneyimlerinin etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca katılımcıların karar vermede izledikleri yolların; plansızlık, pişmanlık ve tatminsizlik gibi yaşamlarını etkileyen hatalı bazı sonuçlar ortaya koyduğu belirlenmiştir. Araştırma neticesinde nitel bulguların, nicel bulgular ile paralellik gösterdiği ve nicel bulguları anlamlı hale getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Anne-baba tutumları, karar verme stilleri, öğrenilmiş güçlülük, üniversite öğrencileri, karma yöntem

&

**Abstract:** In this study, it was aimed to examine the relationships between university students' perceived parenting attitudes, decision-making styles and learned resourcefulness levels. The quantitative data of this study, which was carried out according to the exploratory sequential design, one of the mixed methods research models, were collected through the Parent Attitude Scale, the Melbourne Decision-Making Style Scale, and the Rosenbaum Learned Resourcefulness Scale. The qualitative data of the research were obtained with the Semi-Structured Interview Form prepared by the researcher. The quantitative data of the study were collected from 534 university students by convenient sampling, which is one of the non-random sampling methods, and the qualitative data were collected from 12 students selected from among these students by criterion sampling, one of the purposeful sampling methods. In the analysis of quantitative data, descriptive analysis, exploratory and confirmatory factor analysis, correlation analysis, reliability analysis and SPSS-based PROCESS macro analysis were used, while content analysis was used in the analysis of qualitative data. According to the quantitative findings obtained, it was determined that there were partially significant relationships between the variables and that parental attitudes predicted decision-making self-esteem and decision-making styles both directly and through learned resourcefulness. The qualitative findings of the study revealed that the students followed realistic, logical, instantaneous, indecisive and dependent paths while making decisions, and that their childhood experiences, personality traits, thoughts of other people, and experiences of others were effective in shaping these paths. In addition, the paths followed by the participants in decision making: It has been determined that some erroneous results that affect their lives such as planlessness, regret and dissatisfaction have been revealed. As a result of the research, it was concluded that the qualitative findings are in parallel with the quantitative findings and make the quantitative findings meaningful.

**Keywords:** Parent attitudes, decision making styles, learned resourcefulness, university students, mixed method

**Atıf/Cite as:** Mutlu, Ş. ve Kaya, Z. (2023). Anne baba tutumları ve karar verme stilleri ilişkisinde öğrenilmiş güçlülüğün aracı rolü: bir karma yöntem araştırması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1160-1182. [doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1168675](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1168675)

**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 – Bolu

\* Bu çalışma sorumlu yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Psikoloji, [s.mutlu@alparslan.edu.tr](mailto:s.mutlu@alparslan.edu.tr), ORCID: 0000-0002-5521-2022

<sup>2</sup> Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, [zohrekaya@yyu.edu.tr](mailto:zohrekaya@yyu.edu.tr), ORCID: 0000-0001-9211-3632

## 1. GİRİŞ

Karar verme, bireyin geçmiş deneyimleriyle şekillenen duygusal ve bilişsel birikimlerine dayanarak seçim yaptığı karmaşık bir davranıştır (Sandor, 2018). Bireylerin yaşamları çoğunlukla aldıkları kararlar ve yaptıkları seçimler doğrultusunda şekillenir (Salo ve Alwood, 2011). Özellikle ergenlik ve sonraki genç yetişkinlik dönemlerinde bireylerin sağlıklı bir kimlik geliştirmeleri hayatlarında sağlıklı kararlar alabilmeleri ile mümkündür. Çünkü bu dönemlerde bireyler önemli sorumluluklar ve gelişim görevleri ile karşı karşıya gelmekte ve bu durum onları kritik kararlar alma zorunlulukları ile baş başa bırakmaktadır. Bu yaşam dönemlerinden biri olan üniversite hayatı boyunca, öğrencilerin ailelerinden uzaklaşarak tüm yaşam sorumluluklarını üstlenmeleri, bazen sağlıklı karar verme ile ilgili sorunların yaşanmasına yol açabilmektedir (Sagone ve İndiana, 2021). Üniversite yaşamına başlayan bireylerde; aile ortamından ayrılma, farklı sosyal çevre, yeni arkadaşlık ilişkileri, kariyer gelişimine yönelik sorumluluklardan dolayı belirsizlikler ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden bireyin sorumluluklarını üstlenip bu alanlarda doğru tercihlerde bulunması gerekmektedir. Ancak daha önce kendisi adına nasıl doğru kararlar alabileceğini öğrenememiş bireylerin bu noktada farklı sıkıntılar yaşadıkları görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları farklı psikolojik ve sosyal sıkıntıların birçoğunun, yanlış kararlar alma ve nasıl doğru karar alacağını bilememe ile ilişkili olduğu söylenebilir (Avşaroğlu ve Üre, 2007). Daha önce kendi kararlarını alamamış ve nasıl doğru tercihlerde bulunacağını öğrenememiş öğrencilerin bu yüzden desteklenmesi gerekmektedir. Gerekli desteği alamayan öğrencilerin farklı yaşam alanlarında yaptıkları yanlış tercihlerden dolayı daha fazla sorunlarla karşılaştıkları ve bu sorunların kronikleştiği görülmektedir (Wasarhelyi, 2019). Bu noktada üniversitelerin bünyelerinde bulunan psikolojik danışma merkezlerine önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Bu merkezlerin kendilerine farklı sıkıntılardan dolayı başvuran öğrencilerde özellikle doğru karar verememekten kaynaklanan problemlere dikkat etmeleri ve bu konuda gerekli desteği sağlamaları gerekmektedir (Julia ve Veni, 2012). Ayrıca, psikolojik danışma merkezlerinin önleyici ve gelişimsel psikolojik danışma yaklaşımı kapsamında tüm öğrencilere yönelik sağlıklı karar verme becerileri ile ilgili beceri temelli uygulamalar yapması da bu noktada ortaya çıkabilecek sorunları azaltacaktır (Clinciu, 2013). Ancak sağlıklı karar verme ile ilgili verilecek destek çalışmalarının da sağlam bir kuramsal temele dayalı olarak karar verme davranışının doğası ve karar verme davranışını biçimlendiren öğelerin tespit edilmesine bağlı olduğu bilinmelidir. Psikolojik danışma alanında teori ve uygulama birbirini tamamlayan öğelerdir. Bu yüzden yapılan uygulamalardan önce teorik alt yapının belirlenmesi gerekmektedir (Heppner vd., 2008). Bu çerçevede öncelikle karar verme davranışının nasıl gerçekleştiği ve nasıl şekillendiği hem nesnel hem de öznel bilgi kaynakları ile tespit edilmelidir.

Karar verme davranışının bireylerde gözlemlenen en belirgin hali karar verme stilleridir. Çünkü bireylerin nasıl karar verdiği gözlemlendiğinde farklı karar verme yolları takip ettikleri görülmektedir (Thunholm, 2004). Karar verme durumlarında farklılaşan bu yollar karar verme stilleri adı altında incelenmektedir (Deniz, 2004). Bireylerin beklentileri ve arayışları neticesinde yaşamdan doyum alıp kendilerini geliştirebilmeleri için uygun ve etkili karar verme becerileri kazanmaları gerekmektedir. Bundan dolayı karar verme yaklaşımları ve karar verme davranışlarında kullanılan strateji ve stiller önemli hale gelmektedir (Avşaroğlu ve Üre, 2007). Aile ortamı, çevresel ve içsel faktörlerle gelişip şekillenen karar verme stili, karar vermede var olan bilgiler ve mevcut alternatif durumlar için bir süzgeç görevi görmektedir (Scott ve Bruce, 1995).

Alanyazın incelendiğinde farklı karar verme stilleri üzerinde durulduğu görülmektedir. Mann ve diğerleri (1998) farklı kültürlerde ve özellikle üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmalar sonucunda dört karar verme stili tanımlamışlardır. Bunlardan dikkatli karar verme stilini kullanan bireyler, öncelikle karar verecekleri konuyu enine boyuna düşünüp alternatifleri inceledikten sonra karar vermektedirler. Kaçınan karar verme stiline sahip kişiler ise her konuda olduğu gibi karar verme konusunda da sorumluluk almak

istememezler, bu yüzden kendilerini ilgilendiren kararları başkalarına bırakarak sorumluluklarından kaçarlar. Üçüncü karar verme biçimi olan erteleyici karar verme stiline sahip olan bireyler özgüven eksikliği yaşayan ve kararlarını sürekli olarak erteleme eğilimi gösteren bireylerdir. Son olarak yeterince düşünmeden, aceleci bir şekilde karar verme eğilimi olan kişilerin ise panik karar verme stiline sahip oldukları belirtilmektedir (Mann vd., 1998). Karar verme sürecini etkileyen önemli bir faktör de karar verme özsaygısıdır. Hayatın getirdiği problemlerle baş edebilen ve aldıkları kararlara güvenen kişilerde karar verme özsaygısı yüksektir. Karar verme özsaygısı yüksek olan bireylerin, kendi kararlarını verebilen aynı zamanda kararlarına ilişkin sorumluluk alabilen ve karar verirken hata yapmaktan korkmayan kişiler oldukları belirtilmiştir (Avşaroğlu ve Üre, 2007; Deniz, 2004). Bireylerde karar verme stilleri zamanla bazı faktörlerin etkisiyle şekillenip belirli bir eğilim kazanmaktadır (Ferrari ve Dovidio, 2000). Bireylerin duyguları, düşünceleri ve yetiştirilme tarzlarındaki farklılıklar, karar verme davranışlarını ve karar verme stillerini şekillendirmektedir (Scott ve Bruce, 1995). Karar verme süreçlerinde seçenek sayısı ve karar verilecek konunun önemi arttıkça bireyler karar vermede daha fazla zorluk ve stres yaşamakta bu durum bireylerde karar verme karmaşasına yol açmaktadır (Deniz, 2004; Scott ve Bruce, 1995). Karar verme davranışı üzerinde stresin önemli bir unsur olduğu, bu nedenle yoğun stresli durumlarla baş edebilme becerileri yüksek olan bireylerin doğru kararlar verebildikleri görülmektedir (Gripağaoğlu ve Güloğlu, 2015). Buna dayanarak, stresle baş edebilme becerisi yüksek olan bireyler, öğrenilmiş güçlülük düzeyleri yüksek kişiler olarak tanımlanmaktadır.

Öğrenilmiş güçlülük, bireyin davranışlarını belirleyen duygular ve bilişler gibi iç olayları kontrol edebilme ve düzenleyebilme becerisi olarak ifade edilmektedir. Öğrenilmiş güçlülük, bireyin duygu ve düşüncelerini etkilemekte ve karar verme, problem çözme gibi birçok temel tutum ve davranışlarını da şekillendirmektedir (Rosenbaum, 1990). Karar verme stilleri, bir öğrenme sürecinin ürünüdür ve ebeveynler bu öğrenme sürecinde önemli rol oynamaktadır (Eldeleklioğlu, 1996). Bireyin aile atmosferi ve anne babanın karar verme stilleri çocuğun karar verme stillerini şekillendirir (Yavuzer, 2003). Aile, bireyin ilk toplumsal çevresi olması nedeni ile bireyin yetişmesinde ve davranışlarının şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır. Bundan dolayı bireylerin davranış repertuarlarının ailelerin onlara nasıl bir yaklaşım sergilediğine bağlı olarak şekillendiği düşünülmektedir. Bu yaklaşımlar anne baba tutumları başlığı altında incelenmektedir (Yavuzer, 2003). Kuzgun ve Bacanlı (2005) ile Eldeleklioğlu (1996) anne baba tutumlarını; demokratik, otoriter ve koruyucu olmak üzere üç boyutta ele almaktadır. Demokratik anne baba tutumunda, anne babalar çocuklara karşı ortak bir tutum sergiler. Burada aile içinde belirlenen kurallara sadece çocuklar değil anne babalar da uyar ve rol model olurlar. Otoriter anne baba tutumunda ise anne babalar, çocuklarının gelişim düzeylerini, bireysel özelliklerini ve ihtiyaçlarını dikkate almazlar. Bu aile ortamında anne babalar katı ve dogmatik düşüncelere sahiptirler. Bu yüzden de çocuklarından kendi isteklerini tartışmasız bir şekilde yerine getirmelerini isterler. Son olarak koruyucu anne baba tutumunda ise çocukların gelişim dönemleri ve görevleri itibari ile kendilerinin yapmaları gereken pek çok şeyi anne babaları yapar, bu durum önemli öğrenme yollarından birisi olan deneyimle öğrenme fırsatından çocukları mahrum bırakmaktadır. Bu yüzden bu çocuklar büyüyünce sorumluluklarını taşıyamayan ve riskli durumların üstesinden gelemeyen bağımlı bireyler haline gelmektedir (Kulaksızoğlu, 2011; Kuzgun ve Bacanlı, 2005; Şirin, 2019). Anne baba tutumları ayrıca çocuğun ileriki yaşamında stresli yaşam olaylarına nasıl tepki göstereceği ve bu durumlarda nasıl bir davranış repertuarına sahip olacağını da şekillendirmektedir. Gelişen bu davranış repertuarları da yetişkinlik döneminde bireyin öğrenilmiş güçlülük düzeyini belirlemektedir (Erden ve Ümmet, 2014). Bireyler öğrenilmiş güçlülükle ilgili becerileri, sosyalleşme süreci içerisinde küçük yaşlardan itibaren aile ve çevre ile etkileşimleri sonucunda öğrenmektedirler (Evli ve Şimşek, 2018).

Alanyazına bakıldığında anne baba tutumları ile karar verme stilleri (Eldeleklioğlu, 1996; Öztürk vd., 2011), karar verme stilleri ile öğrenilmiş güçlülük (Atsızelti vd., 2017; Deniz, 2004; Ertural, 2019; Salo ve Alwood, 2011; Uygur, 2018) ve anne baba tutumları ile öğrenilmiş güçlülük (Coşkun, 2008; Çimen ve Tatar, 2019; Erden ve Ümmet, 2014; Hamarta vd., 2010) arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Ancak karar verme davranışı karmaşık ve birçok farklı faktörün etkileşimi ile açıklanabilecek bir yapı olduğundan,

yapılan çalışmaların bu yapıyı etkileyen değişkenleri dolaylı ilişkiler açısından inceleme noktasında yeterli olmadığı görülmektedir. Karar verme stilleri karmaşık ve çok değişkenli bir öğrenme sürecinin sonucunda geliştiğinden, karar verme stillerinin doğasını doğru anlamak için değişkenler arasındaki doğrudan ilişkilerle birlikte aracı ilişkilerin de incelenmesi gerekmektedir. Aracı değişken veya değişkenler, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiye dair nasıl ve neden sorularına cevap veren değişkenlerdir (Frazier vd.,2004). Anne baba tutumları, karar verme stilleri ve öğrenilmiş güçlülük ile ilgili yapılan ilişkisel çalışmalardan elde edilen veriler ve kuramsal bilgilerden hareketle, anne baba tutumlarının karar verme stillerini hem doğrudan hem de öğrenilmiş güçlülük üzerinden yordayabileceği düşünülmektedir. Bu çıkarımlar doğrultusunda bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin algılanan anne baba tutumları ile karar verme stilleri arasındaki ilişkide öğrenilmiş güçlülüğün aracı rolünün incelenmesi hedeflenmiştir. Aynı zamanda, bireylerin konu ile ilgili görüş ve algılarının belirlenmesinin elde edilecek nicel sonuçların daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülerek katılımcıların görüşlerinin değerlendirilmesi de amaçlanmıştır. Bütün bu hususlar çerçevesinde karar verme davranışına ilişkin alanyazına önemli bir katkı sunulması hedeflenmektedir. Yukarıda belirtilen amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Algılanan anne baba tutumları, karar verme stilleri ve öğrenilmiş güçlülük arasında anlamlı ilişki bulunmakta mıdır?
2. Algılanan anne baba tutumları, karar verme stillerini anlamlı olarak yordamakta mıdır?
3. Algılanan anne baba tutumları ile karar verme stilleri arasındaki ilişkide öğrenilmiş güçlülüğün aracı rolü bulunmakta mıdır?
4. Öğrencilerin karar verirken kullandıkları yollara ilişkin değerlendirmeleri nelerdir?
5. Öğrencilerin karar verme yollarını etkileyen faktörlere ilişkin değerlendirmeleri nelerdir?
6. Öğrencilerin karar verme yollarının hayatlarına etkileri ile ilgili değerlendirmeleri nelerdir?
7. Öğrencilerin karar verme yollarına ilişkin değerlendirmeleri, karar verme stilleriyle ilgili yordayıcı ve ilişkisel bulguları açıklamada nasıl yardımcı olmaktadır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma, karma yöntem araştırmalarından açılımcı sıralı karma desen ile yürütülmüştür. Bu desende araştırmacı nicel bir aşamanın ardından nitel bir aşama yürütmektedir. Bu yaklaşımın temel gerekçesi; nicel bulguların araştırma sorularına genel bir anlayış sağlaması, nitel bulguların ise katılımcıların görüşlerini derinlemesine analiz ederek nicel sonuçların daha iyi anlaşılmasını sağlamasıdır (Creswell ve Clark, 2011/2020). Araştırmanın nicel boyutunda üniversite öğrencilerinin karar verme stillerinin çeşitli değişkenlerle doğrudan ve dolaylı ilişkileri korelasyonel araştırmalardan çok faktörlü karmaşık yordayıcı korelasyonel desen kullanılarak tespit edilmiştir. Doğrudan ve dolaylı ilişkileri test etmeye yönelik yapılan çalışmalar çok faktörlü karmaşık yordayıcı korelasyonel desende yürütülmektedir (Büyüköztürk vd., 2017). Bu kapsamda anne baba tutumu alt boyutları (otoriter, demokratik ve koruyucu) ve karar verme özsaygısı ile karar verme stilleri alt boyutları (dikkatli, kaçınan, erteleyici, panik karar verme stilleri) arasındaki ilişkilerde öğrenilmiş güçlülüğün aracı rolü basit aracı değişken modeli ile test edilmiştir. Aracılık testleri, yordayıcı değişkenlerin sonuç değişkenleri ile doğrudan ilişkileri ve yordayıcı değişkenlerin, aracı değişken üzerinden, sonuç değişkenleri üzerindeki dolaylı ilişkilerinin incelenmesine dayanmaktadır (Gürbüz, 2019; Hayes, 2013). Araştırmanın nitel kısmında ise nicel verileri daha iyi anlamlandırmak için nitel görüşmeler yoluyla veri toplanmıştır. Toplanan nitel veriler fenomenolojik yaklaşıma göre analiz edilmiştir. Fenomenolojik yaklaşımda, bireyin bizzat deneyimlediği olgulara ilişkin

yorumlarına yakından bakarak konuya ilişkin temalar ve örüntülerin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Creswell, 2013/2015; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

## 2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Bu çalışmada üniversite öğrencileri arasından seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yolu ile farklı üniversitelerden (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Uşak Üniversitesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi) 2021-2022 eğitim öğretim yılında veriler toplanmıştır. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı ulaşılabilir olan katılımcılardan başlayarak örneklemini oluşturmaya çalışır (Büyüköztürk vd., 2017). Bu çerçevede ulaşılabilen 534 katılımcının demografik özelliklerine bakıldığında, %80,7'si kadın, %19,3'ü erkektir. Öğrencilerin %22,7'si 1. sınıfta, %28,8'i 2. sınıfta, %25,1'i 3. sınıfta, %20,6'sı 4. sınıfta ve 2,8'i diğer sınıflarda öğrenim görmektedir. Öğrencilerin % 63,1'i eğitim fakülteleri, % 30,1'i meslek yüksekokulları, % 3,4'ü tıp fakültesi ve yine % 3,4'ü fen edebiyat fakülteleri bünyesindeki bölümlerde eğitimlerine devam etmektedir. Öğrencilerin bölüm tercih nedenlerine bakıldığında % 89,1'i kendi tercihleri olduğu, % 6,2'si ailelerinin tercihi olduğu ve % 4,7'si de ekonomik faktörlerin bölüm tercihlerini belirlediğini ifade etmektedir. Bu çalışmanın nitel boyutunda amaçlı örnekleminin bir türü olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi ile araştırmacı önceden belirlenmiş birtakım ölçütleri karşılayan bireylerden örneklemini oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Karar verme stilleri ölçeği ile elde edilen verilerin değerlendirilmesi aşamasında verilerin toplandığı grup için öncelikle ölçeğin her alt boyutunda aritmetik ortalama değerleri hesaplanmıştır. Bu kapsamda karar verme özsaygısı ve dikkatli karar verme stili puanları ortalamasının altında, kaçınan, erteleyici ve panik karar verme stili puanları ortalamasının üstünde olan bireylerin karar verme davranışları açısından risk taşıdıkları varsayılmıştır. Bu alt boyutlarda belirlenen kriterlerden herhangi birisine giren öğrencilerden gönüllü olan 12 öğrenci ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Nitel bir çalışmada anlamlı sonuçların elde edilebilmesi için 5- 25 arası katılımcının görüşlerine yer verilmesi yeterlidir (Creswell, 2013/2015).

## 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin karar verme stillerini belirlemek amacıyla "Melbourne Karar Verme Stilleri Ölçeği I-II (MKVÖ I-II)", algılanan anne baba tutumlarını belirlemek amacıyla "Anne Baba Tutum Ölçeği" ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerini belirlemek amacıyla "Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği (RÖGÖ)" kullanılmıştır. Bu ölçme araçlarının yanı sıra, öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan "Kişisel Bilgi Formu" aracılığı ile elde edilmiştir. Ayrıca nitel görüşmeler yapmak için araştırmacılar tarafından hazırlanan "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Belirlenen ölçekler için, geliştiren/uyarlayan kişilerden izinler alınmıştır. Ölçekler, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki farklı üniversitelerde eğitimlerine devam eden öğrencilere çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Toplamda 534 öğrenci Google Formlar aracılığı ile kendilerine ulaşan ölçekleri eksiksiz bir şekilde doldurmuştur.

### *Melbourne karar verme stilleri ölçeği (MKVÖ I-II)*

Melbourne Karar Verme Stilleri Ölçeği, Mann ve diğerleri (1998) tarafından bireylerin karar verme stillerini ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışmaları Deniz (2004) tarafından yapılmıştır. MKVÖ I-II iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısım karar vermede özsaygıyı ölçmektedir. Ölçeğin bu kısmı tek faktör altında 3'lü Likert tipi (puanlama kategorileri 0: Doğru Değil, 1: Bazen Doğru ve 2: Doğru şeklindedir) puanlanan 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınacak en yüksek puan 12'dir. Ölçeğin 22 maddeden oluşan II. kısmı ise karar verme stillerini ölçmektedir. Bu kısımda tek faktör altında 3'lü Likert tipi (puanlama kategorileri 0: Doğru Değil, 1: Bazen Doğru ve 2: Doğru şeklindedir) puanlanan 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin, dikkatli karar verme stili, kaçınan karar verme stili, erteleyici karar verme stili ve panik karar verme stili olmak üzere dört alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin tüm alt boyutlarında Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı ,65 ve ,85 arasında değişmektedir (Deniz, 2004). Mevcut çalışmada yapılan güvenilirlik ve geçerlilik analizleri neticesinde ise McDonald's Omega ( $\omega$ ) güvenilirlik katsayıları karar verme özsaygısı için ,70, dikkatli karar verme stili için ,74, panik karar verme



stili için ,70, erteleyici karar verme stili için ,71 ve kaçınan karar verme stili için ,71 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda ölçeğe ait Barlett küresellik testi sonucu anlamlı, KMO değeri ,87, açıklanan toplam varyans ise %37 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin 5 faktörlü yapısını doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan birinci düzey faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indekslerinin ( $X^2/sd=2,64$ , CFI=,86, GFI=,89, AGFI=,87, RMSEA=,05) kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu tespit edilmiştir (Kline, 2011).

### **Anne-baba tutumu ölçeği**

Araştırmada öğrencilerin algılanan anne-baba tutumlarını belirlemek için Kuzgun (1972, akt. Kuzgun ve Bacanlı, 2005) tarafından geliştirilen ve daha sonra Eldeleklioğlu (1996) tarafından revizyonu yapılan Anne-Baba Tutumu Ölçeği kullanılmıştır. Anne-Baba Tutum Ölçeği toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin demokratik, koruyucu ve otoriter anne-baba tutumu olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Ölçekteki her madde için cevaplar 1 ile 5 arasında (puanlama kategorileri 1: Hiç Uygun Değil ve 5: Tamamen Uygun aralığındadır) derecelendirilmiştir. Ölçeğin yapılan güvenirlik analizleri neticesinde Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) katsayıları demokratik tutum için ,89, koruyucu tutum için ,82 ve otoriter tutum için ,78 olarak hesaplanmıştır (Kuzgun ve Bacanlı, 2005). Mevcut çalışmada yapılan güvenirlik ve geçerlilik analizleri neticesinde McDonald's Omega ( $\omega$ ) güvenirlik katsayıları demokratik tutum için ,95, koruyucu tutum için ,89 ve otoriter tutum için ,88 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda ölçeğe ait Barlett küresellik testi sonucu anlamlı, KMO değeri ,95, açıklanan toplam varyans ise %54,60 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin 3 faktörlü yapısını doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan birinci düzey faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indekslerinin ( $X^2/sd=2,95$ , CFI=,87, GFI=,85, AGFI=,87, RMSEA=,07) kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu tespit edilmiştir (Kline, 2011)

### **Rosenbaum öğrenilmiş güçlülük ölçeği (RÖGÖ)**

Rosenbaum (1990) tarafından geliştirilen Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği, Dağ (1991) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Toplam 36 ifadeden oluşan RÖGÖ, 5'li Likert tipidir (puanlama kategorileri 1: Hiç Tanımlamıyor ve 5: Çok İyi Tanımlıyor aralığındadır). RÖGÖ ile ilgili daha önce yapılan güvenirlik çalışmaları kapsamında test tekrar test güvenirlik katsayısı ,86, Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) katsayısı da ,82 olarak bildirilmiştir. Ölçeğin geçerliliğini test etmek için ise, ölçüt bağıntılı geçerlik ve yapı geçerliği yöntemleri kullanılmıştır. Ölçüt bağıntılı geçerlilikte, Rotter İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği ile yapılan korelasyon analizi neticesinde -.29 değeri bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla uygulanan Temel Bileşenler Analizi sonucunda ise toplam varyansın % 58,2'sini açıklayan 12 faktör elde edilmiştir. Ölçek 12 alt boyuttan oluşmasına rağmen çalışmalarda toplam puanın esas alınması önerilmektedir (Dağ, 1991). Mevcut çalışmada ölçeğe ilişkin yapılan güvenirlik analizi neticesinde ise McDonald's Omega ( $\omega$ ) güvenirlik katsayısı ,87 olarak hesaplanmıştır. Araştırma da yapılan açımlayıcı faktör analizi neticesinde 7 faktör altında, ölçeğe ait Barlett küresellik testi sonucu anlamlı, KMO değeri ,87, açıklanan toplam varyans ise %51,80 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin 7 faktörlü yapısını doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan birinci düzey faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indekslerinin ( $X^2/sd=2,98$ , CFI=,86, GFI=,83, AGFI=,86, RMSEA=,07) kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu tespit edilmiştir (Kline, 2011). Ancak bu çalışmada alt faktörler kullanılmamış ve alanyazın dikkate alınarak ölçeğin toplam puanı dikkate alınmıştır (Bilgili ve Tekin, 2019; Dağ, 1991; Yürür ve Keser, 2010)

**Kişisel bilgi formu**

Öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, fakülte, bölüm ve bölüm tercih nedenlerine ilişkin yanıtlarını almak için araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

**Yarı yapılandırılmış görüşme formu**

Araştırmanın nitel boyutuna katılan öğrencilerin karar verme yollarına ilişkin değerlendirmelerini belirlemeye yönelik araştırma sorularını içeren bir formdur. Bu formda öğrencilere, karar vermede nasıl bir yol izledikleri, bu karar verme yolunu nelerin etkilediği ve karar verme yollarının hayatlarına etkileri ile ilgili sorular sorulmuştur. Bu sorular karar verme stilleri ile ilgili yapılan alanyazın incelemesi neticesinde geliştirilmiş ve nitel çalışmalar konusunda psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışmaları olan iki araştırmacıya gönderilerek uzman görüşü alınmıştır. Bu süreç sonucunda görüşme formuna son hali verilmiştir.

**2.4. Verilerin analizi**

Araştırmada, nicel verilerin analizinde SPSS 24.0 ve AMOS 24.0 programları kullanılmıştır. Verilerin analizinde öncelikle ölçeklerden elde edilen puanların betimsel istatistiklerine bakılmış, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri hesaplanarak bu değerlerin -1 ile +1 aralığında yer aldığı belirlenmiştir. Bu sonuç verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2017). Bu doğrultuda nicel veri analizlerinde parametrik istatistik teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin yapı geçerliliklerini sınamak için AFA (açımlayıcı faktör analizi) ve DFA (doğrulayıcı faktör analizi) kullanılmıştır. Ölçeklerin güvenilirlik çalışmaları için yapılan analizlerde McDonald's Omega ( $\omega$ ) güvenilirlik katsayılarına bakılmıştır. Yapısal güvenilirliği (construct reliability) ölçmede McDonald's Omega ( $\omega$ ) katsayıları Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) katsayılarından daha sağlıklı sonuçlar vermektedir (Yurdugül, 2006). Değişkenler arası ilişkilerde yapılan korelasyon analizinde, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı dikkate alınmıştır. Ardından anne baba tutumlarının karar verme özsaygısı ve karar verme stilleri alt boyutları ile ilişkisi ve bu ilişkide öğrenilmiş güçlülüğün aracı rolünü belirlemek amacıyla Hayes'in (2013) geliştirdiği SPSS tabanlı PROCESS makronun 4. Modeli kullanılmıştır. Dolaylı ilişkilerin anlamlılığı basit aracı değişken modeliyle incelenmiş ve ilişkilerin anlamlılığını test etmek için Bootstrap (5000 kişilik) yöntemi kullanılmıştır. Bootstrap yöntemi bir güven aralığı oluşturarak ilişkinin anlamlılık düzeyini belirlemek için kullanılmaktadır (Gürbüz, 2019; Hayes, 2013). Araştırmanın nitel verileri ZOOM programı üzerinden, katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak birebir yapılan çevrimiçi görüşmeler neticesinde toplanmıştır. Bu görüşmeler öğrencilerin izinleri dâhilinde kayıt altına alınmıştır. Bu ses ve görüntü kayıtları, araştırmacı tarafından deşifre edilmiştir. Elde edilen deşifre dosyaları daha çok tümdengelim yöntemi ile daha önce hazırlanan bir kod listesi baz alınarak iki araştırmacı tarafından eş zamanlı olarak kodlamaya tabi tutulmuştur. Temaları belirlemede araştırma ile ilgili güçlü bir teorik alt yapı olduğu düşünüldüğünde araştırma soruları dikkate alınarak bir kod haritası belirlenebilir ve kodlama yapılırken bu kod haritası dışında ortaya çıkan kodlarda eklenerek kategoriler ve temalar oluşturulabilir (Braun ve Clarke, 2012). Elde edilen kodlar daha sonra karşılaştırılıp ortak bir kod haritası hazırlanmış ve bu kod haritasından kategoriler, benzer kategorilerden de temalar elde edilmiştir. Nihayetinde de nicel verilerin nitel veriler ile ilişkisini ortaya çıkarmak için her iki veri grubu bütünleştirilmiştir. Bu kapsamda veri bütünleştirme yöntemlerinden biri olan sonuçların ardışıklı sunulduğu ortak gösterim tercih edilmiştir (Creswell, 2013/2015).

**2.5. Araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği**

Araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği kapsamında süreç boyunca bazı hususlar dikkate alınmıştır. Öncelikle araştırma verilerinin parametrik test koşullarını sağladığı görülerek araştırma sorularına en doğru yanıtları verebilecek analiz yöntemleri uzman görüşüne başvurularak kullanılmıştır. Araştırmada nitel veriler, nicel veriler baz alınarak seçilen bireylerle yapılan görüşmeler neticesinde toplanmıştır. Bu açıdan farklı veri kaynaklarının kullanılması verilerin inandırıcılığı açısından önemli bir adım olarak görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın nitel aşamasında, geçerlilik ve güvenilirlik adına

inandırıcılık, aktarılabilirlik, teyit edilebilirlik ve tutarlılık kriterleri temel alınmıştır (Creswell, 2013/2015; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çerçevede araştırmacı uzman görüşü ile şekillendirdiği bir görüşme formu ile verileri çevrimiçi ZOOM programı vasıtası ile toplamış ve görüşmelere ait ses ve görüntü dosyalarını da katılımcıların izni dahilinde kayıt altına almıştır. Daha sonra her katılımcıya ait görüşmeler eksiksiz bir şekilde Microsoft Word programına aktarılmıştır. Bu verilerin analizini hem araştırmacı hem de nitel veri analizinde deneyimli bir uzman yapmıştır. Her iki analiz sonuçları karşılaştırılmış ve yapılan analizin güvenilirliği hesaplanmıştır. Bu kapsamda kodlayıcılar arası güvenilirlik Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik hesaplama formülü ( $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Uzlaşma Sayısı}}{\text{Uzlaşma} + \text{Uzlaşmama Sayısı}} \times 100$ ) ile hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arasında benzerliğin %70 ve üzeri olması yapılan kodlamaların güvenilir olduğunu göstermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmacılar arasında kodlayıcı güvenilirliği % 82 olarak hesaplanmıştır. Daha sonra araştırmacılar tarafından bu kodlamalar bütünleştirilerek ortak bir kod listesi elde edilmiştir. Bu kodlardaki ortak noktalar belirlenerek kategoriler, bu kategoriler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar da göz önünde bulundurularak temalar oluşturulmuştur. Bu temalar doğrudan alıntılarla desteklenerek ve akıcı bir dil kullanılarak raporlaştırılmıştır.

## 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: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 25.03.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/05-20

## 3. BULGULAR

### 3.1. Ölçek puanlarına ilişkin varsayımların test edilmesi

Araştırma sorularına cevap bulmada yapılacak analizleri belirlemek için öncelikle tüm verilere ilişkin normallik analizlerinin yapılması ve verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının  $\pm 1$  kritik değerlerini karşılaması durumunda parametrik testlerin kullanılması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2017). Bu kapsamda araştırmada kullanılan ölçek ve alt boyutlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Ölçek Puanlarına İlişkin Çarpıklık/Basıklık Değerleri

Değişkenler	Madde Sayısı	N	Çarpıklık Değeri	Basıklık Değeri
Karar verme öz saygısı	6	534	-,52	-,34
Dikkatli karar verme stili	6	534	-,89	-,29
Panik karar verme stili	5	534	,32	-,43
Erteleyici karar verme stili	5	534	,34	-,55
Kaçıngan karar verme stili	6	534	,42	-,47
Öğrenilmiş güçlülük	36	534	-,05	-,22
Demokratik anne baba tutumu	15	534	-,65	-,33
Otoriter anne baba tutumu	15	534	,62	-,42
Koruyucu anne baba tutumu	10	534	,37	-,51

Tablo 1'e göre, tüm ölçek ve alt boyutlarına ait çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ile +1 aralığında olduğundan verilerin normal dağıldığı kabul edilmiş ve araştırma sorularına cevap bulmak için parametrik testlerin kullanılabilmesi sonucuna ulaşılmıştır. Aracı değişken analizi regresyon temelli bir analiz olduğu için, bu analiz yapılmadan önce çoklu regresyon analizi varsayımlarının karşılanması gerekmektedir. Bu çerçevede, verilerin normal dağılımı ile beraber değişkenler arası otokorelasyon ve çoklu bağlantı durumları incelenmiş ve gerekli varsayımların karşılandığı görülmüştür. Değişkenler arasında korelasyon değerlerinin ( $r=,90$  ve üzeri) ve varyans şişkinlik değerlerinin (VIF-Variance Inflation Factor) 10'dan yüksek olması durumunda çoklu bağlantı problemi ortaya çıkmaktadır (Çokluk vd., 2012; Field, 2012; Pallant, 2020). Yapılan analizlerde değişkenler arasındaki en yüksek ilişkinin ,72 ( $p<,01$ ), ve varyans şişkinlik değerinin de, VIF: 2,33 olduğu görülmüştür. Ayrıca değişkenler arası otokorelasyon durumu için Durbin-Watson analizi yapılmış ve 2,15 olarak bulunmuştur. Bu değer beklenen ( $1,5<DW<2,5$ ) değer aralığında yer aldığı görülmüştür (Kalaycı, 2010). Bu çerçevede veriler arasında otokorelasyon ve çoklu bağlantı problemi olmadığı görülmüştür.

### 3.2. Nicel bulgular

Çalışmada ilk olarak öğrencilerin "Algılanan anne baba tutumları, karar verme stilleri ve öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmakta mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda yapılan korelasyon analizi neticesinde elde edilen Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.**

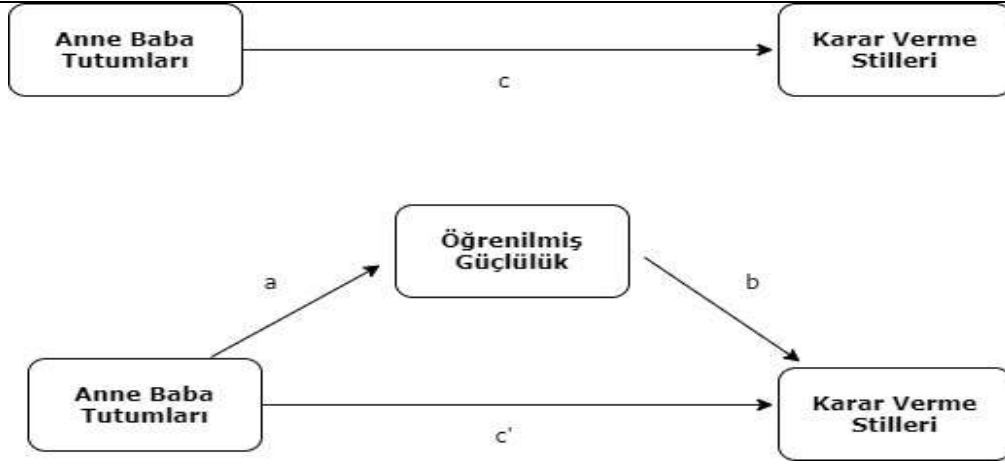
*Korelasyon Analizi Neticesinde Elde Edilen Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları*

Değişkenler	PKVS	DKVS	EKVS	KKVS	Ö.G.	DABT	OABT	KABT
1. KVÖS	-,51**	,29**	-,42**	-,48**	,45**	,24**	-,42**	-,16**
2. PKVS	1	-,44**	,62**	,51**	-,36**	-,20**	,22**	,24**
3. DKVS		1	-,13**	-,19**	,41**	,11**	-,07	-,02
4. EKVS			1	,50**	-,40**	-,21**	,21**	,21**
5. KKVS				1	-,35**	-,13**	,19**	,24**
6. ÖG					1	,27**	-,22**	-,17**
7. DABT						1	-,66**	-,34**
8. OABT							1	,72**
9. KABT								1

*N: 534; \*\*p < .01*

*KVÖS: Karar Verme Özsaygısı; PKVS: Panik Karar Verme Stili; DKVS: Dikkatli Karar Verme Stili; EKVS: Erteleyici Karar Verme Stili; KKVS: Kaçınan Karar Verme Stili; ÖG: Öğrenilmiş Güçlülük; DABT: Demokratik Anne Baba Tutumu; OABT: Otoriter Anne Baba Tutumu; KABT: Koruyucu Anne Baba Tutumu*

Tablo 2’de yer alan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları incelendiğinde, karar verme özsaygısı, erteleyici, panik ve kaçınan karar verme stilleri ile demokratik, otoriter ve koruyucu anne baba tutumları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ( $p < ,01$ ). Dikkatli karar verme stili ile demokratik anne baba tutumu arasında ( $r = ,11$ ;  $p < ,01$ ) pozitif yönde anlamlı bir ilişki varken, dikkatli karar verme stili ile otoriter ( $r = -,07$ ;  $p > ,01$ ) ve koruyucu ( $r = -,02$ ;  $p > ,01$ ) anne baba tutumları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı ilişki olmadığı görülmektedir. Tablo 2 incelendiğinde, öğrenilmiş güçlülük puanları ile demokratik, otoriter ve koruyucu anne baba tutumları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ( $p < ,01$ ). Yine tablo 2’de görüldüğü gibi karar verme özsaygısı, dikkatli, erteleyici, panik ve kaçınan karar verme stilleri ile öğrenilmiş güçlülük puanları arasında da anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ( $p < ,01$ ). Araştırmada değişkenler arasındaki anlamlı ilişkiler, oluşturulan aracı hipotez için bir ön koşul olmamasına rağmen bu hipotezin doğruluğuna ilişkin birer delil niteliğindedir (Hayes, 2013). Aracılık testi, bağımsız değişkenin hem doğrudan bağımlı değişken ile ilişkisi hem de aracı değişken üzerinden dolaylı ilişkisinin incelenmesine dayalı bir istatistiksel işlemdir (Gürbüz, 2019; Hayes, 2013). Bu kapsamda Araştırmanın “Algılanan anne baba tutumları, karar verme stillerini anlamlı olarak yordamakta mıdır?” ve “Algılanan anne baba tutumları ile karar verme stilleri arasındaki ilişkide öğrenilmiş güçlülüğün aracı rolü bulunmakta mıdır?” sorularına cevap bulmak için anne baba tutumları ve karar verme stilleri arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler basit aracı değişken modeli ile test edilmiştir (Hayes, 2013). Bu analizden elde edilen sonuçlar Tablo 3’te ve buna ilişkin oluşturulan ana model Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırmanın ana modeli.

Tablo 3.

Basit Aracı Değişken Analizi Sonuçları

BsD	AD	BD	BsD -AD (a)	AD -BD (b)	BsD - BD (c')	Dolaylı Etki (a*b)	%95 BCa GA Dolaylı Etki	Toplam Etki (c)	Modelin Toplam Etkisi (R <sup>2</sup> )
OABT	ÖG	KVÖS	-,12*	,30*	-,04*	-,03*	-,053, -,021	-,07*	,04*
		DKVS	-,12*	,41*	-,006	-,09*	-,049, -,019	-,02	,006
		PKVS	-,12*	-,33*	,07*	,04*	,022, ,061	,11*	,05*
		KKVS	-,12*	-,26*	,05*	,03*	,007, ,018	,8*	,04*
		EKVS	-,12*	-,36*	,07*	,04*	,025, ,063	,11*	,05*
DABT	ÖG	KVÖS	,13*	,29*	,04*	,04*	,025, ,053	,08*	,06*
		DKVS	,13*	,27*	,002	,035*	,024, ,048	,03*	,01*
		PKVS	,13*	-,33*	-,04*	-,05*	-,064, -,025	-,09*	,04*
		KKVS	,13*	-,27*	-,02	-,03*	-,051, -,022	-,05*	,02*
		EKVS	,13*	-,35*	-,05*	-,05*	-,065, -,029	-,10*	,05*
KABT	ÖG	KVÖS	-,10*	,27*	-,03*	-,03*	-,052, -,014	-,06*	,03*
		DKVS	-,10*	,27*	,01	-,02*	-,046, -,012	-,01	,00
		PKVS	-,10*	-,32*	,11*	,03*	,014, ,057	,14*	,06*
		KKVS	-,10*	-,25*	,09*	,02*	,011, ,043	,11*	,06*
		EKVS	-,10*	-,36*	,09*	,03*	,016, ,060	,12*	,05*

\*p &lt; .05

BsD: Bağımsız Değişken, AD: Aracı Değişken, BD: Bağımlı Değişken, BCa GA: Güven Aralığı, OABT: Otoriter Anne Baba Tutumu, DABT: Demokratik Anne Baba Tutumu, KABT: Koruyucu Anne Baba Tutumu, ÖG: Öğrenilmiş Güçlülük, KVÖS: Karar Verme Özsaygısı, DKVS: Dikkatli Karar Verme Stili, PKVS: Panik Karar Verme Stili, KKVS: Kaçınan Karar Verme Stili, EKVS: Erteleyici Karar Verme Stili.

Bu işlemin ilk ayağında “Algılanan anne baba tutumları, karar verme stillerini anlamlı olarak yordamakta mıdır?” sorusunun cevabı aranmıştır. Bu kapsamda öncelikle anne baba tutumları alt boyutlarının (otoriter, koruyucu ve demokratik) karar verme özsaygısı ve karar verme stilleri (dikkatli, erteleyici, panik ve kaçınan) üzerindeki toplam etkileri (c yolu) incelenmiştir. Burada hesaplanan toplam etki (c) anne baba tutumlarının karar verme özsaygısı ve karar verme stilleri üzerindeki doğrudan etkileri (c') ile dolaylı etkilerinin (a\*b) toplamından elde edilmektedir. Anne baba tutumlarının dolaylı etkisi (a\*b) ise, anne baba tutumlarının öğrenilmiş güçlülük üzerindeki etkisi (a) ve öğrenilmiş güçlülüğün karar verme özsaygısı ile karar verme stilleri üzerindeki etkisine (b) bağlı olarak hesaplanmıştır (Hayes, 2013). Bu çerçevede Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin algıladıkları otoriter anne baba tutumu; karar verme özsaygısını ( $\beta=-0,07, p<,05$ ), panik karar verme stilini ( $\beta=0,11, p<,05$ ), erteleyici karar verme stilini ( $\beta=0,11, p<,05$ ) ve kaçınan karar verme stilini ( $\beta=0,08, p<,05$ ) anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Öğrencilerin algıladıkları demokratik anne baba tutumu; karar verme özsaygısını ( $\beta=0,08, p<,05$ ), dikkatli karar verme stilini ( $\beta=0,03, p<,05$ ), panik karar verme stilini ( $\beta=-0,09, p<,05$ ), erteleyici karar verme stilini ( $\beta=-0,10, p<,05$ ) ve kaçınan karar verme stilini ( $\beta=-0,05, p<,05$ ) anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Son olarak öğrencilerin algıladıkları koruyucu anne baba tutumu; karar verme özsaygısını ( $\beta=-0,06, p<,05$ ), panik karar verme stilini ( $\beta=0,14, p<,05$ ), erteleyici karar verme stilini ( $\beta=0,12, p<,05$ ) ve kaçınan karar verme stilini ( $\beta=0,11, p<,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Tablo 3 incelendiğinde, otoriter anne baba tutumu ile dikkatli karar verme stili arasında ( $\beta=-,02, p>,05$ ) ve koruyucu anne baba tutumu ile dikkatli karar verme stili arasında ( $\beta=-,01, p>,05$ ) anlamlı bir ilişki görülmemektedir. Buna göre anne baba tutumlarının karar verme özsaygısı ve karar verme stillerini kısmen yordadığı söylenebilir.

Bu çalışmada, aracı değişkenin, yordayıcı ve sonuç değişkenleri arasında hangi güven aralıklarında anlamlı bir aracılık ilişkisi kurduğu Bootstrap (5000) yöntemi ile belirlenmiştir. Bootstrap, “%95 BCa GA” değerlerinin sıfır içermiyor olması aracı değişkenin yordayıcı ve sonuç değişkenleri arasında anlamlı bir aracılık ilişkisi kurduğunu göstermektedir (Preacher ve Hayes, 2008). Bu kapsamda “Algılanan anne baba tutumları ile karar verme stilleri arasındaki ilişkide öğrenilmiş güçlülüğün aracı rolü bulunmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak için yapılan basit aracı değişken modeli analizi sonuçları tablo 3'te yer almaktadır. Tablo 3 incelendiğinde; otoriter anne baba tutumunun öğrenilmiş güçlülük aracılığıyla, karar verme özsaygısını ( $\beta=-0,03, BCa GA [-,053, -,021]$ ), dikkatli ( $\beta=-0,09, BCa GA [-,049, -,019]$ ), panik ( $\beta=0,04, BCa GA [,022, ,061]$ ), erteleyici ( $\beta=0,04, BCaGA [,025, ,063]$ ) ve kaçınan ( $\beta=0,03, BCa GA [,007, ,018]$ ) karar verme stillerini belirleyen güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Demokratik anne baba tutumunun öğrenilmiş güçlülük aracılığıyla, karar verme özsaygısını ( $\beta=0,04, BCa GA [,025, ,053]$ ), dikkatli ( $\beta=0,03, BCa GA [,024, ,048]$ ), panik ( $\beta=-0,04, BCa GA [-,064, -,025]$ ), erteleyici ( $\beta=-0,05, BCa GA [-,065, -,029]$ ) ve kaçınan ( $\beta=-0,03, BCa GA [-,051, -,022]$ ) karar verme stillerini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, koruyucu anne baba tutumunun öğrenilmiş güçlülük aracılığıyla karar verme özsaygısını ( $\beta=-0,03, BCa GA [-,052, -,014]$ ), dikkatli ( $\beta=-0,02, BCa GA [-,046, -,012]$ ), panik ( $\beta=0,03, BCa GA [-,052, -,014]$ ), erteleyici ( $\beta=0,03, BCa GA [,016, ,060]$ ) ve kaçınan ( $\beta=0,02, BCa GA [,011, ,043]$ ) karar verme stillerini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle, anne baba tutumlarının öğrenilmiş güçlülük aracılığıyla karar verme özsaygısı ve karar verme stillerini anlamlı şekilde yordadığı söylenebilir.

### 3.3. Nitel bulgular

Araştırmada “Öğrencilerin karar verirken kullandıkları yollara ilişkin değerlendirmeleri nelerdir?” , “Öğrencilerin karar verme yollarını etkileyen etmenlere ilişkin değerlendirmeleri nelerdir?” ve “Öğrencilerin karar verme yollarının hayatlarına etkilerine ilişkin değerlendirmeleri nelerdir?” sorularını yanıtlamak için öğrencilerle yapılan görüşme verileri içerik analizine tabi tutulmuş ve bu analiz sonucunda tüm soruları kapsayacak bir ana tema ve soruların her birisine cevap verebilecek alt temalar belirlenmiştir. Öğrencilerin görüşme sorularına yönelik ifadeleri “Öğrencilerin Mevcut Durumları” teması altında

toplantıdır. "Karar Verirken İzlenen Yol", "İzlenen Yolu Etkileyen Etmenler" ve "İzlenen Yolun Hayata Etkileri" alt temalarına ait içerik analizlerinde ortaya çıkan kodlar ve katılımcılardan alınan ifadeler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Öğrencilerin Karar Verme Stilleri ile İlgili Mevcut Durumları

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar	Öğrencilerin İfadeleri
Öğrencilerin Mevcut Durumları	Öğrencilerin karar verirken izledikleri yollar	Gerçekçi	K1:"Karar verirken gerçekçi olmaya çalışıyorum, yaşımınla orantılı, hayatımla, şartlarımla orantılı olarak doğru kararlar aldığımı düşünüyorum" K 11:"Seçenekleri tartıp kendim için en gerçekçi sonuca ulaşabileceğim ve benim için doğru olduğunu düşündüğüm kararları alıyorum "
		Anlık	K2:"Karar verirken anlık hislerime dayanarak karar veriyorum" K5:"Bir şeyle ilgili hemen karar veriyorum " K8:"Karar verirken çok fazla düşünmemeye çalışıyorum, o an aklıma ne gelirse onu yapmaya çalışıyorum"
		Kararsız	K3:"Karar verirken her yönüyle değerlendirmeye çalışıyorum, bu yüzden çok kararsız biriyim" K4:"Ne kadar çok insana danıştıkça o kadar fikir ortaya çıkıyor ve kararsızlığım daha fazla artmış oluyor "
		Bağımlı	K4:"Tek başıma karar vermek de zorlanan bir insanım" K8:"Karar verirken arkadaşlarımla ailemin onayı önem arz ediyor, sanırım biraz onaya gerek duyuyorum, onay alınca daha mutlu oluyorum" K12:"Karar verirken başkalarına danışıp öyle kararlarımı alıyorum"
	Öğrencilerin karar verirken izledikleri yolların nedenleri	Mantıklı	K6:"Aldığım kararların ileride karşıma çıkacağını bildiğim için düşünerek mantıklı kararlar almaya çalışıyorum" K9:"Sonuçları düşünerek, daha akılcı ve mantıklı kararlar alıyorum" K10:"Duygularım değil de, mantığımla kararlar alıyorum"
		Çocukluk deneyimleri	K2:"Çocukken yoksun bırakıldığım şeyler dürtüsel karar vermeme neden oluyor" K7:"Ben karar verme yolumu çocukluğa bağlıyorum, çocukken karar aldığımızda ailenin sert çıkışları oldu, bu da hep onaylanma ihtiyacı doğurdu, karar alırken hata yapmamak için "
		Kişilik özellikleri	K3:"Kararlarımı alırken kişiliğime uyup uymadığıma bakar öyle karar verilirim" K5:"Çok sabırsız bir insanım, her şeyin bir anda olup bitmesini istiyorum, buda kararlarımı olumsuz etkiliyor"
		Diğer insanların düşünceleri	K3:"Kararlarımı alırken dış etkenler, toplum buna ne der, dışarıdan alacağım tepkiye bakıyorum" K7:"Kararlarımın sonucunda insanların ne düşüneceği benim kararlarımı etkiliyor"
		Başkalarının deneyimleri	K4:"Benden daha deneyimli bir kişinin fikrini almak kararlarımın daha iyi olacağını düşündürüyor" K12:"Bir konuda karar alacaksam o konuda deneyimli bir kişiye danışırım"
		Hata Etkisi	K1:"Düşünerek karar aldığım için hata yapmıyorum kendimi çok ciddi çıkmazlara sokmuyorum" K 11:"Karar alırken hep kendi istediklerimi ön plana aldığım için az hata yaptım"
Öğrencilerin karar verirken izledikleri yolların hayatlarına etkileri	Plansızlık	K2:"Anlık karar aldığım için hayatım çok plansız programsız geçiyor" K3:"Aşırı kararsız birisiyim bu yüzden aldığım kararlardan sonradan pişmanlık duyuyorum"	
	Pişmanlık	K 9:"Duygusal kararlar aldığım için bu bana hep zarar verdi"	
	Tatminsizlik	K5:"Aldığım kararlar beni tatmin etmiyor" K6:"Kararlarım çoğu zaman istediğim sonuçları vermiyor" K10:"Aldığım kararların sonuçları beni memnun etmiyor"	

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların görüşleri doğrultusunda karar verme stilleri ile ilgili mevcut durumlarının üç alt başlık halinde kategorileştirildiği görülmektedir. Bu alt başlıklar; "Öğrencilerin karar verirken izledikleri yollar", "Öğrencilerin karar verirken izledikleri yolların nedenleri" ve "Öğrencilerin



karar verirken izledikleri yolların hayatlarına etkileri” olarak sıralanmıştır. Bu alt başlıklar, öğrencilerle yapılan görüşme dokümanlarının içerik analizine tabi tutulması neticesinde belirlenen kodlarla şekillenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin karar verirken izledikleri yollar alt teması: gerçekçi, mantıklı, anlık, kararsız ve bağımlı kodlamaları neticesinde oluşturulmuştur. Öğrencilerin karar verirken izledikleri yolların nedenleri alt teması: çocukluk deneyimleri, kişilik özellikleri, diğer insanların düşünceleri ve başkalarının deneyimleri kodlamaları neticesinde oluşmuştur. Son olarak öğrencilerin karar verirken izledikleri yolların hayatlarına etkileri alt teması: hata etkisi, plansızlık, pişmanlık ve tatminsizlik kodlamaları neticesinde oluşmuştur.

### 3.4. Nicel ve nitel bulguların bütünleştirilmesi

Bu araştırmada, “Öğrencilerin karar verme yollarına ilişkin değerlendirmeleri, karar verme stilleriyle ilgili yordayıcı ve ilişkisel bulguları açıklamada nasıl yardımcı olmaktadır?” sorusunu cevaplamak için nicel bulguların nitel bulgularla bütünleştirilmesi gerekmektedir. Bunun için araştırmanın yordayıcı ve ilişkisel bulguları ile görüşmelerde ortaya çıkan bulgular önce ayrı olarak karşılaştırılmış, ardından karşılaştırılan bu bulgular bütünleştirilmiştir. Bu işleme dair bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.**

*Nicel ve Nitel Bulguların Bütünleştirilmesi*

Nicel Bulgular	Nitel Bulgular
1. Öğrencilerin karar verme stilleri ölçeğinin alt boyut puanları, anne baba tutumu ölçeğinin alt boyut puanları ile öğrenilmiş güçlülük ölçeği puanları arasında kısmen anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.	Nitel görüşmeler neticesinde öğrencilerin karar verirken izledikleri yollar: gerçekçi, mantıklı, anlık, kararsız ve bağımlı olarak sıralanabilir. Bu yolların şekillenmesinde ise çocukluk deneyimleri, kişilik özellikleri, diğer insanların düşünceleri ve başkalarının deneyimlerinin etkili olduğu katılımcıların görüşlerinden anlaşılmaktadır.
2. Öğrencilerin algıladıkları anne baba tutumları, karar verme özsaygısı ile karar verme stillerinin kısmi ölçüde anlamlı birer yordayıcısıdır.	Katılımcıların izledikleri yollar hayatlarına bazen hatalı sonuçlar, bazen plansızlık bazen de pişmanlık ve tatminsizlik gibi sonuçlar getirmektedir.
3. Öğrencilerin algıladıkları anne baba tutumları ile karar verme özsaygısı ve karar verme stilleri arasındaki ilişkide öğrenilmiş güçlülüğün aracı etkisi vardır.	

**Bütünleştirme:** Öğrencilerin karar verme yolları incelendiğinde, nicel aşamada belirlenen karar verme stillerinin görüşme verilerinden elde edilen karar verme yolları ile benzerlikler taşıdığı görülmektedir. Dikkatli karar verme stili, görüşmelerde ortaya çıkan gerçekçi ve mantıklı karar verme stili ile benzer nitelikler taşımaktadır. Erteleyici karar verme stilinde bireyler genel anlamda karar verirken tercihler arasında yoğun kararsızlıklar yaşamaktadırlar. Panik karar verme stiline sahip bireyler genel olarak anlık kararlar verirler. Kaçınan karar verme stiline sahip bireyler ise genel olarak karar verirken başkalarına bağımlıdırlar. Bu anlamda alanyazında belirlenen karar verme stillerinin mevcut çalışma grubu ile yapılan nitel görüşme verileri ile de desteklendiği söylenebilir. Yordayıcı ve ilişkisel bulgular incelendiğinde genel olarak anne baba tutumlarının karar verme özsaygısı ve karar verme stilleri üzerinde etkisi olduğu görülmektedir. Görüşme verileri incelendiğinde de karar verme yollarına neden olan temel faktörlerden birisinin çocukluk yaşantıları olduğu, dolayısı ile çocuğun yaşantılarının merkezi olan ailenin etkisinin nitel verilerle de desteklendiği görülmektedir.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin anne baba tutumları ile karar verme stilleri arasındaki ilişki ve bu ilişkide öğrenilmiş güçlülüğün aracı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre anne baba tutumları, karar verme stilleri ve öğrenilmiş güçlülük değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu, anne baba tutumlarının karar verme stillerini kısmen yordadığı ve anne baba tutumları ile karar verme stilleri arasındaki ilişkide öğrenilmiş güçlülüğün aracı rolü olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu çerçevede anne baba tutumu alt boyutlarının hem doğrudan hem de öğrenilmiş güçlülük üzerinden karar verme stillerini açıkladığı ifade edilebilir. Aynı zamanda, öğrencilerin nicel aşamada belirlenen karar verme stillerinin, görüşme verileri ile elde edilen karar verme yollarıyla benzerlikler taşıdığı görülmektedir. Görüşme verileri incelendiğinde, karar verme yollarına neden olan temel faktörlerden birisinin çocukluk yaşantıları olduğu, dolayısıyla çocuğun yaşantılarının merkezi olan ailenin karar verme stilleri üzerindeki etkisinin nitel verilerle de desteklendiği görülmektedir. Çalışmada ortaya çıkan anne baba tutumları, karar verme stilleri ve öğrenilmiş güçlülük değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler alanyazınla uyumludur. Daha önce yapılan çalışmalarda da anne baba tutumları ile karar verme stilleri (Eldeleklioğlu, 1996; Öztürk vd., 2011; Wasarhelyi vd., 2019; Wolf ve Crockett, 2011), karar verme stilleri ile öğrenilmiş güçlülük (Atsızelti vd., 2017; Deniz, 2004; Ertural, 2019; Salo ve Alwood, 2011; Uygur, 2018) ve anne baba tutumları ile öğrenilmiş güçlülük (Coşkun, 2008; Çimen ve Tatar, 2019; Erden ve Ümmet, 2014; Hamarta vd., 2010) arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Anne baba tutumları, öğrenilmiş güçlülük ve karar verme stilleri değişkenleri arasındaki doğrudan ilişkilerin bu çalışmada da alanyazında olduğu gibi anlamlı sonuçlar göstermesi, bu değişkenler arasındaki daha karmaşık ve dolaylı ilişkilerin incelenmesi için ön koşullardan birisinin sağlandığını göstermektedir (Frazier vd., 2004).

Araştırma sonuçlarına göre, algılanan anne baba tutumlarının öğrencilerin karar verme özsaygısı ve karar verme stillerinin önemli belirleyicileri olduğu görülmüştür. Yapılan görüşme verileri de bu bulguları desteklemekte ve açıklamaktadır. Çalışmada demokratik anne baba tutumunun öğrencilerin karar verme özsaygısı ve dikkatli karar verme stilini pozitif yönde yordadığı ayrıca algılanan demokratik anne baba tutumu yüksek olan öğrencilerin panik, erteleyici ve kaçınan karar verme stillerinin zayıf olduğu görülmektedir. Bu sonucun alanyazınla uyumlu olduğu söylenebilir (Eldeleklioğlu, 1996; Tatlıoğlu, 2014; Wolff ve Crockett, 2011). Demokratik anne baba tutumunun hâkim olduğu aile ortamında bireyin ailedeki karar mekanizmalarında daha aktif olması ve aldığı kararların desteklenmesi karar vermede özsaygı düzeyini de arttıran bir unsurdur. Böyle bir aile ortamında bireyler destekleyici aile atmosferinin etkisi ile küçük yaşlardan itibaren kendi kararlarını almakta, bu sayede de sağlıklı karar verme becerileri kazanmaktadırlar (Eldeleklioğlu, 1996; Öztürk vd., 2011; Taşdelen, 2002). Çalışmada algılanan otoriter anne baba tutumunun öğrencilerin karar verme özsaygısı düzeyleri üzerinde olumsuz yönde bir etkisi olduğu ayrıca otoriter anne baba tutumu algıları yüksek olan öğrencilerin panik, erteleyici ve kaçınan karar verme stillerinin güçlü olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca çalışmada otoriter anne baba tutumunun öğrencilerin dikkatli karar verme stili üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı da görülmektedir. Bu açıdan bulguların alanyazınla uyumlu olduğu söylenebilir (Hamarta vd., 2010; Öztürk vd., 2011). Otoriter anne baba tutumu, bireyin aile ortamında baskı hissetmesine ve özsaygısının yeterince gelişmemesine neden olmaktadır. Böyle bir ortamda ebeveynler çocuklarının gelişimsel düzeylerini ve isteklerini dikkate almadan onlardan kendi istekleri doğrultusunda davranışlar sergilemelerini talep etmektedirler (Hamarta vd., 2010). Otoriter anne baba tutumu ortamında büyüyen birey, yetişkin yaşamında herhangi bir durumla ilgili girişimde bulunma cesaretini, yaşadığı suçluluk ve korku duyguları nedeniyle kolaylıkla gösteremez ve karar verme durumlarında seçenekleri değerlendirme ve seçim yapmada güçlük yaşar. Ayrıca dıştan denetimli bir ortamda büyüdükleri için bu bireyler çoğunlukla kendi gereksinimlerini arka planda tutmakta ve kendi yaşamları için almaları gereken kritik kararlarda zorlanmaktadırlar (Wolff ve Crockett, 2011). Çalışmada algılanan koruyucu anne baba tutumunun öğrencilerin karar verme özsaygısı üzerinde olumsuz yönde bir etkisi olduğu ayrıca koruyucu anne baba ortamında büyüyen öğrencilerin panik, erteleyici ve kaçınan karar verme stillerinin güçlü olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca çalışmada otoriter anne baba tutumunda olduğu gibi, koruyucu anne baba tutumunun da öğrencilerin dikkatli karar

verme stili üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı görülmektedir. Koruyucu anne baba tutumunun hâkim olduğu aile ortamında bireyin girişimciliği, özerkliği ve cesareti teşvik edilmediği için karar verme süreçlerinde tercihleri doğru değerlendirme ve doğru kararlar verebilme noktasında birey kendisine güvenmemektedir. Bu da karar alma durumlarında stresle baş edememesine ve karar almaktan kaçınmasına, ani kararlar almasına ya da kararlarını sürekli ertelemesine neden olmaktadır (Tatlıoğlu, 2014). Koruyucu anne baba tutumunda ebeveynler çocuklarını ailenin karar verme süreçlerinden uzak tutmaktadırlar. Bu durum karar verme süreçlerine dahil olmadığı için bireyin karar verme becerilerini edinmemesine neden olmaktadır. Çünkü karar verme becerisi kazanmak doğru bir öğrenme sürecinin ürünüdür ve bireyin kritik dönemlerde bu süreci sağlıklı bir şekilde geçirmesi gerekmektedir (Öztürk vd., 2011; Taşdelen, 2002).

Araştırmada, anne baba tutumları ile karar verme stilleri arasındaki ilişkide öğrenilmiş güçlülüğün aracı rolünün olduğu saptanmıştır. Bu çerçevede anne baba tutumlarının hem doğrudan hem de öğrenilmiş güçlülük aracılığıyla karar verme stillerini yordadığı söylenebilir. Alanyazında bu üç değişken arasındaki ilişkileri birlikte inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak bu değişkenlerin kendi aralarındaki ikili ilişkilerin incelendiği çalışma bulgularının, çalışmada elde edilen tam aracılık ilişkisini desteklediği görülmektedir (Atsızelti vd., 2017; Coşkun, 2008; Eldeleklioğlu, 1996; Erden ve Ümmet, 2014; Ertural, 2019; Öztürk vd., 2011; Tatlıoğlu, 2014; Taşdelen, 2002). Bireyin başa çıkma dinamikleri aile tutumu ile şekillenmektedir. Özellikle stres ve kaygı yaratan durumlarla bireyin nasıl baş edeceğini ailenin tutumu ve dinamikleri belirlemektedir (Coşkun, 2008). Aile ortamında söz hakkı verilen, gelişim dönemine uygun sorumluluklar yüklenen, girişimciliği teşvik edilen bireyler, karşılaştıkları problemleri çözmeye, duygularını kontrol edebilme ve stresli durumlar karşısında doğru tepkiler verebilme noktasında daha geniş bir davranış repertuarına sahiptirler (Öztürk vd., 2011; Özyürek ve Özkan, 2015). Bireyin aile ortamında birçok süreçte söz hakkı bulunması ve kendini ifade edebilmesi aile içi karar alma süreçlerinde kendisine söz hakkı tanınmasının yolunu açmaktadır (Şirin, 2019). Ayrıca aile ortamında olumlu bir benlik saygısı kazanan bireyler, stresli durumlar karşısında, öz kontrol duyguları daha yüksek olduğu için karar alma süreçlerini daha sağlıklı bir şekilde yürütebilmektedirler (Çimen ve Tatar, 2019). Nihayetinde aile ortamında tutum ve davranışları belirtildiği gibi şekillenen bireylerin problem çözme ve öz kontrol becerileri güçlenmekte ve karar alma süreçlerinde bu bireyler daha dikkatli ve nitelikli bir yol izlemektedirler (Eldeleklioğlu, 1996; Taşdelen, 2002). İnsan davranışları çoğunlukla karmaşık ve etkileşime dayalı süreçler neticesinde biçimlenmektedir. Neden sonuç ilişkileri karmaşıktır. Bir davranışın oluşması sürecinde farklı etkenler rol alabilmekte ve gelişen her davranış da bireyde başka davranışların filizlenmesine sebep olmaktadır (Frazier vd., 2004; Heppner vd., 1999/2008). Anne baba tutumları bireyin ileriki yaşamında sahip olması gereken davranış repertuarları ve becerilerinin şekillenmesinde bu açıdan önemli bir rol oynamaktadırlar. Özellikle demokratik anne baba tutumunun olduğu bir aile ortamında bireyin girişimciliği ve özerkliği teşvik edilmektedir (Şirin, 2019). Bu tutumun olduğu aile ortamında bireyin kendini rahat bir şekilde ifade edebilmesi ve gelişim dönemlerinin gerekliliği olan deneyimleri yaşaması, stresle baş etme becerileri edinmesine, özgüven ve öz yeterlilik geliştirmesine vesile olmaktadır. Bu durumda bireyin problemlerini çözme ve sağlıklı karar alabilme becerisi edinmesine zemin hazırladığı düşünülmektedir (Taşdelen, 2001; Uygur, 2018).

Sonuç olarak, olumlu aile tutumları ve neticesinde bireylerin edindikleri beceriler ve davranış kalıpları karar verme stilleri ve karar verme özsaygısı üzerinde olumlu etkiler bırakmaktadır. Bu kapsamda ailelerin sağlıklı tutumlar geliştirmeleri için her eğitim kademesinde; sağlıklı ebeveyn tutumları ve aile içi iletişim ile ilgili aile eğitimleri düzenlenmesi gerekmektedir. Yine her eğitim kademesinde bireylerin stres yönetimi, problem çözme ve karar verme becerileri ile ilgili eğitimler, grup çalışmaları ve psikolojik danışmanlık hizmetleri almaları, bireylerin bu konulardaki gelişimlerini hızlandıracaktır. Araştırmacıların ise farklı eğitim kademeleri ve gruplarda, anne baba tutumları, öğrenilmiş güçlülük ve karar verme ile ilgili çalışmalar yapması ve elde edilen verilerin uygulamalara aktarılması adına daha çok deneysel çalışmalar

üzerinde durmaları psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri açısından hem araştırma hem de uygulamaya önemli katkılar sunacaktır. Araştırma belirtilen katkılara ek olarak bazı sınırlılıklar da taşımaktadır. Bu çalışmada, verilerin Covid-19 sürecinde ortaya çıkan kısıtlamalardan dolayı uygun örnekleme yolu ile belirlenen katılımcılardan toplanmasının, araştırma bulgularının genellenebilirliği açısından önemli bir sınırlılık oluşturduğu düşünülmektedir. Çalışmada katılımcıların üniversite öğrencilerinden oluşması da bulguların toplumun başka kesimlerine genellenebilmesi adına bir sınırlılık teşkil etmektedir. Son olarak, 2019 yılında ortaya çıkan ve tüm dünyayı etkileyen Covid-19 pandemi koşullarının çalışmaya katılan öğrencilerin yaşam koşullarını etkilediği ve bu durumda ölçek maddelerine öğrencilerin verdikleri yanıtları etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Bu hususun çalışma bulgularının zamana bağlı olarak genellenebilirliği noktasında sınırlılık teşkil ettiği düşünülmektedir.

## Kaynakça/Reference

- Atsizelti, P. Ş., Çavuşoğlu, P. F., Dindar, P. F., & Tatar, A. (2017). Karar verme stillerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyinin belirlenmesine etkisinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 48, 191-205. <https://doi.org/10.16992/ASOS.12389>
- Avşaroğlu, S., & Ömer, Ü. (2007). Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 85-100.
- Bilgili, H., & Tekin, E. (2019). Örgütsel stres, örgütsel bağlılık ve öğrenilmiş güçlülük ilişkisi üzerine bir araştırma. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 2165-2200.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. İçinde APA handbook of research methods in psychology, Vol 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological (ss. 57-71). *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/13620-004>.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cliniciu, A. I. (2013). Adaptation and stress for the first year university students. *Procedia-social and behavioral sciences*, 78, 718-722. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.382>
- Coşkun, Y. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin aile içi ilişkilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeylerini yordama gücü. *İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 43-6.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri*. (çev. S. B. Demir). Siyasal Kitabevi. (Orijinal çalışma 2013 yılında yayımlandı.)
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2020). *Karma yöntem araştırmaları*. (çev. Y. Dede & S. B. Demir). Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2011 yılında yayımlandı.)
- Çimen, S., & Tatar, A. (2019). Gençlerde duygusal özerklik kazanımında benlik saygısı ve karar verme stillerinin etkilerinin belirlenmesi. *Humanistic Perspective*, 1(1), 56-70.
- Çokluk, Ö., Güçlü, Ş. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lirsol uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Dağ, İ. (1991). Rosenbaum öğrenilmiş güçlülük ölçeğinin üniversite öğrencileri için güvenilirliği ve geçerliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 2(4), 269-274.
- Deniz, M. (2004). Üniversite öğrencilerinin karar vermede öz saygı karar verme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research*, (15), 23-35.
- Eldeleklioğlu, J. (1996). *Karar stratejileri ile ana-baba tutumları arasındaki ilişki* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Erden, S., & Ümmet, D. (2014). Examination of high school students' learned resourcefulness: a review of gender, parental attitudes, and values. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6 (1), 72-82. <https://doi.org/10.15345/iojes.2014.01.008>
- Ertural, H. (2019). *Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygısının ve karar verme stillerinin üst biliş ve öğrenilmiş güçlülüğe göre incelenmesi* [Yüksek Lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Evli, M., & Şimşek, N. (2018). Stresle Baş etmede geliştirilebilir bir boyut: Öğrenilmiş güçlülük. *Çağdaş Tıp Dergisi*, 8(4), 377-380. <https://doi.org/10.16899/gopctd.415035>
- Ferrari, J. R., & Dovidio, J. F. (2000). Examining behavioral processes in indecision: Decisional procrastination and decision-making style. *Journal of Research in Personality*, 34 (1), 127-137. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1999.2247>
- Field, A. (2012). *Discovering Statistic Using SPSS*. Sage Publications Inc.

- Frazier, P. A., Tix, A. P., & Barron, K. E. (2004). Testing moderator and mediator effects in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 51(1), 115-134. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.1.115>
- Garipağaçoğlu, B. Ç. & Güloğlu, B. (2015). Öğretmen adaylarının öz liderlik becerilerinin yordayıcısı olarak öğrenilmiş güçlülük ve denetim odağı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 147-161. DOI: 10.17240/aibuefd.2015.15.2-5000161317
- Gürbüz, S. (2019). *Sosyal bilimlerde aracı, düzenleyici ve durumsal etki analizleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Hamarta, E., Baltacı, Ö., Ömer, Ü., & Demirbaş, E. (2010). Lise öğrencilerinin utançlıklarının algılanan anne tutumları ve problem çözme yaklaşımları açısından incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21 (21), 73-82. <https://doi.org/10.21560/spcd.89130>
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. The Guildford Press.
- Heppner, P. P., Wampold, B. E., & Kivlighan, D. M. (2008). *Psikolojik danışmada araştırma yöntemleri* (çev. D. M. Siyez). Mentis. (Orijinal çalışma 1999 yılında yayımlandı.)
- Julia, M., & Veni, B. (2012). An analysis of the factors affecting students' adjustment at a university in Zimbabwe. *International Education Studies*, 5(6), 244-251. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v5n6p244>
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford.
- Kulaksızoğlu, A. (2011). *Ergenlik psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- Kuzgun, Y., & Bacanlı, F. (2005). *Rehberlik ve psikolojik danışmada kullanılan ölçekler*. Nobel Yayın Dağıtım
- Mann, L., Radford, M., Burnett, P., Ford, S., Bond, M., Leung, K., Nakamura, H., Vaughan, G., & Yang, K.S. (1998). Cross-cultural differences in self-reported decision-making style and confidence. *International Journal of Psychology*, 33, 325-335. <https://doi.org/10.1080/002075998400213>
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Öztürk, N., Kutlu, M., & Atlı, A. (2011). Anne baba tutumlarının ergenlerin karar verme stratejilerine etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (İNÜJFE)*, 12 (2), 45-64.
- Özyürek, A., & Özkan, İ. (2015). Ergenlerin okula yönelik öfke düzeyleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 280-296.
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003117452>
- Preacher, J. K., & Hayes, F. A. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891. <https://doi.org/10.3758/brm.40.3.879>
- Rosenbaum, M. (1990). *The role of learned resourcefulness in the self-control of health behavior*. Springer.
- Sagone, E., & Indiana, M. L. (2021). Are decision-making styles, locus of control, and average grades in exam scores correlated with procrastination in university students? *Education Sciences*, 11(6), 300. <https://doi.org/10.3390/educsci11060300>
- Salo, I., & Alwood, M. (2011). Decision-making styles, stress and gender among investigators. *Policing*, 34 (1), 97-119. <https://doi.org/10.1037/a0027420>
- Sandor, S. (2018). Sağlıklı kişilerde ergenlikten yaşlılığa karar verme davranışı ve yürütücü işlevlerle olan ilişkisi. *Klinik Psikiyatri*, 21(3), 290-300. <https://doi.org/10.5505/kpd.2018.28291>
- Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1995). Decision-making style: The development and assessment of a new measure. *Educational and psychological measurement*, 55(5), 818-831. <https://doi.org/10.1177/0013164495055005017>
- Şirin, S (2019). *Yetişkin çocuklar bebeklikten ergenliğe çocuk yetiştirme kılavuzu*. Doğan Kitap
- Taşdelen, A. (2001). Öğretmen adaylarının bazı psiko-sosyal değişkenlere göre karar verme stilleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 40-52.
- Taşdelen, A. (2002) *Öğretmen adaylarının farklı psikososyal değişkenlere göre karar verme stilleri* [Doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Tathloğlu, K. (2014). Üniversite öğrencilerinin karar vermede öz-saygı düzeyleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (1), 150-170. <https://doi.org/10.16992/ASOS.46>
- Thunholm, P. (2004). Decision-making style: habit, style or both?. *Personality and individual differences*, 36 (4), 931-944.
- Uygur, S. S. (2018). Lise öğrencilerinde problem çözme becerilerinin akılcı olmayan inanç düzeyi ve karar verme stillerine göre yordanması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 1014-1026. <https://doi.org/10.17755/esosder.340642>
- Wasarhelyi, J. N., John, B., Long, B., & Lovas, G. S. (2019). The effects of parent attachment and parenting styles on decision-making in college students [Susquehanna University]. *Journal of Student Research*. <https://doi.org/10.47611/jsr.vi.639>
- Wolff, J. M., & Crockett, L. J. (2011). The role of deliberative decision making, parenting, and friends in adolescent risk behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(12), 1607-1622. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9644-8>
- Yavuzer, H. (2003). *Yaygın anne-baba tutumları: ana baba okulu*. Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi
- Yurdugül, H. (2006). Paralel, eşdeğer ve konjenerik ölçmelerde güvenilirlik katsayılarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 15-37.
- Yürür, S., & Keser, A. (2010). Öğrenilmiş güçlülük: Öğretmenler üzerinde bir uygulama. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 1(1), 59-70.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

During adolescence and young adulthood, individuals are supposed to be able to make healthy decisions in order to develop a healthy identity. During university life, which takes place in these life stages, students move away from their families and take over all life responsibilities, which can sometimes lead to problems related to healthy decision-making (Sagone & Indiana, 2021). The most prominent form of decision-making behavior observed in individuals is decision-making styles (Thunholm, 2004). Decision-making styles, which are developed and shaped by family environment, environmental and internal factors, serve as a filter for the available information in decision-making and existing alternative situations (Scott & Bruce, 1995). When the literature is reviewed, it is seen that different decision-making styles are emphasized. Mann et al. (1998) defined four decision-making styles as careful, avoidant, procrastinator and panic as a result of their studies conducted in different cultures and especially on university students (Mann et al., 1998). An important factor affecting the decision-making process is also decision-making self-esteem (Deniz, 2004). Decision-making styles in individuals are shaped by the influence of some factors over time and gain a certain tendency (Ferrari & Dovidio, 2000).

It is seen that stress is an important factor in decision-making behavior; therefore, individuals with high coping skills with intense stressful situations are able to make the right decisions (Gripağaoğlu & Güloğlu, 2015). Based on this, individuals with high ability to cope with stress are defined as individuals with high levels of learned resilience. Learned resilience is defined as the ability to control and regulate internal events such as emotions and cognitions that determine an individual's behavior (Rosenbaum, 1990).

The attitude of the parents in the family environment shapes the decision-making styles of the child (Yavuzer, 2003). Parental attitudes also shape how the child will react to stressful life events in his/her future life and what kind of behavioral repertoire he/she will have in these situations. These behavioral repertoires also determine the learned resilience level of the individual in adulthood (Erden & Ümmet, 2014). When the literature is reviewed, it is seen that there are significant relationships between parental attitudes and decision-making styles (Eldeleklioğlu, 1996; Öztürk et al., 2011), decision-making styles and learned resilience (Atsızelti et al., 2017; Deniz, 2004; Ertural, 2019; Salo & Alwood, 2011; Uygur, 2018) and parental attitudes and learned resilience (Coşkun, 2008; Erden & Ümmet, 2014; Hamarta et al, 2010). However, it is seen that the studies conducted are not sufficient to examine the variables affecting this structure in terms of indirect relationships because of the fact that decision-making behavior is a complex structure that can be explained by the interaction of many different factors. Accordingly, the current study aims to examine the mediating role of learned empowerment in the relationship between perceived parental attitudes and decision-making styles. Moreover, it was also aimed to evaluate the opinions of the participants, considering that determining the opinions and perceptions of individuals on the subject would contribute to a better understanding of the quantitative results to be obtained.

### 2. METHOD

This study was conducted with exploratory sequential mixed design from mixed method research. In the quantitative dimension of the study, the direct and indirect relationships of university students' decision-making styles with various variables were determined using a multifactorial complex predictive correlational design from correlational research (Büyüköztürk et al., 2017). In this context, the mediating role of learned empowerment in the relationships between the sub-dimensions of parental attitude (authoritarian, democratic and protective) and decision-making self-esteem and the sub-dimensions of decision-making styles (careful, avoidant, procrastinator, panic decision-making styles) was tested with the simple mediating variable model. In the qualitative part of the study, data were collected through qualitative interviews to make better sense of the quantitative data. Quantitative data were collected from



534 university students in the 2021-2022 academic year through convenient sampling from non-random sampling methods, and qualitative data were collected through interviews with 12 volunteer students.

In the study, "Melbourne Decision Making Styles Scale I-II (MKVÖ I-II)" was used to determine the decision making styles of university students, "Parental Attitude Scale" was used to determine their perceived parental attitudes and "Rosenbaum Learned Resilience Scale (RÖGÖ)" was used to determine their learned resilience levels. In addition to these measurement tools, socio-demographic characteristics of the students were obtained through the "Personal Information Form" prepared by the researchers. In addition, the "Semi-structured Interview Form" prepared by the researchers was used to conduct qualitative interviews. The quantitative data obtained were analyzed by descriptive analysis, EFA (exploratory factor analysis), CFA (confirmatory factor analysis), reliability analysis (McDonald's Omega ( $\omega$ ) reliability coefficient) and PROCESS macro (Model 4). Content analysis was used to analyze qualitative data.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

According to the findings obtained from this study, it was concluded that there were significant relationships between parental attitudes, decision-making styles and learned resilience variables, that parental attitudes partially predicted decision-making styles, and that learned resilience played a mediating role in the relationship between parental attitudes and decision-making styles. Moreover, it is seen that the decision-making styles of the students determined in the quantitative stage have similarities with the decision-making styles obtained from the interview data. When the interview data are examined, it is seen that one of the main factors that cause decision-making styles is childhood experiences, so the effect of the family, which is the center of the child's experiences, on decision-making styles is also supported by qualitative data. These results are consistent with the literature. In previous studies, it was observed that there were significant relationships between parental attitudes and decision-making styles (Eldeleklioğlu, 1996; Wasarhelyi et al., 2019; Wolf & Crockett, 2011), decision-making styles and learned empowerment (Atsızelti et al., 2017; Deniz, 2004; Salo & Alwood, 2011; Uygur, 2018) and parental attitudes and learned empowerment (Coşkun, 2008; Erden & Ümmet, 2014; Hamarta et al., 2010).

Based on the findings of the research, it is seen that positive family attitudes and the skills and behavioral patterns acquired by individuals, as a result, have positive effects on decision-making styles and decision-making self-esteem. In this context, family trainings on healthy parental attitudes and communication within the family should be organized at all levels of education so that families can develop healthy attitudes. In addition, the fact that individuals receive training, group work and psychological counseling services on stress management, problem solving and decision-making skills at every level of education will accelerate the development of individuals in these fields. Researchers are recommended to conduct studies on parental attitudes, learned resilience and decision-making in different educational levels and groups.

## 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: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 25.03.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/05-20

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazar 1: Araştırmaya katkı oranı %60'tır. Araştırmanın tasarlanması, veri toplama, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Araştırmaya katkı oranı %40'tır. Araştırmanın tasarlanması, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.

## ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmacılar arasında 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), 1183–1200. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1171134>



### Maske ve Mesafenin İlkokul Birinci Sınıf Öğretim Sürecindeki Etkisi

The Effect of Mask and Distance on Primary School First Grade Teaching Process

Enver TÜRKSOY<sup>1</sup>, Gülşen ALTINTAŞ<sup>2</sup>

Geliş Tarihi (Received): 05.09.2022 Kabul Tarihi (Accepted): 03.06.2023 Yayın Tarihi (Published): 24.09.2023

**Öz:** Bu araştırmanın amacı maske-mesafe uygulamasının ilkököl birinci sınıf öğrenme sürecine etkisinin öğretmen ve veli görüşleri doğrultusunda belirlenmesidir. Araştırmada mevcut "maske-mesafe uygulaması" durumunun detaylı bir şekilde incelenmesine olanak sunacağı düşünülen nitel araştırma felsefesine dayanan bütüncül tekli durum deseni kullanılarak yapılandırılmıştır. Araştırma ana durumu maske ve mesafe uygulamasıdır. Araştırma katılımcıları amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmaya 23 veli ve 34 ilkököl birinci sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri farklı iki yöntem ile toplanmıştır. Veliler ile ilgili veriler yapılandırılmış görüşme formu kullanarak yüz yüze görüşmeler yaparak; öğretmen verileri yapılandırılmış görüş formu kullanarak çevrim içi toplanmıştır. veri analizinde içerik analizine gidilmiştir. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından eş zamanlı ve birbirinden bağımsız bir şekilde gerçekleştirilip daha sonra ortak görüş oluşturma amacıyla elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Veri analizinde Hermeneutik bir yaklaşım benimsenmiş olup, elde edilen veriler tümevarımsal ve tematik bir anlayış ile sunulmuştur. Elde edilen verilerin katılımcı gruplarına göre farklılaştığı görülmüştür. Öğretmen görüşleri olumsuzluklara odaklanırken, veli görüşlerinde maske ve mesafe uygulamasının önemsiz görüldüğü; başka bir ifade ile okulların açılmasının gölgesinde kalan olumlu bir olgu olarak algılandığı görülmüştür. Katılımcıların ortak görüşü noktasında uzaktan eğitim sürecinin ilkököl birinci sınıf okuma yazma sürecinde zorlayıcı bir yapı olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Covid-19 pandemisi, İlkokul birinci sınıf, Maske, Mesafe, Okuma yazma eğitimi.

&

**Abstract:** This research aims to determine the effect of mask policies and physical distancing guidelines on the learning process of first-grade students in primary schools. The study is structured using a holistic single-case design based on the philosophy of qualitative research, which allows for a detailed examination of the current "mask-distance application" situation. Research participants were selected using a criterion sampling method, which is one of the purposive sampling methods. The study included 23 parents and 34 first-grade primary school teachers as participants. Data about the parents were collected through a face-to-face semi-structured interview form, while teacher data were collected online through a structured opinion form. Content analysis was used to analyze the data. The research data were collected simultaneously and independently by the researchers and were later compared to form a consensus. A hermeneutic approach was adopted in the data analysis, and the data were presented using an inductive and thematic understanding. The data obtained differed based on the participant groups. While teachers' opinions focused on the negative aspects of mask policies and physical distancing guidelines, parents' opinions, on the other hand, considered mask-wearing and physical distancing as unimportant. It was observed that the opening of schools was generally perceived as a positive phenomenon that was overshadowed by the requirement of mask policies and physical distancing guidelines.

**Keywords:** Covid-19 pandemic, Literacy education, Mask and distance, Primary school first grade.

**Atıf/Cite as:** Türksoy, E. & Altıntaş, G. (2023). Maske ve mesafenin ilkököl birinci sınıf öğretim sürecindeki etkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3) 1183-1200. [doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1171134](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1171134)

**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

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi Enver TÜRKSOY, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü  
enverturksoy@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4321-3017

<sup>2</sup> Öğr. Gör. Dr. Gülşen ALTINTAŞ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, gulsencbu@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3394-5903

## 1. GİRİŞ

2019 yılında hızlı bir şekilde tüm dünyayı sarsan COVID-19 virüsü, okulların yüzyüze eğitim süreçlerini kesintiye uğratarak eğitim sürecine ağır bir darbe vurmuştur. Covid 19 virüsü, tükürük ya da solunum yoluyla üretilen salgılar yoluyla bulaşan ve bireyde enfeksiyon oluşmasına sebep olan bir virüstür (Greenhalgh vd. 2020; Yürük Bal ve Çelik, 2020). Covid 19'u önlemek ve hızını azaltmak için tüm işletmelerin ve kurumların online çalışması ile hem sağlıklı bireylerin hem de en çok etkilenebilecek kronik rahatsızlığı olan bireylerin korunması yoluna gidilmiştir (World Health Organization, 2020). Bu süreçte birçok ülkede iş yerlerinin ve okulların kapatılması, sosyal izolasyona, online eğitim, karantina, ortak kullanım alanlarının düzenli dezenfekte edilmesi, el yıkama ve cerrahi maske kullanımı gibi tedbirlerin alındığı görülmüştür. Türkiye'de 11 Mart 2020'de ilk vakanın görülmesinin ardından Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından alınan kararla tüm öğretim düzeylerinde okulların kapatılması planlanmış ve 2019-2020 eğitim yılının uzaktan eğitimle tamamlanmasına karar verilmiştir (MEB, 2020a). Covid-19 ile mücadele tedbirleri kapsamında MEB tarafından alınan kararla 2020-2021 öğretim yılında sadece okul öncesi ve ilkökul birinci sınıf düzeyinde yüz yüze eğitime başlanması planlanmıştır (MEB, 2020b). Covid-19 vaka sayısının artması üzerine tüm öğretim düzeyinde eğitim faaliyetlerinin 20 Kasım 2020-04 Ocak 2021 tarihleri arasında uzaktan eğitim araçlarıyla sürdürülmesine karar verilmiştir (MEB, 2020c). Bu süreçte virüs farklı varyantları ortaya çıkmıştır.

İki yılın sonunda biçim değiştiren virüs, Omicron varyantına dönüşerek, küresel salgının yarattığı panik havasından, aşı kaynaklarının artmasıyla normal yaşama geçiş sağlanmaya çalışılmıştır. MEB tarafından alınan karar doğrultusunda 2021-2022 öğretim yılında yürütülecek eğitim faaliyetleri, 6 Eylül 2021-17 Haziran 2022 tarihleri arasında yüz yüze sürdürülmesine karar verilmiştir (MEB, 2020d). Yüz yüze eğitim sürecinde bulaş riskinin azaltılması amacıyla bazı önlemler alınmıştır. Bu önlemlerden başlıcaları yüz maskesi kullanımı, sosyal mesafe ve kişisel hijyendir. 4 Nisan 2020 tarihinden itibaren Kronavirüs Bilim Kurulu tarafından kapalı ve kalabalık alanlarda, toplu taşıma araçlarında, toplu çalışılan işyerlerinde yüz maskesi kullanımı zorunlu hale getirilmiştir (<https://Covid-19.saglik.gov.tr,2022>). Covid-19'un farklı yollardan bulaşması (konuşma, öksürme, hapsirme, bağırma vb.) ve bulaşın önlenmesi için maske kullanılması gereklidir (WHO, 2020). Fiziksel mesafenin yanında yüze takılan maske Covid-19'dan kaynaklı enfeksiyona karşı az da olsa koruma sağlaması, virüsün damlacık dağılımını en aza indirilmesi ve kişisel koruyucu ekipmanın (KKE) gerekliliğinin kabulü uluslararası alanlarda önemli hale gelmiştir (Chu vd., 2020; CDC, 2020; Asadi vd., 2019). Okullarda yüz yüze eğitime geçmesiyle birlikte sınıf gibi kapalı ortamlarda mesafe ve maske kullanımı önemli bir yer tutmaya başlamıştır. Öğretim sürecinin tekrar yüz yüze başlamasıyla birlikte çeşitli araştırmalarla maske kullanımı üzerine tartışmalar ortaya çıkmıştır.

Hampton vd. (2020), maskelerin, konuşan kişinin görsel iletişimde dudakların görünümünün engellenmesi özellikle kalabalık ortamlarda veya işitme engeli/bozukluğu olan kişilerle konuşma algısının engellenebileceğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Magee vd. (2020) maske kullanımının akustik konuşma sinyalini değiştirdiğini, bu durumun sesin işitilmesi ile ilgili sorunlara sebep olduğunu ifade etmiştir. Covid-19 küresel salgın sürecinde, uzun süreli yüz maskesi kullanımının en sık görülen yan etkisi, baş ağrısı meydana geldiği ve yüz maskesinin çıkarılmasından sonraki 30 dakika içinde ağrının kendiliğinden düzeldiği yönünde bulgular elde edilmiştir (Ong vd., 2020). Yine yüz maskesi kullanımının yüksek kalp atış hızı oluşması ve bunun sonucunda olumsuzluk hissi, gerginlik, kaşıntı ve yorgun hissetme duygulara neden olduğu yönünde bulgulara rastlanmaktadır (Li vd., 2005). Covid-19'un önlenmesinde yüz maskelerinin takılmasıyla ilgili ek endişelerin de dile getirildiği görülmüştür. Bunlardan bazıları aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

Yüz maskesi takmak yanlış bir güvenlik hissi yaratabilir (Hırsız vb).

Yüz maskesi takmak gözlüğün buğulanması nedeniyle rahatsızlık yaratabilir ve kazalara neden olabilir.

Yüz maskesi takmak her soluk alışverişte daha önce solunan karbondioksitin bir kısmı solunmasına neden olur. Bu durum nefes alma sıklığını ve derinliğini artırır ve maske takan enfekte kişiler daha fazla kirli hava yayarak covid-19 ortamını daha da kötüleştirir.

- 1- Yüz maskesi takmak sözlü ve sözlü olmayan iletişimi bozabilir
- 2- Yüz maskesi takmak, öğretmen ve öğrenci arasındaki duygusal sinyalleri engelleyebilir (Spitzer, 2020).
- 3- Yüz maskesi takmak nefes alma ve seslerin rahat işitilmesi engelleyebilir.
- 4- Yüz maskesi takmak, konuşma, telaffuzu etkileyebilir, dil becerilerini geliştirme sorunlarına neden olabilir.
- 5- Yüz maskesi takmak iletişim, etkileşim, sosyal gelişim gibi çeşitli sorunlar söylenebilir (Güneş, 2021).

Yapılan alan yazın taramasında küresel salgın sürecinin veli görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesine yönelik küresel salgın etkilerinin sosyal hayat ve okul bağlamında (Erol ve Erol, 2020) değerlendirildiği, ebeveynlerin ilkökul sürecine yönelik kaygılarının belirlenmeye çalışıldığı (Özden ve İlgar, 2021); uzaktan eğitim sürecindeki öğretimin niteliğine yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği (Kargın ve Karataş, 2021; Özcan ve Saydam, 2021; Saygı, 2021) ve yüz yüze eğitim sürecinin ilkökul birinci sınıf düzeyi açısından ele alındığı (Bozan ve Anılan, 2022; Kasa Ayten ve Ercan, 2022; Yılmaz, Yılmaz ve Savaş, 2021) araştırmalara rastlanmıştır.

Alan yazın taramasında ifade edildiği gibi maske kullanımının okuma yazma öğretim sürecinde sesleri anlama ve ses telaffuzu üzerine etkileri ile mesafe uygulamasının birebir etkileşimin gerektiği yazma süreçlerine etkilerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın okuma yazma süreci öğretmen-öğrenci-veli üç biriminin ikisini eş zamanlı kapsamaması açısından özgün bir değer taşıdığı düşünülmektedir. Öğretim sürecinde maske ve mesafe ile ilgili yaşanan aksaklıkları ve etkileri arasındaki farklılıkları ve yapılabilecek düzenlemeler hakkında öğretmen, veli görüşlerini ortaya koymaktır.

### **1.1. Araştırmanın amacı**

Bu araştırma alan yazında yer alan araştırmalarda farklı olarak aynı sürecin içerisinde yer alan iki farklı grup olan öğretmen ve velilerin ortak görüşleri doğrultusunda küresel salgın sürecinin ortaya koyduğu bir zorunluluk olan “maske ve mesafe uygulaması” durumunun resmi eğitim sürecinin başlangıcı olan ilkökul birinci sınıf öğrencilerini nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma katılımcılarının aynı öğrenciler ve öğretim sürecinde yer alması araştırmayı diğer araştırmalardan ayıran bir diğer noktadır. Veli görüşleri ile kişisel deneyimler ve velisi oldukları öğrencilerin deneyimlerinin ortaya çıkarılması; öğretmen görüşleriyle öğretmenlerin süreçteki deneyimlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Bu araştırma “Maske mesafe uygulamasının ilkökul birinci sınıf okuma yazma öğretim sürecini nasıl etkilemiştir?” sorusuna yanıt aramaktadır. Bu soru kapsamında:

- 1- Maske ve mesafe uygulamasına yönelik veli görüşleri nelerdir?
- 2- Maske ve mesafe uygulamasına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir? alt sorularına yanıt aranmıştır.

### **1.2. Araştırmanın önemi**

Alan yazın taramasında ifade edildiği gibi maske kullanımının okuma yazma öğretim sürecinde sesleri anlama ve ses telaffuzu üzerine etkileri ile mesafe uygulamasının birebir etkileşimin gerektiği yazma süreçlerine etkilerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın okuma yazma süreci öğretmen-öğrenci-veli üç biriminin ikisini eş zamanlı kapsamaması açısından özgün bir değer taşıdığı düşünülmektedir. Öğretim sürecinde maske ve mesafe ile ilgili yaşanan aksaklıkları ve etkileri arasındaki farklılıkları ve yapılabilecek düzenlemeler hakkında öğretmen, veli görüşlerini ortaya koymaktır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Maske ve mesafe uygulamasının ilkökul birinci sınıf eğitim sürecindeki etkilerinin öğretmen ve veli görüşleri doğrultusunda belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada bütüncül tekli durum deseni kullanılmıştır. Bu desenin seçilmesinde Yin (2014) tarafından ifade edilen kritik, tekrarı olmayan, ayırıcı gücü yüksek, daha önce ortaya çıkmamış ya da incelenmemiş bir sürecin değerlendirilmesi söz konusu olduğunda başvurulan bir yöntemdir. Bu çalışmada giriş bölümünde de ifade edildiği gibi küresel salgın sürecinin kritik ve daha önce ortaya çıkmamış (geçmiş küresel salgın süreçlerinde maske ve mesafe uygulamaları ulusal çapta uygulanmamıştır) bir durum olması, ilkökul birinci sınıf düzeyinde araştırmanın olmaması, sürecin devamlılığının olmaması ve bu süreci yaşayan birincil grubun öğretmen ve velilerin sürecin başlangıcından 2022 yılı ortalarına kadarki yaşantılarının ele alınması bu desenin kullanılmasının araştırmacılar tarafından uygun olduğu düşüncesini ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın yöntemsel tasarımı aşağıda yer alan şekil ile özetlenmiştir.

Şekil 1. Araştırma analiz birimleri



Şekil 1’de görüldüğü üzere mevcut durum üç birimi kapsamaktadır. Bu birimler; öğretmenler, veliler ve öğrencilerdir. Öğrenciler analiz birimi dışında tutulmuştur. Bunun nedeni öğrencilerin gelişimsel olarak somut işlemler döneminde olması, mevcut yaşantılarını ifade etmede kelime dağarcıklarının yetersiz olacağı düşüncesidir. Ayrıca öğrencilerin daha önce okul öncesi dışında bir eğitim sürecinde olmamaları ve okul öncesi ile ilkökul eğitim süreçlerindeki farklılıklar nedeniyle durumu net bir şekilde ifade edemeyecekleri düşüncesidir. Son olarak Veli ve Öğretmenlerden alınacak olan verilerin karşılaştırılmasıyla öğrenci grubundan elde edilecek muhtemel verilere yakın verilerin elde edileceği düşünülmektedir.

### 2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırma katılımcıları belirlenirken amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Creswell ve Clark, (2016) tarafından ifade edilen “ölçütün durma uygunluğu” ve araştırmanın teorik temeline uygunluğu (Edmonds ve Kennedy 2016) boyutları nedeniyle iki katılımcı grubu için ölçüt örneklem yöntemine başvurulmuştur. Veliler için belirlenen temel ölçüt, küresel salgın süreci öncesinde ilkökul birinci sınıfta öğrenim görmüş bir çocuğu olmasıdır. Öğretmenler için ise küresel salgın öncesinde birinci sınıf öğretmeni olarak çalışmış olmak kriterleri belirlenmiştir. Bu kriterlerin belirlenmesindeki temel amaç geçmiş salgın öncesi ve salgın sonrası okuma yazma öğretim sürecinin karşılaştırılmasıdır. Araştırmanın bir durum çalışması olması ve araştırmanın teorik temellerinin mevcut durumu değerlendirmeye odaklanması nedeniyle bu ölçütlere başvurulmuştur. Katılımcı sayısı belirlenirken “veri doyumu” dikkate alınmıştır. Nitel araştırmada örneklem büyüklüğü verilerin tekrara

başladığı ve elde edilen ilgilerin doyuma ulaştığı katılımcıda bitirilmesine dayanmaktadır (Denzin ve Lincoln, 2008) araştırma katılımcılarını içeren tablo aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 1.**

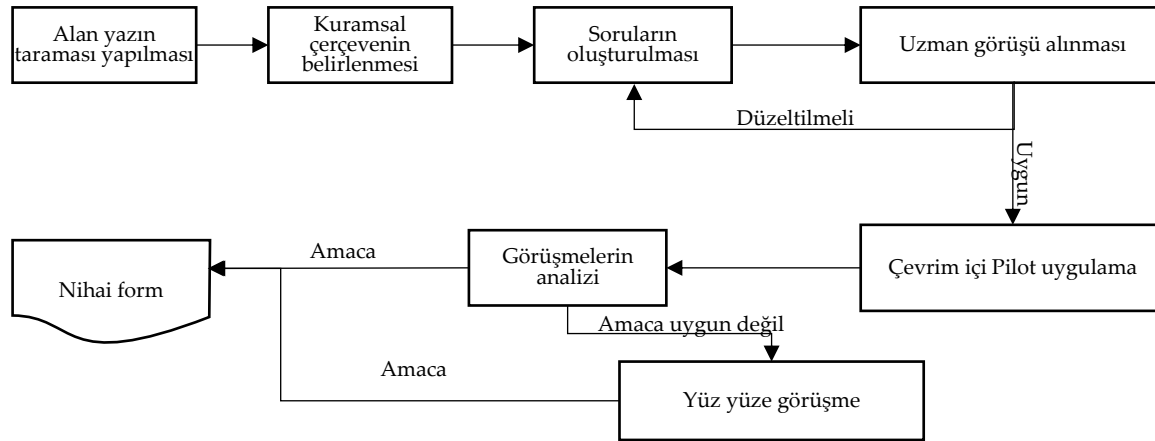
*Araştırma Katılımcıları Demografik Temel Bilgiler*

		Öğretmen	Veli	Toplam
<b>Cinsiyet</b>	Erkek	25	9	34
	Kadın	8	15	23
<b>Görev süresi</b>	5-10 yıl	6		
	10-15 yıl	12		
	16+	15		

Yukarda yer alan Tablo 1’de bulunan katılımcılara ait temel demografik özellikleri göstermektedir. Araştırmaya toplam 33 sınıf öğretmeni ve 24 veli katılmıştır. Öğretmenlerin 1. Sınıf okutma sayıları iki ila dört arasında değişmektedir. Araştırma katılımcıları 34 erkek ve 23 kadın olmak üzere toplam 57 kişiden oluşmaktadır. Velilerin 14’ü ikinci çocuğunu; geri kalan 10 veli ise üç ve üzeri çocuğunun ilkökul birinci sınıf öğrenim sürecinde bulunmaktadır. Yukarıda belirtilen veri doyumu sürecinde tekrarın başladığı 18. veli ve 29. öğretmen olmuştur. Buna karşın yeni kod çıkma ihtimaline karşın süreç devam ettirilmiştir.

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmanın bir durum çalışması olması ve durum çalışması şeklinde tasarlanması, çoklu veri aracı kullanılmasının gerekliliği (Yin, 2014) ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle öğretmen ve veliler için iki ayrı form hazırlanmıştır. Hazırlanan yapılandırılmış görüş formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu “maske ve mesafe” kavramları temel alınarak tasarlanmıştır. Veri toplama araçları hazırlanırken alan yazında yer alan araştırma sonuçları dikkate alınarak taslak yapılar oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak formlar bir Türk dili, bir PDR ve temel eğitim alanında uzman akademisyen görüşüne sunulmuştur. Alınan dönütler doğrultusunda yapılan düzeltmeler sonrası üç sınıf öğretmeni ve iki veli ile pilot uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı tasarım süreci aşağıdaki şekilde yer almaktadır.



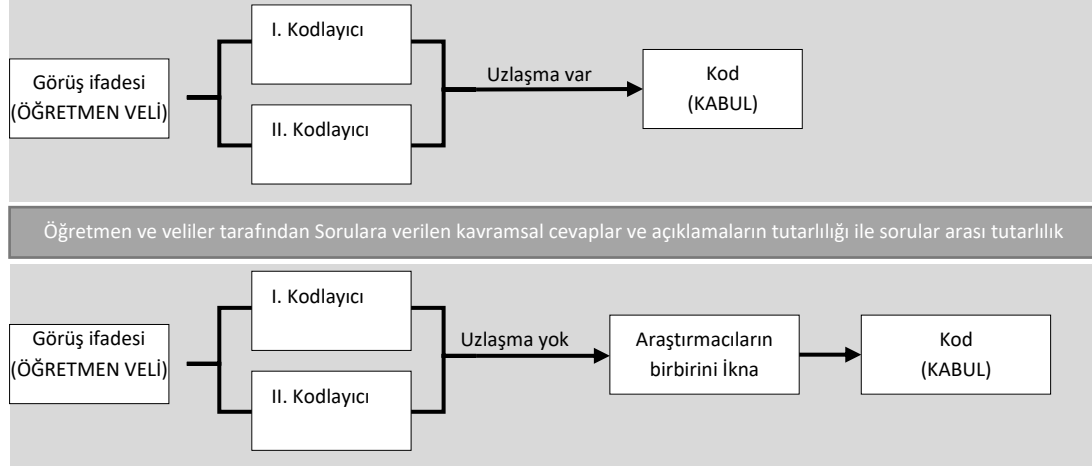
**Şekil 2.** Veri toplama süreci

Alınan görüşler doğrultusunda çevrim içi ön uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Yukarda yer alan akış şemasında iki risk faktörü görülmektedir. Birinci faktör uzman görüşlerindeki olumsuzluk ya da araştırma kapsamını yansıtmamadır. Bu amaçla gelen dönütler kapsamında düzeltmelere gidilmiştir. İkinci risk faktörü yapılan pilot uygulamalara yöneliktir. Yapılan pilot uygulamalar çevrim içi görüşme şeklinde gerçekleşmiş anlamsal bütünlük sağlanmaya çalışılmıştır. Küresel salgın nedeniyle bu yola

başvurulmuştur. Çevrim içi pilot uygulamalarda katılımcılardan, özellikle velilerden elde edilen verilerin araştırma kapsamı dışına çıktığı görülmüştür. Bu nedenle çevrim içi görüşmelerin farklı veliler ile yüz yüze yapılmasına karar verilmiştir. Yapılan görüşmeler sonrasında öğretmen ve velilere üçer ana sorudan oluşan veri toplama araçları oluşturulmuştur. Elde edilen görüşme formları öğretim sürecinin öğretmen üzerine etkisi, öğrenci üzerine etkisi ve veliler üzerine etkisi olmak üzere üç ana temada kurgulanmıştır.

#### 2.4. Verilerin analizi

Nitel araştırmaların dinamik yapısı veri analiz sürecinin araştırmacılar için tekrarlı ve karşılaştırılmalı yapılması gerekmektedir (Chandra ve Shang 2019; Creswell ve Poth, 2016; Yin 2019). Bu kapsamda araştırma verileri araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanarak süreç yürütülmüştür. Sürece yönelik görsel aşağıda sunulmuştur.



Şekil 3. Araştırma veri analiz prosedürü

\*Türksoy ve Altıntaş (2022) den uyarlanmıştır.

Yukarıda yer alan şekil incelendiğinde öğretmen ve velilerden elde edilen her veri araştırmacılar tarafından bağımsız ve eş zamanlı bir şekilde analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonrasında yüz yüze görüşmeler yapıp kodlamalar karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırmalarda ortak elde edilen kodlar kabul edilmiştir. Araştırmacılar arası itilaf olması durumunda karşılıklı ikna yoluna gidilmiştir. Bu süreç ile veri toplama sürecinde iki veli verisi araştırma dışında tutulmuştur. Araştırmaya dahil edilen katılımcılardan elde edilen 146 kod içerisinde sekiz kod için ikna süreci yürütülmüştür. Şekil 3 yürütülen süreç başlangıçta öğrencilerinde dahil edildiği araştırmadan çıkarılmasına sebep olmuştur. Bu durum pilot uygulama sırasında görüşülen üç öğrencinin vermiş oldukları cevaplarda kısa, sınırlı ya da “çünkü takıyorum”, “annem istedi” vb. ifadeleri kullanması araştırma konusuna yönelik istenilen verilerin elde edilemeyeceği kanısının oluşması nedeniyle ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin araştırmaya dahil edilmemesine karar verilmiştir. Araştırma katılımcıları isimlerine yer verilmeyip elde edilen veri tarihi temel alınarak kod isimleri atanmıştır. Örneğin “Ö13” ifadesi görüş elde edilen 13. Sınıf öğretmenini “V9” görüşme yapılan dokuzuncu veliyi ifade etmektedir. Araştırmanın birleştirici yapısı ve tanımlayıcı yapısı gereği katılımcıların görüşleri *italik* yazı tipinde verilmiş uzun cümleler ise üç nokta (...) kullanılarak kısaltılmıştır.

#### 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: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 21.04.2022

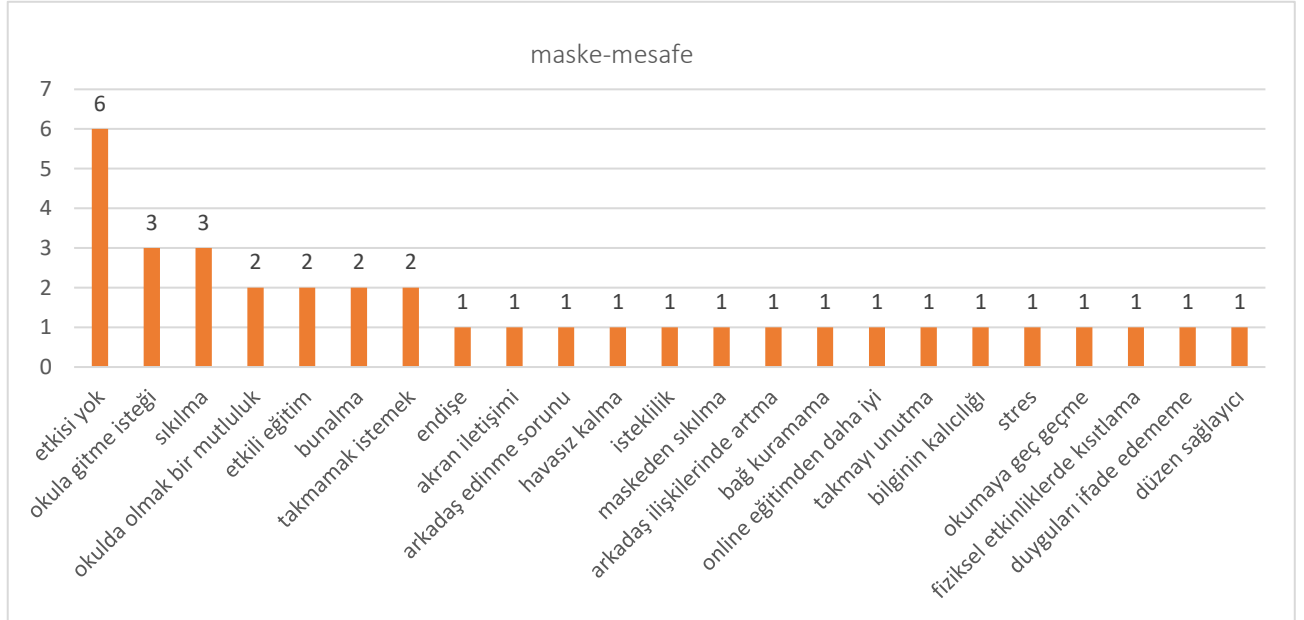
Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/03/36

## 3. BULGULAR

Araştırma kapsamında maske ve mesafe uygulamasının ilkököl birinci öğretim sürecine etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular veli ve öğretmen görüşleri başlıkları altında ele alınmıştır. Elde edilen veriler araştırma bulgular bölümü sonunda, kod ilişkileri sunulularak özetlenmiştir. Elde edilen kodların tamamına yer verilmiştir.

### 3.1. Maske mesafe uygulamasına yönelik veli görüşleri

Araştırma kapsamında velilere maske uygulaması ve mesafe uygulamasına yönelik sorular sorulmuştur. Elde edilen kodlar aşağıda yer almaktadır. Elde edilen veriler öğretim sürecini kapsayıcı şekilde



Şekil 4. Velilerden elde edilen kodların dağılımı

yapılandırılmaya çalışılmıştır. Şekil 4 incelendiğinde velilerin öğretim sürecine yönelik değerlendirme yapmaktan uzak durduğu görülmüştür.

Yukarıda yer alan grafik incelendiğinde toplam 23 kod ve 36 sıklık elde edildiği görülmektedir. Elde edilen kodlarda sıklığı en yüksek olan "etkisi yok" (f:6) kodudur. Daha sonra "okula gitme isteği" (f:3) ve "sıkılma" (f:3) kodları gelmektedir. Genel yapı dikkate alındığında velilerin online eğitim sürecinden yüz yüze eğitime geçişin maske ve mesafe uygulamasını gölgede bıraktığı görülmektedir. Elde edilen kodlarda "sıkılma" (f:3), "bunalma" (f:2) ve "maske takmak istememek" (f:2) ifadeleri yer almaktadır. Bunun dışında sürecin genel olarak olumlu algılandığı görülmektedir. Aşağıda velilerin görüşlerinden alıntılar yer almaktadır.

V3: "Eğitsel açıdan bir sıkıntısı olduğunu düşünmüyorum. Sadece biraz maske takmaktan sıkıldı." Bu ifade de çocuğun eğitimine engel oluşturmadığı buna karşın maske takmanın çocuğu sıkıtiğini ifade ettiği görülmektedir.

V7: “Maske taktığı için nefes alıp verirken sıkıntı çekse de okulu ve arkadaşlarını sevdiği için pek de önemsemiyordu.” Bu ifade de okul sevgisi ve arkadaşları ile birlikte olmanın çocuk için maske ve mesafe uygulamasının önemsizleştirdiği görülmektedir.

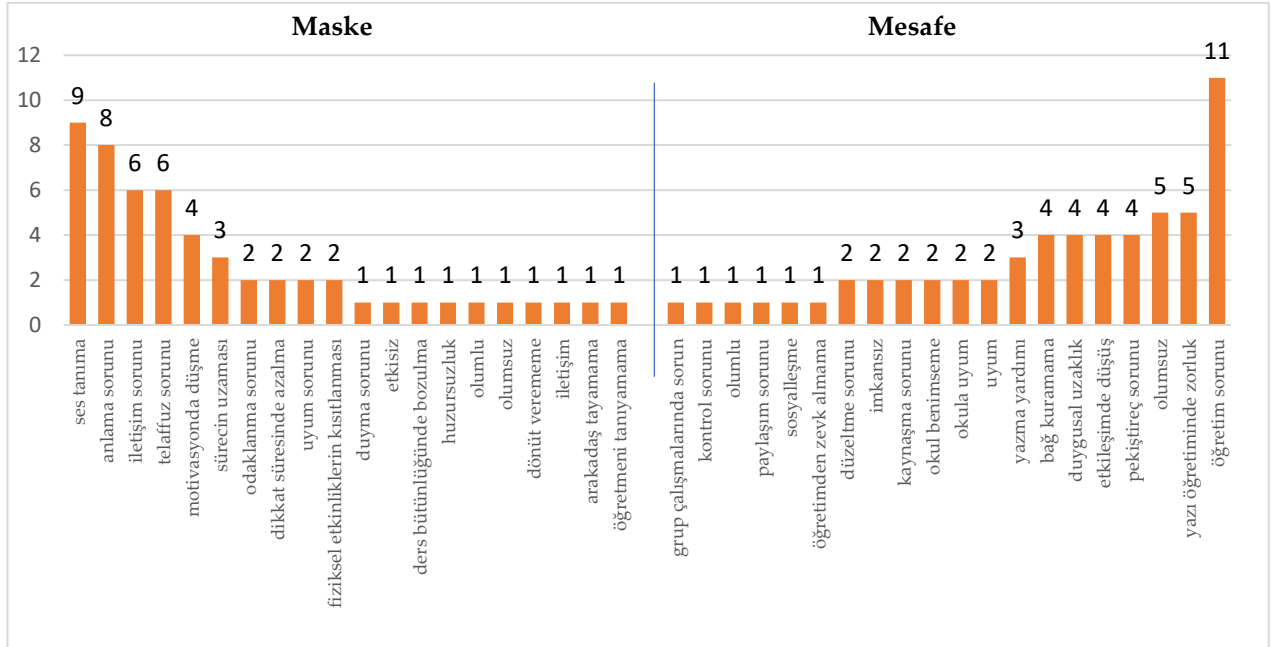
V13: “Eve olmak sıkıcı, uzaktan eğitim sürecinde çok sıkıldı okula gideceğini duyunca sevincinden ne yapacağını bilemedi o gün çok neşeliydi. Sadece hastalık bulaşır mı diye biz endişelendik...” Velilerin online eğitim sürecinin birinci sınıf için uygun olmadığını ifade etmektedirler. Okulların açılması olumlu karşılanmış ve getirdiği zorluklar geri plana atılmıştır.

V6: “Online eğitim almasına nazaran öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim ve eğitim alanındaki ilerlemeleri olumlu bir seyir gösterdi. Daha disiplinli davranmaya başladı. Yeni arkadaşlar edinmesi onu çok mutlu etti. Arkadaşlarıyla bir araya gelememe durumundan olumsuz etkilendi.” Bu ifadede veli tarafından uzaktan eğitim ile karşılaştırma yapıldığı, yüz yüze eğitimin dışılın kazanmada ve arkadaş ilişkileri kurmada olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Okul ortamından kopmaların çocuk üzerinde olumsuz etkisinin vurgulandığı görülmektedir.

Veli görüşlerinden elde edilen bulguların uzaktan eğitim sürecinin olumsuz algısı gölgesinde kaldığı görülmektedir. Velilere sorulan sorulardan biri “çocuğunuzun yüz yüze eğitim sürecinde maske kullanmasının ve mesafe kuralına uyma zorunluluğunun okuma yazma sürecindeki etkisi nedir?” şeklindedir. Bulgular dikkate alındığında velilerin uzaktan eğitim sürecinde zorlandığı yüz yüze eğitimin başlaması ile uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunların azaldığına yönelik ifadeler bulgular arasındadır. Okuma yazma sürecine yönelik okuma yazma becerisini normal süreçten daha uzun bir sürede edindiğine yönelik yalnızca bir veli görüş bildirmiştir.

### 3.2. Maske mesafe uygulamasına yönelik öğretmen görüşleri

Birinci sınıf öğretmenlerine maske ve mesafe uygulamasının etkilerine yönelik sorular sorulmuştur. velilerle yapılan görüşmeler bir temada toplanırken öğretmenler tarafından maske ve mesafe iki ayrı tema altında toplanmıştır. Aşağıda elde edilen kod ve sıklıkları içeren grafik yer almaktadır.



Şekil 5. Maske ve mesafe uygulamasına yönelik öğretmen görüşleri

Yukarda yer alan tablo öğretmenler tarafından maske ve mesafe uygulamasına yönelik görüşlerinden elde edilen kodları içermektedir. **Maske** temasına yönelik 20 kod ve toplam 52 frekans elde edilmiştir. **Mesafe**

temasına yönelik 20 kod ve 58 frekans elde edilmiştir. Elde edilen kodlar arasında 11 sıklık ile “öğretim sorunları” gelmektedir. Daha sonra “ses tanıma” (f: 9) ve “anlama sorunu” (f: 8) gelmektedir. Elde edilen kodlar içerisinde olumlu görüş bildiren bir öğretmen bulunmaktadır. Bu durumun nedeni ise velilerde olduğu gibi öğretmenin uzaktan eğitim süreci ile karşılaştırma yapmasıdır.

Ö16: “Maske kullanımında sınıf içinde pek sıkıntı gelmemektedir. Öğrenciler büyük bir kısmı sınıf içinde maske kuralına uymuştur. Fakat belli bir süre sonra maske rahatsızlık vermemektedir. Buda dersi takip etmede öğrencileri zora sokmaktadır.” Öğretmen ifadesinde “büyük bir kısmı” ifadesi geçmektedir. Bu durum sınıf içerisinde tam olarak kurala uyulmadığını göstermektedir. Devamında ise maske takan öğrencilerin sürecin devamında dikkat dağınıklığına sebep olduğu görülmektedir.

Ö1: “Maske kullanımı çocukların dikkat sürelerini azaltmış olup odaklanma konusunda problemler yaşanmıştır.” Bu ifade Ö16 ile benzerlik göstermektedir. Maskenin dikkat ve odaklanma sorununa sebep olduğu görülmektedir.

Ö3: “Maske sorun değil, ses çalışmasında dudak okuma sıkıntısı...” Ö3 maskenin ses öğretim sürecinde sıkıntılara sebep olduğunu bu sıkıntıların temelinde dudak hareketleri-ses ilişkisi kurulmasının gerçekleştirilememesi kaynaklı olduğu görülmektedir.

Ö10: “Birinci sınıfta okuma, yazma öğretiminde maske kullanımı biz öğretmenleri çok zorladı. Ağız hareketlerini, harflerin nasıl söylendiğini, çıkarıldığını gösterememek öğrencilerin öğrenmesini zorlaştırdı. Birbirine benzeyen l, n harflerinde dil ve dudak hareketlerini maske takmak zorunda olduğumuz için açık bir şekilde gösteremedik. Bu durum da maalesef öğrenme süresinin uzamasına neden oldu.” Öğretmenlerin ses öğretim sürecinde maske uygulamasının öğretim sürecini zorladığı görülmektedir. Maske nedeniyle seslerin çıkarılmasında mimiklerin gösterilememesi sorunların temelini oluşturmaktadır. Ayrıca maskenin belirli bir kullanım süresi sonrasında öğrencilerin sıkılmasına sebep olduğu ve odaklanma süresini azalttığı görülmektedir.

Mesafe uygulaması ile ilgili olarak öğretmenlerin ifadeleri aşağıda yer almaktadır. Sorunun okuma yazma öğretimi ve okul kültürü konusunda yoğunlaştığı görülmektedir.

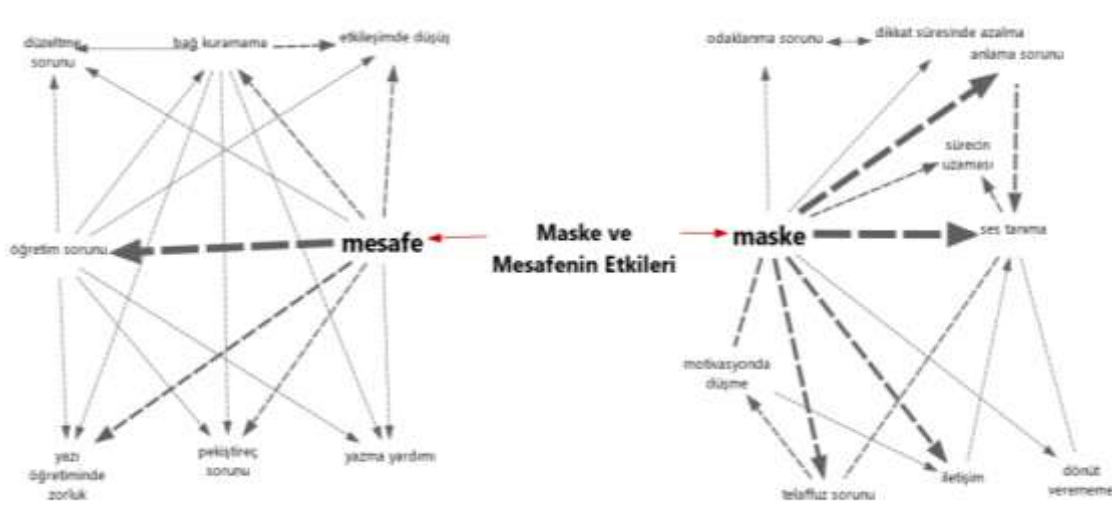
Ö1: “Öğrencilerle birlikte oynanan fiziksel temaslı oyunlar yerine sosyal mesafe kuralları esas alınan oyunlar oynanmaya başlanmış bu durum somut dönemde olan bu çocukların birbirleriyle olan etkileşimini paylaşma duygusunu gözle görünür biçimde azaltmıştır.” Mesafe uygulaması kaynaklı olarak öğrencilerin arkadaşlarına dokunamaması, mesafe temelli oyunlar oynamasının paylaşım duygusunun azalmasına sebep olduğu görülmektedir.

Ö23: “Çocukların öğretmene ve okula alışmaları için temas gerekmektedir. Duygusal bağ kurmak uzun sürmüştür. Kalem tutma, çizgi ve harf çalışması yapılırken ellerinden tutmak gerekir fakat sosyal mesafe kuralından dolayı yapılamadı.” Ö23 ifadelerinde “temasın önemi” vurgusu dikkat çekmektedir. Temasın hem arkadaşlık süreçlerini olumsuz etkilediği hem de okuma yazma öğretim sürecini zorlaştırdığı görülmektedir. Burada harf öğretim sürecinde çocuklara uygulamalı öğretim ve dönüt verme konusunda öğretmenin sıkıntı yaşadığı görülmektedir.

Ö8: “Özellikle 1. sınıflarda harfleri yazmakta zorlanan çocukların elini tutarak yazdırmak gerekiyordu. Bir de birinci sınıf öğrencisinin sosyal mesafe konusuna dikkat etmesi aşırı derecede zor oldu yüz yüze eğitim sırasında.” Ö8 ifadeleri Ö23 ifadeleri ile paralellik göstermektedir. Fiziksel temas gerektiren yazma eğitimi sırasında sosyal mesafe kuralına uymak öğretim sürecinin zorlayıcı bir unsur olarak görülmektedir.

Ö15: “1. sınıflar ile okuma yazma eğitimi yaparken sosyal mesafe kuralına uymaya çalıştık. İlk zamanlarda buna uyabildiler. Ancak daha sonra etkinliklere başladığımızda bu kurala uyulmadı denilebilir. Özellikle harf öğretirken, harfin yazış yönünü yapamayan çocuğu cesaretlendirmek ve öğretmek adına sosyal mesafe kuralına yeri geldiğinde uyulmadı. Fiziksel temas (omuzuna dokunma, sırtını sıvazlama, saçını okşama vb.) öğrencinin aidiyet duygusunu artıran bir unsur. Pandemi buna engel oldu.”

Yukarıda yer alan öğretmen görüşleri dikkate alındığında sosyal mesafe kuralına uyum sürecinin eğitimi aksattığı görülmektedir. Bazı öğretmenler her ne kadar uymak istese de bir noktadan sonra kural ihlali yaptıkları görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alındığında fiziksel temasın gerekliliği öğretmenler tarafından vurgulanmaktadır bu durumu Ö29: “Öğrenci ile fiziksel temas kurmadan yapılan eğitim, yağsız tuzsuz çorbaya benzer.” şeklinde ifade etmiştir. Aşağıda yer alan grafik maske ve mesafe temaları ile ilişkili kodların bir kısmını içermektedir. Bu kodla birbirine yakınlık durumlarına göre seçilmiş ve iki tema altında birlikte oluşum yapısını temel almıştır. Kırmızı oklar kodun asıl ait olduğu temayı düz siyah çizgiler ise temalar arası ilişkileri ifade etmektedir. Kesikli çizgiler ise kodlar arası ilişkileri göstermektedir. Ok yönleri nedensellik durumlarını ifade etmektedir.



Şekil 6. Araştırma bulguları ilişkisel yapısı

Şekil 6 maske ve mesafe uygulamasının etkilerini elde edilen kodlar bağlamında sunmaktadır. Maske teması ile ilgili olarak; maskenin en çok anlama ve ses tanımadaki zorluklara neden olmaktadır. Bunlara ek olarak iletişim ve telaffuz sorunları da belirgin sorunlardır. Motivasyonu düşürme, fiziksel etkinlikleri kısıtlama ve ders bütünlüğünün bozulmasına sebep olduğu görülmektedir. Anlama sorunu sebepleri arasında dikkat süresinin azalması ve sesleri (maske nedeniyle) tanıyamama olduğu görülmektedir. Anlama kaynaklı öğrencilerin motivasyonlarının olumsuz etkilendiği görülmektedir. Öğrencilerin fiziksel etkinliklerindeki kısıtlanma (maske kaynaklı) ders bütünlüğünün bozulmasına sebep olduğu görülmektedir. Mesafe kodu altında ise öğretimsel ve sosyal nitelikli kodlar görülmektedir. Sosyal duygusal boyutta mesafe kaynaklı etkileşimdeki düşüş öğrenciler arasında duygusal uzaklık oluşmasına, akranlar arası kaynaşmayı engellemesine ve öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci bağının oluşmasını engellediği görülmektedir. Eğitsel açıdan mesafe uygulaması öğretmenlerin öğrencilere yazma yardımında bulunmasını engellediği, bu durumun yazım yanlışlarını düzeltmeyi engellediği ve pekiştirme vermenin zorlaştığı görülmektedir.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma maske ve mesafe uygulamasının ilkökul birinci sınıf öğrencileri okuma yazma süreci üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler ve veliler hem uzaktan eğitim hem de yüz yüze hibrit eğitim süreçlerinde yer almıştır.

Araştırma bulgularından elde edilen bilgiler doğrultusunda “Maske ve mesafe uygulamasına” yönelik velilerin çoğunun bir etkisi olmadığı yönünde görüş belirtirken, velilerin maske ve mesafe kapsamında sorulan sorulara verdikleri genel cevap “uzaktan eğitim olmasında maske mesafe önemli değil”

şeklinde. Yineleyen ve alternatif sorularla tekrar sorulan görüşme sorularına velilerin cevapları benzer şekilde olmuştur. Veliler uzaktan eğitim sürecinde çocuğun bilgisayar, tablet, telefon karşısında ders dinleyemediğini belirtmişlerdir. Elde edilen bulgular uzaktan eğitime yönelik olumsuz algı açısından (Arslan, Arı ve Kanat, 2021; İnci Kuzu, 2020; Kasa Ayten ve Ercan, 2022) ile benzerlik göstermektedir. Uzaktan eğitim sürecinde ortaya çıkan olumsuz algılar yüz yüze eğitimin öğrencinin akademik ve sosyal gelişimi açısından olumlu olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Araştırma sonuçlarından bir diğeri velilerin çocuklarının eğitimine bir engel oluşturmadığını ancak maske takmaktan sıkıldıklarını, bunaldıklarını ve maske takmak istemedikleri yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Veliler, yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitimi karşılaştırdıkları, online eğitimin birinci sınıflar için uygun olmadığını, okul ortamından kopmaların çocuk üzerinde olumsuz etkisinin bulunduğunu belirtirken, yüz yüze eğitimin başlamış olmasını olumlu karşıladıkları görülmektedir. Bu olumlu süreci okula başlama sevinci, disiplin kazandırma, arkadaşlarıyla ilişki kurabilme ve birlikte olma isteklerinin arttığı yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir. Diğer taraftan sıkılma ve bunalma durumlarının benzer araştırmalarda da olduğu (Bayhan ve Öz, 2022; Demir (2022) görülmüştür. bu durum bilgi işleme kuramı açısından öğrenme süreçleri üzerine olumsuz etkisi olduğu, öğrenenin sıkılmasının duyuşsal kayıt süreçlerini olumsuz etkileyeceği ve ulaşılması gereken program hedeflerine ulaşmayı zorlaştıracağı ifade edilmektedir (Akbaba, 2021). Oluşan durum her ne kadar veliler tarafından önemsiz gibi algılsa da maske kullanımı kaynaklı sıkılmanın öğrenme sürecini zorlaştırdığı düşünülmektedir. Bu durum öğretmenlerden elde edilen verilerle de desteklenmektedir.

Veli görüşlerinde yüz yüze eğitim ile çocukların arkadaşları ile kaynaşma fırsatı bulunduğu vurgu dikkat çekmektedir. Buna karşın öğretmenlerin ifadelerinde çocukların paylaşımdan uzaklaştığı ve sınıf arkadaşları ile kaynaşmada sorun yaşadığı görülmektedir. Bazı çalışmalarda; bireylerin beden ve ruh sağlığını destekleyecek müzik, spor etkinlikleri, arkadaşlık ilişkilerini geliştirmek gibi sosyal yatırımların, iletişim kurmada uzlaşmacı bir davranış geliştirebileceği (Cantekin ve Arpacı, 2020), bu etkinliklerin yaşamı daha keyifli ve yaşam kalitesini sosyal açıdan yükselmesine destek olmasını sağlayabileceği (Arpacı, 2005), yönündeki bulgular ile veli görüşleri açısından (Kasa Ayten ve Ercan, 2022) araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Yüz maskesi takmanın kişilerarası iletişim üzerinde olumsuz bir etkisi olabileceği, yüz ifadelerinin yapılmasını ve okunmasını sınırlayabileceği ve bu olumsuz duygular, niyetten uygulamaya kadar olan süreci sekteye uğratabilir, yüz maskesi kullanım süresini azaltabilir ( Li vd., 2022) bulgusuyla örtüşmektedir.

Araştırma bulgularından elde edilen bilgiler doğrultusunda "Maske ve mesafe uygulamasına" yönelik öğretmenlerden elde edilen veriler maske ve mesafe olarak iki ana temaya ayrıldığı görülmüştür. Öğretmen görüşleri açısından daha önce birinci sınıf okutmuş olmanın verdiği deneyim ile öğretmenler tarafından kıyaslama yapıldığı, velilerin aksine uzaktan-yüz yüze eğitim kıyaslamasına gitmedikleri görülmüştür. Öğretmenler maske kullanımında en çok öğretim sorunları ile karşılaştıkları, daha sonra ses tanıma ve anlama sorunları ile yaşadıkları görülmektedir. Mimiklerin kullanımı okuma yazma öğretim sürecinde özellikle seslerin telaffuzu sürecinde önemli bir etkiye sahiptir (Susar Kırmızı ve Ünal, 2021; Taşkaya, 2021). Öğretim sürecinde mimiklerin kullanılmamasının olumsuz bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenler ayrıca maske takan öğrencilerin süreçte dikkat dağınıklığı ve odaklanma sorunu yaşadıkları, ses öğretiminde mimiklerin ve ağız hareketlerinin görülmemesi harf öğretimini zorlaştırdığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Bazı çalışmalarda; maske takılıken nefes almanın zorlaşması ve kelimelerin boğuk gelmesinden dolayı düzgün bir konuşma yapamama yaygın şikayetlerin oluşması (Young, Frühholz ve Schweinberger, 2020), sürekli maske kullanımının özellikle 15 yaş altı çocukların uyum sağlayamaması (Canini vd., 2010) maske kullanan çocuklar tarafından rahatsızlık verme, dikkat dağıtma, toplum tarafından tam benimsenememe gibi faktörlerin rapor edildiğini ortaya çıkarmıştır (Li vd., 2020). Güneş (2021) yaptığı çalışmada maskenin etkilerini; solunum, ses, konuşma odaklı ve telaffuz, kelimeleri, yüz

ifadelerini ve sözel olmayanları algılama ve anlama iletişim, dil öğrenme ve okuma ve dil becerileri geliştirme yetersiz kaldığını ayrıca öğrencilerin sesleri duyma, konuşma, telaffuzu anlama, anlaşılama gibi sorunlar yaşadıkları yüz ifadelerini görememek ve dil becerilerini yeterince geliştirememesi gibi sonuçlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu durum araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Maske kullanımının öğrencinin sınıf ortamına uyum sağlamasında sorunlar ortaya çıkardığı, öğrencilerin sınıf kültürüne uyum sağlayamamasının öğrenme sürecini de olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir.

Maske takma konusunda öğretmen ve velilerin görüşleri benzerlik göstermektedir. Öğretmenler öğrencilerin “çoğunun” maske kullandığı vurgulanmaktadır. Bu ifadeden öğrencilerin tamamının maske takmadığı ya da belirli bir süre sonunda maskeyi çıkardığı görülmüştür. Çocuklarda maske kullanımı, iletişimlerde kullanılan materyaller, mesajlar ve mekanizmalar esnek ve uyarlanabilir olmalıdır ve yeni kanıtlar ve değişen toplumsal ihtiyaçlar ve meseleler ışığında sistematik olarak gözden geçirilip güncellenmesi (Martinelli vd., 2021) yönünde görüşler bulunmaktadır.

Öğretmenler mesafe uygulamasında ise öğrencilerin arkadaşlarıyla fiziksel etkileşimde bulunamaması, mesafe temeli oyunlarda paylaşım duygusunun azalması, harf öğretimi sürecinde özellikle yazı yazma çalışmaları, uygulamalı öğretimdeki gibi öğrencinin defterine müdahale edememesi, bunun temelinde öğrenciye fiziksel yardım ile pekiştirilme ve dönüt verilmesinin ortadan kalkması yazma eğitimi sürecinde sıkıntı yaşamalarına sebep olduğunu belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde sosyalleşme fırsatı bulamayan öğrencilerin yüz yüze eğitim ile bu fırsatı edindiği görülmektedir. Öte yandan öğrencilerin dünya genelinde Covid-19 nedeniyle örgün eğitim ortamından uzaklaştığı yönünde bulgular vardır (Sözen,2021). Covid-19 sürecinde mesafenin yeniden yapılandırılmasında ilişkilerin, etkileşimlerin yeniden analiz edilmesi, hareketlilik kısıtlamalarının toplamı olarak, yetersiz veya mevcut olmayan kişiler ya da kişiler arası iletişimin küçültülmesine neden olmuştur (Cantó-Milà, Gonzàlez Balletbó, Sanmartí, Piñas ve Swen Seebach, 2021).

Covid-19 ile tüm dünyadaki değişimler eğitim sürecinde de kendini göstermektedir. Uzaktan eğitim yüz yüze eğitimi destekler nitelikte devam edeceği ön görülmektedir. Öğretmenlerin uzaktan eğitimde içerik oluşturabilecekleri, teknoloji destekli eğitim süreçlerini planlayabilecekleri, velilere bilgilendirme seminerleri düzenlenmelidir. Covid-19 sürecinde çevrim içi öğrenme ortamlarında öğretmen ve velilerin hazır bulunuşlukları orta düzeyde ya da daha düşük olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerle ilgilenmek için yeterli zamanı bulamamak, çevrim içi sorunla karşılaşıldığında kullanmada yetersizlik duyulmasına sebep olabilmektedir. Öğretmen eğitimleri, öğretim materyalleri, eğitim ortamına entegre edilmiş dijital nesnelerin iyi planlanarak hayata geçirilmesi göz önünde tutulmalı ve buna uygun tedbirler alınmalıdır. Böylece öğretmen ve öğrencilerin eğitim sürecindeki hazır bulunuşlukları desteklenebilir

Oosterhoff vd. (2020) yaptıkları bir çalışmada, gençlerin, COVID 19 salgını sırasında zihinsel ve sosyal sağlıklarına yönelik hastalıklardan kaçınmak için sosyal mesafeyi koruyarak daha az kaygı ve daha az kaygı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Hastalıklarla karşılaşma her zaman mümkün olabileceğinden, çocukların erken dönemlerden itibaren davranış geliştirebilmeleri için velilerin, öğretmenlerin davranış modeli olduklarını unutmamalıdır.

İnsanlar, toplumdaki sosyal iletişim ve davranış normlarına uyum sağlamak için davranışlarını değiştirebilirler. Yapılan bir çalışma doğrultusunda bu pandemi sonrası maske takma, uzaktan çalışma gibi bazı alışkanlıklar önemli ölçüde değişecektir (Sheth,2020). Dolayısıyla hijyen kurallarını benimseme, uygulamada ve hayata geçirebilme yönünde farkındalık oluşturabilecekleri sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler ile farklı içerikteki atölyeler düzenlenmesi önerilebilir.

## Kaynakça/Reference

- Akbaba, S. (2021). *Öğrenme psikolojisi*. Pegem Akademi.
- Arpacı, F. (2005). *Farklı boyutlarıyla yaşlılık*. Türkiye İşçi Emeklileri Derneği Eğitim ve Kültür Yayınları.
- Arslan, K., Görgülü Arı, A. ve Hayır Kanat M. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde verilen uzaktan eğitim hakkında veli görüşleri". *Ulakbilge*, (57) 192–206. <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-09-57-03>.
- Asadi, S. , Wexler, A. S. , Cappa, C. D. , Barreda, S. , Bouvier, N. M. & Ristenpart, W. D. (2019). Aerosol emission and superemission during human speech increase with voice loudness. *Scientific Reports*. <https://doi.org/10.1038/s41598-019-38808-z>
- Asharf, M. Clifford, G. & Jalaludeen, A. (2021). Facial Expression behind the Mask Nat. Volatiles & Essent. Oils. *NVEO* 8(5): 9847-9850. <https://www.nveo.org/index.php/journal/article/view/2760>
- Bayhan, P. & Öz, S. (2022). Ebeveynlerin pandemi sürecindeki deneyimlerinin incelenmesi: Nitel bir çalışma. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 5(9), 14-31. <https://doi.org/10.36731/cg.1061800>
- Bozan, M. & Anılan, H. (2022). Teaching literacy in first-grade of primary school during COVID-19 Pandemic. *Mimbar Sekolah Dasar*, 9(1), 24-42. <https://doi.org/10.53400/mimbar-sd.v9i3.38914>
- Canini L, Andréoletti L, Ferrari P, D'Angelo R, Blanchon T, Lemaitre M, ... (2010). Surgical mask to prevent influenza transmission in households: a cluster randomized trial. *PLoS ONE* 5(11): e13998. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0013998>
- Cantekin, Ö. F. & Arpacı, F. (2020). COVID-19 (koronavirüs) pandemisi ve sosyal hizmet. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(73), 1138-1146. <https://doi.org/10.17719/jisr.11011>
- Cantó-Milà, N., Balletbó, I. G., Roger., Sanmartí, R. M., Piñas, M. M. & Seebach, S. (2021). Distanciamiento social y COVID-19. Distancias y proximidades desde una perspectiva relacional. *Revista de Estudios Sociales* 78, 75-92. <https://doi.org/10.7440/res78.2021.05>
- CDC (2020). Use of Masks to Help Slow the Spread of COVID-19 (Centers for Disease Control and Prevention), Atlanta, GA: *MMWR Morb Mortal Wkly Rep. Dec 18; 69(50): 1925-1929*. <https://doi.org/10.15585/mmwr.mm6950e3>
- Chandra, Y., & Shang, L. (2019). *Qualitative research using R: A systematic approach*. Singapore: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-3170-1>
- Chen, X., Ran, L., Liu, Q., Hu, Q., Du, X. & Tan, X. (2020). Hand hygiene, mask-wearing behaviors and its associated factors during the COVID-19 Epidemic: A Cross-Sectional study among primary school students in Wuhan, China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(8), 2893. <https://doi.org/10.3390/ijerph17082893>
- Chu, D. K. , Akl, E. A. , Duda, S. , Solo, K. , Yaacoub, S. & Schünemann, H. J. (2020). Physical distancing, face masks, and eye protection to prevent person-to-person transmission of SARS-CoV-2 and COVID-19: A systematic review and meta-analysis 395, 11987. <https://doi.org/10.1016/j.jvs.2020.07.040>
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2016). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Demir, E. (2022) COVID-19 Pandemi sürecinde okul öncesi eğitime devam eden çocukların pandemiye ilişkin algılarının incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 9(2), 264-280. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hsbfd/issue/70114/1005183>
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2008). *The Landscape Of Qualitative Research*. Sage.
- Edmonds, W. A. & Kennedy, T. D. (2016). An applied guide to research designs: Quantitative, qualitative, and mixed methods. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781071802779>
- Eikenberry, S. E., Mancuso, M., Iboi, E., Phan, T., Eikenberry., K., Kuang, Y., Kostelich. E. & Gumel, B. A. (2020). To mask or not to mask: Modeling the potential for face mask use by the general public to curtail the COVID-19 pandemic infectious disease modelling. 5; 248-255. <https://doi.org/10.1101/2020.04.06.20055624>

- Erol, M. & Erol, A. (2020). Koronavirüs pandemisi sürecinde ebeveynleri gözünden ilköğrencileri *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1). 529-551. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.766194>
- Garan, Ö., Yöney, E. & Bozkurt, V. (Ed.). (2021). Mask and adaptation to the distance during the pandemic period. In H. Gülerce, V. Nimehchisalem, V. Bozkurt, G. Dawes, & S. Rafik-Galea (Eds), *Society in the covid-19 pandemic: inequalities, challenges, and opportunities* (pp. 87-112). Pegem Akademi.
- Greenhalgh, T., Schmid, M. B., Czypionka, T., Bassler, D. & Gruer, L. (2020). Face masks for the public during the covid-19 crisis. *BMJ*;369:m1435 . <https://doi.org/10.1136/bmj.m1435>
- Güneş, F. (2021). The effect of masked education on language skills. *The Journal of Limitless Education and Research* 6(3), 337-370. <https://doi.org/10.29250/sead.985768>
- Hampton, T. , Crunkhorn, R. , Lowe, N. , Bhat, J. , Hogg, E. , Afifi, W. , Krishnan, M. , Street, I. , Sujata, D. & Sharma, R. (2020). " Speech discrimination challenges of healthcare professionals whilst wearing personal protective equipment (PPE) during the coronavirus disease 2019 (COVID-19) pandemic," Authorea Preprints. <https://doi.org/10.22541/au.159050338.83886289>
- <https://Covid-19.saglik.gov.tr> erişim tarihi. 11/04/2022.
- <https://en.unesco.org/Covid-19/educationresponse> 24/03/2022 erişim tarihi.
- İnci Kuzu, Ç. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan ilköğretim uzaktan eğitim programı (EBA Tv) ile ilgili veli görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 505-527. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.720556>
- Kargın, T., & Karataş, A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin gözünden küresel salgın sürecinde uzaktan eğitim aracılığıyla ilk okuma yazma öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1264-1284. <https://doi.org/10.16916/aded.982002>
- Kasa Ayten, B., & Ercan, M. (2022). Analyzing teacher and parent views on the first literacy process during the covid-19 pandemic. *International Journal of Progressive Education*, 18(1), 336-361. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.426.19>
- Li, T., Liu Y, Li, M., Qian, X. & Dai, S. Y.(2020). Mask or no mask for COVID-19: a public health and market study. *PLoS One*. 15(8).1-17. <https://doi.org/10.1371>
- Li, Y., Tokura, H., Guo, Y. P., Wong, A. S., Wong, T., Chung, J. & Newton, E. (2005). Effects of wearing N95 and surgical facemasks on heart rate, thermal stress and subjective sensations. *International archives of occupational and environmental health*, 78(6), 501–509. <https://doi.org/10.1007/s00420-004-0584-4>
- Li, H., Yuan, K. & Sun, Y. K. (2022). Efficacy and practice of facemask use in general population: a systematic review and meta-analysis. *Transl Psychiatry*. 12, 1-49. <https://doi.org/10.1038/s41398022-01814-3>
- Magee, M., Lewis, C., Noffs, G., Reece, H., Chan, J., Zaga, C. J., ... & Vogel, A. P. (2020). Effects of face masks on acoustic analysis and speech perception: Implications for peri-pandemic protocols. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 148(6), 3562-3568. <https://doi.org/10.1121/10.0002873>
- Martinelli, L., Kopilaš, V., Vidmar, M., Heavin, C., Machado, H., Todorović, Z., Buzas, N., Pot, M., Prainsack, B. & Gajović, S. (2021). Face Masks During the COVID-19 Pandemic: A Simple Protection Tool With Many Meanings. *Frontiers in public health*, 8, 606635. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.606635>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020a). Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nün 18/09/2020 tarih ve 13044945 Sayılı Yazısı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020b). Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nün 08/10/2020 tarih ve 14430520 Sayılı Yazısı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020c). Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nün 19/11/2020 tarih ve 16964289 Sayılı Yazısı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020d). Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nün 03/07/2020 tarih ve .8948074 Sayılı Yazısı.



- Oosterhoff, B., Palmer, C. A., Jenna Wilson, M. S. & Shook, N. (2020). Adolescents' motivations to engage in social distancing during the covid-19 pandemic: Associations with mental and social health. *Journal of Adolescent Health*. 67 (2020), 179-185. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.05.004>
- Okatan, Ö. & Tagay, Ö. (2021). İlkokul velilerinin görüşlerine göre COVID-19 pandemisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 309-328. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.922991>
- Özcan, A. F. & Saydam, E. N. (2021). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin Covid 19 salgın sürecinde ilk okuma yazma öğretimine yönelik algıları. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 3(2), 62-86. <https://doi.org/10.47157/jietp.949255>
- Özden, G. & İlgar, Ş. (2021). COVID-19 Sürecinde İlkokul 1. sınıfa başlayan öğrenci annelerinin kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 5(3), 225-242. <https://doi.org/10.38089/iperj.2021.73>
- Paulauskaite, L., Farris, O., Spencer, H., Absoud, A., Absoud, M., Ambler, G. & Thomas, M. (2021). My son can't socially distance or wear a mask: How families of preschool children with severe developmental delays and challenging behavior experienced the COVID-19 pandemic. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 14(2), 225-236. <https://doi.org/10.1080/19315864.2021.1874578>
- Phelamei, S. (2020, June 10). Wearing face masks is the "new normal": know these tips and tricks to avoid common side effects. <https://www.timesnownews.com/health/article/wearing-face-masks-is-the-new-normal-know-these-tips-and-tricks-to-avoid-common-side-effects/604223>
- Saygı, H. (2021). Covid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 109-129. <https://doi.org/10.51948/auad.841632>
- Sheth J. (2020). Impact of Covid-19 on consumer behavior: will the old habits return or die? *Bus Res.* 117:280-3. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.05.059>
- Susar Kırmızı, F. & Ünal, E (Ed).(2021). *İlk okuma yazma öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Tang, C. S. K, & Wong C. Y. (2004). Factors influencing the wearing of face masks to prevent the severe acute respiratory syndrome among adult Chinese in Hong Kong. *Prev Med.* 39(6):1187-1193. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2004.04.032>
- Taşkaya, S. M. (2021). *İlkokula yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. F. Susar Kırmızı & E. Ünal, (Ed.), içinde İlk okuma yazma öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türksoy, E., & Altıntaş, G. (2022). Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri dersinde stop-motion uygulamalarına ilişkin görüşleri, *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 555-568. <https://doi.org/10.33308/26674874.20223.62427>
- World Health Organization (WHO). (2020). WHO timeline - COVID-19. <https://www.who.int/newsroom/detail/27-04-2020-who-timeline-covid-19>, Erişim tarihi: 10/04/2022 erişim tarihi.
- Yılmaz, A. (2022). *Birinci sınıf öğretmenlerinin pandemiye okuma yazmada yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü [Tessiz yüksek lisans]. Denizli
- Yılmaz, İ., Yılmaz, E. & Savaş, B. (2021). İlkokul 1. sınıf öğretmenlerinin pandemi döneminde yüz yüze eğitime ilişkin görüşleri. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 38-50. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jier/issue/64321/976462>
- Yin, R. K. (2014). *Case study methods: Design and methods* (5. Ed). Sage.
- Young, A. W., Frühholz, S. & Schweinberger, S. R. (2020). Face and voice perception: Understanding commonalities and differences. *Trends in Cognitive Sciences*, 24(5), 398-410. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2020.02.001>
- Yürük Bal, E. & Çelik, H. (2020). COVID-19 salgını ile mücadelede hemşirenin rolü. *Türkiye Klinikleri Hemşirelik Bilimleri Dergisi*. 12(2): 300-304. <https://doi.org/10.5336/nurses.2020-75315>

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

The COVID-19 pandemic has disrupted the education process worldwide, and schools have attempted to overcome this problem by implementing a hybrid learning process. The hybrid learning process was initiated primarily at the primary school first grade and secondary education 12th grade levels. The primary reason for offering hybrid learning to first-year students is to help them acquire their literacy skills during a developmentally didactic period. During the hybrid learning process, students continued their education through a distance learning format via the education information network, while face-to-face training was carried out in line with the necessary precautions. Some of these precautions included the use of masks and maintaining a certain distance between students. There are studies in the literature that highlight the importance of physical contact in promoting the development of reading, pronunciation, and writing skills, which may be affected by these new measures. As a result, the effects of the newly-introduced mask and distance application in the teaching process are important factors to consider. This study aims to determine how the "mask and distance application," a necessity for the global epidemic, affects primary school first-grade students. The opinions of teachers and parents, who are two different groups involved in the process, will be taken into account when evaluating the impact of these measures on literacy education

### 2. METHOD

The holistic single-case design was used in this study to evaluate a critical, non-repetitive, highly discriminating longitudinal process. This design was chosen because it had not been previously examined before, as stated by Yin (2014). The criterion sampling method was used to determine the research participants, which is a type of purposeful sampling method. For parents, the main criterion was to have a child who had been educated in the first grade of primary school before the global epidemic process. The teacher's criterion was to have worked as a first grader before the pandemic. The research included a total of 57 participants, consisting of 34 men and 23 women. To collect data, two separate forms were prepared for teachers and parents, and content analysis was used in the research data analysis. The research data were coded simultaneously and independently by two researchers. In case of code incompatibility, mutual persuasion was used to compare and reconcile the obtained data.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The research data were presented by analyzing the teacher and parent groups separately. The opinions of the parents were evaluated jointly, and the opinions of the teachers were evaluated separately under the "mask" and "distance" themes. In the findings obtained from the parents, a total of 23 codes and 36 frequencies were obtained. Some of the codes obtained were "no effect" (f:6), "willingness to attend school" (f:3), and "boredom" (f:3). The findings suggest that the problems encountered in the distance education process decrease with the start of face-to-face education, and parents have difficulty with the distance education process. Only one parent stated that their child acquired literacy skills at a slower rate than the normal process. When the teachers' opinions were examined, 20 codes and a total of 52 frequencies were obtained for the "mask" theme, and 20 codes and 58 frequencies for the "distance" theme. Among the codes obtained, "teaching problems" had a frequency of 11. Then "voice recognition" (f:9) and "understanding problems" (f:8) followed. Based on the findings, while most parents stated there was no effect on the "mask and distance application", the general answer given by parents to questions asked was "mask distance is not important for distance education". Parents reported that their children were bored and did not want to wear masks. They compared face-to-face education with distance education, stating that online education is not suitable for first graders, being disconnected from the school environment had a negative effect on the child, and that they welcomed the start of face-to-face education. Teachers stated that students wearing masks experienced distractions and focus problems, and the lack of facial expressions and mouth

movements in voice teaching made letter teaching difficult. Teachers reported problems within distance practice such as students' inability to interact physically with their friends and decreased sense of sharing in distance-based games, and problems in giving feedback in the writing teaching process.

## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu alışmada ‘‘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: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 21.04.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/03/36

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacıların araştırmaya katkı oranları, 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %40'dır. Katkı oranları aşağıda belirtilmiştir

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, Yöntemin belirlenmesi, veri analizi.

Yazar 2: Danışmanlık, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, raporlaştırma.

## ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden çıkar çatışmasının bulunmamaktadır.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2023, 23(3), 1201–1224. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1173714>



### Öğretmenlerin Beş Faktör Kişilik Özellikleri ile Okul Müdürlerinin Liderlik Stillерinin İlişkisi The Relationship between Teachers' Five-Factor Personality Traits and School Principals' Leadership Styles

Orkun OSMAN BİLGİVAR<sup>1</sup>, Bayram YILMAZ<sup>2</sup>

Geliş Tarihi (Received): 11.09.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 18.07.2023

Yayın Tarihi (Published): 24.09.2023

**Öz:** Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin beş faktör kişilik özellikleri ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın yöntemi nicel araştırma, deseni ilişkisel tarama, örnekleme yöntemi kolay (uygun) örneklemedir. Araştırmanın örneklemi İstanbul ilinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ve özel okullarda çalışan 486 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama aracımda, demografik bilgiler, kişilik özellikleri için "Beş Faktör Kişilik Ölçeği" ve dönüşümcü-etkileşimci liderlik özellikleri için "Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği" (MLQ) yer almaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin dışa dönüklük, geçimlilik ve açıklık kişilik özellikleri ile okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve dönüşümcü liderliğin alt boyutları olan telkin-karizma ve ilgi-teşvik arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır. Öğretmenlerin duygusal denge kişilik özelliği ile okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik, dönüşümcü liderliğin alt boyutları telkin-karizma, ilgi-teşvik ve etkileşimci liderliğin alt boyutu ödül-aktif yönetim arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca Öğretmenlerin duygusal denge kişilik özelliği ile etkileşimci liderliğin diğer bir alt boyutu olan pasif yönetim arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin geçimlilik ve açıklık kişilik özellikleri ile okul müdürlerinin etkileşimci liderlik alt boyutu olan ödül-aktif yönetim arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Araştırmanın regresyon analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin beş faktör kişilik özellikleri, okul müdürlerinin dönüşümcü (alt boyutları %1-4 aralığında) ve etkileşimci liderlik özelliklerini (alt boyutları %1-5 aralığında) düşük düzeyde yordamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Beş Faktör Kişilik Özellikleri, Dönüşümcü Liderlik, Etkileşimci Liderlik

&

**Abstract:** The aim of this study is to examine the relationship between teachers' five-factor personality traits and school principals' leadership styles. The method of the research is quantitative research, the design is relational screening, and the sample is convenience sampling. The sample of the research consists of 486 teachers working in public and private schools affiliated to the Ministry of National Education in the 2021-2022 academic year in Istanbul. The research survey includes demographic information, the "Five Factor Personality Scale" for personality traits, and the "Multi-Factor Leadership Questionnaire (MLQ)" for transformational- transactional leadership traits. According to the results of the research, there is a positive and significant relationship between the personality traits of teachers' extraversion, agreeableness and openness, which is the transformational leadership characteristics of school principals and the sub-dimensions of indoctrination-charisma and interest-encouragement. There is a negative and low-level significant relationship between teachers' emotional balance personality trait and school principals' transformational leadership, sub-dimensions of transformational leadership inculcation-charisma, interest-incentive, and reward-active management sub-dimensions of transactional leadership. In addition, there is a low level of positive correlation between teachers' emotional balance personality trait and passive management, which is another sub-dimension of transactional leadership. There is a low level of positive correlation between the agreeableness and openness personality traits of teachers and reward-active management, which is the interactional leadership sub-dimension of school principals. According to the results of the regression analysis of the research; Teachers' five-factor personality traits and school principals' transformational (lower lengths are in the range of 1-4%) and transactional leadership traits (lower lengths are in the range of 1-5%) have a low effect on the dimensions.

**Keywords:** Five Factors Personality Traits, Transformational Leadership, Transactional Leadership

**Atıf/Cite as:** Bilgivar, O., O., Yılmaz, B. (2023). Öğretmenlerin beş faktör kişilik özellikleri ile okul müdürlerinin liderlik stillerinin ilişkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1201-1224. [doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1173714](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1173714)

**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– Bolu

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi Orkun Osman Bilgivar, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, osman.bilgivar@izu.edu.tr, 0000-0001-7002-6191

<sup>2</sup> Sorumlu Yazar: Doktora Öğrencisi Bayram Yılmaz, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, yilmaz.bayram@std.izu.edu.tr, 0000-0002-6958-7394

## 1. GİRİŞ

Eğitim alanında, okulların eğitim sistemlerindeki başarılarının veya başarısızlıklarının liderlik türü ile açıklandığı sıklıkla ifade edilen bir durumdur (Nir ve Hameiri, 2014, s. 210; Preyear, 2015, s. iii; Tonich, 2021, s. 47). Okul liderlerinden, okulu bir profesyonel öğrenme topluluğuna dönüştürmeleri, okul kültürünü ve etkinliğini geliştirmeleri, değişimin araçları ve kolaylaştırıcıları olarak hareket etmeleri beklenmektedir (Liu vd., 2013, s. 576; Mindich ve Lieberman, 2012; Mitchell, 2001; Özdemir, 2006, s. 429-430). Diğer yandan okul liderlerinin okuldaki her öğretmen ve çalışanla iş birliği içinde hareket ederek insana değer katmaları beklenmektedir (Uğurlu ve Abdurrezzak, 2016, s. 401; Şahin-Fırat, 2010, s. 81). Yarının okulları için sürdürülebilir bir sistem kurarak, okulu zorluklarla cesurca yüzleştirerek, öğretmen yetkilendirmesi ve kolektif karar vermeyi artırarak ve başarılı öğrenme toplulukları oluşturarak yöneten, etkin ve etkili lider türlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Coles ve Southworth, 2004, s. 139-140; Saleh ve Khine, 2014, s. 1).

Etkili liderlik için, ilk olarak işi başlatma, organize etme ve başarmaya konsantre olma; ikincisi işini iyi yaparak çalışanlara özen gösterme ve onların kişisel çıkarlarını tatmin etmeye odaklanma şeklinde iki önemli faktör vardır (Bass, 1990, s. 19-20). Etkin liderler birlikte çalıştıkları kişilere mesajlarını aktarabilmek için duygusal yöntemler kullanırlar (Barrett, 2006, s. 385; Ilies vd., 2013, s. 4; Robbins ve Judge, 2017, s. 117). Bir liderin mesajını kabul veya reddetmede kritik etken, liderin mesajlarında duyguların açığa vurulma şeklindedir. Liderler kendilerini heyecanlı, coşkulu, aktif hissettikleri durumlarda, takipçilerine, etkinlik, yetkinlik, iyimserlik, keyif hissi aşılamaya ve onlara enerji vermeye daha yatkındırlar (Palmer vd., 2001, s. 5; Robbins ve Judge, 2017, s. 117).

Okullarda öğretmenlerin yönetim ile uyum içinde çalışmaları için öğretmenlik mesleğindeki yeterlilikleri kadar, kişilik özellikleri de önemli unsurdur (Aydın vd., 2013, s. 576). Öğretmen görüşlerine dair yapılan bazı araştırma bulguları, okul müdürlerinin öğretmenlerin kişisel özelliklerinin farkında olması (Balyer ve Gündüz, 2010, s. 41; Yerlikaya, 2017, s. xi) ve farklılıkları gözeterek görev ve sorumluluk dağıtımını yapması (Yılmaz, 2021, s. 157) gibi yaklaşımlar okulu, öğretmenlerin iyi çalışma ortamı olarak algıladığı yönündedir. Etkili ve etkin liderler çalışanlarını başarılı kılmak için onları yetenekleri ve kişilik özellikleri üzerinden motive ederler. Çalışanların iş başarısına en fazla etki eden kişilik özellikleri detaylara odaklanma, verimlilik, analitik beceriler ve yüksek standartlar getirme şeklindedir. Daha az önemli olanlar ise güçlü sözel iletişim, takım çalışması, esneklik-uyum yeteneği, motivasyon ve dinleme becerileridir. Liderlerle uyum noktasında çalışanların kişilikleri önem arz eden bir husustur (Robbins ve Judge, 2017, s. 117). Etkin ve etkili liderler bağlamında düşünüldüğünde etkili yönetim için özellikle dönüşümcü ve etkileşimli liderlik tipleri öne çıkmaktadır (Buluç, 2010, s. 71; Lowe vd., 1996, s. 385; Özkan, 2014, s. 13-14; Silins, 1994, s. 272). Bu çerçevede “Öğretmenlerin Beş faktör Kişilik Özellikleri ile Okul Müdürlerinin Liderlik Stilllerinin İlişkisi” araştırması kapsamında ele alınacak olan “kişilik özellikleri”, “dönüşümcü liderlik” ve “etkileşimli liderlik” içerikleri hakkındaki kavramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar aşağıdaki gibidir.

### 2.1. Beş faktör kişilik özellikleri

Kişilik bir kişinin fiziksel ve sosyal ortam ile etkileşme biçimini tanımlayan düşünce, duygu ve davranışın ayırt edici ve karakteristik örüntüleri olarak tanımlanabilir (Smith vd., 2015, s. 454). Bireyin kişilik özellikleri “duygusal denge (kararlılık), dışa dönüklük, deneyime açıklık, uyumluluk ve sorumluluk” şeklinde beş ana unsurdan oluşmaktadır. Bu kişilik tiplerinin tanımı, ne ile ilgili olduğu ve neyi etkilediği aşağıdaki Tablo 1’de verilmiştir (Robbins ve Judge, 2017, s. 138-139).

**Tablo 1.**

*Beş Faktör Kişilik Özellikleri*

<b>Kişilik Tipi</b>	<b>Tanım</b>	<b>Ne ile İlgili?</b>	<b>Neyi Etkiliyor?</b>
<b>Duygusal Denge (Duygusal kararlılık)</b>	Olumlu anlamda sakin, kendine güvenen ve kendini güvende hissedilen veya olumsuz anlamda sinirli, bunalımlı ve kendini güvende hissetmeyen bireyleri tanımlamaktadır.	1. Daha az olumsuz düşünce 2. Daha az olumsuz duygu 3. Daha az aşırı düşünce	1. Daha yüksek yaşam ve iş tatmini 2. Daha az düzeyde stres
<b>Dışa dönüklük</b>	Sosyal, girişken ve kendini ifade edebilen bireyleri tanımlamaktadır.	1. Daha iyi kişiler arası iletişim becerisi 2. Daha fazla sosyal davranışları gösterme 3. Daha fazla kendi duygularını ifade edebilme durumu	1. Daha yüksek performans gösterme 2. Gelişimsel liderlik gösterme durumu 3. Değişime daha etkili uyum sağlama
<b>Deneyime açıklık</b>	Hayal gücü iyi, duygusal odaklı ve meraklı bireyleri tanımlamaktadır.	1. Daha fazla öğrenmeye açıklık 2. Daha yaratıcı olma 3. Daha esnek ve kendi kendine yetebilme durumu	1. Eğitim performansı üzerinde etkili 2. Gelişimsel liderlik durumu 3. Değişime etkili uyum sağlama
<b>Uyumluluk</b>	İyi huylu, iş birlikçi ve güvenilir olan bireyleri tanımlamaktadır.	1. Daha fazla sevilme durumu 2. Daha çok iş birlikçi olma ve uyum gösterme durumu	1. Daha yüksek performans gösterme 2. Daha az beklenmedik davranış gösterme
<b>Sorumluluk</b>	Sorumlu, güvenilir, sebatkar ve düzenli bireyleri tanımlamaktadır.	1. Daha çok sebat ve çaba gösterme durumu 2. Daha çok motivasyon ve disiplin durumu 3. Daha çok düzenli ve planlı olma durumu	1. Daha yüksek performans gösterme 2. Gelişimsel liderlik durumu 3. Daha uzun süre örgüte bağlılık durumu

Diğer yandan okulların etkililiği için en önemli iki faktör öğretmen ve okul müdürüdür. Öğretmenlerin kişiliği, yetenekleri, değerleri, tutumları, eğilimleri, ihtiyaçları, beklentileri ve çabaları okul etkililiğinde önemli rol oynamakla birlikte, okul yöneticisinin liderlik özellikleri de önem arz etmektedir. Çağdaş liderlik modelleri arasında yer alan dönüşümcü ve etkileşimli liderlik pek çok sektörde görüldükten sonra

okul yönetimlerinde de görülmeye başlamıştır. Çünkü okulların etkililiği için dönüşümcü, iş birlikçi ve vizyoner liderlere ihtiyaç doğmuştur (Maya, 2014, s. 14-15). Bu araştırma kapsamında yer alan dönüşümcü ve etkileşimci liderlik özellikleri ile ilgili kavramsal çerçeve aşağıdaki gibidir.

## 2.2. Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik

Dönüşümcü liderler, çalışanların çıkarlarına ve farkındalıklarına etki ederek ilham verici yönleri ve karizmatik kişilikleri ile çalışanların performanslarının ötesine geçmesini sağlarlar. Bunu başarmak için dönüşümcü liderler; idealleştirilmiş etki (karizma), telkin edici liderlik (ilham veren motivasyon), entelektüel uyarım ve bireysel düzeyde ilgi özelliklerini kullanırlar. Diğer yandan etkileşimci liderler ise örgütün geleneklerine ve kültürüne bağlılık gösterirler ve var olan durumu korumak için mücadele ederler. Risk almayı ve değişimi istemeyen bu tip liderler, ödül ceza ilişkisi içerisinde çalışanları örgüt amaçları doğrultusunda yönlendirmeye çalışırlar. Etkileşimci liderlerin özellikleri ise koşullu Ödüllendirme, istisnalarla yönetim (Özel durum yönetimi) ve serbest bırakıcı liderlik şeklindedir (Bass, 1990, s. 22; Doğan, 2016, s. 103-111). Bu özellikler dönüşümcü ve etkileşimci liderliğin alt boyutlarını oluşturmaktadır. Bu alt boyutlar ve alt boyutların kavramsal açıklamaları şu şekildedir.

### 2.2.1 İdealleştirilmiş etki (Karizma)

İdealleştirilmiş etkide (karizmada), liderin davranışları ve takipçiler tarafından lidere atfedilen unsurlar olmak üzere iki yön vardır. Lider, davranışları ile takipçilerine rol model olacak biçimde davranır. Lider, kolektif bir misyon duygusuna sahip olmanın önemini vurgular. Takipçiler ise lidere saygı duyup güven oluşturduktan sonra liderle özdeşim kurar ve onu taklit etmek isterler. Takipçiler, lideri olağanüstü yeteneklere sahip, sebâtlı ve kararlı birisi olarak algırlar. İdealize edilmiş etkiye sahip liderler, risk almaya isteklidirler ve keyfi olmaktan çok, tutarlıdırlar. Yüksek etik ve ahlaki davranış standartları sergileyerek doğru olanı yapacaklarına güvenirlir (Avolio ve Bass, 2002, s. 2; Bass, 1990, s. 22; Doğan, 2016, s. 103-111).

### 2.2.2. Telkin edici liderlik (İlham veren motivasyon)

Telkin edici özellikleri ile dönüşümcü liderler, vizyoner bakış açıları ile sıradan durumları dönüştürerek, takipçilerinin çalışmalarına anlam yükleyerek, takipçilerini motive ederek ve onlara ilham vererek takım ruhu ile hareket ederler. Takım ruhu içinde coşku ve iyimserlik gösterirler. Bu liderler, geleceğe dair zorlayıcı bir vizyon ifade ederler ve geleceğin ilgi çekici durumlarını tasavvur etmede takipçilerine yön verirler. Ayrıca bu liderler, takipçiler tarafından yapılmasını istediği beklentileri açıkça ifade edip, belirlenen hedefe ve paylaşılan vizyona bağlılık oluştururlar (Avolio ve Bass, 2002, s. 2; Bass, 1990, s. 22; Doğan, 2016, s. 103-111).

### 2.2.3. Entelektüel uyarım (Zihinsel teşvik)

Entelektüel uyarım (zihinsel teşvik) ile dönüşümcü liderler varsayımları sorgulayarak, sorunları yeniden çerçevlendirerek ve eski durumlara yeni yollarla yaklaşarak takipçilerinin yenilikçi ve yaratıcı olma çabalarını teşvik ederler. Liderler sorunları ele alma ve çözüm bulma sürecinde takipçilerinin dahil olmalarını, yeni fikirler ve problemlere dair yaratıcı çözümler üretmelerini talep ederler. Lider, takipçilerin yeni yaklaşımları denemelerini teşvik eder ve onların fikirlerini kendi fikirlerinden farklı olduğu için eleştirmezler (Avolio ve Bass, 2002, s. 2-3; Bass, 1990, s. 22; Doğan, 2016, s. 103-111).

### 2.2.4. Bireysel düzeyde ilgi

Bireysel düzeyde ilgi ile dönüşümcü lider bir koç veya akıl hocası olarak hareket ederek her bir takipçinin başarı ve gelişim ihtiyaçlarına özel önem verir. Destekleyici bir tavırla birlikte yeni öğrenme fırsatları yaratarak, bireyselleştirilmiş değerlendirme uygular. Lider bazı çalışanlara daha fazla teşvik, bazılarını daha fazla özerklik ve bazılarını daha sıkı standartlar vererek, ihtiyaçlar ve arzular açısından bireysel farklılıkları dikkate alıp, onları bu bağlamda destekler. Lider iletişimde iki yönlü bir süreç kullanır. Lider, takipçileriyle olan önceki konuşmalarını hatırlar, onların bireysel kaygılarının farkındadır ve bireyi sıradan bir çalışandan ziyade bir bütün olarak görür ve onunla olan etkileşimlerini kişisel boyutta gerçekleştirir. Lider, takipçileri geliştirmenin bir aracı olarak görevleri devreder ve takipçilerin ek yönlendirmeye veya



desteğe ihtiyacı olup olmadığını görmek ve ilerlemeyi değerlendirmek için devredilen görevleri izler. Bu izleme takipçilere kontrol edildikleri hissini vermez (Avolio ve Bass, 2002, s. 3; Bass, 1990, s. 22; Doğan, 2016, s. 103-111).

### **2.2.5 Koşullu ödüllendirme**

Koşullu ödüllendirme ile etkileşimci liderler takipçilerinin vaat edilen veya sunulan gerçek ödüller karşılığında, hangi işlerin yapılması gerektiği ve görevlerini tatmin edici bir şekilde yerine getirmesi konusunda anlaşma durumlarını içerir. Koşullu ödül, maddi bir ödül olduğunda işlemsel bağlamdadır. Ancak, ödül övgü gibi psikolojik olduğunda ise koşullu ödül, dönüşümsel bağlamda düşünülür (Avolio ve Bass, 2002, s. 3; Bass, 1990, s. 22; Doğan, 2016, s. 103-111).

### **2.2.6. İstisnalarla yönetim (Özel durum yönetimi)**

İstisnalarla yönetim, koşullu ödülde veya dönüşümcü liderliğin bileşenlerinden daha etkisiz olma eğiliminde olan bir liderlik özelliğidir. İstisnalarla yönetim aktif veya pasif olabilir. Aktif olduğunda, lider standartlardan sapmaları, hataları ve takipçinin görevlerindeki hataları aktif olarak izlemek ve gerektiğinde düzeltici önlem almak için düzenlemeler yapar. Pasif olduğunda lider, sapmaların ve hataların oluşmasını bekler ve ardından düzeltici eylemde bulunur (Avolio ve Bass, 2002, s. 4; Bass, 1990, s. 22; Doğan, 2016, s. 103-111).

### **2.2.7. Serbest bırakıcı liderlik**

Serbest bırakıcı liderlik, liderlikten kaçınma veya liderliğin yokluğudur. Serbest bırakıcı lider eylemde bulunmama veya erteleme, sorumluluktan kaçma ve yetki kullanmama davranışları sergilerler. Tanımı gereği, liderliğin en aktif olmayan şeklidir. Ayrıca liderliğin en etkisiz olanıdır (Avolio ve Bass, 2002, s. 4; Bass, 1990, s. 22; Doğan, 2016, s. 103-111).

## **2.3. Araştırmanın problem durumu ve amacı**

İlgili alan yazın tarandığında okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmenlerle ilgili çeşitli değişkenler açısından farklı araştırmalara rastlanmıştır. Bu araştırmalar şu şekildedir. Çetin ve arkadaşları (2012, s. 26-28) tarafından yapılan araştırmada dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip müdürlerin, etkileşimci liderlere göre personel üyelerini daha destekleyici okul ve öğretmenlere daha ilham verici bir yönetim oluşturdukları sonucuna ulaşmıştır. Khalilzadeh ve Khodi'nin (2021, s. 1635) araştırmasında müdürlerin etkileşimci ve dönüşümcü liderlik stilleri, öğretmenler tarafından motive edici bir durum olarak görülmüştür. Maheshwari (2021, s. 1) yaptığı araştırmada öğretmenlerin performansı ve iş tatmini ile, müdürlerin dönüşümcü liderlik stilleri arasında pozitif yönde bir ilişki varken, etkileşimci liderlik stilleri arasında negatif yönde bir ilişki vardır. Kalkan ve diğerleri (2020, s. 1) tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin sergiledikleri dönüşümcü liderlik stili, öğretmenlerin okul kültürü algısı ile güçlü düzeyde, örgütsel imaj algısı ile orta düzeyde ilişkili çıkmıştır. Kôiv ve diğerleri (2019, s. 1501) yaptıkları araştırmada dönüşümcü liderlik stili, anlam ve etki açısından öğretmenleri psikolojik olarak güçlendirerek, iş tatmini ve okula bağlılığını dolaylı olarak etkilediğini bulgulamıştır. Teeple (2020, s. v) yaptığı araştırma okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının, öğretmenlerin yaratıcılığını teşvik edici davranışları yordamadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine Anderson (2020, s. iv) tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stillerinin öğretmen motivasyonu, destekleyici okul iklimi ve teşvik edici okul ortamı oluşumunu desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. İlyavi (2019, s. v) yaptığı araştırmada müdürlerin dönüşümcü liderlik stili ile öğretmenlerin duygusal tükenmesi arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu çerçevede ilgili alan yazın ve yapılan araştırmalar incelendiğinde dönüşümcü ve etkileşimci liderlikle ilgili, okul müdürleri ve öğretmenlerin kişilik özellikleri üzerine farklı değişkenlerin ele alındığı çalışmalar olmasına rağmen "öğretmenlerin beş faktör kişilik özellikleri ile okul müdürlerinin liderlik stillerinin arasındaki ilişki" bağlamında bir araştırmaya rastlanmamıştır. Literatürde farklı değişkenler üzerine okul

müdürlerinin liderlik özelliklerinin etkisinin sık çalışıldığı görülmüştür. Bu araştırmada bu sebeple öğretmenlerin beş faktör kişilik özelliklerinin (bağımsız değişken), okul müdürlerinin liderlik özellikleri (bağımlı değişken) üzerine etkisini inceleme tercih edilmiştir. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin beş faktör kişilik özellikleri ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin beş faktör kişilik özellikleri ile okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Öğretmenlerin beş faktör kişilik özellikleri okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin görüşlerini yordamakta mıdır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma deseni

Öğretmenlerin beş faktör kişilik özellikleri ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasında ilişkinin varlığını incelemeyi amaçlayan bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeliyle yapılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok değişken arasında var olabilecek ilişkinin, değişkenlere herhangi bir şekilde müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır. Bu araştırmalar, araştırmacılara neden-sonuç ilişkisinin olabileceği yönünde fikir verebilir ancak neden-sonuç durumunda kesinlik belirtmez (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017, s. 15-16).

### 2.2. Araştırmanın evreni ve örneklemi

Araştırmanın evreni, İstanbul ilinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ve özel okullarda çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi kolay örnekleme (uygun örnekleme [convenience sampling]) kullanılarak seçilmiştir. Araştırma için seçilecek kişilerin erişilebilirliklerine göre seçilmesine kolay örnekleme denir (Bhardwaj, 2019, s. 161; Creswell ve Poth, 2018). Bu örnekleme çok yaygın şekilde kullanılmaktadır. Maliyetinin düşük olması ve tüm popülasyon öğelerinin listesine gerek olmaması bu örneklemin avantajlarındandır. Bu örnekleme değişkenlik ve yanlılık ölçülemez veya kontrol edilemez. Bu örneklemden elde edilen verilere ait sonuçlarla, örneklemin ötesine genelleme yapılamaz (Acharya vd., 2013, s. 332).

Araştırmada yer alan öğretmenlere ait demografik bilgiler aşağıda Tablo 2 de verilmiştir.

**Tablo 2.**

*Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler*

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	262	53,8
	Erkek	225	46,2
Yaş	20-30 yaş	62	12,7
	31-40 yaş	159	32,6
	41-50 yaş	195	40,0
	51 yaş ve üzeri	71	14,6
Medeni Durumu	Evli	377	77,4
	Bekâr	110	22,6
Öğrenim Durumu	Lisans	331	68,0
	Lisansüstü	156	32,0

**Tablo 2. devamı**

<b>Kıdem</b>	1-5 yıl	47	9,7
	6-10 yıl	102	20,9
	11-15 yıl	100	20,5
	16-20 yıl	72	14,8
	21 yıl ve üzeri	166	34,1
<b>Eğitim Verdiği Kademe</b>	İlkokul	106	21,8
	Ortaokul	143	29,4
	Lise	238	48,9
<b>Toplam</b>		487	100,0

Tablo 2'ye göre katılımcı öğretmenlerin %53,8'i kadın (n=262), %46,2'si erkeklerden (n=225) oluşmaktadır. Öğretmenlerin yaşa göre sayıca çoktan aza doğru dağılımı sırasıyla %40'ı 41-50 yaş (n=195), %32,6'sı 31-40 yaş (n=159), %14,6'sı 51 yaş ve üzeri (n=71) ve %12,7'si 20-30 yaş (n=62) şeklindedir. Öğretmenlerin %77,4'ü evli (n=377) iken %22,6'sı bekârdır (n=117). Araştırmada yer alan öğretmenlerin öğrenim durumu incelendiğinde %68'i lisans (n=331) mezunu olmasına karşın %32'si lisansüstü (n=156) mezunudur. Kıdem yılına göre öğretmenlerin dağılımında en çok %34,1 ile 21 yıl ve üzeri (n=166) yer alırken diğerleri sırasıyla %20,9'u 1-5 yıl (n=47), %20,5'i 11-15 yıl (n=100), %14,8'i 16-20 yıl (n=72) ve %9,7'si 1-5 yıl (n=166) şeklindedir.

### 2.3. Veri toplama araçları ve analizi

Öğretmenlerin beş faktör kişilik özellikleri ile okul müdürlerinin liderlik stillerinin arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla yapılacak olan bu araştırmada “*Demografik Bilgi Formu*”, “*Beş Faktör Kişilik Ölçeği*” ve “*Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ)*” kullanılmıştır. Demografik bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmış olup medeni durum, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezuniyet durumu ve okul türüne ilişkin sorular içermektedir. “*Beş Faktör Kişilik Ölçeği*” ve “*Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği*”ne dair bilgiler aşağıdaki gibidir.

#### 2.3.1. Çok faktörlü liderlik ölçeği (MLQ)

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Bass (1985, s. 26-39) tarafından dönüşümcü ve etkileşimci liderlik düzeylerini ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinal halinde dönüşümcü liderlik için “*karizma, telkin edici liderlik, zihinsel teşvik ve bireysel düzeyde ilgi*” boyutları ile ilgili 4'er madde bulunmaktadır. Etkileşimci liderlik için ise “*koşullu ödüllendirme, istisnalarla pasif yönetim ve istisnalarla aktif yönetim boyutları*” ile ilgili 4'er soru bulunmaktadır. Nihai olarak ölçeğin orijinal halinde toplamda 28 madde bulunmaktadır (Demir ve Okan, 2008, s. 74-75).

Araştırmada kullanılan “*Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği*” Demir ve Okan (2008, s. 81-87) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Demir ve Okan (2008) ölçeğin Türkçe uyarlanmasını İstanbul-Kocaeli illerinde faaliyet gösteren ve 50'nin üzerinde çalışan olan işletmelerin, en az departman yöneticisi seviyesinde yöneticilik yapan 190 kişiye uygulayarak gerçekleştirilmişlerdir. Verilerin analizinde açılımlı faktör analizi kullanılmışlardır. Veri analizine göre, faktör analizi sonuçlarına uygun olmayan etkileşimci liderlik boyutundan 2, dönüşümcü liderlik boyutundan 4 madde ölçekten çıkarmışlardır. Nihai olarak ölçek dönüşümcü liderlik için 12, etkileşimci liderlik için ise 10 madde olmak üzere toplam 22 maddeden oluşturmuşlardır. Ayrıca Demir ve Okan (2008) ölçeğin alt boyutlarında birleştirme yaparak yeni 4 alt boyut tanımlamışlardır. Bunlar şu şekildedir: Dönüşümcü liderlik için karizma ve telkin edici liderlik alt boyutu birleşimine “*telkin edici karizma*” adı verilerek 7 soruluk bir temsil düzeyi, bireysel düzeyde ilgi ve zihinsel teşvik alt boyutları birleşimine “*bireysel düzeyde ilgi ve zihinsel teşvik*” adı verilerek 5 soruluk bir temsil düzeyi oluşturulmuştur. Bu ölçekte yer alan 6 soru ile temsil edilen etkileşimci liderliğin koşullu ödüllendirme ve istisnalarla aktif yönetim alt boyutları birleştirilmiş ve “*koşullu ödüllendirme ve aktif*

*yönetim*” adı verilmiştir. Yine bu ölçekte etkileşimci liderliğin *“istisnalarla pasif yönetim”* alt boyut için 4 soruya yer verilmiştir

Çok faktörlü liderlik ölçeği 5’li Likert tipindedir ve ölçekte en düşük puan 22, en yüksek puan 110’dur. Demir ve Okan (2008, s. 74-75), ölçeğin Cronbach alfa değerlerini dönüşümcü liderlik için .81, etkileşimci liderlik için .58 olarak bulmuştur ve veriler güvenilirlerdir. Aynı zamanda ölçeğin açıkladığı varyans oranını dönüşümcü liderlik için %46 ve etkileşimci liderlik için %46,1 bulmuşlardır. Demir ve Okan (2008, s. 74-75) ölçeğin dönüşümcü liderlik alt boyutları olan *“telkin edici karizma”* ve *“bireysel düzeyde ilgi ve zihinsel teşvik”* için sırasıyla öz değerleri 4.04-1.53, varyans yüzdeleri 33.6-12.8 ve iki boyut için varyans yüzdesi değerini 46.1 olarak bulmuşlardır.

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği’nin bu araştırma örneklemini için yapısal geçerlikleri ve güvenilirlikleri şu şekildedir. Bu çalışmada, Çok faktörlü liderlik ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi Demir ve Okan (2008) tarafından yapıldığı için faktör analizi yapılmamış, güvenilirlik analizi yapılmıştır. Bu çalışmada ölçeğin güvenilirliği için Cronbach alfa ve McDonald  $\omega$  değerleri hesaplanmıştır. Cronbach alfa değeri ölçeğin geneli için .87 olarak bulunmuştur ve veriler güvenilirlerdir. Ölçeğin dönüşümcü liderlik alt boyutları için Cronbach alfa değerleri, telkin edici karizma için .87, bireysel düzeyde ilgi ve zihinsel teşvik için .95 şeklindeyken etkileşimci liderlik alt boyutları için istisnalarla pasif yönetim için .78, koşullu ödüllendirme ve aktif yönetim için .80 şeklindedir ve güvenilir düzeydedir. McDonald  $\omega$  değeri, Cronbach alfa değerine eşit veya büyük çıkmakta olup (Bacon vd., 1995; Yurdakul, 2006: s. 29-31), güvenilirlik değer aralığı Cronbach alfa değerleri ile uyumludur (Yurdakul, 2006, s. 32; McDonald, 1985). Bu çalışmada McDonald  $\omega$  değeri ölçeğin bütünü için .92 olarak hesaplanmıştır ve ölçek güvenilirlerdir. Ölçeğin dönüşümcü liderlik alt boyutları için McDonald  $\omega$  değerleri telkin edici karizma için .88 ve etkileşimci liderlik alt boyutları için istisnalarla pasif yönetim .79, koşullu ödüllendirme ve aktif yönetim .83 şeklindedir ve güvenilir düzeydedir. Dönüşümcü liderlik alt boyutu bireysel düzeyde ilgi ve zihinsel teşvik için McDonald  $\omega$  değeri .95 olup, güvenilir düzeydedir.

### 2.3.2. Beş faktör kişilik ölçeği

Beş Faktör Kişilik Ölçeği Tomrukçu (2008) tarafından Goldberg (1993) ile John ve Srivastava’nın (1999) kişilik üzerine yaptığı çalışmalar baz alınarak geliştirilmiştir. Ölçeğin alt boyutları dışa dönüklük, yumuşak başlılık/geçimlilik, sorumluluk, duygusal dengesizlik (duygusal denge şeklinde de kullanılabilir) ve gelişime açıklık şeklindedir. Ölçek 5’li Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçeğin puanlaması en düşük 42 puan, en yüksek 210 puan şeklindedir. Ölçeğin Cronbach alfa değeri .80 olup güvenilir düzeydedir (Tomrukçu, 2008). Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alfa değerleri ise dışa dönüklük için .87, yumuşak başlılık/geçimlilik için .77, sorumluluk için .76, duygusal dengesizlik (denge) için .82 ve gelişime açıklık için .80 şeklinde olup, oldukça güvenilir düzeydedirler.

Beş Faktör Kişilik Ölçeğine dair bu çalışmanın örneklemini üzerinden elde edilen yapısal geçerlikler ve güvenilirlikler şu şekildedir. Tomrukçu (2008) tarafından, Goldberg (1993) ile John ve Srivastava’nın (1999) ölçeklerinde belirli olan faktörler ve bu faktörlerin bir çok dilde yaygın kullanılma durumu baz alınarak 5 faktör şeklinde oluşturulan bu ölçekle ilgili, bu çalışmada faktör analizi yapılmamıştır. Bu çalışmada ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alfa ve McDonald’s  $\omega$  değerleri hesaplanmıştır. Cronbach Alpha değeri ölçeğin bütünü için .74 olarak hesaplanmıştır ve güvenilir düzeydedir. Ölçeğin alt boyutlarının hesaplanan Cronbach alfa değerleri ise dışa dönüklük için .86, yumuşak başlılık/geçimlilik için .69, sorumluluk için .74, duygusal dengesizlik (denge) için .80 ve gelişime açıklık için .66 bulunmuştur. Cronbach alfa’nın 0.60-.90 aralığındaki değerleri oldukça güvenilir değer aralığı olarak kabul edilir (Can,2014, s. 397). Buna göre çalışmada elde edilen güvenilirlik değerleri oldukça güvenilir değer aralığındadır. Bu çalışmada McDonald  $\omega$  değeri ölçeğin bütünü için .90 olarak hesaplanmıştır ve kabul edilebilir düzeydedir. Ölçeğin alt boyutlarının hesaplanan McDonald  $\omega$  değerleri ise dışa dönüklük için .83, yumuşak başlılık-geçimlilik için .71, sorumluluk için .75, duygusal dengesizlik (denge) için .82 ve gelişime açıklık için .77 şeklinde olup, kabul edilebilir düzeydedir.

Toplanan verilerin SPSS 25 programı ile betimsel istatistiksel çözümlenmeleri yapılmıştır. Örneklemeye ait “Beş Faktör Kişilik Ölçeği” ve “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ)” için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları incelenmiştir. Ayrıca “Beş Faktör Kişilik Ölçeği” ile “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ)” için Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi ve basit doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği” ve “Beş Faktör Kişilik Ölçeği” için ortalamalar ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Ayrıca ölçekler ve alt boyutlarına dair normallik durumu için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Bu inceleme aşağıdaki gibidir.

**Tablo 3.**

*Basıklık (Skewness) ve Çarpıklık (Kurtosis) Testi Sonuçları*

Puanlar	N	$\bar{X}$	SS	Basıklık		Çarpıklık	
				Değer	Std	Değer	Std
Telkin-Karizma	487	3,7782	,84273	-,736	,111	,395	,221
İlgi-teşvik	487	3,7474	1,05301	-,735	,111	-,107	,221
Dönüşümcü liderlik Ort.	487	3,7628	,90940	-,729	,111	,129	,221
Pasif Yönetim	487	2,1940	,88603	,604	,111	-,133	,221
Ödül-Aktif Yönetim	487	3,7813	,75732	-,704	,111	,529	,221
Etkileşimci Liderlik Ort.	487	2,9877	,40484	,535	,111	,648	,221
Dışa dönüklük	487	3,8026	,74915	-,187	,111	-,515	,221
Geçimlilik	487	4,2537	,48214	-,454	,111	-,278	,221
Duygusal Denge	487	2,2244	,67671	,273	,111	-,196	,221
Sorumluluk	487	4,1499	,59828	-,599	,111	,345	,221
Açıklık	487	3,5864	,49518	-,283	,111	,157	,221

Tablo 3'e göre “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği” ve “Beş Faktör Kişilik Ölçeği” için elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayıları -1 ile 1 aralığındadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde ölçekler ortalaması ve alt boyutları için çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olması, verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Groeneveld ve Meeden, 1984).

#### 2.4. Araştırmanın etik izni ve verilerin toplanması

Bu araştırma için İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 2022/03 sayılı toplantı ve 25.03.2022 tarihli ve E-20292139-050.01.04-25755 sayılı belge ile etik uygunluk onayı verilmiştir. Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Veri toplama işlemi, öğretmenlere araştırma kapsamındaki veri toplama araçlarının kâğıt üzerinde hazırlanan formları kullanılarak yapılmıştır. Veri toplama araçlarında etik açıklamalara, yönergelere, demografik bilgilere, Beş Faktör Kişilik Ölçeği ve Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği'ne dair maddelere yer verilmiştir. Uygulama 498 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçlarına verilen cevapların incelenmesi sonucunda, tespit edilen eksikliklerden dolayı 12 kişinin formu değerlendirmeye alınmamıştır.

### 3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amaçlarıyla ilgili verilerin analizi ile elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırmanın birinci alt amacı olan “Öğretmenlerin beş faktör kişilik özellikleri ile okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna dair veriler analiz edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin beş faktör kişilik özellikleri ile öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik stilleri arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığına dair Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi aşağıdaki gibidir.

**Tablo 4.**

*Öğretmenlerin Beş Faktör Kişilik Özellikleri ile Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişkinin Varlığına Dair Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi*

		D1 Telkin-Karizma	D2 İlgi-Tesvik	D_ort	E1 pasif yönetim	E2 Ödül-Aktif_Yönetim	E_ort
Dışa dönüklük	r	,125**	,128**	,132**	-,132**	0,087	-0,063
	p	0,006	0,005	0,004	0,004	0,055	0,165
Geçimlilik	r	,200**	,235**	,229**	-,207**	,165**	-0,072
	p	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,115
Duygusal Denge	r	-,133**	-,198**	-,176**	,125**	-,135**	0,01
	p	0,003	0,00	0,00	0,006	0,003	0,822
Sorumluluk	r	0,069	0,058	0,066	-,099*	0,043	-0,068
	p	0,129	0,2	0,148	0,029	0,343	0,135
Açıklık	r	,170**	,171**	,178**	-0,025	,102*	0,068
	p	0,00	0,00	0,00	0,585	0,025	0,134

\* p<0.05; D\_ort= Dönüşümcü Liderlik ortalaması; E\_ort= Etkileşimci liderlik ortalaması)

Tablo 4'e göre Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçları şu şekildedir: Öğretmenlerin dışa dönüklük kişilik özellikleri ile okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ortalamaları ( $r = .132$ ,  $p < 0.01$ ), dönüşümcü liderlik telkin-karizma ( $r = .125$ ,  $p < 0.01$ ) ve ilgi-teşvik ( $r = .128$ ,  $p < 0.01$ ) alt boyutları arasında pozitif yönde düşük düzeyde ve etkileşimci liderliğin pasif yönetim ( $r = -.132$ ,  $p < 0.01$ ) alt boyutu arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin geçimlilik kişilik özellikleri ile okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ortalamaları ( $r = .229$ ,  $p < 0.01$ ), dönüşümcü liderlik telkin-karizma ( $r = .200$ ,  $p < 0.01$ ) ve ilgi-teşvik ( $r = .235$ ,  $p < 0.01$ ) alt boyutları ve etkileşimci liderliğin ödül-aktif yönetim ( $r = .165$ ,  $p < 0.01$ ) alt boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki var iken, diğer yandan etkileşimci liderliğin diğer alt boyutu olan pasif yönetim ( $r = -.207$ ,  $p < 0.01$ ) arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin duygusal denge kişilik özellikleri ile okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ortalamaları ( $r = -.176$ ,  $p < 0.01$ ), dönüşümcü liderlik telkin-karizma ( $r = -.133$ ,  $p < 0.01$ ) ve ilgi-teşvik ( $r = -.198$ ,  $p < 0.01$ ) alt boyutları arasında ve etkileşimci liderliğin ödül-aktif yönetim ( $r = -.135$ ,  $p < 0.01$ ) alt boyutu arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki var iken, etkileşimci liderliğin diğer alt boyutu olan pasif yönetim ( $r = .125$ ,  $p < 0.01$ ) arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin sorumluluk kişilik özellikleri ile etkileşimci liderliğin sadece pasif yönetim ( $r = -.099$ ,  $p < 0.05$ ) alt boyutu arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin açıklık kişilik özellikleri ile okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ortalamaları ( $r = .178$ ,  $p < 0.01$ ), dönüşümcü liderlik telkin-karizma ( $r = .170$ ,  $p < 0.01$ ) ve ilgi-teşvik ( $r = .171$ ,  $p < 0.01$ ) alt boyutları arasında ve etkileşimci liderliğin ödül-aktif yönetim ( $r = .102$ ,  $p < 0.05$ ) alt boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

Araştırmanın ikinci alt amacı olan "Öğretmenlerin beş faktör kişilik özellikleri okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin görüşlerini yordamakta mıdır?" sorusuna dair veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın korelasyon sonuçlarına göre, aralarında ilişki olan değişkenler arasında regresyon analizi yapılarak bir değişkenin diğeri üzerindeki etkisi incelenebilmektedir (Büyüköztürk, 2017, s. 195). Bu bağlamda öğretmenlerin dışa dönüklük, geçimlilik, duygusal denge, sorumluluk ve açıklık kişilik özellikleri, okul müdürlerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik özellikleri ve bu liderliklerin alt boyutları olan telkin-karizma, ilgi-teşvik, pasif yönetim ve ödül-aktif yönetimi yordamasına dair bulgular aşağıdaki gibidir.

**Tablo 5.**

*Öğretmenlerin Dışa dönüklük, Geçimlilik, Duygusal Denge ve Açıklık Kişilik Özelliklerinin Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Alt Boyutu Olan Telkin-Karizmayı Yordayıp Yordamadığına Dair Basit Regresyon Analizi Sonuçları*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	t	Standart hata	$\beta$	R	R <sup>2</sup>	Anlamlılık
Telkin-Karizma	Sabit	3.245	16.522	.196				F=7.648
	Dışa Dönüklük	.140	2.766	.051	.125	.125	.016	p=.006
	Sabit	2.288	6.872	.333				F=20.312
	Geçimlilik	.350	4.507	.078	.200	.200	.040	p=.000
	Sabit	4.145	31.812	.130				F=8.667
	Duygusal Denge	-.165	-2.944	.056	-.133	.133	.018	p=.003
	Sabit	2.741	9.940	.276				F=14.435
	Açıklık	.289	3.799	.076	.170	.170	.029	p=.000

Tablo 5'e göre bağımsız değişkenler, öğretmen kişilik özelliklerinden dışa dönüklük, geçimlilik, duygusal denge ve açıklık iken, bağımlı değişken ise dönüşümcü liderlik alt boyutu olan telkin-karizma şeklindedir. Öğretmenlerin kişilik özelliklerinden dışa dönüklük, geçimlilik, duygusal denge ve açıklık, dönüşümcü liderlik alt boyutu olan telkin-karizmayı anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Öğretmenlerin kişilik özelliklerinden dışa dönüklük, geçimlilik, duygusal denge ve açıklık, dönüşümcü liderlik alt boyutu olan telkin-karizmayı sırasıyla %2, %4, %2 ve %3 düzeyinde düşük seviyede yordamaktadır (Can, 2014).

**Tablo 6.**

*Öğretmenlerin Dışa dönüklük, Geçimlilik, Duygusal Denge ve Açıklık Kişilik Özelliklerinin Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Alt Boyutu Olan İlgı-Teşviki Yordayıp Yordamadığına Dair Basit Regresyon Analizi Sonuçları*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	t	Standart hata	$\beta$	R	R <sup>2</sup>	Anlamlılık
İlgı-Teşvik	Sabit	3.063	12.487	.245				F=8.074
	Dışa Dönüklük	.180	2.842	.063	.128	.128	.016	p=.005
	Sabit	1.563	3.787	.413				F=28.395
	Geçimlilik	.514	5.329	.096	.235	.235	.055	p=.000
	Sabit	4.434	27.536	.161				F=19.841
	Duygusal Denge	-.308	-4.454	.069	-.198	.198	.039	p=.000
	Sabit	2.446	7.100	.344				F=14.553
	Açıklık	.363	3.813	.095	.171	.171	.029	p=.000

Tablo 6'ya göre bağımsız değişkenler, öğretmen kişilik özelliklerinden dışa dönüklük, geçimlilik, duygusal denge ve açıklık iken, bağımlı değişken ise dönüşümcü liderlik alt boyutu olan ilgi-teşvik şeklindedir. Öğretmenlerin kişilik özelliklerinden dışa dönüklük, geçimlilik, duygusal denge ve açıklık, dönüşümcü liderlik alt boyutu olan ilgi-teşviki anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Öğretmenlerin kişilik özelliklerinden dışa dönüklük, geçimlilik, duygusal denge ve açıklık sırasıyla, dönüşümcü liderlik alt boyutu olan ilgi-teşviki yaklaşık olarak %2, %6, %4 ve %3 düzeyinde düşük seviyede yordamaktadır (Can, 2014).

**Tablo 7.**

*Öğretmenlerin Dışa dönüklük, Geçimlilik, Duygusal Denge ve Açıklık Kişilik Özelliklerinin Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik stillerini Yordayıp Yordamadığına Dair Basit Regresyon Analizi Sonuçları*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	t	Standart hata	$\beta$	R	R <sup>2</sup>	Anlamlılık
Dönüşümcü Liderlik	Sabit	3.154	14.896	.212				F=8.576
	Dışa Dönüklük	.160	2.929	.055	.132	.132	.017	p=.004
	Sabit	1.925	5.394	.357				F=26.855
	Geçimlilik	.432	5.182	.083	.229	.229	.052	p=.000
	Sabit	4.289	30.716	.140				F=15.534
	Duygusal Denge	-.237	-3.941	.060	-.176	.176	.031	p=.000
	Sabit	2.593	8.728	.297				F=14.553
	Açıklık	.326	9.974	.082	.178	.178	.032	p=.000

Tablo 7'ye göre bağımsız değişkenler, öğretmen kişilik özelliklerinden dışa dönüklük, geçimlilik, duygusal denge ve açıklık iken, bağımlı değişken ise dönüşümcü liderlik özellikleri şeklindedir. Öğretmenlerin kişilik özelliklerinden dışa dönüklük, geçimlilik, duygusal denge ve açıklık, dönüşümcü liderlik özelliklerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Öğretmenlerin kişilik özelliklerinden dışa dönüklük, geçimlilik, duygusal denge ve açıklık sırasıyla, dönüşümcü liderlik özelliklerini yaklaşık olarak %2, %4, %2 ve %3 düzeyinde düşük seviyede yordamaktadır (Can, 2014).

**Tablo 8.**

*Öğretmenlerin Dışa dönüklük, Geçimlilik, Duygusal Denge ve Sorumluluk Kişilik Özelliklerinin Okul Müdürlerin Etkileşimci Liderlik Alt Boyutu Olan Pasif Yönetimi Yordayıp Yordamadığına Dair Basit Regresyon Analizi Sonuçları*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	t	Standart hata	$\beta$	R	R <sup>2</sup>	Anlamlılık
<b>Tablo 8. devamı</b>								
Pasif Yönetim	Sabit	2.788	13.513	.206				F=8.605
	Dışa Dönüklük	-.156	-2.933	.053	-.132	.132	.017	p=.004
	Sabit	3.810	10.901	.350				F=21.653
	Geçimlilik	-.380	-4.653	.082	-.207	.207	.043	p=.000
	Sabit	1.831	13.351	.137				F=7.657
	Duygusal Denge	.163	2.767	.059	.125	.125	.016	p=.006
	Sabit	2.802	9.986	.281				F=4.788
	Sorumluluk	-.146	-2.188	.067	-.099	.099	.010	p=.029

Tablo 8'e göre bağımsız değişkenler, öğretmen kişilik özelliklerinden dışa dönüklük, geçimlilik, duygusal denge ve sorumluluk iken, bağımlı değişken ise etkileşimci liderlik alt boyutu olan pasif yönetim şeklindedir. Öğretmenlerin kişilik özelliklerinden dışa dönüklük, geçimlilik, duygusal denge ve sorumluluk, etkileşimci liderlik alt boyutu olan pasif yönetimi anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Öğretmenlerin kişilik özelliklerinden dışa dönüklük, geçimlilik, duygusal denge ve sorumluluk sırasıyla, etkileşimci liderlik alt boyutu olan pasif yönetimi yaklaşık olarak %2, %5, %2 ve %1 düzeyinde düşük seviyede yordamaktadır (Can, 2014).



**Tablo 9.**

Öğretmenlerin Dışa dönüklük, Geçimlilik, Duygusal Denge ve Açıklık Kişilik Özelliklerinin Okul Müdürlerin Etkileşimci Liderlik Alt Boyutu Olan Ödül-Aktif Yönetimi Yordayıp Yordamadığına Dair Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	t	Standart hata	$\beta$	R	R <sup>2</sup>	Anlamlılık
Ödül-Aktif Yönetim	Sabit	2.676	8.887	.301				F=13.644
	Geçimlilik	.260	3.694	.070	.165	.165	.027	p=.000
	Sabit	4.117	35.171	.117				F=8.990
	Duygusal Denge	-.151	-2.998	.050	-.135	.135	.018	p=.003
	Sabit	3.223	12.887	.250				F=5.071
	Açıklık	.156	2.252	.069	.102	.102	.010	p=.025

Tablo 9'a göre bağımsız değişkenler, öğretmen kişilik özelliklerinden geçimlilik, duygusal denge ve açıklık iken, bağımlı değişken ise etkileşimci liderlik alt boyutu olan ödül-aktif yönetim şeklindedir. Öğretmenlerin kişilik özelliklerinden geçimlilik, duygusal denge ve açıklık, etkileşimci liderlik alt boyutu olan ödül-aktif yönetimi anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Öğretmenlerin kişilik özelliklerinden geçimlilik, duygusal denge ve açıklık sırasıyla, etkileşimci liderlik alt boyutu olan ödül-aktif yönetimi yaklaşık olarak %3, %2 ve %1 düzeyinde düşük seviyede yordamaktadır (Can, 2014).

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmanın konusu ile aynı doğrultuda olan, Bono ve Judge (2004, s. 904-905) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışmasına göre beş faktör kişilik özellikleri ile dönüşümcü-etkileşimci liderlik arasındaki ilişkiye dair sonuçları ve söz konusu sonuçların bu araştırma ile ilişkisi şu şekildedir. Bono ve Judge'a göre dışa dönüklük ve duygusal denge kişilik özelliği ile dönüşümcü liderliğin karizma boyutu arasında pozitif yönde ilişki vardır. Bu sonuç, bu araştırmanın analiz sonuçlarından olan dönüşümcü liderliğin karizma boyutu ile dışa dönüklük kişilik özeliği arasındaki pozitif yönde ilişkiyi desteklemekte iken duygusal denge kişilik özelliği ile negatif yönde ilişki sonucunu desteklememektedir. Bono ve Judge'ın araştırması dışa dönüklük kişilik özelliği ve dönüşümcü liderliğin karizma alt boyutu arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucunu göstermesi, bu araştırmadaki, düşük düzeyde ilişki olduğu sonucunu da kısmen desteklemektedir. Ayrıca Bono ve Judge'ın (2004, s. 904-905) dönüşümcü liderlik ile geçimlilik, sorumluluk ve deneyime açıklık kişilik özellikleri arasında da pozitif yönde bir ilişki olmasına dair sonuçları, bu araştırmanın dönüşümcü liderlik ile sorumluluk arasındaki ilişki olmaması sonucunu desteklememektedir. Diğer yandan Bono ve Judge'ın (2004, s. 904-905) araştırmasındaki duygusal denge hariç dışa dönüklük, geçimlilik, sorumluluk ve açıklık kişilik özellikleri ile etkileşimci liderliğin istisna-pasif yönetim boyutu arasında negatif yönde bir ilişki olduğu sonucu, bu araştırmadaki pasif yönetim ile açıklık arasında ilişki olmayışı dışındaki sonuçlarla bire bir örtüşmektedir.

Judge ve Bono (2000, s. 761-762) tarafından yapılan başka bir araştırmada, beş faktör kişilik özelliklerinden geçimliliğin, dönüşümcü liderlik davranışının en güçlü ve en tutarlı yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada geçimlilik kişilik özelliği, dönüşümcü liderlik alt boyutu olan karizma ile güçlü bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan araştırmada dışa dönüklük ve deneyime açıklık kişilik özellikleri ile dönüşümcü liderlik özellikleri arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu, nevrozizm (duygusal denge) ve sorumluluk kişilik özellikleri ile dönüşümcü liderlik özellikleri arasında herhangi bir ilişki olmadığı sonucuna da ulaşılmıştır. Bu ilişki sonuçları genel anlamda bu araştırmanın analiz sonuçlarını destekler niteliktedir. Ayrıca Judge ve Bono'nun (2000, s. 761-762) araştırmasında etkileşimci liderlik sonuçları, dönüşümcü liderlik sonuçlarına göre beş faktör kişilik özellikleri ile daha düşük düzeyde

ilişkili olduğu sonucu da bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Diğer yandan Shao ve Webber (2006:941-942) Çin’de, Judge ve Bono’un (2000, s. 761-762) Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) yaptıkları çalışma ile benzer bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışma orta ve büyük ölçekli işletmelerde çalışan en az 12 yıllık deneyime sahip çalışanlar üzerinde yapılmıştır ve şu sonuçlar elde edilmiştir: Dışadönük kişilik özelliği ile dönüşümcü liderlik arasında yüksek düzeyde anlamlı bir negatif ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca, dışa dönüklük kişilik özelliğinin, dönüşümcü liderliğin ilham verici motivasyon boyutuyla negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkisi vardır ve Judge ve Bono’nun (2000, s. 761-762) çalışmasındaki bulgu bu sonucun tersi olacak şekilde elde edilmiştir. Shao ve Webber’in (2006, s. 941-942) çalışmasında Duygusal denge kişilik özelliği ile dönüşümcü liderlik arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulgusu elde edilmiştir. Çin örnekleme sonucuna göre deneyime açıklık kişilik özelliği ile dönüşümcü liderlik arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Sorumluluk kişilik özelliği ile dönüşümcü liderlik arasında herhangi bir ilişki olmadığı da görülmüştür ve bu sonuç, Judge ve Bono’nun (2000, s. 761-762) çalışması ile tutarlılık göstermektedir. Geçimlilik kişilik özelliği, Judge ve Bono’nun (2000, s. 761-762) çalışmasında dönüşümcü liderliğin en güçlü ve en tutarlı yordayıcısı olarak ortaya çıkmasına rağmen, Çin örnekleminde anlamlı bir ilişki elde edilmemiştir. Ayrıca Çin örnekleminde dışa dönüklük ve deneyime açıklık, genel dönüşümcü liderlik ile anlamlı ilişkiler sergilememiştir. Nihai olarak ABD örnekleminde yapılan araştırma, bu araştırmanın analiz sonuçlarını genel anlamda desteklerken, Çin örnekleminde yapılan araştırma desteklememektedir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen sonuçların alt boyutlarına göre, öğretmenlerin dışa dönüklük kişilik özellikleri ile okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve dönüşümcü liderliğin alt boyutları olan telkin-karizma ve ilgi-teşvik arasında pozitif yönde ilişki vardır. Öğretmenlerin dışa dönüklük kişilik özellikleri ile etkileşimci liderliğin pasif yönetim alt boyutu arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. İlgili alan yazın ve araştırma sonuçları da dışadönük kişilik özelliğinin, dönüşümcü liderlik özelliklerinden olumlu etkilenmekte olduğunu desteklemektedir (Lin vd., 2018, s. 67; Judge ve Bono, 2000, s. 751). Ayrıca öğretmenlerin dışa dönüklük, açıklık ve duygusal denge kişilik özellikleri ile etkili sınıf yönetimi arasında düşük düzeyde de olsa pozitif yönde anlamlı ilişkiden bahsedilebilmektedir (Aliakbari ve Darabi, 2013, s. 1716). Araştırmanın bu boyuttaki sonuçları ilgili alanyazın ve araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu durum dikkate alındığında dışadönük kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip okul müdürleri ile daha etkin çalışabileceği söylenebilir.

Araştırmanın diğer bir sonucuna göre, öğretmenlerin geçimlilik (uyumluluk) kişilik özellikleri ile okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve dönüşümcü liderlik telkin-karizma ve ilgi-teşvik alt boyutları arasında pozitif yönde, yine öğretmenlerin geçimlilik (uyumluluk) kişilik özellikleri ile etkileşimci liderliğin ödül-aktif yönetim alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Diğer yandan öğretmenlerin geçimlilik (uyumluluk) kişilik özellikleri ile etkileşimci liderliğin diğer alt boyutu olan pasif yönetim arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. İlgili alan yazın ve araştırmalar incelendiğinde araştırmanın bu kısmında yer alan sonuçlara benzer şekilde geçimlilik kişilik özelliğinin, bireylerin dönüşümcü liderlik özellikleri ile bilgi yaratma yeteneği arasındaki ilişkiye aracılık ettiği (Ayub vd., 2019, s. 30), dönüşümcü liderlik özellikleri ile arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu (Judge ve Bono, 2000, s. 751) ve dönüşümcü liderlik özellikleri ile bilgi paylaşımı ve uyumluluk üzerinde düzenleyici bir etkiye sahip (Lin vd., 2018, s. 67) olduğu sonuçlarına ulaşıldığı görülmüştür. Bu araştırmalar dikkate alındığında, dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip müdürlerle çalışan, geçimlilik kişilik özelliklerine sahip öğretmenler, gelişen ve yenilenen bilgi dünyasına ayak uydurmada ve elde ettikleri yeni bilgiyi paylaşmada daha etkili olabileceği düşünülebilir.

Araştırmanın bir başka alt boyutundan elde edilen sonucu, öğretmenlerin duygusal denge kişilik özellikleri ile okul müdürlerinin liderlik özellikleri ilişkisini içermektedir. Araştırmanın bu boyuttaki sonucuna göre öğretmenlerin duygusal denge kişilik özellikleri ile dönüşümcü liderliğin telkin-karizma ve ilgi-teşvik alt boyutları arasında negatif yönde ve etkileşimci liderliğin ödül-aktif yönetim alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Bununla birlikte öğretmenlerin duygusal denge kişilik

özellikleri ile etkileşimli liderliğin diğer alt boyutu olan pasif yönetim arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki var olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alan yazına göre okul müdürlerinin duygusal denge durumları, okul müdürlerinin dönüşümcü lider olarak algılanmalarını desteklemekte (Garcia vd., 2014, s. 204), öğretmenlerin iyimserlik duygularının ortaya çıkması ve gelişmesini etkilemekte (Çetin vd., 2012, s. 26-28) ve duygusal dengesizlik durumu ile ise düşük düzeyde ilişki (Lopez-Perry, 2020, s. 132) göstermektedir. Bu çerçevede okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin duygusal denge kişilik özelliklerinin karşılıklı olarak birbirini (olumlu ve olumsuz olacak şekilde) aynı doğrultuda destekleyeceği düşünülebilir.

Araştırmada yer alan diğer korelasyon bulgularına ilişkin sonuçlar ise şu şekildedir: Öğretmenlerin sorumluluk kişilik özellikleri ile sadece etkileşimli liderliğin pasif yönetim alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin açıklık (deneyime açık olma) kişilik özellikleri ile okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ortalamaları, dönüşümcü liderlik telkin-karizma ve ilgi-teşvik alt boyutları arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. Öğretmenlerin açıklık (deneyime açık olma) kişilik özellikleri ile etkileşimli liderliğin ödül-aktif yönetim alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. İlgili alan yazına göre öğretmenlerin sorumluluk ve açıklık kişilik özellikleri, öğretmen yeterliliğine etki etmekte (Kalafat, 2012, s. 193) ve öğretmenlerin proaktif olmaları ile pozitif yönde ilişkili olmaktadır (Karabatak, 2018, s. 48). Bu bağlamda, dönüşümcü liderlerle çalışan sorumluluk ve açıklık kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin aktif katılımı ve yeniliklere açık bir tarzda hareket edebileceği düşünülebilir.

Araştırmanın regresyon analizi sonuçları ise şu şekildedir: Öğretmenlerin kişilik özelliklerinden dışa dönüklük, geçimlilik, duygusal denge ve açıklık, dönüşümcü liderlik özellikleri ile dönüşümcü liderlik alt boyutları olan telkin-karizma ve ilgi-teşviki düşük seviyede etkilemektedir. Öğretmenlerin kişilik özelliklerinden dışa dönüklük, geçimlilik, duygusal denge ve sorumluluk, öğretmen görüşlerine göre etkileşimli liderlik alt boyutu olan pasif yönetimi düşük seviyede yordamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin kişilik özelliklerinden geçimlilik, duygusal denge ve açıklık, öğretmen görüşlerine göre etkileşimli liderlik alt boyutu olan ödül-aktif yönetimi düşük seviyede yordamaktadır. Judge ve Bono (2000, s. 761-762) tarafından yapılan araştırmada beş faktör kişilik özellikleri ile dönüşümcü liderlik özellikleri arasında güvenilir seviyede ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılsa da, etki büyüklüklerinin fazla olmadığı sonucu bulgulanmıştır. Judge ve Bono'nun (2000, s. 761-762) araştırmasının etki sonuçlarının düşüklüğü bu araştırmanın regresyon analizi sonuçlarının düşük seviyede olmasını desteklemektedir. Shao ve Webber (2006, s. 941-942) tarafından yapılan araştırmada ise beş faktörlü kişilik özellikleri, Çin'deki dönüşümcü liderlik davranışlarının, Judge ve Bono (2000, s. 761-762) tarafından yapılan araştırmadaki ABD örneğinde olduğu kadar anlamlı bir yordayıcısı olmamıştır. Bu sonuç ise yapılan bu araştırma sonuçlarını desteklememektedir. Diğer yandan Shao ve Webber (2006, s. 941-942) araştırmalarında, Bass'ın (1997) araştırmasının sonucu olan Dönüşümcü-Etkileşimli Liderlik Ölçeği'nin farklı kültürlere uygulanabileceği sonucunun aksine, Dönüşümcü-Etkileşimli Liderlik Ölçeği'nin çok çeşitli organizasyonlara ve kültürlere uygulanamayacağı sonucuna ulaşmışlardır. Buradan hareketle farklı kültür, coğrafya, anlayış ve yönetimlerde kişilik özelliklerinin, dönüşümcü-etkileşimli liderlik özellikleri üzerine etkilerinin düşük seviyede veya hiç olmayacağı söylenebilir.

Nihai olarak araştırmanın genel sonuçları göz önünde bulundurularak elde edilen tartışma ve çıkarımlar şu şekildedir: Kim ve arkadaşları (2019, s. 163) tarafından yapılan bir meta analiz araştırması sonuçlarına göre, öğretmenlerin uyumluluk hariç diğer kişilik özellikleri ile öğretmen etkililiği arasında pozitif ilişki bulunurken; öğretmenlerin duygusal denge, dışa dönüklük ve vicdanlılık kişilik özellikleri ile tükenmişliği arasında negatif yönde ilişki bulgulanmıştır. Diğer yandan öğretmenlerin vicdanlılık kişilik özellikleri öğrencilerin akademik başarısını, uyumluluk kişilik özellikleri öğrencileri bireysel desteklemelerini ve duygusal denge kişilik özellikleri öğrencilerin öz yeterliliklerini desteklemektir (Kim vd., 2018, s. 309). Literatürde yer alan bu araştırmalar, bu araştırmada elde edilen "Öğretmenlerin dışa dönüklük, geçimlilik,

duygusal denge ve açıklık kişilik özelliklerinin, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri üzerinde pozitif yönde etkisi vardır." sonucuyla örtüşmektedir. Bu verilerden hareketle, öğretmenlerin duyguları ve kişilik özellikleri, öğrenci çıktılarını olumlu yönde etkilediğine dair bir düşünce oluşturabilir. Ayrıca öğretmenlerin duyguları ve kişilik özellikleri okuldaki farklı değişkenlere etki ettiği de söylenebilir.

Öğretmenlerde iyimserlik duygularının ortaya çıkması ve gelişmesinde (Çetin vd., 2012, s. 26-28), öğretmenlerin öz yeterliliklerinin gelişiminde (Gkolia vd., 2018, s. 176) ve öğretmenlerin beş faktör kişilik özelliklerinin tümü ile (Amponsah ve Asamani, 2015, s. 1) okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Bu durumda takipçilerin liderlik algıları, liderlerin kendi liderlik özelliklerini geliştirmelerinde etkilidir (Garcia vd., 2014, s. 204). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin geliştirilmesi, farklı kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerle daha etkili bir iletişim kurmalarını sağlayabilir (Çelik, 1998, s. 423). İlgili alan yazın bilgileri ve araştırma sonuçlarına göre okul müdürünün özellikleri ve öğretmenlerin kişilik özelliklerinin birbirini karşılıklı olarak desteklediği söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin olumlu kişilik özellikleri ile dönüşümcü okul müdürü özellikleri okullarda öğrencilerin duygusal-akademik gelişimlerini ve okul etkililiğini artıracığı söylenebilir.

Literatür taramasında öğretmenlerin kişilik özellikleri ve okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkiye dair herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak öğretmen değişkenini, okul müdürleri ve okulla ilgili farklı değişkenlerle inceleyen bazı araştırmalara rastlanmıştır. Rastlanılan araştırmalardan, bu araştırma ile ilgili olanlar şu şekildedir. Burns ve Machin'in (2013, s. 309) yaptığı araştırmaya göre öğretmen kişiliğinin, çalışma refahı ve okul iklimi ile güçlü bir ilişkisi vardır. Perkmen (2014, s. 380) yaptığı araştırmada göre öğretmenlerin kişilik özellikleri ve öz yeterlilikleri ile okul iklimi arasında pozitif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Widyatmoko ve arkadaşlarının (2020, s. 5) yaptıkları araştırmaya göre lider bir karakter bir organizasyonda insan kaynağı oluşturmada, organizasyon içindeki liderlik uygulamalarında ve insan kaynaklarının kaliteli gelişiminde belirleyici faktördür. Kurland'ın (2010, s. 7) yaptığı araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilleri, okulun örgütsel vizyonunun ve okulun örgütsel öğrenme sürecinin güçlü bir motive edici unsurudur. Damanik ve Aldridge (2017, s. 269) yaptıkları araştırmada okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stili ile okul iklimi ve öğretmen öz yeterliği arasında pozitif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Şahin'in (2019, s. 202) yaptığı araştırmaya göre okul müdürlerinin nevroitik (duygusal dengesizlik) kişilik özellikleri, destekleyici okul iklimini olumsuz yönde, okul müdürlerinin deneyime açıklık kişilik özelliğinin ise yönlendirici okul iklimini olumlu yönde yordamaktadır. Griffin'in (2009, s. xi) yaptığı araştırma sonucuna göre öğretmenler okul müdürlerini dönüşümcü bir lider olarak gördüklerinde kendilerini daha etkili, okul müdürlerini serbest bırakıcı bir lider olarak gördüklerinde ise kendilerini yetersiz olarak algılamaktadırlar. Rana ve arkadaşlarının (2016:161) yaptıkları araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri ile öğretmenlerin işe bağlılığı arasında anlamlı bir ilişki var olduğunu bulmuşlardır. İlgili araştırma sonuçları incelendiğinde, öğretmenler ve okul müdürlerinin okulla ilgili farklı değişkenlere bağlı olarak ilişki içerisinde oldukları görülmektedir. Literatürdeki bu ilişkiler ve bu araştırmanın sonuçları bağlamında düşünüldüğünde, öğretmenlerin beş faktör kişilik özellikleri ile okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri karşılıklı olarak birbirini desteklemektedir. İlgili araştırma sonuçları bu araştırmada elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Öğretmenlerin farklı kişilik özellikleri ve öğretmenlerin dönüşümcü ve etkileşimci lider olarak algıladıkları okul müdürleri üzerindeki bu etkilerin de öğretmenin performansına, yenilikçi düşünmesine, proaktif olmasına, öğrenci başarısına ve okul etkililiğine önemli düzeyde katkıda bulunabileceği söylenebilir.

#### 4.1. Öneriler

##### Uygulayıcılara öneriler

- 1- Öğretmen ve okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin bilinmesi, okul müdürlerinin öğretmenlerin kişilik yapılarına en uygun şekilde nasıl davranış sergileyeceğini bilmesi okul etkililiği açısından önem arz edebilir. Bu bağlamda okullarda bu testlerden faydalanılabilir.
- 2- Okul etkililiğini artırmak isteyen bir eğitim kurumu kendi okuluna dair benzer bir araştırma yaparak, araştırma sonuçlarını etkili bir şekilde kullanabilir.

##### Araştırmacılara öneriler

- 3- Öğretmenlerin beş faktör kişilik özellikleri ve okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkiye dair nitel veya karma bir araştırma yapılarak derinlemesine çalışmalar yapılabilir.
- 4- Öğretmenlerin beş faktör kişilik özellikleri ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkiye aracılık edebilecek farklı değişkenleri içeren güncel araştırmalar yapılabilir.

**Kaynakça/Reference**

- Acharya, A. S., Prakash, A., Saxena, P. & Nigam, A. (2013). Sampling: Why and how of it. *Indian Journal of Medical Specialties*, 4(2), 330-333.
- Aliakbari, M. & Darabi, R. (2013). On the relationship between efficacy of classroom management, transformational leadership style, and teachers' personality. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1716-1721.
- Amponsah, M. O. & Asamani, L. (2015). Personality traits of teachers and desired leadership styles. *British Journal of Psychology Research*, 3(5), 1-15.
- Anderson, M. S. (2020). A Qualitative descriptive study of the influence of transformational and responsible leadership on teacher morale and school climate (Publishing No: 28259713) [Doctoral dissertation, Grand Canyon University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Avolio, B. J. & Bass, B. M. (2002). Developing potential across a full range of Leadership Tm: Cases on transactional and transformational leadership. Lawrence Erlbaum Associates.
- Aydın, M. K., Bavlı, B. & Alcı, B. (2013). Examining the effects of pre-service teachers' personality traits on their teaching competencies. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 575-586.
- Ayub, M. U., Kanwal, F. & Kausar, A. R. (2019). Developing knowledge creation capability: The role of big-five personality traits and transformational leadership. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences (PJCSS)*, 13(1), 30-61.
- Balyer, A. & Gündüz, Y. (2010). Yönetici ve Öğretmenlerin Okullarında Farklılıkların Yönetimine İlişkin Algılarının İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(32), 25-43.
- Barrett, D.J. (2006), "Strong communication skills a must for today's leaders ", *Handbook of Business Strategy*, 7(1 ), 385-390.
- Bass, B. M. (1985). Leadership: Good, better, best. *Organizational Dynamics*, 13(3), 26-40.
- Bass, B. M. (1990), From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision, *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bass, B. M. (1997). Does the transactional–transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries?. *American psychologist*, 52(2), 130-139. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.2.130>
- Bass, B. M. & Riggio, R. E. (2005). Transformational leadership theory. *Organizational behavior I. Essential theories of motivation and leadership*, 361-385.
- Bhardwaj, P. (2019). Types of sampling in research. *Journal of the Practice of Cardiovascular Sciences*, 5(3), 157.
- Bono, J. E. & Judge, T. A. (2004). Personality and transformational and transactional leadership: a meta-analysis. *Journal of applied psychology*, 89(5), 901-910. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.5.901>
- Buluç, B. (2010). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34(152).
- Burns, R. A. & Machin, M. A. (2013). Employee and workplace well-being: A multi-level analysis of teacher personality and organizational climate in Norwegian teachers from rural, urban and city schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(3), 309-324. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656281>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Can, A. (2014). *SPSS ile nicel veri analizi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Coles, M. & Southworth, G. (2004). *EBOOK: Developing Leadership: Creating the Schools of Tomorrow*. McGraw-Hill Education (UK).
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 423-442.

- Çetin, Ş., Korkmaz, M. & Çakmakçı, C. (2012). Dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik ile lider-üye etkileşiminin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 7-36.
- Damanik, E. & Aldridge, J. (2017). Transformational leadership and its impact on school climate and teachers' self-efficacy in Indonesian high schools. *Journal of School Leadership*, 27(2), 269-296. <https://doi.org/10.1177/105268461702700205>
- Demir, H. & Okan, T. (2008). Etkileşimsel ve Dönüşümsel Liderlik: Bir Ölçek Gelistirme Denemesi. *Yönetim*, 19(61)
- Doğan, S. (2016). Çağdaş liderlik yaklaşımları. N. Güçlü ve S. Koşar (Eds.) *Eğitim yönetiminde liderlik: Teori, araştırma ve uygulama* içinde (ss. 91-132, 8. baskı). Pegem Akademi.
- Nir, A., E. & Hameiri, L. (2014), School principals' leadership style and school outcomes : The mediating effect of powerbase utilization, *Journal of Educational Administration*, 52(2), 210-227. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2013-0007>
- Garcia, M., Duncan, P., Carmody-Bubb, M. & Ree, M. J. (2014). You have what? Personality! Traits that predict leadership styles for elementary principals. *Psychology*, 5(3). 204-212. DOI:10.4236/psych.2014.53031
- Gkolia, A., Koustelios, A. & Belias, D. (2018). Exploring the association between transformational leadership and teacher's self-efficacy in Greek education system: A multilevel SEM model. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 176-196.
- Griffin, K. L. (2009). The relationship between self-efficacy of teachers and their perception of the school principal's leadership style (Publishing No: 3374149) [Doctoral dissertation, Mercer University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Ilies, R., Curşeu, P. L., Dimotakis, N. & Spitzmuller, M. (2013). Leaders' emotional expressiveness and their behavioural and relational authenticity: Effects on followers. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(1), 4-14.
- Ilyavi, Y. (2019). Correlational Study of Principal Leadership Styles and Teacher's Emotional Exhaustion, Depersonalization, and Feeling of Reduced Personal Accomplishment (Publishing No: 13812879) [Doctoral dissertation, Grand Canyon University]. ProQuest Dissertations & Theses Global
- Judge, T. A. & Bono, J. E. (2000). Five-factor model of personality and transformational leadership. *Journal of applied psychology*, 85(5), 751-765.
- Kalafat, S. (2012). Lise öğretmenleri kişilik özelliklerinin öğretmen yeterliliklerine etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 193-200.
- Kalkan, Ü., Altınay Aksal, F., Altınay Gazi, Z., Atasoy, R. & Dağlı, G. (2020). The relationship between school administrators' leadership styles, school culture, and organizational image. *Sage Open*, 10(1), 1-15. <https://doi.org/10.1177/2158244020902081>
- Karabatak, S. H. (2018). Öğretmenlerin proaktif davranış düzeyleri ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mecmua*, (5), 48-64.
- Khalilzadeh, S. & Khodi, A. (2021). Teachers' personality traits and students' motivation: A structural equation modeling analysis. *Current Psychology*, 40(4), 1635-1650.
- Kim, L. E., Dar-Nimrod, I. & MacCann, C. (2018). Teacher personality and teacher effectiveness in secondary school: Personality predicts teacher support and student self-efficacy but not academic achievement. *Journal of educational psychology*, 110(3), 309-323.
- Kim, L. E., Jörg, V. & Klassen, R. M. (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational psychology review*, 31(1), 163-195.
- Köiv, K., Liik, K. & Heidmets, M. (2019). School leadership, teacher's psychological empowerment and work-related outcomes. *International Journal of Educational Management*, 33(7), 1501-1514.
- Kurland, H., Peretz, H. & Hertz-Lazarowitz, R. (2010), "Leadership style and organizational learning: the mediate effect of school vision", *Journal of Educational Administration*, 48(1),7-30. <https://doi.org/10.1108/09578231011015395>

- Lin, K. J., Hsieh, Y. H. & Lian, W. S. (2018). Knowledge sharing and personality traits moderated by transformational leadership. *Human Systems Management*, 37(1), 67-80. DOI: 10.3233 / HSM-171615
- Liu, F., Ritzhaupt, A. & Cavanaugh, C. (2013). Leaders of school technology innovation: A confirmatory factor analysis of the Change Facilitator Style Questionnaire (CFSQ). *Journal of Educational Administration*, 51(5), 576-593. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2012-0011>
- Lopez-Perry, C. (2020). Transformational leadership and the big five personality traits of counselor educators. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, 7(2), 132-146.
- Lowe, K. B., Kroeck, K. G. & Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: A meta-analytic review of the MLQ literature. *The leadership quarterly*, 7(3), 385-425.
- Maheshwari, G. (2021). Influence of teacher-perceived transformational and transactional school leadership on teachers' job satisfaction and performance: A case of Vietnam. *Leadership and Policy in Schools*, 23(0), 1-15.
- Maya, İ. (2014). Birey, örgüt ve yönetim. M. Çelikten ve M. Özbaş (Eds). *Eğitim Yönetimi içinde* (ss. 13-40, 1. baskı). Lisans Yayıncılık.
- McDonald, R. P. (1985). *Factor analysis and related methods*. Psychology Press.
- Mindich, D. & Lieberman, A. (2012). Building a learning community: a tale of two schools. *Stanford Center for Opportunity Policy in Education*. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=ED532976> (Erişim tarihi: 23.06.2022).
- Mitchell, C. (2001). Building capacity for a learning community. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (19). Retrieved from: <https://cdm.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/42682>
- Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 411-436.
- Özkan, Y. (2014). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okulların etkililik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayın No: 385913) [Yüksek lisans tezi, Mevlana Üniversitesi]. Tezyök Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Palmer, B., Walls, M., Burgess, Z. & Stough, C. (2001), Emotional intelligence and effective leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(1), 5-10.
- Perkmen, S. (2014). The role of personality and school climate on pre-service teachers' motivation towards technology integration in education. *Education Sciences*, 9(4), 380-393.
- Preyear, L. (2015). *A qualitative multi-site case study: Examining principals' leadership styles and school performance* (Publishing No: 10113124) [Doctoral dissertation, University of Phoenix]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Rana, S. S., Malik, N. I. & Hussain, R. Y. (2016). Leadership styles as predictors of job involvement in teachers. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 31(1), 161-182.
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2017). *Örgütsel davranış* (Çev. İ. Erdem, 14. baskı). Nobel Yayınları.
- Saleh, I. M. & Khine, M. S. (2014). New school culture and effectiveness in schools. In *Reframing Transformational Leadership*, 6, 1-6.
- Shao, L. & Webber, S. (2006). A cross-cultural test of the 'five-factor model of personality and transformational leadership'. *Journal of Business Research*, 59(8), 936-944. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2006.02.005>
- Silins, H. C. (1994). The relationship between transformational and transactional leadership and school improvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), 272-298.
- Smith, E., E., Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B. & Loftus, G., R. (2015). *Psikolojiye Giriş* (Çev. Ö. Öncül, D. Ferhatoğlu, 14. Edisyon, 3. baskı). Arkadaş Yayınevi. ( Orijinal çalışma 2003 yılında yayınlandı.)



- Şahin, F., Sönmez, E. & Tabak, B. Y. (2019). A variable predicting school climate: The personality traits of school principals. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 202-212. <https://doi.org/10.37989/gumussagbil.889448>
- Şahin-Fırat, N. (2010). Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35(156). 71-84
- Teeples, R. L. (2020). The relationship between teacher-perceived principal transformational leadership behaviors and teacher creativity-fostering behaviors (Publishing No: 27998819) [Doctoral dissertation, Grand Canyon University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Tomrukçu, B. (2008). *Beş faktör kişilik özellikleri ile iş değerleri arasındaki ilişki üzerine bir inceleme* (Yayın No: 226760) [Yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi]. Tezyök Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Tonich, T. (2021). The Role of Principals' Leadership Abilities in Improving School Performance through the School Culture. *Journal of Social Studies Education Research*, 12(1), 47-75. <https://www.learntechlib.org/p/219412/>.
- Uğurlu, C. T. & Abdurrezzak, S. (2016). Etkili okul ve okul liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 401-428.
- Widyatmoko, W. F., Pabbajah, M. & Widyanti, R. N. (2020). The character of leadership in human resources development: A critical review. *International Journal of Management, Innovation & Entrepreneurial Research*, 6(2), 1-9.
- Yerlikaya, S. (2017). *Okul yöneticilerinin yetenek yönetimi ile öğretmenler arasındaki farklılıkları yönetme yeterlikleri* (Yayın No: 451170) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal]. Tezyök Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yılmaz, A. (2021). *Öğretmen görüşlerine göre okulun öğrencilere duyuşsal özellikleri kazandırabilme kapasitesi: Bir durum çalışması* (Yayın No: 670034) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim]. Tezyök Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yurdugül, H. (2006). Paralel, eşdeğer ve konjenerik ölçmelerde güvenilirlik katsayılarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 39(1), 15-37.

## EXTENDED SUMMARY

### 1. INTRODUCTION

Personality traits are as important as teacher qualifications for teachers to work in harmony with the administration in schools (Aydın et al., 2013, p. 576). Effective and effective leaders motivate their employees through their abilities and personality traits to make them successful (Robbins & Judge, 2017, p. 117). When considered within the framework of effective and effective leaders, especially transformational and interactionist leadership types come to the fore for effective management (Buluç, 2010, p. 71; Lowe et al., 1996, p. 385; Özkan, 2014, p. 13-14; Silins, 1994, p. 272). For this reason, in this study, it was considered to investigate the relationship between the five factor personality traits of teachers and the transformational-interactionist leadership styles of school principals. Related concepts are explained below.

Personality can be defined as distinctive and characteristic patterns of thought, emotion and behavior that define the way a person interacts with the physical and social environment (Smith et al., 2015, p. 454). The personality traits of the individual consist of five main elements: "emotional stability (determination), extraversion, openness to experience, agreeableness and responsibility". The definition of these personality types is as follows. Emotional Balance; It describes individuals who feel calm, self-confident and safe in the positive sense or nervous, depressed and insecure in the negative sense. Extraversion; It describes individuals who are social, sociable and able to express themselves. Openness to experience; It describes individuals with good imagination, emotional focus, and inquisitiveness. Compatibility; It describes individuals who are good-natured, cooperative, and reliable. Responsibility; It defines responsible, reliable, persistent and organized individuals (Robbins and Judge, 2017, pp. 138-139).

On the other hand, transformational leaders, by influencing the interests and awareness of employees, enable employees to go beyond their performance with their inspirational aspects and charismatic personalities. Transactional leaders, on the other hand, show loyalty to the traditions and culture of the organization and struggle to preserve the existing situation (Bass, 1990, p. 22; Doğan, 2016, p. 103-111). In line with the purpose of this research, the relationship between the five-factor personality traits of teachers and the leadership styles of school principals, answers were sought to the following research questions. (1) Is there a significant relationship between teachers' five-factor personality traits and school principals' views on leadership styles? (2) Do teachers' five-factor personality traits predict school principals' views on leadership styles?

### 2. METHOD

This research, which aims to examine the existence of a relationship between the five-factor personality traits of teachers and the leadership styles of school principals, was conducted with the relational survey model, which is one of the quantitative research methods. The universe of the research consists of teachers working in public and private schools affiliated to the Ministry of National Education in the province of Istanbul in the 2021-2022 academic year. The sample of the study was selected by convenience sampling method. "Demographic Information Form", "Five Factor Personality Scale" and "Multi-Factor Leadership Questionnaire (MLQ)" were used in the study. The demographic information form was prepared by the researcher and includes questions about marital status, gender, age, professional seniority, graduation status and school type.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

According to the results of the research, there is a positive and significant relationship between the personality traits of teachers' extraversion, agreeableness and openness, which is the transformational leadership characteristics of school principals and the sub-dimensions of indoctrination-charisma and interest-encouragement. There is a negative and low-level significant relationship between teachers' emotional balance personality trait and school principals' transformational leadership, sub-dimensions of

transformational leadership inculcation-charisma, interest-incentive, and reward-active management sub-dimensions of transactional leadership. In addition, there is a low level of positive correlation between teachers' emotional balance personality trait and passive management, which is another sub-dimension of transactional leadership. There is a low level of positive correlation between the agreeableness and openness personality traits of teachers and reward-active management, which is the interactional leadership sub-dimension of school principals. According to the results of the regression analysis of the research; Teachers' five-factor personality traits and school principals' transformational (lower lengths are in the range of 1-4%) and transactional leadership traits (lower lengths are in the range of 1-5%) have a low effect on the dimensions.

According to the research conducted by Burns and Machin (2013, p. 309), teacher personality has a strong relationship with work well-being and school climate. According to Perkmen's (2014, p. 380) research, he concluded that there is a positive relationship between teachers' personality traits and self-efficacy and school climate. According to Kurland's (2010, p. 7) research results, the transformational leadership styles of school principals are a powerful motivator for the school's organizational vision and the school's organizational learning process. According to Şahin's (2019, p. 202) research, the neurotic (emotional instability) personality traits of school principals negatively affect the supportive school climate; On the other hand, the openness to experience personality trait of school principals positively predicts the guiding school climate. According to the results of Griffin's (2009, p. xi) research, teachers perceive themselves as more effective when they see school principals as a transformational leader, and they perceive themselves as inadequate when they see school principals as a liberating leader. When the results of the related research are examined, it is seen that teachers and school principals are in a relationship depending on different variables related to the school. Considering these relationships in the literature and the results of this research, the five-factor personality traits of teachers and the transformational leadership traits of school principals mutually support each other. The different personality traits of teachers and the effects of these effects on school principals, whom teachers perceive as transformational and interactional leaders; It can be said that it can make significant contributions to the teacher's performance, innovative thinking, being proactive, student achievement and school effectiveness.

## 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 Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 25.03.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/03 (E-20292139-050.01.04-25755)

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacıların her birinin mevcut araştırmaya katkısı, araştırmanın her bir düzeyinde %50 oranındadır.

## ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmanın herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantısı bulunmamaktadır.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education



2023, 23(3), 1225–1243. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1175792>

### Examining Learners' Online Learning Experiences in Vocational Education and Training

Mesleki Eğitim ve Öğretimde Öğrenenlerin Çevrim İçi Öğrenme Deneyimlerinin İncelenmesi

Okay ÇAMOĞLU<sup>1</sup>, Yasemin KARAL<sup>2</sup>, Rabia ÖZDEMİR SARIALIOĞLU<sup>3</sup>

Geliş Tarihi (Received): 19.09.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 21.06.2023

Yayın Tarihi (Published): 24.09.2023

**Öz:** Türkiye’de korona salgını sürecinde eğitim öğretim faaliyetlerini çevrim içi ortama taşıyan birçok kurum olmuştur. Bu süreçte, çalışanlarının mesleki yeterliliklerini geliştirmek için çevrim içi eğitimi tercih eden bir kurumun eğitim öğretim faaliyetlerini katılımcıların görüşleri bağlamında incelemek bu çalışmanın hedefidir. Araştırmanın katılımcıları Türkiye ve dünyanın birçok ülkesinde faaliyet gösteren bir teknoloji şirketinin yetkili servis organizasyonunda çalışan teknisyen ve müşteri temsilcilerinden, kurum tarafından sunulan çevrim içi eğitimi tamamlamış olan 122 çalışandır. Çalışma, tarama modeline göre tasarlanmıştır; veriler, açık uçlu sorulardan oluşan bir çevrim içi anket formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Analizler, mesleki eğitim ve öğretimin uygulamalı doğasına rağmen, çevrim içi eğitimin yerini bu alanda sağlamlaştırmaya başladığını göstermiştir. Öğretmen, öğrenci, altyapı ve içerik olarak iyi yapılandırılmış bir çevrim içi mesleki eğitim öğretim etkinliğinin başarılı olacağı üzerinde hemfikir olunabilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Çevrim İçi Öğrenme, Mesleki Eğitim ve Öğretim, Öğrenme Deneyimleri

**Abstract:** During the corona epidemic in Turkey, there have been many institutions that have moved their education activities online. In this process, the examining the education and training activities of a institution that prefers online education to improve the professional competence of its employees of the opinions of the participants is the aim of this study. The participants of the research were comprised of 122 technicians and customer representatives’ employee in Turkey affiliated to the local authorized service organizations of a global technological company. The participants were selected among candidates who completed the online training offered by the main company, which operates in Turkey as well as many other countries. The study was carried out in survey model, and the data were collected with an online questionnaire consisting of open-ended questions. Collected data were analyzed through content analysis. It was found out that despite the applied nature of vocational education online education is consolidating its place in this area. There seems to exist consensus that an online vocational education activity designed properly in terms of teacher, student, infrastructure and instructional materials is most likely to be successful.

**Keywords:** Online Learning, Vocational Education and Training, Learning Experiences

**Atf/Cite as:** Çamoğlu, O., Karal, Y. & Özdemir Sarılioğlu, R. (2023). Examining learners' online learning experiences in vocational education and training. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1225-1243. [doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1175792](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1175792)

**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

<sup>1</sup> Okay Çamoğlu, Trabzon Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, okay\_camoglu21@trabzon.edu.tr, 0000-0002-4174-7819

<sup>2</sup> Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi Yasemin Karal, Trabzon Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, yaseminkaral@trabzon.edu.tr, 0000-0003-4744-4541

<sup>3</sup> Rabia Özdemir Sarılioğlu, Trabzon Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, 7zdmr61@gmail.com, 0000-0001-6989-3685

## 1. INTRODUCTION

With the advancements in information and communication technologies, online learning has gained popularity as an alternative mode of education. In parallel, the number of world-renowned online learning platforms is increasing. Similarly, educational institutions add a new one to programs and courses they offer with open, hybrid or blended methods every passing day. Online learning provides space and time-independent access to learning content, and offers flexible collaboration and communication opportunities with peers and instructors (Dhawan 2020). Allowing learners to progress at their own pace with contents as texts, pictures, and videos, these environments are powered by up-to-date technologies such as augmented reality, virtual reality, artificial intelligence, machine learning and deep learning (Ng et al. 2021; Şenocak 2020).

Under the pressure of the Covid-19 outbreak, educational institutions globally have seen online learning as a way out. Billions of learners from all over the world continued receiving education and instruction with the aid of online learning applications (Bozkurt 2020). It must be noted that online learning is mainly engaged in college and post-college education. As for the K-12 level, online learning is known to be a narrow yet growing field (Arnesen et al. 2019). The same almost applies to vocational education and training (Ng et al. 2021; Paton, Fluck, and Scanlan 2018). Referring to the applied nature of vocational education and training, Ng et al. (2021) stated that activities simulated with the current technologies are suitable for training at the concept and theory level, but they do not include the force exerted to open screws, special equipment, or other things. In other words, they pointed out that online learning is not ideal for real applications.

Uçar and Özerbaş (2013) define vocational and technical education as “the process of improving the individual in a balanced way with mental, emotional, social, economic and personal aspects by cultivating the knowledge, skills, attitudes and professional habits required by a specific profession”. According to Arifin et al. (2020), vocational education is education for the business world, and it is important for educators and students to use the resources available through information and communication technologies to achieve their learning goals. In vocational education and training, which aims to equip individuals with up-to-date skills or competencies required by the profession, online environments can be an effective way to increase the quality of learning and teaching (Belaya 2018). Quesada-Pallarès et al. (2019) suggest that online learning environments are not only tools to support learning, but also flexible, attractive and interactive dynamic environments that promote lifelong learning in any professional field; thus, it introduces new routes to vocational education and training students. Xu et al. (2021) consider online learning for vocational education and training as an important way of renewing the mode of existing teaching resources and improving teaching quality. In parallel, the literature on the scope and nature, potential and future of vocational education and training in the online environment is gradually expanding.

Rabiman, Nurtanto, and Kholifah (2020) worked on an online learning system to serve a Mechanical Engineering Education course. They revealed that the system developed for vocational education and training could meet the media and material needs and that the students had positive and stable views regarding the system. Likewise, Edy (2020) explored positive effects of project-based learning in the online learning environment on vocational education and underlined the facilitating role of the teacher. Syauqi, Munadi, and Triyono (2020) looked into student perceptions concerning online learning in the context of Mechanical Engineering Education during the Covid-19 pandemic and found out that teacher practices and student expectations were incompatible with each other. In their study, the students did not get enough benefit from online learning as a means of improved experience and productivity in mastering the respective competencies. Bahadır (2020) examined the distance education experiences of Vocational School students in comparison with their experiences of formal education. The students had a higher opinion of their self-learning abilities and motivation for online learning compared to their peers (Bahadır 2020).

According to Belaya (2018), online learning begins to be fruitful for vocational education and training only when the social, organizational and individual needs of teachers and learners are met. Cox and Prestridge (2020) think that unique tensions can arise when vocational teachers have to teach online. Researchers conducted a study with full-time online vocational teachers in Australia. The teachers placed more weight to teacher-centered practices while thinking of the pedagogy of online education as student-centered. In addition, factors such as teacher workload, undersized and oversized classes, competency-based curriculum, number of students per teacher, and the subject of teaching hindered the best practices. Sergeieva et al. (2021) reported some problems faced in the transfer of vocational education to the online environment in the context of Ukraine. They emphasized the need for more active creation and implementation of electronic education resources, increasing the competence levels of teachers and seeking ways to provide quality education for students. Omar et al. (2022) pointed out that online learning in vocational education and training remains too lax in practice although there is great potential for more beneficial results. They also suggested that stakeholders should work in cooperation for a common agenda to incorporate online learning into vocational education and training. According to Cox and Prestridge (2020), it is worth investigating how online education in vocational education and training should be expanded and what the scope of effective student-centered practices should be. Syauqi, Munadi, and Triyono (2020) stressed the importance of a meticulous preparation process and cyclical evaluation of development for both teachers and institutions. The present study was inspired by this point of view. Therefore, this study aimed to find out the opinions of the employees about the online education and training they were given within a hybrid learning model in order to improve their professional competencies after the employer company switched to the online environment for maintaining education and training activities during the Covid-19 pandemic period in Turkey. The following research questions were addressed in this study:

1. What are the participants' views about the education and training process in the online environment?
2. What are the participants' views about the instructional materials presented in the online environment?
3. What are the participants' views about the interaction process in the online environment?
4. What are the participants' views about the efficiency of the education and training given in the online environment?
5. What are the participants' recommendations for quality vocational education and training in the online environment?

## **2. METHOD**

### **2.1. Research Model**

The study was carried out as a survey. "Survey is a type of research conducted to determine the views or characteristics of a large number of participants. The purpose is to make a description by taking a picture of the current situation related to the research topic" (Büyüköztürk et al. 2016). The current study was intended to reveal whether the learners are satisfied with the online vocational education and training offered by their company, what opinions they have in general, and what problems or complaints they have in this regard. Survey was preferred as the optimum model that would allow to describe the situation from the eyes of the learners.

### **2.2. Participants**

The participants of the study were 122 technicians and customer representatives working for the authorized service organizations supporting a technological company operating in Turkey and many other countries of the world. The participants were selected among such employees who had completed the online training offered by the company. The vocational training course covered diverse fields including

White Goods Installation, Air Conditioner Installation, Air Conditioner Failure, Display and Sound Systems Installation, Display and Sound Systems Failure, Cooler Failure, Cooker Failure, Washer Failure, and Customer Representative Specialization. While 80 of the participants had not received any online training previously, 42 had experienced it. Of the participants, 103 were male and 19 were female. The participants were selected from 45 different provinces across all 7 geographical regions of Turkey. The distribution of the participants is shown in Table 1 according to their professions.

**Table 1.**

*Numbers of participants and professions*

Professions	Participant
White Goods Installation	23
Air Conditioner Installation	16
Air Conditioner Failure	7
Display and Sound Systems Installation	22
Display and Sound Systems Failure	12
Cooler Failure	20
Cooker Failure	3
Washer Failure	23
Customer Representative Specialization	24

### 2.3. Data Collection Tool

A questionnaire consisting of open-ended questions was prepared by the researchers. The questionnaire items were based on the literature review (Bülbül et al. 2016; Geçer and Topal 2015; Gülbahar 2012; Huei-Chuan and Chien 2020; Yurdugül and Sırakaya 2013). Then they were revised as advised by an expert of online training at undergraduate and graduate levels. The final draft was e-mailed to the participants for collecting data. Some sample items are as follows: "Did you receive any training on the use of the learning platform (Perculus) before participating in the online training? Please explain", "How was the online course process? Please explain", "What was the role of the educator in the online lessons? Please explain", "What kind of materials (video, presentation, animation, etc.) were used in the online courses? Please explain", "Were you using tools, equipment and products for your profession in online courses? How?", "How was your interaction with the instructor in the online lessons? What are your thoughts?".

### 2.4. Data Analysis

Content analysis was applied to the data obtained from the questionnaires. The responses on the forms were read through and the common phrases, words and expressions were elicited to describe the content as thoroughly as possible. These expressions were used to open the categories to cluster similar or related data under certain groups (Allan 2020). The results were summarized in tables exhibiting the themes, codes and frequencies (Yıldırım and Şimşek 2013). Reliability was ensured by means of coding and extraction of frequencies independently by the two researchers. As a requirement of the reliability check, the assessors' themes, codes and frequencies were compared. The reliability formula of Miles and Huberman (1994) was applied to the results, and the inter-coder agreement was found to be 87%. It means that the results were reliable. Then, the researchers re-examined the themes, codes and frequencies of both analyzes. Discussions were held to reach the final result on points of disagreement. The themes, codes and frequencies that emerged as a result of the discussions were reflected in the findings.

### 2.5. The Procedure

The company's training was structured in the hybrid model. The educational activities carried out in the online environment were wound up with a face-to-face complementary training. The participants were



selected by the company among employees with a minimum experience of 6 months in the local authorized service centers. The product groups they work with, their service periods and the suggestions of authorized service owners have been effective in determining the candidates who will attend the education and training. Selected technicians were informed about the acceptance two weeks before the training was initiated. Before the start of the training sessions, an acquaintance meeting was held online with the participants and the educators. Then, the participants were appointed to groups of 16 on average, and their educators were appointed. The platform to be used for online education was demonstrated. The course was scheduled to be from 09:00 till 13:00 on weekdays for 13 days in total. The main company notified the authorized service owners that they needed to prepare a workshop environment dedicated to this task and to make audio and video communication infrastructure available to the classes. During the lessons, video and audio via were made online by the educators on the determined platform, and the participants were expected to be interacted. The participants were allowed to be active via video and audio to share their experiences. The lessons were started after the educators made sure that all participants were ready to attend actively unless they had excuses. In order to ensure active attendance of the participants and to direct their attention to the class, spontaneous questions were asked by the educators from often. The participants were given points for their answers to be counted in the final success grade besides. Also, active participation in classes was included in the calculation of the grade. Upon the process of the online course, the participants were given assignments which they were supposed to perform. The final success score of each participant was reached by taking all these components into account.

## **2.6. Ethical consent of the research**

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

### **Ethics committee permission information**

Name of the committee that made the ethical evaluation: T. C. Trabzon University Social And Humanities Scientific Research And Publications Ethics Committee

**Date of ethical evaluation decision:** 13.05.2022

**Ethics assessment document issue number:** 2022-5/1.133.

## **FINDINGS**

The findings are organized and presented in the order of the research questions.

### **1. Participants' Views about the Education and Training**

In search of answer to this question, the participants' responses regarding the online training process were analyzed. 107 of the participants had a positive impression about the training given online. They expressed their views to this end by using phrases like "successful", "good", "very efficient", and "educative and entertaining". In addition to this, the participants' views about the content of the course are presented in Table 2 demonstrating the codes (i.e., lecturing, question and answer, idea sharing, application) and corresponding frequencies under the theme the training process. 15 responses such as "I don't know", "No", "Online", and "45 minutes' lesson, 15 minutes' break" were coded as off-topic answers.

In the scope of the training process, the educators' roles and responsibilities in the lessons were exposed from the participants' perspective. 117 participants thought that the educators fulfilled their roles successfully, while 2 participants reported the opposite. As an example, the participant renamed as K14 wrote, "As it should be, they were sincere and friendly, but a few teachers were not proficient to answer

our questions." The rest of the 3 participants had no opinion on this matter. 55 participants expressed their views by pointing to some of the roles and responsibilities of the educators. It was seen that reference was heavily made to the educators' role of lecturing as it was mentioned by 30 participants. For example, K39 stated, "Good lecturing was performed, fluently." Likewise, K65 wrote, "The critical points were explained very well." 9 participants emphasized that the educators addressed questions to the participants and answered the questions addressed by them. K69 wrote, "The educators' instant questions made the participants constantly focus on the lesson." K107 also explained the situation as follows: "The role of the educator was very big. S/he was very knowledgeable on the subject. S/he was able to answer satisfactorily every question we asked."

Some participants highlighted the facilitating role of the educators. In this connection, K28 wrote the following statement: "Our instructor was both an educator and a moderator." K32 stated, "Our educators took care of each participant in the lessons." K55 stated, "As s/he also gave us the right to speak, it was easy for us to adapt to the lessons." Similarly, K90 expressed the following view: "There was a very friendly and tolerant environment. Particular emphasis was placed on parts we did not understand or were somewhat confusing."

Secondly, the scope of the roles and responsibilities of the participants was examined to represent their own point of view. While 45 students stated that they did not have any roles or responsibilities, 77 participants implied some of their roles and responsibilities in the training process. Some of them explained their roles and responsibilities. K1 described it with these words: "There were roles and responsibilities that the educator gave to some participants." K119's statement was, "Of course, we would have responsibilities. We were supposed to answer a question about our education before the lesson started and a question at the end of the lesson. We did our assignment given during and after the lessons and handed in them to our educators." Some participants elaborated the roles in their answers. The distribution of the participants' answers under the theme of roles and responsibilities is shown in Table 2 below.

**Table 2.**

*Roles and responsibilities*

	Educator		Participant	
	Code	Frequency	Code	Frequency
<b>Roles and responsibilities</b>	Lecturing	30	Assignment	31
	Facilitating	16	Answering questions	20
	Asking/answering questions	9	Facilitating	4
			Exams	2
			Written communication	2

3 participants emphasized their facilitating role and efforts to create the classroom climate. For example, K16 wrote, "I had a lot of responsibilities. As a facilitator, I watched these trainings together with many of my friends and I made extra efforts to make them successful." K55 wrote, "I was the class president and had duty such as opening a WhatsApp group." Lastly, K83 explained his role as "I was trying to increase efficiency by checking the classmates for a better education overall."

20 participants reported answering the questions asked in the lessons as their most frequently repeated responsibility. K1's statement was as follows: "Even if I wasn't sure about the questions asked by the educator in the lesson, I thought that I should attend." K52 wrote, "In a momentary loss of attention, it was like impossible to answer the instant question correctly." K107 expressed their views as "I had to answer the questions asked after the lecture and this was definitely the kind of situation that should have happened. In this way, the educator better helped us with the topics we did not understand." 2 participants

described their responsibility as taking exams. K108 wrote their opinion on this matter as follows: ““In during online course, I created a failure in the device and demonstrated in practice how to solve it.”

31 of the participants stated that they did assignments. They mentioned different types of assignments including giving lectures, demonstrating in practice or acting out during the lessons. K76 implied that they lectured by saying, “Our instructor asked me to give information about the device in matters that required lecturing about the device.” K24 wrote, “Sometimes we performed an application ourselves by sharing screens.” Some participants pointed out that role-playing or acting out were performed as assignments by the participants. In this respect, K22 wrote, “Those appointed by the educator took part in trainings such as how to talk to customers”. K37 expressed their views as “I acted as a customer representative.” There were participants who referred to the assignments set after the lessons. For instance, K120 wrote as following: “We delivered to our educators the assignments we did after the lessons.” Similarly, K1 wrote, “The assignments were given and these assignments were video-recorded and presented to the educator.” Again, K2 exemplified as following: “The educator gave 1 task for each of the 5 lessons taught in all process, and we had to video-record and send these tasks on the condition that our friends who had previously received specialization training observed us.” As the last code under this theme, 2 participants implied the responsibility of performing written communication. K120 wrote, “We had to inform our educator, both in writing and verbally, that we attended the lesson at the beginning of each lesson.” K52 also wrote as following: “It was necessary to directly participate in the topic from the chat section.”

## 2. Participants' Views about the Instructional Materials

The participants' responses were analyzed to reveal the scope of the equipment, instruments and materials used in the online lessons. The results were summarized in themes, codes and frequencies in Table 3. As it can be seen in the table below, the participants pointed out that the training was realized by using presentations/slides, animations, videos, images, documents and equipment depending on the type of the vocational training. In this regard, K42 wrote, “Anything that could help us to learn was used.”

**Table 3.**

*Instructional materials used by educators*

Theme	Code	Frequency
<b>Instructional materials</b>	Equipment	101
	Videos	83
	Presentations	62
	Animations	40
	Images	18
	Documents	4

When Table 3 is examined, it is seen that videos and presentations were frequently used as instructional materials in the lessons. In this regard, K23 wrote, “Presentations were present in every training. We also watched videos depending on the subject.” Also, animations were utilized in the classes as stated by K41: “Videos, presentations and animations were used.” K3 pointed out that images were used besides occasional use of documents during the lessons by saying, “There were documents such as tables and notes on faults.” As another example, K2 wrote, “Images from the bulletins and images from the field were shown. Images taken from the field would be often used to show erroneous operations.” 101 participants pointed out that equipment from their professions were used in the online course. K1's view in this context was as follows: “Equipment related to our profession were shown and information were given on which areas and how these objects should be used.” K120's statement was as follows: “We had all the instruments and equipment related to our profession in our lessons. During the lecture, our instructors showed us using

them. We also practiced with the tools in our hands." Among 101 participants, 3 people said that although equipment were used in the lessons, it was not at an adequate level. Of these participants, K3 stated, "Avometer and similar devices were described, but they were not really sufficient." Likewise, K99 gave their opinion as "It is not used very effectively." Of the remaining 21 participants, some said that their occupation does not require the use of equipment or real objects/ materials for training. For example, K24 stated the situation by writing, "As there is not much need for equipment for customer representation, the lessons are taught on the computer."

### 3. Participants' Views about the Interaction Process

The views of the participants about their interactions with the educators and peers in and out of the classroom were examined, and the findings were shown in themes, codes and frequencies in Table 4. Of the respondents, 112 reported effective interaction with their educators throughout the training process. K43's view on the educator-participant interaction was as follows: "We were had the opportunity to ask questions while the educator was lecturing. Our communication was easy, as if we were getting one-on-one training." As another example, K73 explained that conversations were the dominant communication technique in the classes. Also, K114 wrote, "We would take the floor actively. S/he (The educator) would also reply to our messages." Another 4 participants compared the interaction to face-to-face training and found it partially sufficient. K97's opinion on this subject was as follows: "It was good, but there is a bit of distance because it takes place behind the screen." On the other hand, 1 participant noted that they did not interact much, and 1 wrote, "I was shy because I was nervous." When it comes to peer interactions, 98 participants experienced interactions with their peers throughout the course. In this regard, K115 reported as following: "A solid virtual friendship was formed. Information and ideas can be shared easily. These friendships continue after the training." K29 expressed a similar view by writing, "We were in contact via the chat screen and the WhatsApp group." Apart from these, 12 participants stated that they experienced partial interaction with their peers. K1 wrote his opinion as follows: "There was not much interaction. When necessary, communication is made in writing." Similarly, K28 wrote, "Communication or mutual conversations would be made only with the guidance of the educator." 10 participants reported insufficient interaction. One of these participants, K22, wrote, "We didn't have an interaction." Also, K85 stated the following: "We couldn't have much contact with the other participants. We could only see them from the (web) camera."

**Table 4.**  
*Educator-Participant and Participant-Participant Interactions*

Theme	Code	Frequency
<b>Participant-Educator Interaction in Class</b>	Effective	112
	Partially Effective	4
	Ineffective	2
<b>Participant - Participant Interaction in Class</b>	Effective	98
	Partially Effective	12
	Ineffective	10
<b>Participant -Educator Interaction Outside Class</b>	Effective	98
	Partially Effective	4
	Ineffective	20
<b>Participant - Participant Interaction Outside Class</b>	Effective	93
	Partially Effective	5
	Ineffective	21

On the whole, 98 respondents were found to experience favorable interaction with the educators outside the classroom and 93 were found to experience the same with other participants. K120 said the following on this topic: "WhatsApp groups were opened at the beginning of each training under the leadership of our educators. We made both written and verbal communication. The (WhatsApp) groups are still there. We continue to exchange help with failures and problems." Moreover, some participants stated that they communicated or exchanged information via e-mail, whereas some stated that communication was occasional or even rare. Some others reported that there was no communication or interaction at all.

#### 4. Participants' Views about the Efficiency of the Education and Training

The opinions of the participants were also analyzed about the efficiency of the online training provided in the online environment. It was found that 118 participants were satisfied with the training. For instance, K81 wrote, "It couldn't have been better." K120 expressed their opinion as follows: "It is more beneficial and more economical than face-to-face training. It saves time and work day for employees. After 5-6 hours of training per day, we can do other work that we are responsible for in our workplace. It was so beautiful and perfect." Only 4 participants found the training unproductive. Of the 118 participants, 23 rated the process as an "effective education and training" with some reservations. Some others said that they would prefer face-to-face education and training. K77 wrote, "It was successful, albeit not as effective as face-to-face training." Lastly, some participants thought that efficiency of the training could be increased with changes in scheduling and refining of the training scope or procedure.

Under this research problem, the participants were asked to evaluate the impact of their interactions with the educators, the content of the training, and other participants on their learning in the online environment. It was found that 117 people made positive evaluations. Certain components were particularly implied to influence learning by 42 respondents. The themes, codes and frequencies concerning the influential components were listed in Table 5.

**Table 5.**

*Components that influence participants' learning in the online environment*

Theme	Code	Frequency
Learning	Lecturing	9
	Idea exchange	19
	Instructional materials	5
	Questions	6
	Application	3

To start with, lecturing was found to be an important factor affecting learning from the participants' perspective. It was exemplified by K1 as following: "The topics that our educators lectured were basic and helped us to learn the truth of many wrong information that we knew to be true." Secondly, the participants made particular emphasis on the exchange of experiences and knowledge among participants due to its influence on learning. For example, K38 wrote, "Our training was not limited to just lecture. We had very experienced friends in the participant. It proved to be an effective and comprehensible training as it was shared and discussed with everyone." Moreover, it was stated by the participants that the instructional materials used by the educators were illuminating. In this regard, K23 wrote, "Learning was easier with the presentations and videos." Fourthly, some participants reported better learning thanks to the questions asked by the educators and participants as well as the answers given by both. One of them, K22, stated, "The questions we didn't know were asked to others, it was good." Also, K76 expressed their opinion as "We kept asking questions every time we could not understand, it was explained over and over." Finally, some respondents implied the effect of the applications made with real materials/ equipment on learning. K24 wrote their opinion as follows: "After the lecture is given, it becomes permanent because it is shown

in practice with screen sharing." K39 referred to the positive impact of practical applications on their learning by saying, "We would practise after the lesson."

As the last point of concern under this research question, the responses were analyzed to find out the tendency regarding the face-to-face complementary training following the online sessions. It was seen that 68 participants found this part of the training unnecessary. These individuals believed that the main vocational training helped them acquire the qualifications needed to perform their jobs, making the complementary training redundant. K16's opinion on this subject was as following: "We had already remedied all our deficiencies during the online classes." K23 wrote, "In the schedule given to us, it was said that the exams would be held in Manisa (province) after the distance education. The exams could also have been given remotely via live chat." K115 expressed their opinion by stating, "Actually, there was no need for it, everything had already been explained and implemented." It was seen that 6 participants were neutral on this issue. K100 thought as follows: "Actually, it was not necessary, but I can say that the complementary training was reinforcing." On the other hand, 41 participants regarded that constituent necessary. One of the participants, K38, held the following opinion: "Online education is like playing football on paper, knowing all the rules is not playing good football. Of course, I believe that reinforcing this knowledge with face-to-face training became more effective."

Apart from the foregoing, 69 of the participants claimed that the face-to-face complementary training could have been held online. Contrarily, 39 stated that the complementary training should have been realized face to face as it is not suitable for running online. 10 participants were seen to be neutral in this regard. They suggested that it could have been moved to the online environment, yet face-to-face training bears richer potentials for more benefits.

#### 5. Participants' Recommendations for Quality Vocational Education and Training

In the questionnaire, the respondents were asked to write down their suggestions for improving the online education they received. 62 people found the training satisfactory pointing out that there was nothing to modify or improve. 12 stated that they had no opinion, while 48 shared a variety of recommendations to raise the quality of online education. All recommendations brought by the participants were analyzed and abridged around themes, codes and frequencies as seen in Table 6.

**Table 6.**

*Participants' recommendations for increasing the quality of online education*

Theme	Frequency	Code	Frequency
<b>Infrastructure</b>	4	Access	4
<b>Instructional materials</b>	6	Instructional materials	2
		Equipment	4
<b>Educator</b>	2	Educator	2
<b>Interaction</b>	3	Interaction with participants	3
<b>Planning</b>	33	Timing	4
		Periodical (education and training)	11
		Duration	4
		Number of course	2
		Number of participant	3
		Scope of education and training	6
		Assignment	3

As a result of the analysis, infrastructure problems were pointed out by 4 participants arguing that these problems should be eliminated for more comfortable access to online education. In this scope, 4 participants referred to problems faced in access to the Internet and computer technologies as a prerequisite for online training. In this regard, K14, explained their opinion as follows: "System disconnection, electric cut-outs, and Internet disconnection, known as the biggest shortcoming of distance education, should be overcome." K62 also touched on the same by saying, "Some of the participants had problems with the camera and microphone. For this reason, the same people often answered the questions." Under the theme of infrastructure, 3 participants stated that the physical environment of the training could be improved. In this regard, K48 expressed their view as following: "The education environment could be better."

Another theme identified is about the content of the training. 6 participants suggested enriching the instructional materials used in the training process. In addition to those recommending more frequent use of animations and presentations, some participants emphasized that the number of equipment in the training environment should be increased. As an example, K122 wrote, "Lessons should be supported more with animations." K38 had the following opinion: "It would be more effective if every participant had the same material about the education subject. For example, it may be more beneficial for everyone to have the main board or feed card that is being talked about." As another theme, the performance of the educators was criticized by 2 participants. For example, K37 wrote, "The teachers can be more dynamic and livelier." Also, interaction appeared as a theme. Under this theme, 3 participants gave priority to the need to increase interaction with participants. One of them, K73, wrote the following: "It would be more efficient if the participants attended the training with more images and sounds."

The last theme elicited from the analysis is about the planning of the event held online. 4 participants made suggestions about timing of the lessons since they found it challenging to attend the lessons during working hours. One of the participants, K73 wrote, "It would be better if it were not during work. Work and class at one time were tough." K83 expressed a similar opinion as "I think it might be better at the weekend or in the evening." As a new sub-idea, it was demanded to continue or replicate the training or run it more often by 11 participants. For instance, the training could be made more efficient if it were "frequent", "continuous", or "replicated" from the point of view of the participants K59, K84, and K98, respectively. 4 other participants addressed the duration of lessons. 2 participants proposed shortening the lessons, and 2 others suggested extending the duration of the training. 2 participants also suggested increasing the number of lessons. K55's opinion on this issue is as follows: "I think it can be done by shortening the duration of lessons and adding more lessons because there is a distraction after a while. We can't fully concentrate because we get bored at the computer."

3 participants had suggestions about the number of participants in the classes. For example, K120 wrote, "If the number of participants does not exceed 10, our educator will follow the participants and see whether they have mastered the subjects or not with more ease." Apart from that, 5 participants referred to the scope of the training. K90 expressed their wish for more persistent use of question-answer technique for every subject by stating, "There may be 5-10 instead of 1 question and answer at the end of each subject." 5 other participants thought that more space should be allocated to applied training. Lastly, 3 participants recommended giving of an applied assignment after each subject or course for better quality of training. K52 wrote, "Applied homework would be more lasting in memory if it were done right after the relevant lesson."

#### 4. DISCUSSION

This study examined the judgment of participants about a vocational training activity structured and implemented with the hybrid learning model. It can be said that overall findings revealed positive views of the participants on the matter in question. The majority of the respondents think that the training activity is efficient. Xu et al. (2021) argue that even though there are currently some flaws and deficiencies in the

creation of high-quality open online courses in the context of vocational education, new modes of teaching such as hybrid teaching will be established as the new normal in future education. In a similar vein, Belaya (2018) suggests that the hybrid model, which incorporates online and face-to-face training, can be used to minimize the risks involved in using e-learning in vocational training. She adds that a combination of the two distinct learning modes can reduce the disadvantages, allowing the best possible use of the existing potentials and opportunities of both. However, the findings of this study imply that well-planned online vocational training, as well as the hybrid learning model, can yield desirable results. While the majority of the participants believe that face-to-face education can be replaced by the online setting, a significant proportion of them believe that face-to-face education is indispensable.

In relation with the roles of the educators and participants in the online course, almost all of the participants think that the educators assumed the role of instructor competently in online lessons. Particular attention was drawn to certain acts of the educators like lecturing, facilitating and asking/answering questions. As regards the participants' roles and responsibilities, the list contained the items of assignment, answering questions, facilitating, exams, and written communication. The respondents talked about in-class tasks such as giving lectures, demonstrating in practice or acting out during the lessons. Based on the findings, the roles and responsibilities of the instructors and the students seem similar in this study. It can be inferred that the role of the instructor can be undertaken by the student in the online environment. This finding is consistent with the literature. In a study by DeNoyelles, Mannheimer Zydney, and Chen (2014), the students stated that they could participate more easily when interactions in the online environment were managed by an equal member of the class rather than the instructor perceived as an authority. Mbatı and Minnaar (2015), in their study drawing attention to the importance of facilitators' planning activities and interactions taking into account pedagogy in the online environment, acknowledged that this also means a shift in the facilitator-student ratio. According to Yeh (2010), facilitators fulfill responsibilities such as giving suggestions on creating quality work, assigning tasks to group members and asking for opinions, and scheduling discussions. It is worth noting that the participants made particular reference to educator and peer facilitation techniques. More specifically, peers' facilitating role of active participation and ensuring access to positive learning outcomes was hinted. Thomas and Thorpe (2019) listed the benefits of peer facilitation such as active participation, supporting the role of active knowledge producer, encouraging thinking and questioning, creating a more meaningful and qualified discussion environment, and increased motivation.

It was found that instructional materials such as equipment, videos, presentations, animations, images and documents were used in the online training. Among others, equipment constituted the most frequently pronounced resource. Mbatı and Minnaar (2015) stressed the importance of educators' planning real-life problems in the online environment. Wannapiroon et al. (2022) listed design and management of online learning resources such as educational media and videos among other competences required of vocational educators in online teaching.

In the online learning environment in this study, the participants generally communicated effectively with the educators and other participants. It is clear that those interactions did not end in or outside the online classes. In addition to the interactions carried out through the learning management system used by the controlling company, groups were formed on other platforms. Also, virtual groups were created by the educators for the effective management of the learning process besides purposes such as asking questions and receiving and lending support. According to Abou-Khalil et al. (2021), student-teacher interaction encourages or maintains students' interest in the content, motivation to learn, and self-management, whereas student-student interaction is preferable for cognitive purposes and motivational support. Throughout online learning processes, students can be motivated by extending support in social contexts by means of channels such as discussion forums, blogs and wikis to facilitate learning (Mbatı and Minnaar 2015). Moore (1989) mentioned three types of interactions in the online learning environment: learner-content interaction, learner-educator interaction and learner-learner interaction. Bernard et al. (2009) state that deep and meaningful learning will be supported while offering the other two at a minimal level or



eliminating them without compromising the educational experience as long as one of the three forms of interaction is at a high level. The participants in this study appreciate the effect of the interaction with the educator, instructional materials, and other participants on their learning in the online environment. Particularly, they recognized the exchange of ideas around the subject that was taught at any time. Jiang (2017) posits that promoting student-student interaction in the online environment will be beneficial. By the same token, Covelli (2017) emphasizes the necessity of collaborative and student-centered interaction in the online learning environment if it is aimed to promote learning.

For the ultimate aim of making the training more efficient, the participants proposed fixing infrastructure or access problems, providing instructional material or equipment support, boosting online interaction. They also brought recommendations concerning the planning stage of the training event. It is noticeable that these recommendations reflect the individual preferences of the respective respondents. Therefore, it can be said that increasing flexibility in planning online vocational training activities is likely to lead to good results. Quesada-Pallarès et al. (2019) defend that practitioners should understand the characteristics of their students and the strategies that ensure their participation throughout the course at the onset of a vocational training program.

## 5. CONCLUSION

The analysis of learners' opinions on vocational education and training in the online environment in Turkey shows that despite the applied nature of vocational education and training, online education has started to consolidate its position as in all other types and levels of educational activities. The present study strengthens the previous research reporting the impact of online education on vocational education and training. Despite all these findings, it is still being contended that online education is not applicable to vocational education and training since vocational training basically relates to hands-on activities. Furthermore, past research states that online education activities should be supported with face-to-face education, and it is recommended to employ the hybrid model. Nevertheless, it seems that well-structured online education activities can move vocational education and training activities to the online setting. To sum up, there is consensus that an online vocational education and training event structured successfully in terms of teacher, student, infrastructure and instructional materials is likely to be successful.

According to this study, planning is the major aspect of online training for higher-quality vocational education and training. It was observed that the participants preferred alternative scheduling of the training around their individual preferences. Hence, it can be concluded that flexibility should be ignored in planning of educational activities. These findings are limited to the views of a study group that carried out vocational education and training activities in the online learning environment within the framework of the hybrid model during the pandemic period; thus, they cannot be generalized to other contexts. Further research is needed on the subject. In particular, it is recommended to conduct qualitative studies that examine in depth the obstacles before the transfer of vocational education and training activities to the online environment along with solution proposals.

## References

- Abou-Khalil, V., S. Helou, E. Khalifé, M. A. Chen, R. Majumdar, and H. Ogata. (2021). Emergency Online Learning in Low-Resource Settings: Effective Student Engagement Strategies. *Education Sciences*, 11 (1): 24. <https://doi.org/10.3390/educsci11010024>
- Allan, G. (2020). *Qualitative Research in Handbook for Research Students in the Social Sciences*, Abingdon: Routledge.
- Arifin, Z., M. Nurtanto, A. Priatna, N. Kholifah, and M. Fawaid. (2020). Technology Andragogy Work Content Knowledge Model as a New Framework in Vocational Education: Revised Technology Pedagogy Content Knowledge Model. *Online Submission*, 9 (2): 786-791.
- Arnesen, K. T., J. Hveem, C. R. Short, R. E. West, and M. K. Barbour. (2019). K-12 Online Learning Journal Articles: Trends from Two Decades of Scholarship. *Distance Education*, 40 (1): 32-53. <https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1553566>
- Bahadır, F. (2020). Raylı Sistemler Programı Öğrencilerinin e-Öğrenmeye Hazırbulunuşluklarının İncelenmesi: Refahiye Meslek Yüksekokulu Örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, 310-317.
- Belaya, V. (2018). The Use of e-Learning in Vocational Education and Training (VET): Systematization of Existing Theoretical Approaches. *Journal of Education and Learning*, 7 (5): 92-101.
- Bernard, R.M., P. C. Abrami, E. Borokhovski, C. A. Wade, R. M. Tamim, M. A. Surkes, and E. C. A. Bethel. (2009). Meta-Analysis of Three Types of Interaction Treatments in Distance Education. *Rev. Educ. Res.*, 79 (3): 1243-1289. <https://doi.org/10.3102/00346543093333844>
- Bozkurt, A. (2020). Images and Perceptions of Primary School Students towards Distance Education During Coronavirus (Covid-19) Pandemic: A Metaphor Analysis. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (2): 1-23. <https://doi.org/10.29065/usakead.777652>
- Bülbül, A. H., U. Tuğtekin, U. İliç, A. Kuzu, and F. Odabaşı. (2016). Çevrimiçi Ortamlarda Araştırma Toplulukları: Öğretim Üyeleri İçin Bir Yol Haritası. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2): 171-190.
- Büyüköztürk, Ş., E. Kılıç-Çakmak, Ö. Akgün, Ş. Karadeniz, and F. Demirel. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Covelli, B. J. (2017). Online Discussion Boards: The Practice of Building Community for Adult Learners. *The Journal of Continuing Higher Education*, 65 (2): 139-145. <https://doi.org/10.1080/07377363.2017.1274616>
- Cox, D., and S. Prestridge. (2020). Understanding Fully Online Teaching in Vocational Education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 15 (1): 1-22. <https://doi.org/10.1186/s41039-020-00138-4>
- DeNoyelles, A., J. Mannheimer Zydney, and B. Chen. (2014). Strategies for Creating A Community of Inquiry Through Online Asynchronous Discussions. *Journal of Online Learning & Teaching*, 10 (1): 153-165.
- Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49 (1): 5-22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>.
- Edy, D. L. (2020). Revisiting the impact of project-based learning on online learning in vocational education: analysis of learning in pandemic Covid-19. In *2020 4th International Conference on Vocational Education and Training*, Malang, September 378-381. <https://doi.org/10.1109/ICOVET50258.2020.9230137>
- Geçer, A. K., and A. D. Topal. (2015). "Development of Satisfaction Scale for e-Course: Reliability and Validity Study/ e-Derslere Yönelik Memnuniyet Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11 (4): 1272-1287.
- Gülbahar, Y. (2012). Study of Developing Scales for Assessment of the Levels of Readiness and Satisfaction of Participants in e-Learning Environments. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 45 (2): 119-138. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000001256](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001256)
- Huei-Chuan, W., and C. Chien. (2020). Online Learning Performance and Satisfaction: Do Perceptions and Readiness Matter? *Distance Education*, 41 (1): 48-69, <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1724768>

- Jiang, W. (2017). Interdependence of Roles, Role Rotation, and Sense of Community in An Online Course. *Distance Education*, 38 (1): 84-105. <https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1299564>
- Mbati, L., and A. Minnaar. (2015). Guidelines Towards the Facilitation of Interactive Online Learning Programmes in Higher Education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16 (2): 272-287.
- Miles, M. B., and A. M. Huberman. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage.
- Moore, M. G. (1989). *Three Types of Interaction*. Taylor & Francis: Oxfordshire, UK.
- Ng, R. Y. K., K. K. Ng, R. Y. S. Lam, and L. K. Lee. (2021). A Study of Vocational and Professional Education and Training (VPET) Students' Online Learning Experience during the Outbreak of Pandemic. *In 2021 International Symposium on Educational Technology (ISET)*, Tokai, Nagoya, August, 89-95. <https://doi.org/10.1109/ISET52350.2021.00028>
- Omar, M. K., D. M. Jie, M. H. M. Puad, and N. Ismail. (2022). Critical Competency Attributes of Technical and Vocational Education and Training (TVET) Postgraduate Students in Online Learning Environment. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 11 (1): 428-447. <https://doi.org/10.6007/IJARPEd/v11-i1/12124>
- Paton, R. M., A. E. Fluck, and J. D. Scanlan. (2018). Engagement and retention in vet moocs and online courses: a systematic review of literature from 2013 to 2017. *Computers & Education*, 125, 191-201. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.013>
- Quesada-Pallarès, C., A. Sánchez-Martí, A. Ciraso-Calí, and P. Pineda-Herrero. (2019). Online vs. classroom learning: examining motivational and self-regulated learning strategies among vocational education and training students. *Frontiers in Psychology*, 10, 2795.
- Rabiman, R., M. Nurtanto, and N. Kholifah. (2020). Design and development e-learning system by learning management system (lms) in vocational education. *Online Submission*, 9 (1): 1059-1063.
- Sergeieva, L. M., T. I. Stoichyk, O. V. Tarasova, T. S. Sulyma, and I. V. Tarasiuk. (2021). Development of the modern educational environment of the institution of professional (vocational-technical) education in the digital space. *Linguistics and Culture Review*, 5 (3): 459-475. <https://doi.org/10.37028/lingcure.v5nS3.1554>
- Syauqi, K., S. Munadi, and M. B. Triyono. (2020). Students' perceptions toward vocational education on online learning during the covid-19 pandemic. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9 (4): 881-886. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i4.20766>
- Şenocak, D. (2020). Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında yapay zekâ: sunduğu fırsatlar ve yarattığı endişeler. *AUAd*, 6 (3): 56-78.
- Thomas, G., and S. Thorpe. (2019). Enhancing the Facilitation of Online Groups in Higher Education: A Review of the Literature on Face-To-Face and Online Group-Facilitation. *Interactive Learning Environments*, 27 (1): 62-71. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1451897>
- Uçar, C., and M. A. Özerbaş. 2013. Mesleki ve teknik eğitimin Dünyadaki ve Türkiye'deki konumu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2): 242-253.
- Wannapiroon, P., P. Nilsook, J. Jitsupa, and S. Chaiyarak. (2022). Digital competences of vocational instructors with synchronous online learning in next normal education. *International Journal of Instruction*, 15 (1): 293-310. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15117a>
- Xu, W., X. Cui, P. Hu, and T. Cheng. (2021). Practice and research on the construction of online open high-quality medical laboratory courses in higher vocational colleges. *Education Reform and Development*, 3 (1): 29-33. <https://doi.org/10.26689/erd.v3i1.2617>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: SeçkinYayıncılık.
- Yurdugül, H., and D. A. Sırakaya. (2013). Çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluk ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169): 391-406.
- Yeh, Y. C. (2010). Analyzing online behaviors, roles, and learning communities via online discussions. *Educational Technology & Society*, 13 (1): 140-151.

## GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

### 1. GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişim ile çevrimiçi öğrenme alternatif bir eğitim modeli olarak popüler olmuştur. Dünyaca ünlü çevrimiçi öğrenme platformlarının sayısı giderek artmaktadır. Eğitim kurumları, açık, hibrid ya da harmanlanmış metotlar ile sundukları program ve kursların sayısına her geçen gün bir yenisini daha eklemektedir. Çevrimiçi öğrenme ağırlıklı olarak üniversite ve sonrası eğitimle meşguldür. K-12 düzeyinde, çevrimiçi öğrenmenin dar ama büyüyen bir alan olduğu bilinmektedir (Arnesen, Hveem, Short, West ve Barbour, 2019). Mesleki eğitim ve öğretim için de durum benzerdir (Paton, Fluck ve Scanlan, 2018; Ng, Ng, Lam ve Lee, 2021). Mesleki eğitim ve öğretimin uygulamalı doğasına işaret eden Ng ve arkadaşları (2021), güncel teknolojilerle simüle edilmiş etkinliklerin kavram ve teori düzeyinde eğitim için uygun olduğunu ancak vidaları, özel ekipmanı ve diğer şeyleri açmak için kuvvet kullanmaya gerek olmadığını yani gerçek uygulamalar için çevrimiçi öğrenmenin ideal olmadığını düşünüldüğünü bildirmiştir. Omar, Jie, Puad ve Ismail (2022), mesleki eğitim ve öğretimde çevrimiçi öğrenme için büyük bir potansiyel olmasına rağmen, uygulamada büyük bir gevşeklik olduğunu bildirmiş, paydaşların bir araya gelerek çevrimiçi öğrenmeyi mesleki eğitim ve öğretime dâhil etmek için ortak bir gündem için çalışılması gerektiğinin altını çizmiştir.

Cox ve Prestridge (2020)' ya göre mesleki eğitim ve öğretimde çevrimiçi eğitimin nasıl genişleyeceği ve etkili öğrenci merkezli uygulamaların kapsamının nasıl olması gerektiği konusu araştırılmaya değerdir. Syauqi, Munadi, Triyono, (2020), hem öğretmenler hem de kurumlar için dikkatli bir hazırlık süreci ve gelişimin döngüsel olarak değerlendirilmesinin önemini vurgulanmaktadır. Bu çalışma, buradan hareketle yapılandırılmıştır. Türkiye'de korona salgını sürecinde eğitim öğretim faaliyetleri çevrimiçi ortama taşıyan bir kurumun çalışanlarının, mesleki yeterliliklerini geliştirmek için hibrit öğrenme modeline göre çevrimiçi ortamda aldıkları eğitim öğretim faaliyetlerini nasıl değerlendirdiklerini ortaya koymak hedeflenmiştir. Bu kapsamda ele alınan araştırma soruları şöyledir:

1. Çevrimiçi ortamdaki öğretim süreci hakkındaki katılımcı görüşleri nasıldır?
2. Çevrimiçi ortamda sunulan öğretim materyalleri hakkındaki katılımcı görüşleri nasıldır?
3. Çevrimiçi ortamdaki etkileşim süreci hakkındaki katılımcı görüşleri nasıldır?
4. Çevrimiçi ortamda sunulan eğitimin verimliliği hakkındaki katılımcı görüşleri nasıldır?
5. Çevrimiçi ortamda nitelikli mesleki eğitim ve öğretim için katılımcıların önerileri nelerdir?

### YÖNTEM

Çalışma, tarama modeline göre tasarlanmıştır. "Tarama araştırması, çok sayıda katılımcının görüşlerinin ya da özelliklerinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmalardır. Amaç, araştırma konusu ile ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmaktır" (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2020). Araştırmanın katılımcıları Türkiye ve Dünyanın birçok ülkesinde faaliyet gösteren bir teknoloji şirketinin yetkili servis organizasyonunda çalışan teknisyen ve müşteri temsilcilerinden, kurum tarafından sunulan çevrimiçi eğitimi tamamlamış olan 122 çalışandır. Katılımcılardan 80 kişi daha önce herhangi bir çevrimiçi eğitim almamışken 42 kişi çevrimiçi eğitim deneyimine sahiptir. 103'ü erkek ve 19'u kadındır.

Araştırmacılar tarafından açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu hazırlanmıştır. Sorular alan yazın incelemeleri gerçekleştirilerek ortaya konulmuştur (Gülbahar, 2012; Yurdugül ve Sırakaya, 2013; Geçer ve Topal, 2015; Bülbül, Tuğtekin, Ulaş, Kuzu ve Odabaşı, 2016; Huei-Chuan Wei ve Chien Chou, 2020). Çevrimiçi öğrenme konusunda lisans ve lisansüstü düzeyde eğitimler veren bir alan uzmanının görüşleri doğrultusunda son şekli verilmiştir. Araç, çevrimiçi ortamda katılımcıların görüşüne sunulmuştur. Edilen veriler, içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Veriler okunmuş ve içeriğin tüm yönlerini açıklamak için "ortak tabirler, kelimeler ve ifadeler" çıkarılmıştır. Daha sonra kategoriler oluşturulmuş, benzer veya ilgili veriler

bir araya getirilmiş ve belirli bir gruba ait olarak sınıflandırılmıştır (Allan, 2020). Güvenilirlik, iki farklı araştırmacı tarafından kodlama ve frekansların çıkarılması yoluyla elde edilmiştir.

### 3. BULGULAR, TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, mesleki eğitime yönelik hibrit öğrenme modeline dayalı planlanan bir eğitim etkinliğinin öğrenenler tarafından nasıl değerlendirildiği üzerine bir inceleme yapılmıştır. Katılımcıların görüşleri üzerine kurgulanan çalışmada elde edilen bulgular olumlu sonuçlara işaret etmiştir. Katılımcıların ağırlıklı bir oranı çevrimiçi eğitimin verimli olduğunu ve yüz yüze gerçekleştirilen eğitim etkinliklerinin çevrimiçi ortama taşınabileceğine inanırken önemli bir oranı da yüz yüze eğitimin olmazsa olmaz olduğuna inanmaktadır.

Çevrimiçi derslerde eğitmen ve katılımcı rollerine ilişkin katılımcıların görüşleri incelenmiştir. Katılımcıların tamamına yakını çevrimiçi derslerde eğitimci rolünü uygun şekilde yerine getirdiğini düşünmektedir. Özellikle eğitimcilerin konu anlatımı, kolaylaştırma ve soru sorma/yanıtlama rolüne dikkat çekilmiştir. Katılımcıların üstlendikleri rol ve sorumluluklar ise ödev, soru cevaplama, kolaylaştırma, sınav ve yazılı iletişim olarak ifade edilmiştir. Katılımcılar, ders esnasında konu anlatma, uygulama ya da canlandırma yapma gibi ödevlerden bahsetmiştir. Bulgular eğitmen ve öğrenci rol ve sorumluluklarının benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Çevrimiçi ortamda eğitmen rolünün öğrenci rolüne dönüşebileceğini göstermektedir. Bu bulgu alan yazın ile uyumludur. DeNoyelles, Mannheimer Zydney, & Chen, (2014)'e göre, çevrimiçi ortamdaki etkileşimler otorite olarak algılanan eğitmen yerine sınıfın eşit bir üyesi tarafından yönetildiğinde öğrenciler daha rahat katılabileceklerini bildirmiştir. Çevrimiçi ortamda kolaylaştırıcıların, pedagojiyi dikkate alan etkinlikler ve etkileşimler planlamalarının önemine dikkat çeken Mbatı & Minnaar, (2015), bunun aynı zamanda kolaylaştırıcı-öğrenci oranında bir kayma anlamına geldiğinin de altını çizmiştir.

Çevrimiçi derslerde gerçek araç-gereç, video, sunu, animasyon, görsel ve doküman gibi kaynakların kullanıldığı belirlenmiştir. Gerçek materyallerin kullanıldığı ve katılımcılar tarafından en sık tekrarlanan kaynak olduğu görülmektedir. Mbatı & Minnaar, (2015), çevrimiçi ortamda eğitimcilerin gerçek yaşam sorunları planlamalarının önemine dikkat çekmiştir. Wannapiroon, Nilsook, Jitsupa, & Chaiyarak, (2022), eğitici medya ve videolar gibi çevrimiçi öğrenme kaynaklarının geliştirilmesini ve yönetimini meslek eğitimcilerinin çevrimiçi öğretimde gerekli yetkinlikleri arasında sıralamıştır.

Çevrimiçi öğrenme ortamında katılımcılar diğer katılımcı ve eğitmenleriyle genel olarak etkili iletişim kurduklarını bildirmişlerdir. Çevrimiçi derslerde ve ders dışında bu etkileşimlerin sürdüğü görülmektedir. Kurum tarafından kullanılan öğrenme yönetim sistemi üzerinden gerçekleştirilen etkileşimlerin yanı sıra farklı platformlar üzerinden gruplar oluşturulduğu görülmektedir. Soru sorma, destek alma ya da sağlama gibi amaçların yanında eğitimci tarafından öğrenme sürecinin etkili yönetilmesi için sanal grupların oluşturulduğu görülmüştür. Abou-Khalil, Helou, Khalifé, Chen, Majumdar & Ogata (2021)'e göre, öğrenci-öğrenci etkileşimi, bilişsel amaçlar ve motivasyon desteği için arzu edilirken öğrenci-öğretmen etkileşimi, öğrencilerin içeriğe, öğrenme motivasyonuna ve öz-yönetime olan ilgisini teşvik etmeyi veya sürdürmeyi amaçlar. Çevrimiçi öğrenme süreçleri boyunca, öğrenmeyi kolaylaştırmak için tartışma forumlarını, blogları ve wiki gibi araçlarla öğrencilerin sosyal bağlamlarda destek alarak süreç boyunca motive edilmeleri sağlanabilir (Mbatı & Minnaar, 2015).

Eğitimin verimliliğinin artırılmasına yönelik katılımcılar, altyapı ya da erişim sorunlarının iyileştirilmesi, içerik ya da ekipman desteğinin sağlanması, çevrimiçi etkileşimin artırılması gibi öneriler sunmuşlardır. Bunun yanında eğitim etkinliğinin planlama sürecine yönelik öneriler sunulmuştur ve genel olarak bu öneriler katılımcıların bireysel tercihlerini yansıtmaktadır. Dolayısıyla çevrimiçi mesleki eğitim etkinlikleri planlanırken esnekliğin artırılmasının olumlu sonuçları destekleyeceği söylenebilir. Qesada-Pallarès, Sánchez-Martí, Ciraso-Calí, ve Pineda-Herrero, (2019), uygulayıcıların mesleki eğitim programlarına

başlarken öğrencilerinin özelliklerini ve kurs boyunca katılımlarını sağlayan stratejileri iyi anlamaları gerektiğini ifade etmiştir.

Tüm bu bulgular, pandemi döneminde mesleki eğitim ve öğretim faaliyetlerini çevrimiçi öğrenme ortamında, hibrit modele dayalı olarak yürütmüş bir katılımcı grubun görüşleri ile sınırlıdır ve diğer bağlamlara genellenemez. Konuyla ilgili daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Özellikle mesleki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin çevrimiçi ortama taşınmasının önünde duran engelleri ve çözüm önerilerini derinlemesine irdeleyen nitel çalışmaların yapılması önerilir.

## **ETHICAL PERMISSION TO RESEARCH**

In this study, all rules stated to be followed within the scope of the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were observed. 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.

Ethics Committee Approval Information Ethical committee: Trabzon University ethic committee

Data of ethical approval: 13.05.2022

Number of ethical approvals: 2022-5/1.133

## **CONTRIBUTION OF RESEARCHERS**

Author 1: Research design, data analysis, validity and reliability studies, reporting. The contribution rate is 40%.

Author 2: Research design, implementation, reporting. The contribution rate is 30%.

Author 3: Data analysis, validity and reliability studies. The contribution rate is 30%.

## **CONFLICT OF INTEREST**

No potential conflict of interest was reported by the author(s). No funding support was received in this study.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2023, 23(3), 1244–1266. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1176563>



### Yurt Dışında Türkçe'nin Yabancı Bir Dil Olarak Öğretimi: İngiltere Örneği (Genel Durum, Sorunlar ve Öneriler)

Teaching Turkish as A Foreign Language Abroad: The Case of England  
(General Status, Problems, and Suggestions)

Mehmet TOYRAN<sup>1</sup>, Sami BASKIN<sup>2</sup>, Müjgan BEKDAŞ<sup>3</sup>

Geliş Tarihi (Received): 16.09.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 03.06.2023

Yayın Tarihi (Published): 24.09.2023

**Öz:** Türkçe, günümüzde çok geniş bir coğrafyada yabancı dil olarak öğretilmektedir. Bu öğretimi hem Türkiye merkezli kurumlar hem de yabancı kurumlar gerçekleştirmektedir. Örneğin İngiltere'de Yunus Emre Enstitüsü ve T.C. Millî Eğitim Bakanlığı gibi Türk kurumları ile Oxford, SOAS, Exeter ve Cambridge gibi İngiliz üniversiteleri, ortaöğretim kurumları veya yerel özel kurslar Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğretmektedir. Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminin İngiltere'deki durumunu genel hatlarıyla betimlemeyi amaçlayan ve fenomenoloji desenine göre tasarlanmış olan bu nitel çalışmada veriler, Londra Yunus Emre Enstitüsünün Türkçe öğretimi faaliyetlerinde görev alan öğretmenlerden toplanmıştır. Bu öğretmenler, uygun örnekleme kullanılarak belirlenmiş ve bire bir yüz yüze görüşmeyi kabul etmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Katılımcıların onayı ile alınan ses kayıtları önce yazılı metinlere dönüştürülmüş, sonra da içerik analizleri yapılarak yorumlanmıştır. Buna göre; İngiltere'ye Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek amacıyla gönderilen öğretmenlerin çoğunun bu alanda özel bir eğitim almadığı, bazılarının üniversitede dil eğitiminden farklı bir bölümde okuduğu ve Türkçe öğretimini ilk kez yurt dışında deneyimlediği; İngiltere'deki öğrenme ortamlarının fiziki şartları yeterli olmasına rağmen ders kitaplarının içeriğinin yeterli olmadığı; ders kitaplarındaki eksiklikleri gidermek için öğretmenlerin ek kaynaklar kullandığı; dil öğretim sürecinin bütün aşamalarında öğretmenlerin birbirine destek verdiği tespit edilmiştir. Bunun yanında çeşitli nedenlerle son zamanlarda Türkçe öğrenmeye karşı ilginin arttığı ve bunun geliştirilebileceği belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Yurt dışında Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğreten kurumlar, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Türkçeyi yabancı dil olarak İngiltere'de öğreten öğretmen görüşleri

&

**Abstract:** Today, Turkish is taught as a foreign language in a wide geography. This can be carried out by both Türkiye-based institutions and foreign institutions. For example, in the UK, Turkish institutions such as Yunus Emre Institute and the Ministry of National Education of the Republic of Türkiye, English universities such as Oxford, SOAS, Exeter and Cambridge, secondary education institutions or local private courses teach Turkish as a foreign language. In this qualitative study, which aims to describe the situation of teaching Turkish as a foreign language in England in general terms and was designed according to the phenomenology pattern, the data were collected from the teachers who took part in the Turkish teaching activities of the London Yunus Emre Institute. These teachers were selected using convenient sampling and agreed to face-to-face interviews. Data were collected with semi-structured interview questions. The audio recordings taken with the consent of the participants were first converted into written texts and then interpreted by making content analysis. Accordingly, it was determined that most of the teachers sent to England to teach Turkish as a foreign language did not receive a special education in this field, some of them studied in a different department than language education and they experienced Turkish teaching abroad for the first time. Moreover, It was defined that although the physical conditions of the learning environments in England were sufficient, the content of the textbooks was not sufficient, and the teachers used additional resources to eliminate the deficiencies in the textbooks. And finally, it was determined that teachers support each other at all stages of the language teaching process. Also, it was determined that the interest in learning Turkish has increased recently for various reasons, and this can be improved.

**Keywords:** Institutions teaching Turkish as a foreign language abroad, teaching Turkish as a foreign language, opinions of teachers teaching Turkish as a foreign language in England

**Atıf/Cite as:** Toyran, M., Baskın, S. & Bekdaş, M. (2023). Yurt Dışında Türkçenin Yabancı Bir Dil Olarak Öğretimi: İngiltere Örneği (Genel Durum, Sorunlar ve Öneriler), *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1244-1266, [doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1176563](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1176563)

**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– Bolu

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Dr. Mehmet Toyran, MEB İslamabad Eğitim Müşavirliği, toyran1@gmail.com, 0000-0001-5685-592X

<sup>2</sup> Doç. Dr. Sami Baskın, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, samibaskin@gmail.com, 0000-0002-4159-5480

<sup>3</sup> Dr. Müjgan Bekdaş, Malatya Turgut Özal Üniversitesi, TÖMER, mujgan.bekdas@ozal.edu.tr, 0000-0003-4313-5880



## 1. GİRİŞ

Belli bir plan dâhilinde olmasa da Türkçe doğal mecrasında Asya, Avrupa ve Afrika kıtalarında yabancı dil olarak öğretilmiş ve öğrenilmiştir (Arslan, 2012). Bunun geçmişteki izlerini tarihi metinlerden sürmek mümkündür. Göktürk Kitabelerinin bir yüzünün Çince olması (Orta Asya), Bugut Yazıtının üç yüzünün Soğdca yazılması, Codex Cominicus'un (Karadeniz'in Kuzeyi) Latince-Farsça-Kıpçakça (Türkçenin bir lehçesi) ve Kıpçakça-Almanca sözcük listeleri içermesi, Memluk-Kıpçak Sahasındaki (Suriye-Mısır) sözlük-gramerlerin Türkçe-Arapça olması, Avrupa'da var olan tarihi sözlüklerden bazılarının Türkçeyi içerecek biçimde iki dilli hazırlanmış olması Türk olmayanların Türkçe veya Türklerin diğer dilleri öğrendiğinin açık birer göstergesidir. Günümüzde ise Türkçenin sınırları, dünyanın sınırlarına denktir. Zira bilgi teknolojilerinin ilerlemesiyle etkileşimin ve dil öğrenmenin sınırları, siyasal yapıların (devlet, il vb.) sınırlarının çok ötesine geçmiştir. Bu da Türkçenin; Güney Amerika'dan Kuzey-Doğu Asya'ya, Avrupa'dan Avustralya'ya kadar dünyanın hemen her yerinde öğrenilmesine olanak tanımıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin güncel bir haritasını çıkarmak için bu işi üstlenen kurumların ve sanal ortamlarda dil öğretimi gerçekleştiren platformların hangi ülkelerden daha çok katılımcıya sahip olduklarının incelenmesi gerekmektedir.

### 1.1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Kurumlar

Türkçe, Türkiye'de genellikle üniversitelerin bünyesinde faaliyet gösteren Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER), halk eğitim merkezleri, özel kurslar ve sivil toplum kuruluşlarının desteklediği projeler vasıtasıyla yabancı dil olarak öğretilmektedir. Yurt dışında ise daha farklı kurumlar devreye girmektedir. Türkiye Maarif Vakfı Okulları, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye'nin desteklediği üniversiteler (Ahmet Yesevi Üniversitesi, Balkan Üniversitesi vb.), yurt dışındaki üniversitelerin uluslararası ilişkiler fakülteleri, Filoloji fakülteleri veya Türk Dili ve Edebiyatı bölümleri, Türkiyat Araştırma Merkezleri, özel okullar, kurslar vb. yerler bu alanda önemli roller üstlenmektedir.

Bu çalışma yurt dışındaki Türkçe öğretimine odaklandığından Türkiye'deki kurumlara değinilmemiştir. Günümüzde yurt dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, anaokulundan üniversiteye kadar farklı eğitim kademelerinde gerçekleşmektedir. Bunun yanında çeşitli kursların bu alanda etkin rol üstlendiği ve okul çağı dışındaki kişilerin de Türkçeyi öğrendiği görülmektedir. Ancak her ülkenin kanunları, yönetmelikleri farklıdır ve bu farklılık, öğretim faaliyetlerini bazen kısıtlamaktadır. Örneğin bir ülkede sadece anaokulu seviyesinde öğretilen Türkçe, bir başka ülkede tüm kademelerde öğretilmektedir (Çağ & Bölükbaş Kaya, 2021). Yurt dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten başlıca kurumlar ise şunlardır:

Türkiye Maarif Vakfı Okulları: 2016 tarihinde kurulan Türkiye Maarif Vakfı, yurt dışında Türkiye Cumhuriyeti adına T.C. Millî Eğitim Bakanlığı dışında doğrudan eğitim kurumu açma yetkisine sahip tek kuruluştur. 67 ülkede faaliyet gösteren vakıf bünyesinde, yaklaşık elli bin öğrenci Türkçe öğrenmektedir. Türkiye Maarif Vakfının 2020 yılında yayımladığı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programında, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer alan dil yeterlikleri esas alınmıştır. Bu program, Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi alanında faaliyet gösteren kurumlar arasındaki birliğin sağlanması adına önemli bir adım olmuştur. Bu, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin de ilk programıdır (Türkiye Maarif Vakfı, 2022).

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı: Bakanlık, yurt dışında Türkçenin öğretilmesi için yoğun çaba harcamaktadır. T.C. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak 47 ülkede, 76 eğitim müşavirliği/ataşeliği bulunmaktadır (MEB Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü resmî web sitesi, 2022). 2020-2021 eğitim-öğretim yılı için 37 ülkede 1610 Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni görevlendirilmiştir (YYEGM). Bakanlıklar Arası Ortak Kültür Komisyonu (BAOK) kararıyla beş yıl süreyle görevlendirilen bu öğretmenler gittikleri yerlerin devlet okullarında, Türk dernek okullarında veya Maarif Vakfına bağlı olarak açılan okullarda görev yapmaktadır. Türkçe ve Türk Kültürü öğretimi yapan öğretmenler, ikili anlaşmalar çerçevesinde Yunus Emre Enstitülerinde veya üniversitelerde de yabancı bir dil olarak Türkçeyi öğretmektedir.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, yurt dışında bulunan Türklerin ve çocuklarının kültürel kimliklerini koruyucu, yaşadıkları toplumla uyum içinde olmalarını sağlayıcı ve eğitim düzeylerini yükseltici önlemler almak, buldukları ülkenin eğitim öğretim imkânlarından verimli bir şekilde yararlanmalarını sağlamak, Türkiye'ye dönüşlerinde, Türk eğitim sistemine uyumlarını kolaylaştırmak amacıyla gerekli eğitim öğretim hizmetlerini sunan (MEB Türkmenistan Aşkabat İlkokulu resmi web sayfası, 2022) pek çok Türk okuluna sahiptir. Bu okulların listesi T.C. Millî Eğitim Bakanlığının internet sitesinde Yurt Dışı Okullarımız başlığı ile listelenmektedir

Yurt dışındaki Üniversiteler ve Enstitüler (Türkoloji araştırma merkezleri): Türkiye'nin son yıllardaki gelişimi Türkçenin yurt dışında daha çok rağbet görmesini sağlamıştır. Günümüzde pek çok ülkede yükseköğretim aşamasında Türkçe yabancı dil öğretilmektedir yapılmaktadır. Bu öğretim, genellikle filoloji, eğitim bilimleri, beşerî ve sosyal bilimler fakültelerinde; Türkoloji, Türk dili ve edebiyatı, Doğu ve Asya dilleri ile tercümanlık bölümleri altında Türkçe öğretiminin yapılmaktadır (Çağ & Bölükbaş Kaya, 2021). Ancak buradaki eğitimi üç kısma ayırmak gerekir. Birincisi Belgrad Üniversitesi Filoloji Fakültesi örneğinde olduğu gibi bazı üniversitelerde, Türk Dili, Edebiyatı ve Kültürü Bölümü adı altında lisans eğitimi yapılmaktadır. Burada öğrenciler hem Türkçeyi hem de Türk edebiyatını ve kültürünü öğrenmektedir. Bu türden eğitimlere Mısır'dan Almanya'ya, Çin'den Amerika'ya kadar pek çok ülkede rastlamak mümkündür. İkincisi ise Odesa II Mechnikov National University'deki Uluslararası İlişkiler Fakültesinde olduğu gibi Türkçe, öğrencilerin kariyerlerini destekleyici yabancı dil olarak da öğretilmektedir. Öğrenciler buradaki Türkçe sınıflarında Türkçenin kullanım inceliklerini (dil becerileri temelli eğitim) öğrenmektedir. Üçüncüsü ise araştırma enstitüleri kapsamında gerçekleşen lisansüstü eğitimlerdir. Örneğin Ukrayna Filoloji Enstitüsü Türk Bilgi ve Araştırma Merkezinde Türk dili ve kültürüne ilişkin araştırmalar yapılmaktadır. Bu üniversite ve enstitülere T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Yunus Emre Enstitüsü, TİKA gibi kurumlar destek vermektedir. Örneğin 2000'li yıllarda Afganistan'da yürütülen Türkçe öğretimi için TİKA bina inşa etmiş ve öğretim elemanı göndermiştir (Temizyürek vd., 2016).

Türk Kültür Merkezleri: Sırbistan, Ukrayna, Almanya gibi hem Türkiye ile siyasi ilişkileri gelişmiş hem de Türklerin yoğun yaşadığı ülkelerde belediyeler, sivil toplum kuruluşları vb. kurumlar tarafından desteklenmiş kültür merkezlerinde, genellikle yerel öğretmenlerin gözetiminde ilerleyen eğitimler yapılmaktadır. Bu eğitimlerde Türkçe, yabancı bir dil olarak geniş bir yaş aralığına sahip kişilere öğretilmektedir. Örneğin Sırbistan'daki Novi Pazar Devlet Üniversitesi ve Yeni Pazar Belediyesi bünyesindeki Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğretimi böyle yapılmaktadır. Yine İngiltere'de yaşayanlar, dernekler tarafından desteklenen ve genellikle halk eğitim merkezleri tarzında örgütlenmiş kurumlarda Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenebilmektedir.

Özel Okullar ve Dil Kursları: Yurt dışında Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimine ilginin artması ile birlikte bu alanda hizmet veren çeşitli özel kurumlar ortaya çıkmıştır. Bunların bazıları kurs niteliğindedir ve A1-C2 seviyelendirilmiş bir öğretimi hedeflemektedir. Ancak bazıları uluslararası özel okul statüsündedir. Örneğin Ürdün'deki Burc Jordanian Turkish Schools bir özel eğitim kurumudur ve ilkokul birinci sınıftan itibaren eğitim vermektedir.

Yunus Emre Enstitüsü: Günümüzde Türkiye'nin yurt dışındaki dil ve kültür öğretiminin önemli bir bölümü Yunus Emre Enstitüsü tarafından gerçekleştirilmektedir. Yunus Emre Enstitüsü 2009 yılında kurulmuştur. Dünya genelinde Türkçeyi ve Türk kültürünü öğretmeyi amaçlayan bu kurum, hâlihazırda 52 ülkede, 63 kültür merkezi ile faaliyetlerini yürütmektedir. Bu merkezlerin sayısı gün geçtikçe artmaktadır (Yunus Emre Enstitüsü resmî web sitesi, 2022). Yunus Emre Kültür Merkezlerinde Türkçenin öğretimi için ilkokul çağındaki öğrencilerden yetişkinlere kadar geniş bir yelpazede çeşitli projeler geliştirilmektedir. Örneğin "Tercihim Türkçe" projesiyle ilk ve ortaöğretim seviyesindeki kurumlarda Türkçenin seçmeli ders olarak öğretimi teşvik edilmektedir. Suriye'nin kuzeyinde açılan okullarda "Türkçe Öğreniyorum" ders kitaplarının dağıtımı ve Türkçe öğretmenlerinin görevlendirilmesi bu kapsamda yapılmıştır. Bunun yanında Kurumun birçok üniversite ile imzalanan Türkoloji protokolleri

bulunmaktadır. Bu protokoller, Türkçenin yurt dışındaki üniversitelerde yaygınlaşmasını sağlamayı hedeflemektedir. Ayrıca, üniversite dışındaki yetişkinler de Yunus Emre Kültür Merkezlerine başvurarak Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenebilmektedir.

Yunus Emre Enstitüsü, sadece Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğretmemektedir. Kurum, aynı zamanda Türkçe öğretmenlerinin (özellikle ana dili Türkçe olmayan öğretmenlerin) mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve Türkçe öğretiminin veriminin artırılmasını da hedeflemektedir. Bu türden faaliyetlere 2019 yılında Yunus Emre Enstitüsü ile Suriye Türkmen Meclisi iş birliği kapsamında Ankara'da "Suriyeli Öğretmenler İçin Türkçe Eğitim Programı" etkinliği örnek gösterilebilir. Bu programda Suriye'nin kuzeyindeki okullarda ve kurslarda görevli Suriyeli Türkçe öğretmenlere bir dizi eğitim verilmiştir.

## **1.2. İngiltere'de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenme Ortamları**

İngiltere'de Türkçenin yabancı dil olarak öğrenme ortamları yükseköğretim ve ortaöğretim kurumları, özel dil kursları ve çevrim içi ortamlar olmak üzere dört bölümde incelenmiştir.

### **1.2.1. İngiltere'de yükseköğretimde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi**

Oxford (University of Oxford, Faculty of Oriental Studies) ve SOAS (University of London, Faculty of Languages and Cultures, Department of Languages and Cultures of Near and Middle East) üniversitelerinde Türkçe öğretimi ana bilim dalı seviyesinde örgütlenmiştir. Dört yıllık eğitim boyunca öğrencilere bu ana bilim dalında Türk dili, Türk edebiyatı ve Türk tarihine dair dersler verilmektedir (Mitchell, 2022). Exeter ve Cambridge Üniversitelerinde Türkçe öğretimi, seçmeli ders statüsündedir. Leeds ve Manchester Üniversitelerinde ise yalnızca başlangıç seviyesinde Türkçe dersleri bulunmaktadır (Öztürk, 2021). Dolunay (2005), Türkiye ve dünyadaki Türkçe ve Türkoloji Merkezlerini araştırdığı çalışmasında, İngiltere'de Durham Üniversitesi (University of Durham, Institute for Middle Eastern and Islamic Studies) Türkçe Araştırmaları Merkezi'nde de Türkçe öğretildiğini aktarmaktadır. Yapılan incelemede Durham Üniversitesinde Orta Doğu ve İslamî Çalışmalar Merkezi çatısı altında Modern Diller ve Kültürler adlı bölümde Türkçe dersi ya da bölümü tespit edilmemiş olsa da Üniversitenin Modern Dil Çalışmaları Merkezinde öğretilen diller arasında Türkçenin sayıldığına ve başlangıç seviyesinde Türkçe kursu verilebildiğine rastlanmıştır.

### **1.2.2. Ortaöğretim kurumlarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi**

İngiltere'de eğitim dört aşamadan oluşmaktadır. Liseyi bitirme aşaması olan dördüncü evre (Key Stage 4) sonunda öğrenciler GCSE (General Certificate of Secondary Education, GCSE) adlı eğitim sertifikası sınavlarına alınırlar. Üniversitelere girişte önemli olan bu sınavlarda öğrenciler 5 ve daha fazla dersi seçerek sınavına girerler. Türkçe dersi de GCSE'de tercih edilebilen dil derslerinden bir tanesidir. İngiltere'de zorunlu eğitim 11 yıldır. Bu süre sonunda üniversiteye gitmek isteyen öğrenciler iki yıl daha öğrenimlerine devam ederler. Sonra A Level (Advanced Level) adı verilen sertifika programına tabi tutulurlar. Üniversiteye girebilmek için en az 3 dersten not alması gereken öğrenciler Türkçe A level sınavına da girebilirler. Çünkü Türkçe ortaöğretimde modern yabancı diller statüsündedir. Bu dersin sınavından alınan not diğer dersler gibi değerlendirilir ve üniversiteye girişte oldukça etkilidir. Bu sebeple İngiltere'de öğrenim hayatına devam eden öğrenciler 10 ve 11. sınıfta GCSE, 11 ve 12. sınıfta A level programlarına kaydolabilirler. Dört temel dil becerisinin ölçüldüğü bu sınav için T.C. Londra Eğitim Müşavirliği öğretmen göndermekte, Türk öğrencilerin yoğun olduğu bölgelerde ise okulların kadrolu Türkçe öğretmenleri bulunmaktadır.

### **1.2.3. Özel dil kurslarında Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi**

İngiltere'de çok yaygın olmamakla birlikte Cactus gibi özel eğitim kurumları da Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğretmektedir. London Holborn – Russell Square yakınlarında bulunan Cactus kurs merkezinde başlangıç seviyesinden ileri seviyeye kadar her aşamada Türkçe dersi verilmektedir. Burada her bir aşama toplam 20 ders saatine göre ayarlanmıştır. Dersler, haftada iki saat ve toplam 10 haftalık bir öğrenme

sürecine göre planlanmıştır. Cactus kurs merkezinde Türkçeyi genellikle anadili Türkçe olan öğretmenler öğretmektedir. Ancak sonradan Türkçeyi öğrenmiş iki dilli öğretmenler de mevcuttur. Bu merkezde dersler yüz yüze ve ortalama 6 kişilik sınıflarda yapılmaktadır. Ancak dileyen öğrenciler bire bir ders de alabilmektedir (Turkish Courses London Holborn resmî web sitesi, 2022).

Merkezi Londra'da bulunan School of Turkish ise Türk dili ve kültürünü keşfetme yolculuğunda farklı çevrim içi kurs seçenekleri sunmaktadır. Türk dilinin her aşamasında kursları bulunan School of Turkish'ın yeni başlayanlar, Türkçelerini daha ileriye taşımak isteyenler, özellikle bir beceri üzerinde (konuşma, dil bilgisi vb.) odaklanmak isteyenler için özelleştirilmiş grupları da bulunmaktadır. Örneğin Challenge Yourself: Time to Write yazma eğitimi kursunda her hafta öğretmen tarafından belirlenmiş bir konu hakkında yazma çalışması yapılmaktadır. Buradaki önemli nokta, metnin bir oturuşta değil, her gün azar azar tamamlanması gerektiğidir. Böylece öğrencinin bir hafta boyunca hikâyesi üzerinde düşünmesi teşvik edilmekte ve her gün organize edilmesi gerekli olan bilgileri pekiştirilmektedir. Bu kurs A2, B1, B2, C1 ve C2 seviyesindeki öğrencilere açıktır (School of Turkish resmî web sitesi, 2022).

#### 1.2.4. Çevrim içi ortamlarda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi

Son zamanlarda teknolojinin gelişimine paralel olarak tüm dünyada olduğu gibi İngiltere'de de çevrim içi kursların sayısı artmıştır. Bu kursların bir kısmı grup dersleri biçiminde öğretim imkânı sunarken bir kısmı bire bir öğretim ortamlarına sahiptir. Bire bir eğitim ortamlarında Türkçe öğrenmek isteyenler, çevrim içi çalışan özel öğretmenlere yönelmektedir. Bu konuda Language Trainers Online, preply gibi internet siteleri öğretmen bulmak için kullanılan platformlardan bazılarıdır. Bunun yanında dil takası yaparak ücretsiz olarak öğrenme ortamları sunan çevrim içi ortamlar da mevcuttur. Örneğin MyLanguageExchange.com, Tandem gibi uygulamalarda/web siteleri anadili Türkçe olan biri anadili İngilizce olan birisi ile anlaşarak karşılıklı dersler ayarlayabilmektedir. Bunun yanında yapay zekâyla çalışan mobil uygulamalar (Babbel, Busuu, Memorise vb.) kişilere kimseye bağlı olmadan Türkçe öğrenme imkânı tanımaktadır. Sosyal medya araçları da düşünüldüğünde, Türkçe öğrenmek isteyen kişiler için oldukça farklı ve kolay ulaşılabilir sanal öğrenme ortamlarının mevcut olduğu ifade edilebilir.

#### 1.3. Türkiye'ye ait kurumların İngiltere'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğretimindeki görevi

İngiltere'de Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminde başat rol Türkiye'ye ait kurumlardadır. T.C. Londra Eğitim Müşavirliği ve Londra Yunus Emre Enstitüsü bünyelerindeki öğretmenlerle bölgede ihtiyaç duyulan Türkçe öğretimini gerçekleştirmek için çaba göstermektedir. Baskın ve Toyran'ın (2021) aktardığı verilere göre İngiltere'de Türkçe ve Türk Kültürü dersi, Türkiye'den ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nden (KKTC) gelen (38'i Türkiye, 11'i KKTC) toplam 49 öğretmen tarafından gerçekleştirilmektedir. Ancak bunlar genellikle Türk ailelerin çocuklarına Türkçe dersi vermektedir. Yabancılar Türkçeyi öğretmek Londra Yunus Emre Enstitüsü uhdesindedir. Araştırmanın yapıldığı dönemde Londra Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde 3 okutman görev yapmaktadır. Bu okutmanların talebi karşılayamadığı zamanlarda T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü aracılığıyla bölgeye gelen Türkçe ve Türk Kültür öğretmenleri Londra Yunus Emre Enstitüsünün açtığı kurslardaki dersler için müşavirlik tarafından görevlendirilmektedir. Londra Yunus Emre Enstitüsü, Covid-19 salgını sonrasında öğrencilere yaptığı anketle yüz yüze veya çevrim içi öğrenme isteklerini sorgulamıştır. Bu sorgulama neticesinden katılımcıların büyük bir kısmı çevrim içi ders isteginde bulunmuştur. Bu yüzden kurum, diğer birimler yüz yüze eğitime geçtiği halde hâlâ (2022 Bahar Dönemi) çevrim içi derslere devam etmektedir.

Bölgede Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimının canlanması alan araştırmalarının da artmasını da beraberinde getirmiştir. Ancak yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu (Aşçı, 2013; Baskın & Toyran, 2021; Bayat, 2016; Eyüp & Güler, 2020; Saraç, 2018; Tözün, 2014; Uysal, 2015; Yaman & Dağtaş, 2015; Yıldırım, 2016) İngiltere'de yaşayan Türkler ve bunların Türkçe öğrenmesi ile ilgilidir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

İngiltere'de Türkçenin bir yabancı dil olarak öğretiminin nasıl olduğunu tespit etmek üzerine kurgulanmış bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Burada hedef, bireyin yaşamındaki deneyimlerini derinlemesine araştırmak ve sonuçlar ortaya çıkarmaktır (Neubauer vd., 2019). Bu doğrultuda araştırma sürecinin odak noktası, İngiltere'de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve bu öğretimin öğretmenlerin görüşlerine dayanarak tüm detayları ile analizidir.

### 2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu örneklemede kolay ulaşılabilir ve tamamen mevcut olan, ulaşması hızlı ve kolay olan ögeler araştırılır (Baltacı, 2018). Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubu, İngiltere'de Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğreten 9 öğretmen oluşturulmuştur. Katılımcı isimleri kodlanmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri aşağıdaki Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.**

*Katılımcıların Demografik Özellikleri*

Katılımcılar	Cinsiyet	Branş	Kıdem	Türkçeyi yabancı bir dil olarak Öğretme Süresi
Ö1	Kadın	Türkçe Öğretmenliği	18	2
Ö2	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı	10	1
Ö3	Kadın	Türkçe Öğretmenliği	18	10
Ö4	Kadın	İngilizce	19	3
Ö5	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı	8	1
Ö6	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı	21	13
Ö7	Kadın	İletişim	6	5
Ö8	Kadın	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	15	5
Ö9	Kadın	Türk Dili ve Edebiyatı	14	2

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmanın verileri belirlenen çalışma grubuyla yapılan görüşme ile toplanmıştır. Görüşme iki veya daha fazla kişinin bir dizi soru ve cevap yoluyla bilgi alışverişinde bulunduğu bir veri toplama şeklidir. Sorular, bir araştırmacı tarafından belirli bir konu hakkında katılımcılarından bilgi almak için tasarlanmıştır. Görüşmeler ayrıntılı bilgi toplamanın mükemmel bir yoludur (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede, görüşmeci bir soru listesi hazırlar. Ancak soru listesindeki tüm soruları sormak zorunda değildir. Konuşmayı yönlendirmek için de soruların sırasıyla oynayabilir (Glesne, 2010).

Bu çalışmanın görüşme formlarının geliştirilmesinde iki Türkçe eğitimi uzmanının taslak görüşme formlarının "kapsam geçerliğiyle" ilgili olarak görüşüne başvurulmuştur. Öneriler doğrultusunda soruların araştırmanın kapsamı ile ilişkisi, ifade edilme biçimi, düzeni ve dil bilgisi hataları düzeltilmiş ve görüşme formuna son şekli verilmiştir. İki bölümden oluşan görüşme formunun birinci bölümünde katılımcıların kişisel özelliklerine ilişkin sorular bulunmaktadır. İkinci bölümünde ise öğretmenlerin İngiltere'de Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğretirken yaşadıkları deneyimlerle ilgili toplam 13 adet açık uçlu soru yer almaktadır.

Görüşme, Türkçeyi yabancı bir dil olarak İngiltere’de öğreten 9 öğretmen ile yapılmıştır. Her bir katılımcı ile ortalama 30 dakika süren bu görüşme, pandeminin koşulları göz önünde bulundurularak çevrim içi ortamda gerçekleştirilmiştir. Sorular bütün katılımcılara aynı şekilde ve aynı sırada sorulmuştur. Görüşme esnasında veriler, katılımcının onayı alındıktan sonra kayıt cihazına kaydedilmiş, sonra bu kayıtlar hiçbir değişiklik yapılmadan yazıya dökülmüştür. Daha sonra bu yazılı metinler katılımcıların onayını almak için her bir katılımcıya gönderilmiş ve onaylanmıştır.

#### 2.4. Verilerin analizi

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde, içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli bir nitel veri içindeki anahtar kelime veya kavramların varlığını belirlemek için kullanılan bir araştırma aracıdır. Araştırmacılar, içerik analizini kullanarak bu tür belirli kelimelerin veya kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini ölçebilir ve analiz edebilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Elde edilen verilerin analizini üç farklı araştırmacı da ayrı ayrı yapmış ve daha sonra ortaya çıkan analiz sonuçları bir uzman görüşüne sunulmuştur. Bu çalışmada araştırmacılar hem görüşmeleri yapan hem de bunların analizini gerçekleştiren rolündedir. Analiz sonucunda Tablo 2’deki gibi kategori, kodlar ve bu kodları oluşturan katılımcılar belirlenmiştir. Örneğin, “Ders kitaplarının geliştirilmesine yönelik ne gibi önerileriniz var?” sorusuna verilen cevaplara göre “Etkinliklerin arttırılması” kodu oluşturulmuştur. Bu kodun kategorisi ise “Ders Kitaplarına İlişkin Öneriler” olarak belirlenmiştir. Bu kategori, kodlar ve katılımcıların örnek tablosu aşağıda verilmiştir.

**Tablo 2.**

*Görüşme Sonucu Elde Edilen Kategori ve Kodlar İçin Örnek Tablo*

Kategori	
Ders Kitaplarının Geliştirilmesine İlişkin Öneriler	
Kodlar	Katılımcılar
Seviyeler arası keskin geçişler olmaması	Ö2
Etkinliklerin arttırılması	Ö4
İngilizce örnekler, etkinlikler ve açıklamaların olması	Ö4
Çok yoğun kültür aktarımının olmaması	Ö5
Güncel ve ilgi çekici konular olması	Ö5
Kullanılan metinlerin ve kelimelerin seviyeye uygun sadeleştirilmesi	Ö5, Ö8
İlginç ve eğlenceli bir hale getirilmesi	Ö6
Kullanılan dil bilgisi yapılarının seviyeye uygun olması	Ö9

#### 2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

##### 2.5.1. İç geçerlik

Görüşmeler çevrim içi yapıldığı için katılımcıların onayı ile ses-görüntü kaydı alınmıştır. Daha sonra bu kayıtlar yazıya geçirilmiş ve etik kurallar gereği bir kopyası da katılımcıya verilerek onayı alınmıştır. Böylelikle iç geçerlik artırılmıştır. Ek olarak, hazırlanan görüşme formu uzman görüşüne sunulmuş öneriler doğrultusunda güncellenmiştir. Oluşturulan güncel formun güvenilirliğini ölçmek için Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülü [ $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$ ] kullanılmış ve uzmanlar arasındaki uyum oranı %84,61 olarak tespit edilmiştir. İç geçerliği veren kodlama sonucuna göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002). Ayrıca iç geçerliliğin desteklenmesi için katılımcıların görüşmede kullandıkları ifadeleri bulgular kısmında doğrudan alıntı olarak verilmiştir.

##### 2.5.2. Dış geçerlik

Çalışma grubuna ilişkin demografik verilerin, araştırmada kullanılan yöntemlerin ve bunların tercih edilme nedenlerinin, katılımcı ifadelerinin yorum yapılmadan doğrudan alıntılarla verilmesi ve bütün bölümlerin detaylandırılarak açıklanması ile dış geçerlik artırılmaya çalışılmıştır.

### 2.5.3. İç güvenirlilik

Bulgular kısmında veriler yorum yapılmadan doğrudan alıntı olarak verilmiştir ve oluşturulan kodlar uzman görüşüne sunulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

### 2.5.4. Dış güvenirlilik

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar ile bulguların tutarlı olup olmadığını anlamak amacıyla bu iki bölüm alanında uzman iki akademisyene sunulmuş ve elde edilen sonuçlar teyit edilmiştir.

## 2.6. 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: T.C. \*\*\* Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 19.03.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: KARAR 06.02

## 3. BULGULAR

Çalışmanın bu aşamasında öğretmenlerin İngiltere'de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine dair görüşleri analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan kategoriler ve kategoriler altında yer alan kodlar aşağıda tablolar halinde verilmiştir:

İlk olarak "Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğreten öğretmenlerin yeterliği" kategorisine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin bu alandaki yeterliliğinin değişkenlik gösterdiği tespit edilmiş olup, bu kategoriye ilişkin kodlar ve katılımcılar Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.**

*"Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğretimi ile ilgili yeterliğiniz, yani aldığınız eğitim, gördüğünüz kurslar, seminerler nelerdir?" Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Kategori	
Öğretmenlerin Yeterliliği	
Kodlar	Katılımcılar
Türkçe eğitimi alanında lisans mezunu olması	Ö1, Ö3
Türk dili ve edebiyatı alanında lisans mezunu olması	Ö2, Ö5, Ö6, Ö9
Seminere katılması veya bir kursta eğitim alması	Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9
Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi sertifikasının olması	Ö9, Ö8, Ö7
Çeşitli kitap, makale okuyarak ve videolar izleyerek yeterlilik kazanılması	Ö1, Ö8

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin 2'sinin Türkçe Eğitimi, 4'ün de Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun olduğu görülmüştür. Bu öğretmenler, mezuniyet alanları itibarıyla Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğretmeye en yakın kişilerdir. Ancak bu alanda özel bir eğitime sahip değillerdir. Örneğin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunu olan katılımcılardan Ö5 bu durumu, "Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi ile ilgili daha önce aldığım hiçbir eğitim ve kurs bulunmamaktadır." cümlesi ile ifade etmiştir. İngiltere'de

Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğreten diğer öğretmenlerden 1'inin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 1'inin İletişim ve yine 1'inin de İngilizce alanlarında lisans eğitimi aldığı belirlenmiştir. Türkçe öğretimine nispeten uzak olan bu öğretmenlerin ya kendi çabaları ile kendilerini geliştirmeye çalıştıkları ya da bir sertifika programına katılarak alan bilgisi edinmeye gayret ettikleri belirlenmiştir. Ö4, Ö8 ve Ö9 "Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi seminerine katıldık ve sertifika aldık" şeklinde görüş bildirmişlerdir. İngiltere'de görev yapan öğretmenler, bilgi ve uygulama eksikliklerini genellikle kitap, video gibi bilgi kaynaklarına başvurarak gidermeye çalışmaktadır. Bu kapsamda Ö8, "Bazı Youtube kanallarından, alan hakkında çok sayıda çevrim içi semineri takip etmeye çalıştım. Teorik düzeyde çeşitli makalelerden oluşan kitaplar okudum." diyerek durumunu özetlemiştir.

"İngiltere'de Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretildiği sınıfların fiziki özellikleri" kategorisine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiş ve öğretmenlerin birçoğunun sınıf ortamlarını yeterli bulduğu belirlenmiştir. Bu kategoriye ilişkin kodlar ve katılımcılar Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.**

*"İngiltere'de Türkçenin yabancı bir dil olarak öğrettiğiniz ortamlar, fiziki şartlar hakkında neler düşünüyorsunuz?" Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Kategori	
Sınıfların Fiziki Özellikleri	
Kodlar	Katılımcılar
Az mevcutlu olması	Ö1
Araç-gereç açısından donanımlı olması	Ö3
Yeterli olması	Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9
Asgari şartların sağlanmış olması	Ö2, Ö5

Tablo 4'e göre öğretmenlerin 5'i sınıfların fiziki özelliklerinin oldukça yeterli olduğunu düşünmektedir. Örneğin katılımcılardan Ö3, "Ders verdiğim bütün ortamlar yabancı dil derslerinin yapılmasına uygun. Gerekli araç gereçler mevcut." diyerek bu konudaki tespitlerini dile getirmiştir. Ö9 ise "Sınıfların mevcuda göre büyüklüğü, ısıtma ve havalandırma gibi koşulları eğitimin gerçekleşmesi için uygun nitelikte." cümlesiyle bu fikri desteklemiştir. Bunların yanında katılımcılardan 2'sinin sınıfların çok iyi düzeyde olmasa da asgari şartları karşıladığını belirtmişlerdir. Örneğin Ö2 düşüncelerini "Yeterli olmasa da kabul edilebilir asgari şartlar sağlanmış durumda." şeklinde açıklamıştır. Öğretmenler, sınıfların az mevcutlu olması (1 katılımcı) ve araç gereç açısından donanımlı olması (1 katılımcı) kodlarında en düşük oranlı cevapları vermiştir.

"İngiltere'de Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretildiği sınıf ortamlarının öğrenme üzerine etkisi" kategorisine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiş ve buna ilişkin ortaya çıkan kodlar ile katılımcıların durumu Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.**

*"İngiltere'de Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretildiği sınıf ortamlarının öğrenme üzerine etkisi var mıdır?" Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Kategori	
Sınıfın Fiziki Özelliklerinin Öğrenme Üzerindeki Etkileri	
Kodlar	Katılımcılar
Motivasyon eksikliği yaratması	Ö2, Ö5
Dersin akışını etkilemesi	Ö3
Öğrenmeyi kolaylaştırması	Ö4
Olumlu etki yaratması	Ö1, Ö6, Ö7, Ö9
Aktif ve etkileşimli öğrenme yaratması	Ö8



Tablo 5'e göre öğretmenlerin çoğu (9'da 7'si), sınıfların fiziki özelliklerinin öğrenme ortamına olumlu etki sağladığını bildirmiştir. Sadece iki katılımcı bu ortamların motivasyon eksikliği yarattığını bildirmiştir. Olumlu görüş bildirenler dersin akışını (olumlu) etkilemesi (1 katılımcı), öğrenmeyi kolaylaştırması (1 katılımcı), aktif ve etkileşimli öğrenme yaratması (1 katılımcı) ve sınıfın fiziki özelliklerinin olumlu etki yaratması (4 katılımcı) gibi kodlar ortaya çıkarmıştır. Örneğin Ö4 görüşlerini, "Ortamın yeterince aydınlatılmış, havalandırılmış ve ısıtılmış olması fiziksel olarak öğrenme ve öğretmeye hazır bulunmamızı sağlıyor. Ayrıca akıllı tahta gibi öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkenler öğrenmeyi daha eğlenceli ve pratik hale getiriyor." şeklinde ifade etmiştir. Yine katılımcılardan Ö3, "Mekânın fiziki özellikleri, mekânda gerekli araç gereçlerin elbette dersi etkiler. Öğrencilerin tahtayı takip edebilmesi, sınıf ısısının iyi ayarlanmış olması, havalandırılmış olması vb. en önemli olmasa da dersin akışını etkileyen faktörlerdendir." cümlesiyle arkadaşlarına destek vermiştir.

"Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminde öğretmenlerin kullandığı ders kitaplarının niteliği" kategorisine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiş ve bir katılımcı hariç bütün katılımcıların ders kitaplarını yetersiz bulduğu tespit edilmiştir. Bu kategoriye ilişkin kodlar ve katılımcılar Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.**

*"Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminde kullandığınız ders kitapları sizce yeterli midir?" Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Kategori Ders Kitaplarının Niteliği	
Kodlar	Katılımcılar
Yeterli	Ö1
Yetersiz	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö9, Ö8, Ö4

Tablo 6'ya göre öğretmenler Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğretirken kullandıkları kitapların niteliğini beğenmemektedir. Verilere göre 9 öğretmenden sadece biri kullanılan ders kitaplarını yeterli bulmuştur.

İngiltere'de Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğretirken kullandığı ders kitabını yeterli bulan öğretmen (Ö1) durumu, "Kitapları yeterli buluyorum." cümlesiyle ifade etmiş ama hangi alanları, hangi konularda ve neden yeterli bulduğunu bildirmemiştir. Bu da öğretmenin kitabı asgari koşulları göz önünde bulundurarak değerlendirdiği ve olumsuz görüş bildirmekten imtina ettiği anlamında yorumlanabilir.

Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminde kullanılan kitapların yetersiz olduğunu bildiren katılımcılar, genellikle görüşlerini ayrıntılı olarak dile getirmişlerdir. Örneğin Ö9, "Bazı okuma metinlerinde ve dinleme etkinliklerinde hazırlanmış olduğu seviyeye uygun olmayan dil bilgisi yapıları ile karşılaşmaktayız. Sık olmamakla birlikte daha düşük seviyede okuma metinleri de yer almakta. Bu da bazı metinler arasında çok belirgin bir seviye farkı oluşturmaktadır." cümleleriyle kitaplarda gördüğü eksiklikleri belirtmiştir. Yine Ö2, "Derslerimde kullandığım kitapları çok yetersiz buluyorum. Özellikle okuma metinleri için ek kaynaklara başvurmak zorunda kalıyorum. Dil bilgisi öğretirken de zorlanıyorum. Çünkü konular öğrencilerin seviyesine uygun olmayabiliyor." diyerek bu görüşü desteklemiştir.

"Türkçenin bir yabancı dil olarak öğretiminde öğretmenlerin kullandıkları ders kitaplarının geliştirilmesi için belirttikleri öneriler" kategorisine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiş ve bu kategoriye ilişkin durumlar Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.**

*“Kullandığınız ders kitaplarının geliştirilmeleri için ne yapılmalıdır?” Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Kategori	
Ders Kitaplarının Geliştirilmesine İlişkin Öneriler	
Kodlar	Katılımcılar
Seviyeler arası keskin geçişler olmaması	Ö2
Etkinliklerin arttırılması	Ö4
İngilizce örnekler, etkinlikler ve açıklamaların olması	Ö4
Çok yoğun kültür aktarımının olmaması	Ö5
Güncel ve ilgi çekici konular olması	Ö5
Kullanılan metinlerin ve kelimelerin seviyeye uygun sadeleştirilmesi	Ö5, Ö8
İlginç ve eğlenceli bir hale getirilmesi	Ö6
Kullanılan dil bilgisi yapılarının seviyeye uygun olması	Ö9

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin kitapların geliştirilmesine ilişkin görüşleri alınmış ve seviyeler arası keskin geçişler olmaması (1 katılımcı), etkinliklerin arttırılması (1 katılımcı), İngilizce örnekler, etkinlikler ve açıklamaların olması (1 katılımcı), çok yoğun kültür aktarımının olmaması (1 katılımcı), güncel ve ilgi çekici konular olması (1 katılımcı), kullanılan metinlerin ve kelimelerin seviyeye uygun sadeleştirilmesi (2 katılımcı), ilginç ve eğlenceli bir hale getirilmesi (1 katılımcı) ve kullanılan dil bilgisi yapılarının seviyeye uygun olması (1 katılımcı) şeklinde kodlar ortaya çıkmıştır. Örneğin Ö4, “Yazma ve konuşma konuları için ön etkinliklere daha çok yer verilebilir. Ayrıca kitabın arkasına her ünite için dil bilgisi konularını kapsayan İngilizce açıklamalar, örnekler ve alıştırmalar konulabilir. Yabancı dil kitaplarındaki grammar reference kısmı gibi...” diyerek bu konudaki önerilerini aktarmıştır. Katılımcılardan Ö5 ise “Tabii ki dil öğrenmek için o dilin oluşturduğu kültür hakkında da bilgi sahibi olmak gerekir ama bu kültürel bilgiler çok fazla olunca sıkıcı olabiliyor. Bunun yerine daha güncel ve ilgi çekici konular okuma-dinleme metinlerinde yer alabilir diye düşünüyorum. Ayrıca bazı metinlerin ve bu metinlerde kullanılan kelimelerin seviyeye uygun olmadığını, sınıf seviyesine ağır geldiğini düşünüyorum. Bu metinler gözden geçirilebilir ve seviyeye uygun hâle getirilebilir.” şeklinde düşüncelerini açıklamıştır.

“Türkçenin bir yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ek kaynaklar” kategorisine ilişkin öğretmenlerin görüşleri alınmış ve bütün öğretmenlerin ders kitabına ek olarak farklı ders materyalleri kullandıkları tespit edilmiştir. Bu kategoriye ilişkin kodlar ve katılımcılar Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.**

*“Sınıflarınızda destek materyalleri, fotokopi, tahta, projeksiyon vb. eğitim araçlarını kullanıyor musunuz?” Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Kategori	
Ek Kaynak Kullanımı	
Kodlar	Katılımcılar
Çeşitli çevrim içi uygulamalar	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7
Videolar, görseller, şarkılar	Ö7, Ö5, Ö3
Kaynak kitaplar	Ö6, Ö9, Ö4
Masal ve hikâye kitapları	Ö8
Çeşitli çevrim içi uygulamalar	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7
Videolar, görseller, şarkılar	Ö7, Ö5, Ö3

Tablo 8’e göre bütün öğretmenler ek kaynak kullanmaktadır. Bu konuda öğretmenlerin çeşitli çevrim içi uygulamaları (4 katılımcı), videoları, görselleri, şarkıları (3 katılımcı), çeşitli kaynak kitapları (3 katılımcı),

masal ve hikâye kitaplarını (1 katılımcı) ek kaynak olarak kullandıkları tespit edilmiştir. Ö3, "Videolar, görseller, şarkılar vb. kullanıyorum." diyerek bu görüşü desteklemiştir. Ö8 ise "Kendi içeriğimi kendim üretiyorum. Üretirken Türkçe dil bilgisi kitaplarından da yararlanıyorum, masal ve hikâye kitaplarından da. Güncel bilgilerden/haberlerden/web'den yararlanıyorum." cümleleriyle derslerde çeşitli ek kaynaklar kullandığını belirtmiştir.

"Türkçenin bir yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ek kaynaklara öğretmenlerin erişebilirliği" kategorisine ilişkin öğretmenlerin görüşleri alınmış ve bir katılımcı hariç diğer öğretmenlerin rahatlıkla ek kaynaklara erişebildiği tespit edilmiştir. Bu kategoriye ilişkin kodlar ve katılımcılar Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9.**

*"Kullandığımız ek materyallere erişim şartlarınız hakkında bilgi verebilir misiniz?" Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Kategori	
Ek Kaynaklara Erişim	
Kodlar	Katılımcılar
Kolaylıkla ulaşılabilir	Ö1, Ö5, Ö9, Ö7, Ö3, Ö4, Ö8
Sıkıntılı	Ö6, Ö2

Tablo 9 incelendiğinde 2 öğretmen hariç tüm katılımcıların kolaylıkla ek kaynaklara eriştiği ve bunları kullandığı görülür. Örneğin Ö4, "Çalıştığım kurumda materyallere erişimle ilgili hiç problemim olmadı. Her istediğim materyal bana sağlandı." diyerek bu konuda hiçbir sıkıntı yaşamadığını anlatmıştır. Katılımcılardan Ö9 de bu konudaki görüşlerini, "Fotokopi, tahta, bilgisayar gibi araçlara rahatlıkla ulaşılabilmekteyim." şeklinde açıklamıştır. Bu görüşlerin aksine Ö2 ise "Kullanmaya çalışıyorum. Her okulda ihtiyaçlara cevap verecek altyapı maalesef bulunmuyor." diyerek deneyimlerini paylaşmıştır. Ek kaynak kullanımının sağladığı faydalara ilişkin ise katılımcılar; eğlenceli, gerçekçi, akılda kalıcı, etkili ve kolaylaştırıcı olduğu sonucuna varmışlardır. Örneğin Ö4, "Böylece öğrenciler alıştırmayı yaptıktan sonra o konu ve kelimeleri günlük hayat senaryolarında uygulayarak kullanıyorlar. Hem daha eğlenceli oluyor hem de daha akılda kalıcı oluyor." cümleleriyle bu faydalara vurgu yapmıştır. Ö9 ise "öğrenciler için kolaylaştırıcı olmaktadır." diyerek bu görüşe destek vermiştir.

"Türkçenin bir yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ek kaynakların öğrencilere sağladığı faydalar" kategorisine ilişkin öğretmenlerin görüşleri alınmış ve çoğunluğun kullanılan ek kaynakların öğrencinin gelişiminde olumlu etkiler bıraktığı görüşüne sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu kategoriye ilişkin kodlar ve katılımcılar Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10.**

*"Kullandığımız ek materyaller öğrenciye faydalı oluyor mu? Nasıl? Açıklayınız" Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Kategori	
Kullanılan Ek Kaynakların Faydaları	
Kodlar	Katılımcılar
Eğlenceli	Ö1, Ö4
Gerçekçi	Ö3
Akılda kalıcı	Ö4
Etkili	Ö5
Kolaylaştırıcı	Ö9

Tablo 10'da da görüldüğü üzere öğretmenler ek kaynak kullanmanın; eğlenceli (2 katılımcı), gerçekçi (1 katılımcı), akılda kalıcı (1 katılımcı), etkili (1 katılımcı) ve kolaylaştırıcı (1 katılımcı) olarak

tanımlamaktadır. Örneğin Ö4, “Böylece öğrenciler alıştırma yaptıktan sonra o konu ve kelimeleri günlük hayat senaryolarında uygulayarak kullanıyorlar. Hem daha eğlenceli oluyor hem de daha akılda kalıcı oluyor.” cümleleriyle bu faydalara vurgu yapmıştır. Ö9 ise “Yeni materyaller öğrenciler için kolaylaştırıcı olmaktadır.” diyerek bu görüşe destek vermiştir.

“İngiltere’de öğrencilerin neden Türkçe öğrenmeyi tercih ettikleri” kategorisine ilişkin öğretmenlerin görüşleri alınmış ve öğrencilerin genellikle içinde buldukları duruma bağlı olarak ortaya çıkan çeşitli ihtiyaçlarından dolayı Türkçe öğrendikleri tespit edilmiştir. Bu kategoriye ilişkin kodlar ve katılımcılar Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11.**

*“Öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenleri nelerdir?” Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Kodlar	Kategori
	Türkçe öğrenme nedenleri
Türkiye’de iş yapması	Katılımcılar Ö6, Ö9
Türk kültürünü merak etmesi	Ö5, Ö2
Anne baba isteği	Ö2
Akademik kaygılar	Ö8, Ö5, Ö2
Türkiye’de mülk sahibi olması	Ö8, Ö7, Ö3
Türkiye’ye seyahat	Ö9, Ö6, Ö3
Eşlerinin Türk olması	Ö9, Ö8, Ö7, Ö6, Ö4
Türkiye ile ilgili bölümde okumaları	Ö9, Ö4
Türkleri ve Türk dizilerini sevme	Ö7, Ö5, Ö4
Türkiye ile bağı olması	Ö1

Tablo 11’e göre öğrenciler şu nedenlerden dolayı Türkçe öğrenmektedir: Türkiye’de iş yapmak (2 katılımcı), Türk kültürünü merak etmek (2 katılımcı), anne-baba isteğini yerine getirmek (1 katılımcı), akademik kaygılar (3 katılımcı), Türkiye’de mülk sahibi olmak (3 katılımcı), Türkiye’ye seyahat etmek (3 katılımcı), Türk biriyle evlenmiş olmak (5 katılımcı), Türkiye ile ilgili bir bölümde okumak (2 katılımcı), Türkleri ve Türk dizilerini sevmek (3 katılımcı) ve Türkiye ile bir bağa sahip olmak (1 katılımcı).

İngiltere’de öğrencilerin Türkçe öğrenme sebepleri, ihtiyaçları doğrultusunda şekillenmektedir. Ö5, “Benim sınıfımda dört öğrenciden biri tam bir gereklilik neticesinde Türkçe öğreniyordu. Bu öğrenci Kurtuluş Savaşı konulu bir doktora tezi yürütmekte ve Türk arşivlerini de araştırmak istemektedir. Bir diğer öğrencimin de Türkiye’de yazlığı bulunmaktadır ve Türkiye ile olan bu bağ neticesinde Türkçe öğrenmek istemektedir.” diyerek öğrencilerin öğrenme nedenlerinin farklılığını dile getirmiştir. Katılımcılardan Ö6 ise “Genellikle bir şekilde Türkiye ile iş, eş, turizm ilişkisi olanlar Türkçeyi öğrenmeye çalışıyorlar.” şeklinde bu konudaki bilgilerini aktarmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin uyruklarının Türkçe öğrenme üzerinde çok fazla etkisi yoktur. Çünkü görüşmelerden elde edilen verilerde kurslara çok farklı uyruktan öğrencilerin Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğreten kurslara katıldığı belirlenmiştir. Örneğin Ö6, “Çok farklı uyruktan öğrenciler var: İngilizler, Pakistanlılar, İtalyanlar var.” sözleri ile öğrencilerinin farklı uyruklardan olduğunu bildirmiştir. Ö1 ise “Dünyanın her yerinden öğrencim oldu.” diyerek bu konudaki düşüncelerini açıklamıştır. Katılımcılardan Ö7, “İngiliz, Polonyalı, Koreli, Cezayirli, Roman, Bulgar, Macar, Filistinli, Mısırlı öğrencilerim oldu. Çoğunluk İngilizlerdeydi.” diyerek bu alandaki çeşitliliği belirtmiştir.

“Türkçenin bir yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ölçme değerlendirme” kategorisine ilişkin öğretmenlerin görüşleri alınmış ve bu soru altında, kullanılan ölçme ve değerlendirme teknikleri, dil seviyelerinin belirlenme şekli ve aynı sınıftaki farklı dil seviyelerine alınan önlemler şeklinde üç farklı alt kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriye ilişkin kodlar ve katılımcılar Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12.**

*“Öğrencilerin gelişimini nasıl takip ediyor ve değerlendiriyorsunuz? Ölçme ve değerlendirme faaliyetleriniz hakkında bilgi verebilir misiniz?” Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Kategori		
Ölçme Değerlendirme		
Alt Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Kullanılan ölçme ve değerlendirme teknikleri	Dönem sonu sınavları	Ö8, Ö7, Ö5, Ö4
	Ünite sonu sınavları	Ö1, Ö3, Ö6, Ö7
	Temel beceri sınavları	Ö4
	Kur sınavları	Ö2, Ö5, Ö6
	Mini sınavlar	Ö1
	Ödevler	Ö7, Ö8, Ö9
Dil seviyelerinin belirlenme şekli	Haftalık egzersizler	Ö5
	Seviye belirleme sınavı	Hepsi
	Katılımcıların kendisi	Ö1, Ö6
Aynı sınıftaki farklı dil seviyelerine alınan önlemler	Akrandan öğrenme	Ö1
	Güçlü ve zayıf öğrencilerle grup çalışması	Ö3, Ö4, Ö9
	Ek ödevlendirme	Ö6, Ö7, Ö8, Ö5
	Kur atlatma	Ö8

Tablo 12, İngiltere’de Türkçenin bir yabancı dil olarak öğretimindeki ölçme-değerlendirmeye ilişkin öğretmenlerin görüşlerini göstermektedir. Buna göre ölçme-değerlendirme araçları olarak dönem sonu sınavları (4 katılımcı), ünite sonu sınavları (4 katılımcı), temel beceri sınavları (1 katılımcı), kur sınavları (3 katılımcı), mini sınavlar (1 katılımcı), ödevler (3 katılımcı) ve haftalık egzersizler (1 katılımcı) vardır. Bu verilere ulaşılan görüşmelerin birinde Ö3, “Her ünite sonunda ve gerekli gördüğüm zamanlarda değerlendirme çalışmaları yaparım.” demiştir. Katılımcılardan Ö5 ise “Dört temel beceri alanında da haftalık egzersizlerle takip ve değerlendirme yapmaya çalışıyorum.” cümlesiyle Ö3’ün görüşü desteklemiştir. Sınavlara ek olarak Ö7, “Dönem sonu yapılan sınavlar asıl belirleyici ama o süreç boyunca verilen ödevlerle ve derse öğrencinin katılımıyla” diyerek süreç değerlendirmesinin de yapıldığını belirtmiştir.

Dil seviyeleri ile ilgili olarak katılımcıların hepsi, öğrencilerinin seviyelerini belirlemek için seviye belirleme sınavı yapıldığını belirtmişlerdir. Örneğin Ö7, “Kayıt yapılırken kurumumuz tarafından seviye tespit sınavı yapılıyor” demiştir. Katılımcılardan Ö9 da “Seviyeler çalıştığım kurumun yaptığı seviye belirleme sınavlarına göre yapılmakta” diyerek bu görüşü desteklemiştir. Fakat katılımcılardan Ö1 ve Ö6 seviye belirleme sınavına ek olarak öğrencilerin beyanlarının da esas alınabildiğini ve kurslara katılan kişilerin kendi seviyelerini söyleyerek de kursa katılım sağlayabildiğini belirtmişlerdir. Bunlardan Ö6, “Böyle olmadığı durumlarda kısa bir sohbetten sonra seviyelerini belirlemek mümkün olabiliyor. Öğrenciler de kendi seviyelerini bilebiliyor.” durumu tanımlamıştır. “Katılımcılar bir form dolduruyorlar. Formda kendilerine uygun olan seçenekleri işaretliyorlar.” diyen Ö1 de kişi beyanının nasıl ortaya çıktığını göstermiştir.

Seviye belirleme sınavlarına rağmen bazen aynı sınıfta farklı dil seviyelerinden öğrenciler bulunabilmektedir. Bu durumda öğretmenler; akrandan öğrenme, güçlü ve zayıf öğrencilerle grup çalışması, ek ödevlendirme ve kur atlatma gibi önlemler almaktadır. Örneğin Ö3 bu konudaki görüşünü “Özellikle grup çalışmalarında bir iyi ve bir zayıfı beraber çalıştırmak en etkili yollardan birisidir.” cümleleriyle anlatmıştır. Ö6 ise bu konuda aldığı önlemleri, “Böyle bir durum karşısında geride kalan

öğrenciye farklı ödevler verilebilir. Öğrenciyle linkler paylaşılabilir.” diyerek yapılabilecekleri tarif etmiştir.

“İngiltere’de Türkçeyi bir yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin ders esnasında hangi yöntem ve teknikleri kullandıklarına” dair görüşleri alınmıştır. Buna göre öğretmenler, öğrencileri genellikle sınıf içinde aktif tutmaya çalıştıkları, kalıcı öğrenme için farklı yöntem ve teknikleri tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu kategoriye ilişkin kodlar ve katılımcılar Tablo 13’te verilmiştir.

**Tablo 13.**

*“Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğretirken en çok hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz? Açıklayınız.” Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Kodlar	Kategori
	Yöntem ve Teknikler
Resim/fotoğraf/video betimleme	Katılımcılar
Problem çözme	Ö6, Ö7, Ö8, Ö1
Canlandırma	Ö6, Ö7, Ö8, Ö1
Soru cevap	Ö9, Ö6, Ö7, Ö8, Ö3, Ö1
Beyin fırtınası	Ö9, Ö6, Ö7, Ö8, Ö3
Grup çalışması	Ö6, Ö7, Ö8, Ö3
Münazara	Ö6, Ö7, Ö8, Ö5, Ö3
Oyun	Ö9, Ö6, Ö7, Ö8, Ö3
	Ö1

Tablo 13, İngiltere’de Türkçenin bir yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin öğretmenlerin deneyimlerini göstermektedir. Buna göre öğretmenler; resim/fotoğraf/video betimleme (4 katılımcı), problem çözme (4 katılımcı), canlandırma (6 katılımcı), soru cevap (5 katılımcı), beyin fırtınası (4 katılımcı), grup çalışması (5 katılımcı), münazara (5 katılımcı) ve oyun (1 katılımcı) gibi, eklektik bir yaklaşımla dersin amacına göre seçilen etkileşimli ve öğrenciyi aktif tutacak etkinlikler yaparak dersi yürüttüklerini açıklamışlardır. Örneğin Ö3, “Sınıfımızın, öğrencilerin, dersin vb. durumuna ve amacına göre tespit ederim. Soru cevap, beyin fırtınası, tümevarım, tümdengelim, grup çalışması üst seviyelerde araştırma, tartışma vb. kullanmaktayım.” sözleri ile etkinlik seçimini nasıl yaptığını anlatmıştır. Katılımcılardan Ö6 ise düşüncelerini, “Eklektik ve iletişimci yöntemi tercih ediyorum. Bu yöntemlerin daha faydalı olduğunu düşünüyorum ve gözlemliyorum” sözleri ile ifade etmiştir.

“İngiltere’de Türkçe öğreten öğretmenlerin birbirleri ile olan iş birliği ve ilişkisi” kategorisine ilişkin öğretmen görüşleri alınmış ve öğretmenlerin birbirinden destek alarak dil öğretim süreçlerini tamamladıkları tespit edilmiştir. Bu kategoriye ilişkin kodlar ve katılımcılar Tablo 14’te verilmiştir.

**Tablo 14.**

*“Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğreten diğer öğretmenlerle iletişiminiz nasıldır? Aranızda iş birliği ve bilgi paylaşımı var mıdır?” Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Kodlar	Kategori
	Paydaş İlişkileri ve İş Birlikleri
Bilgi paylaşımı	Katılımcılar
Ortak sınavlar	Hepsi
Ortak etkinlikler	Hepsi

Tablo 14 incelendiğinde İngiltere’de Türkçeyi bir yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin mesleki açıdan birbirleriyle kurdukları paydaş ilişkilere dair öğretmenlerin görüşleri alınmış ve genellikle öğretmenlerin hepsinin (9 katılımcı) bilgi paylaşımı, ortak sınavlar ve ortak etkinlikler gibi konularda birlikte hareket ettikleri tespit edilmiştir. Örneğin Ö1, “Aynı seviyeyi verdiğim meslektaşım ile her ünite öncesi konuşuruz.

Neyi nasıl öğreteceğimizi kararlaştırırız. Sınav sorularını birlikte hazırlar, ölçeğini belirleriz. Yaptığım her şeyi onlarla paylaşıyorum. Notlarım onlarda da vardır. Donanımlı meslektaşlarım olduğu için çok şanslıyım. Bana çok şey öğrettiler.” şeklinde diğer meslektaşları ile olan iş birliğini açıklamıştır. Katılımcılardan Ö4, “Arkadaşlarımızla sürekli etkileşim halindeyiz. Aramızda iş birliği ve bilgi paylaşımı sık sık oluyor” diyerek öğretmenler arası iş birliğine vurgu yapmıştır.

#### **4. TARTIŞMA ve SONUÇ**

Türkçe yabancı bir dil olarak dünyanın hemen her ülkesinde öğretilmektedir. Bu öğretimin büyük bir bölümü Türkiye'ye ait kurumlar tarafından gerçekleştirilmektedir. Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Maarif Vakfı, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı gibi kurumlar bu öğretimin başat temsilcileridir. Bu kadar geniş bir coğrafyada Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğretmek oldukça önemlidir. Ancak her ülkenin ihtiyaçları, beklentileri, mevzuatları farklıdır. O yüzden Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminin genel bir fotoğrafını sunmak oldukça zordur. Bu çalışma İngiltere'deki, özellikle Londra'daki durumu izah etmek üzerine gerçekleştirilmiştir.

##### **Türkçenin Yabancı Bir Dil Olarak Öğretiminde İngiltere'deki Öğretim Elemanlarının Yeterliliği**

Yunus Emre Enstitüsü yurt dışına öğretim üyesi/görevlisi gönderirken genellikle seçimlerini Türk Dili ve Edebiyatı ya da Türkçe Eğitimi/Öğretmenliği bölümü mezunlarından yapmaktadır. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı ise yurt dışına Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni görevlendirirken onların uzmanlık alanlarına dikkat etmemektedir. Bakanlık nezdinde görevlendirmeler, Türkçe öğretimi veya Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi biçiminde değil, Türkçe ve Türk kültürünü öğretmek amacıyla yapılmaktadır. Bu anlayışa göre herhangi bir öğretmen (Bakanlığın açtığı sınavları geçmek koşuluyla) yurt dışında Türkçeyi ve Türk kültürünü öğretebilir. İngiltere'de Türkçenin yabancı bir dil olarak öğreten Londra Yunus Emre Enstitüsünün 3 öğretmeni/öğretim üyesi ile bu kuruma destek vermek amacıyla ders veren T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın görevlendirdiği öğretmenlerin lisans düzeyindeki eğitimleri incelendiğinde onların Türk Dili ve Edebiyatı (4 kişi), Türkçe Eğitimi/Öğretmenliği (2 kişi), İngilizce Eğitimi/Öğretmenliği (1 kişi), İletişim (1 kişi), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği (1 kişi) bölümleri gibi birbirinden farklı branşlara mensup kişiler olduğu görülmüştür. Bu öğretmenlerle yapılan öz yeterliğe ilişkin görüşmede onların Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi alanında özel bir eğitim almadığı; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İletişim veya İngilizce gibi Türkçe öğretimine nispeten uzak olan bir alandan lisans derecesiyle mezun olanların özel bir çaba ile kendilerini geliştirmeye odaklandıkları ya da Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi ile ilgili bir sertifika programına katılarak eksikliklerini gidermeye çalıştıkları tespit edilmiştir. Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğretenlerin pedagojik alt yapı eksikliği öğretim açısından önemli bir problemdir. Çünkü yabancı bir dil öğretmenin kendine has yöntem ve teknikleri, materyalleri, uzmanlık gerektiren nüansları vardır. Alanda yapılan araştırmalar (Chang & Kalenderoğlu, 2017; Gökçebağ, 2015; Tuzlukaya, 2019; Urazaliev, 2020), öğretim elemanlarının uzmanlığının oldukça önemli olduğunu, buna dikkat edilmediğinde öğretim sürecinde önemli aksaklıkların ortaya çıktığını göstermiştir. Örneğin Yılmaz'ın (2017) araştırmasına göre İngiltere'de Türkçe öğreten öğretmenlerin sadece 30,6'sı öğrencilerin ihtiyacına uygun şekilde materyal üretebileceğine inanmaktadır. Benzer araştırmalar, özellikle kendilerine özgü uygulamaları bulunan dil becerilerinin ediniminde sıkıntılar yaşandığını ve edinimin geciktiğini göstermektedir. Bu yüzden yurt dışına Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi amacıyla görevlendirilecek öğretmenlerin dil öğretiminde eğitim almış kişiler arasından seçilmesi gerekmektedir.

##### **Türkçenin Yabancı Bir Dil Olarak Öğretiminde İngiltere'deki Öğrenme Ortamlarının Yeterliliği**

Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretildiği sınıflara ilişkin öğretmenlerle yapılan görüşmede, mevcut fiziki şartların yeterli ve donanımlı olduğu tespit edilmiştir. Elbette tüm sınıflar üst donanıma sahip değildir. Ancak asgari şartları sağlamayan bir öğrenme ortamı bulunmamaktadır. Bu yönüyle Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenenlerin aynı ülkede Türkçe bilen ve bunu geliştirmek için derslere katılan öğrencilerden daha avantajlı oldukları söylenebilir. Zira Baskın ve Toyran (2021) İngiltere'de yaşayan Türkler ve Türkçe

eğitimi ile ilgili çalışmalarında eğitim-öğretim ortamlarının bazen elverişli olmadığını, özellikle cami dernek okullarının birer ibadethane olarak inşa edildiğinden bunların birçoğunun eğitim-öğretim için asgari koşulları sağlamadığını belirtmişlerdir. Bu ortamlarda sınıf düzeni mevcut olmadığı gibi eğitim ya çok küçük odalarda ya da cami cemaatinin kullandığı ibadet alanlarında yapılmaktadır.

Türkiye'nin yurt dışında eğitim binaları yaptırarak veya kiralayarak nitelikli öğrenme ortamlarını arttırması Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimini teşvik edecektir.

### **Türkçenin Yabancı Bir Dil Olarak Öğretiminde İngiltere'deki Ders Kaynaklarının Yeterliği**

En yaygın olarak kullanılan ders kaynakları kitaplardır. Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminde kullanılan kitapların niteliğine ilişkin İngiltere'deki öğretmenlerin hemen hepsi (bir kişi hariç), olumsuz görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlere göre ders için gönderilen Yedi İklim Türkçe kitapları, Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğretmek için yetersizdir. Bu sonuç daha evvelki araştırmaları destekler niteliktedir. Örneğin Çevik ve Muzaffer'e (2022) göre söz konusu kitaplarda yer alan sözcük ve sözcük gruplarının seçimi bir ölçüte dayandırılmamaktadır. Bunun yanında bu kitaplardaki temalara kelime etkinliklerinin eşit dağıtılmadığı, temalardaki metinlerin kelime etkinliklerinin eşit yerleştirilmediği ve kelime etkinliklerindeki kelimelerin eşit sayıda olmadığı görülmüştür. İşcan ve Yassıtaş'a (2018) göre, Yedi İklim setinin öğrencilerin kültürlerarası iletişimsel yeti kazanmasını ve kültürel farkındalık oluşturmasını etkileyecek bazı eksiklikler taşımaktadır. Baştürk ve Konu (2021) ise bu kitapların görsel göstergelerinin Türk kültürünü yansıtmak için yeterli olmadığını düşünmektedir.

Bu çalışmada öğretmenler/öğretim üyeleri, kitapları şu konular bakımından eleştirmişlerdir: seviyeye uygun olmayan dil bilgisi yapıları, düzeye uygun olmayan okuma metinleri, metinler arasında belirgin bir seviye farkının olması (bazılarının kolay, bazılarının zor olması), etkinliklerin azlığı, çok yoğun kültür aktarımının olmaması, güncel ve ilgi çekici konuların olmaması, kullanılan metinlerin ve kelimelerin seviyeye uygun olmaması... İngiltere'de Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğreten öğretmenler Yedi İklim Türkçe kitaplarının eksikliklerini ek kaynaklara başvurarak gidermektedir. Bu konuda öğretmenlerin çeşitli çevrim içi uygulamaları, videoları, görselleri, şarkıları, çeşitli kaynak kitapları, masal ve hikâye kitaplarını ek kaynak olarak kullandıkları ortaya çıkmıştır. Türk kurumlarının ders materyalleri üretme konusuna ağırlık vermeleri, bu alanda üretilen akademik bilgilerden yararlanılarak yeni materyallerin, özellikle kitapların tasarlanması ve öğretmenlere sunulması faydalı olacaktır.

### **Türkçeyi Yabancı Bir Dil Olarak İngiltere'de Öğrenen Öğrencilerin Durumu**

İngiltere'de hemen her kesimden öğrencinin Türkçe öğrenmeye hevesli olduğu görülmüştür. İngiliz, Polonyalı, Koreli, Cezayirli, Roman, Bulgar, Macar, Filistinli, Mısırlı veya Güney Amerikalı öğrencilerin Türkçe öğrenmek için Londra Yunus Emre Enstitüsüne başvurduğu tespit edilmiştir. Bu yüzden öğrenenleri belli bir uyruk kategorisine koymak mümkün değildir.

Küreselleşmeyle birlikte pek çok insan birbirinden farklı sebeplerle yeni bir dil öğrenme arayışına girmiştir (Güzel & Barın, 2013). Günümüzde hemen herkes bir ya da birkaç yabancı dili bilmenin gerekliliğine inanmaktadır (Tok & Yığın, 2013). Tok ve Yığın (2013) öğrencilerin ekonomi, eğitim, turizm, siyasi, evlenme olmak üzere dört farklı araçsal motivasyona; tarihî, akrabalık ve dinî bağlar olmak üzere üç bütünleştirici motivasyona sahip oldukları için Türkçe öğrendiklerini tespit etmişlerdir. İngiltere'deki öğrenciler de genellikle Türkiye'de iş yapmak, Türk kültürünü merak etmek, anne-baba isteğini yerine getirmek, akademik amaçlarına ulaşmak, Türkiye'de mülk sahibi olmak, Türkiye'ye seyahat etmek, Türk bir eş ile aile kurmak, Türkiye ile ilgili bir bölümde eğitim alıyor olmak, Türkleri ve Türk dizilerini sevmek gibi sebeplerden ötürü Türkçe öğrenmektedir.

Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimini yaygınlaştırmak için Türkçe öğrenenlerin öğrenme nedenlerini araştırmalı, onların ihtiyaç analizleri yapılmalı ve bu analizlere uygun Türkçe öğrenme/öğretme ortamları ile kaynakları oluşturulmalıdır. Örneğin iş Türkçesi, akademik Türkçe, günlük konuşma Türkçesi, seyahat Türkçesi vb. Türkçe kursları ve kaynakları hazırlanırsa öğrenenlerin sayısının artması muhtemeldir.



## **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İngiltere'de Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri**

Ölçme-değerlendirme basamağı öğretim sürecinin en önemli aşamalarından biridir. Ölçme değerlendirme etkinlikleri ile hedef kitlenin amaç ve kazanımlara ulaşım derecesi ortaya konarak üst öğrenmelere hazır olup olmadığı belirlenebilir (Barın & Başar, 2016,45). İngiltere'de Türkçe öğrenmek Londra Yunus Emre Enstitüsüne başvuran öğrenciler iki şekilde kurslara kabul edilmektedir: dersler başlamadan önce yapılan seviye belirleme sınavları ile veya öğrencilerin kendi beyanları ile. Süreç içerisinde ise ünite sonu sınavları, temel beceri sınavları, kur sınavları, mini sınavlar, ödevler ve haftalık egzersizler ve dönem sonu sınavları yapılmaktadır. Bütün bunlar süreç boyunca öğrenenlerin denetlendiğini, bilgi seviyelerinin kontrol edildiğini ve öğrenmenin yeniden organize edildiğini göstermektedir. Bu da modern eğitim sisteminde istenen ölçme değerlendirme biçimidir. Ancak, kurs başlangıcında öğrencilerin kendi beyanları ile seviyelerine karar vermek her zaman doğru sonuçlar ortaya çıkarmayabilir.

Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğretenlerin ölçme-değerlendirme konularında yeterli bilgiye sahip olmadığına dair tespitlerin yer aldığı çalışmaların (Karaaslan, 2019) aksine İngiltere'de görevli olanlar ölçme-değerlendirme süreçlerine vakıftır. Farklı ölçme-değerlendirme seçeneklerini kullandıkları gibi süreç boyu alternatif ölçme araçları ile öğrencilerin bilgilerini yoklamaktadır.

Türkiye'nin Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminde standart bir seviye tespit sınavı üretmesi gerekmektedir. Öğrencilerin seviyelerinin her yerde benzer biçimde ölçülebilmesi ve ortak öğrenme biçimlerinin ortaya çıkabilmesi için bu seviye tespit sınavı önemlidir. Böylesi bir sınav her kurdaki kazanımların, söz varlığının ve dil bilgisi yapılarının standartlaşmasını, bunlara uygun ders kitapları ve materyallerin üretilmesini, farklı ve keyfi uygulamaların önlenmesini vb. sağlayacaktır.

## **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İngiltere'de Kullanılan Yöntem ve Teknikler**

Dil öğrenimi ve öğretiminde hedefler doğrultusunda istenilen verimi alabilmek için takip edilmesi gereken ilke, yöntem ve tekniklerin yerli yerince kullanılması gerekir (Göçer, 2015). Bazı araştırmalarda Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğretecek kişilerin bunu tam olarak başaramadığı; yöntem, teknik ve yeni yaklaşımlar bakımından hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğuna dair (Kalfa, 2014) tespitler olsa da İngiltere'de Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğretenler, konunun niteliğine göre resim/fotoğraf/video ile betimleme, problem çözme, canlandırma, soru cevap, beyin fırtınası, grup çalışması, münazara ve oyun gibi eklektik bir yaklaşımla dersi işlediklerini belirtmişlerdir. Bunlar, öğrenciyi aktif tutacak etkinliklerdir ve öğretmenlerin yenilikçi yöntem ve teknikleri uyguladığını göstermektedir. Öğretmenlerin bu tutumunun devam ettirilmesi ve yeni oluşacak durumlara adaptasyonlarının kolay gerçekleşmesi için onların çevrim içi ortamlarda sürekli desteklenmesi, yeniliklerden haberdar edilmesi gerekir.

## **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İngiltere'deki Öğretmenler Arası İş Birliği**

Yurt dışında en büyük destekçiniz, sizinle aynı işi yapandır. Her ne kadar sanal ortamlarda paylaşım, dünya ile bütünleşmiş bir hayat söz konusu olsa da mesleki açıdan en kuvvetli destek aynı bölgede bulunan paydaşların birbirleriyle kurdukları iletişim ağıyla gerçekleşir. İngiltere'de bulunan öğretmenlerin bilgi paylaşımını gerçekleştirdikleri, birbirlerine yardım ettikleri, ortak sınavlar ve ortak öğrenme etkinlikleri düzenleme konusunda birlikte hareket ettikleri tespit edilmiştir. Ancak bunu genellikle sanal ortamlarda gerçekleştirdikleri, çoğunlukla toplantılarda bir araya gelebildikleri bilinmektedir. İşbirliğinin ve paylaşımın artırılması için yönetici pozisyonundaki görevlilerin öğretmenleri bir araya getiren etkinliklerin sayısını arttırması beklenmektedir. Hatta öğrenme etkinlikleri havuzu oluşturarak materyal, soru, kaynak biriktirmeli, bunları da herkesin kullanımına sunmalıdırlar.

## Kaynakça/Reference

- Arslan, M. (2012). Tarihi süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi-öğrenimi çalışmaları. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2),167-188.
- Aşçı, U. D. (2013). İngiltere'deki Türkçe konuşan toplumda iki dillilik (bilingualism) ve dil karışması (Interference). B. Gül (ed), *Bengü Belek Ahmet Bican Ercilasun Armağanı* içinde (ss. 101-122). Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Barın, E. & Başar, U. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme süreci: Türkçe yeterlik sınavı (TYS) İran örneği. *Route Educational and Social Science Journal*, 3(2), 45-56.
- Baskın, S. & Toyran, M. (2021). Yurt dışında yaşayan Türkler ve Türkçe eğitimi: İngiltere örneği (genel durum, sorunlar ve öneriler). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9 (4), 1128-1150.
- Baştürk, Ş. & Konu, M., M. (2021). Görsel göstergelerin kültür aktarımındaki işlevi: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti örneği. *E- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 79-108.
- Bayat, A. (2016). *İki dillilik bağlamında İngiltere'de yaşayan Türk çocuklarının ana dili Türkçeyi öğrenme durumları* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Chang, W. & Kalenderoğlu, İ. (2017). Tayvanlı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *Turkish Journal of Social Research*, 21(2), 497-511.
- Cresswell, JW. & Plano Clark VL. (2011). *Designing and conducting mixed method research*. Sage.
- Çağ, H.D. & Bölükbaş Kaya F. (2021). Yurt dışında söz edimlerin öğretiminin öğreticilerin görüşleri bağlamında değerlendirilmesi. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi-Journal of Turkish Researches Institute*. 71, 725-750.
- Çevik, A. & Muzaffer, N. (2022). Yabancılar Türkçe öğretimi kitaplarında kullanılan kelime öğretimi etkinliklerindeki kelimelerin incelenmesi (Yedi İklim Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti B1-B2 seviyesi), *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 10(1), 30-47.
- Dolunay, S. K. (2005, Eylül 28-30). *Türkiye ve dünyadaki Türkçe öğretim merkezleri ve Türkoloji bölümleri üzerinde bir değerlendirme*. [Sözlü bildiri]. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Eyüp, B. & Güler, E. B. (2020). İki dilli Türk çocukların dil tercihlerinin sebepleri: Londra örneği. *Ankara Bilim Researcher*, 8(3), 1-24.
- Glesne, C. (2010). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. Pearson
- Göçer, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin gelişim durumunun belirlenmesi, *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDER)*, ÖS-II: 47-56.
- Gökçebağ, D. (2015). Güney Kıbrıs'ta yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde karşılaşılan zorluklar. *E-Dil Dergisi*. 4, 14-25.
- Güzel, A. & Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Akçağ Yayınları.
- İşcan, A. & Yassıtaş, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti örneği (B1-B2 düzeyi). *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 3 (1), 47-66.
- Kalfa, M. (2014). Yabancılar Türkçe öğretiminde temel düzeydeki öğrencilerin eğitsel oyunlarla yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(20), 85- 102.
- Karaaslan, T. (2019). *Suriyeli öğrenciler için atanan Türkçe öğretmenlerinin akademik öz yeterlikleri* [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- MEB Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü Resmî Sitesi*, Erişim adresi: [www.abdigm.gov.tr](http://www.abdigm.gov.tr). Erişim tarihi: 10.04.2022.
- MEB Türkmenistan Aşabat İlkokulu resmî web sitesi*, Erişim adresi: <https://askabatilkogretim.meb.k12.tr/> Erişim tarihi: 05.06.2022.
- Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, Sage.

- Mitchell, C. (2022). Bachelor of arts in Turkish course handbook, faculty of Asian and Middle Eastern studies, academic year 2022-23 (version 1), [https://orinst.web.ox.ac.uk/sites/default/files/orinst/documents/media/bachelor\\_of\\_arts\\_in\\_turkish\\_0.pdf](https://orinst.web.ox.ac.uk/sites/default/files/orinst/documents/media/bachelor_of_arts_in_turkish_0.pdf), Erişim tarihi: 14.05.2023.
- Neubauer, B.E., Witkop, C.T. & Varpio, L. (2019). How phenomenology can help us learn from the experiences of others. *Perspect Med Educ* 8, 90-97.
- Öztürk, B. (2021). İngiltere'de yükseköğretimde Türkçe öğretimi: Exeter Üniversitesi örneği. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6(1), 25-42.
- Patton, M. (2002). *Qualitative researchs & evaluation methods*. Sage.
- Saraç, Ş. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine İngiliz katkısı*. [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>  
*School of Turkish resmi web sitesi*, Erişim adresi: <https://schoolofturkish.com/tr>, Erişim tarihi: 09.06.2022.
- Temizyürek, F., Barın, E. & Ustabulut, M. Y. (2016). Afganistan'ın dil politikası ve Afganistan'da Türkçe eğitimi tarihi, *Türkbilgi*, 32, 155-168.
- Tok, M. & Yiğın, M. (2013). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*. 8, 132-147.
- Tözün, İ. (2014). İngiltere'de azınlık gruplar ve eğitim: 'Türkçe konuşan göçmenler'. *Die Gaste*, 30, 4. *Turkish Courses London Holborn resmi web sitesi*, Erişim <https://www.languagecoursesuk.co.uk/turkish/turkish-courses-london-holborn/>, Erişim tarihi: 09.06.2022.
- Tuzlukaya, S. (2019). Filistinli öğrencilerin Türkçe öğrenirken temel düzeyde (A1-A2) karşılaştıkları ortak güçlükler. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 4(1), 31-55. *Türkiye Maarif Vakfı Resmi Web Sitesi*, Erişim adresi: <https://turkiyemaarif.org/>, Erişim tarihi: 04.04.2022.
- Urazaliev, N. (2020). Rusya Federasyonu'nda Türkçe öğretimindeki sorunlar. *International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language*, 3(2), 89-98.
- Uysal, A. (2015). Bir diaspora mekânı olarak Londra Türk okulları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 756-768.
- Yaman, H. & Dağtaş, A. (2015). İngiltere'deki iki dilli Türkçe çocuklarına Türkçe öğreten öğretmenlerin ihtiyaç analizi: Swot analiz örneği. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 47-82.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, B. (2016). İngiltere'deki Türkler ve Türkçe eğitimi üzerine bir çalışma, *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 1, 15-23.
- Yıldırım, K. (2017). Türkiye'nin yumuşak güç sembollerinden Türk işbirliği koordinasyon ajansı ve yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığına genel bir bakış. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, Sayı, 33, 203-219.
- Yılmaz, M. Y. (2017). İngiltere'deki Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ve Türkçe öğretimine ilişkin görüşleri, *Turkish Studies*, 12(30), 635-648.
- Yunus Emre Enstitüsü resmi web sitesi, Erişim adresi: <https://www.yee.org.tr>. Erişim tarihi: 04.04.2022.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. Introduction

Today, the borders of Turkish are equivalent to the borders of the world. Because with the advancement of information technologies, the limits of interaction and language learning have gone far beyond the borders of political structures. This allowed Turkish to be learned almost everywhere in the world, from South America to North-East Asia, from Europe to Australia.

Learning environments of Turkish as a foreign language in England can be said to be higher education and secondary education institutions, private language courses and online environments. The leading role in teaching Turkish in England is in Turkish institutions. The Ministry of National Education provides the Turkish language education needed in the region with the teachers of the London Education Consultancy and the London Yunus Emre Institute. In this context, the aim of this study is to describe the situation of teaching Turkish as a foreign language in England in general terms.

### 2. Method

Phenomenology, one of the qualitative research patterns was used. The study group was determined by using the appropriate sampling method. 9 teachers who teach Turkish to foreigners in the UK participated the study. The data were collected by a semi-structured interview. The interview, which lasted approximately 30 minutes for each participant, was held online, considering the conditions of the pandemic. During the interview, the data were recorded with the permission of the participants. After the interview, the data were written down without any changes and presented to the participant's approval. Content analysis was used in the analysis of the data. As a result of the analysis, categories and codes were created.

### 3. Findings, Discussion and Results

As a result of the analysis, the proficiency of the teachers, the physical characteristics of the classes, the effects of the physical characteristics of the class on learning, the quality of the textbooks, the suggestions for the development of the textbooks, the use of additional resources, the access to additional resources, the benefits of the additional resources used, the reasons for learning Turkish, the assessment and evaluation techniques used, the way the language levels are determined, the measures taken for different language levels in the same class, the methods and techniques, and the stakeholder relations and cooperation categories were created.

First, in the category of teachers' competence, it was determined that 2 of the teachers graduated from Turkish education, 4 from Turkish Language and Literature, 1 from the education of religion, 1 from the department of communication and 1 from the department of English. In the category of physical characteristics, it was determined that most of the teachers found the classroom environments adequate. Codes such as affecting the learning environment, creating a lack of motivation, facilitating learning, creating active and interactive learning, and creating a positive effect were created in the category of the effects of the physical characteristics of the classrooms. It was determined that all participants found the textbooks inadequate, except for one participant in the category of quality of textbooks. In the category of development of books, codes were as follows; not being sharp transitions between levels, having more activities, having more examples, activities and explanations, not having intense cultural transfer, having current and interesting topics, simplification of the texts, making them interesting and entertaining, and having suitable grammatical structures for the level.

In the category of additional resources, it was determined that all teachers use different course materials in addition to the textbook such as online applications, videos, images, songs, various resource books, fairy tales and story books as additional resources. In the category of teachers' accessibility to additional resources, except for one participant, teachers could easily access additional resources.

In the category of additional resources' benefits, it was determined that the majority of participants had the opinion that additional resources had positive effects on the development of students such as being fun, realistic, memorable, effective and facilitating.

The codes created in the category of reasons for learning Turkish are as follows; Students' business, being curious about Turkish culture, parents' desire, academic concerns, owning property in Türkiye, travelling, having Turkish wife or husband, having educational reasons, their sympathy to Turks and Turkish TV series. According to the teachers' opinions, the nationality of the students does not have much effect on learning Turkish.

In the assessment category, final exams, end-of-unit exams, basic skills exams, course exams, mini-exams, assignments, and weekly exercises were used by teachers.

In the category of methods and techniques, they explained that they conducted the lesson by doing interactive activities such as picture/photo/video description, problem solving, animation, question-answer, brainstorming, group work, debate, and game.

In the category of stakeholder relations, it was determined that all the teachers generally act together on issues such as information sharing, common exams and joint activities.

In line with all these data, the teachers should be selected from among those who have relevant academic knowledge in language teaching. And providing qualified learning environments by constructing or renting educational buildings abroad will encourage the teaching of Turkish as a foreign language.

The number of reasons for students to learn Turkish should be increased and new opportunities should be offered to students.

Türkiye needs to produce a standard placement test in teaching Turkish as a foreign language. This is necessary so that students' levels can be measured similarly everywhere, and common learning styles can emerge.

It was determined that teachers apply activities and innovative methods and techniques that will keep students active. To maintain this attitude of teachers and make their adaptation to new situations easier, they should be constantly supported in online environments and informed about innovations. Moreover, it would be beneficial for Turkish institutions to focus on producing course materials, designing new materials, and presenting them to teachers.

To increase cooperation and sharing, administrators are expected to increase the number of activities that bring teachers together. In fact, they should create a pool of learning activities, collect materials, questions, resources, and make them available to everyone.

Keywords: Institutions teaching Turkish as a foreign language abroad, teaching Turkish as a foreign language, opinions of teachers teaching Turkish as a foreign language in England

## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu alışmada ‘‘Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’’ kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tm 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: T.C. \*\*\* Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 19.03.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: KARAR 06.02

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacıların her birinin araştırmaya katkısı şoyledir: ilk yazar %34, ikinci yazar %33 ve üçüncü yazar %33.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması.

Yazar 2: Veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 3: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenirlik alışmaları.

## DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI (ACKNOWLEDGEMENT)

T.C. Londra Eğitim Müşavirliğine araştırma izni verdiği için, İngiltere’de görevli okutman ve öğretmenlere verdikleri değerli bilgiler için müteşekkirimiz.

## ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bir bağlantı yoktur. Bu araştırmada herhangi bir çıkar atışması bulunmamaktadır.



## Liselerde Görevli Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stratejileriyle Öğretmenlerin Mobbing Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Bolu Merkez Lise Örneği)\*

Examination Of The Relationship Between The Conflict Management Strategies Of High School Administrators And Teachers' Mobbing Perceptions (Bolu Central High School Example)

Şeyda KILIÇ<sup>1</sup>, Aygül OKTAY<sup>2</sup>

Geliş Tarihi (Received): 01.10.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 10.07.2023

Yayın Tarihi (Published): 24.09.2023

**Öz:** Bu araştırmanın amacı lise yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejileri ile öğretmenlerin mobbing algılarını cinsiyet, medeni durum, kıdem ve okul büyüklüğü açısından incelemek ve aralarında bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Bolu Merkez ilçesindeki resmi liselerde görev yapan 886 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Örgütsel Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği" ve "Okullarda Mobbing Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma evrenine online ortamda ulaşılmış ve geri dönen 372 ölçek değerlendirme kapsamına alınmıştır. Araştırma verileri SPSS 23.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler normal dağılım göstermediği için non parametrik analiz teknikleri olan Mann Whitney U, Kruskal Wallis H, Spearman Rho korelasyon testleri uygulanmıştır. Öğretmenler, yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerini, ölçeğin geneli ve sırasıyla uzlaşma, bütünleştirme ve kaçınma alt boyutlarında sık sık; ödün verme ve hükmetme alt boyutlarında ara sıra düzeyinde kullandığı görüşündedirler. Öğretmenlerin yöneticilerin çatışma yönetimi stratejilerine yönelik görüşleri cinsiyet, medeni durum, kıdem ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre farklılık göstermektedir. Öğretmenler, mobbing ölçeğinin geneli ve alt boyutlarında, çok düşük düzeyde mobbing algılamaktadırlar. Öğretmenlerin, kıdem değişkenine göre mobbinge yönelik görüşleri arasında farklılık yokken, cinsiyet, medeni durum ve okulun büyüklüğü değişkenlerine göre görüşleri farklılık göstermektedir. Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejileri ile öğretmenlerin mobbing algıları arasında, ölçek geneli ve alt boyutlarda, negatif yönlü orta düzeyde ilişki vardır.

**Anahtar Kelimeler:** Çatışma, Yönetim, Strateji, Mobbing, Okul Yöneticisi, Öğretmen, Eğitim

&

**Abstract:** This study aims to examine the conflict management strategies of high school administrators and teachers' mobbing perceptions in terms of gender, marital status, seniority, and school size and to determine whether there is a relationship between them. The research is a descriptive study of the relational screening model. The universe of the research consists of 886 teachers working in official high schools in the Bolu Central district in the 2020-2021 academic year. "Organizational Conflict Management Strategies Scale" and "Mobbing Scale in Schools" were used as data collection tools. The research universe was reached online and 372 returned scales were included in the evaluation. Research data were analyzed using SPSS 23.0 program. Since the data did not show normal distribution, Mann Whitney U, Kruskal Wallis H, and Spearman Rho correlation tests, which are non-parametric analysis techniques, were applied. Teachers stated that the overall scale of conflict management strategies of their managers is used frequently in the sub-dimensions of reconciliation, integration, and avoidance; and they think that these strategies are used occasionally in the sub-dimensions of compromising and dominating. Teachers' views on conflict management strategies used by administrators differ according to the variables of gender, marital status, seniority, and school size. Teachers perceive very low levels of mobbing in the general and sub-dimensions of the mobbing scale. While there is no difference between the views of teachers on mobbing according to the variable of seniority, their views differ according to the variables of gender, marital status, and the size of the school. There is a moderately negative relationship between school administrators' conflict management strategies and teachers' mobbing perceptions in general scale and sub-dimensions.

**Keywords:** Conflict, Management, Strategies, Mobbing, School Administrator, Teacher, Education

**Atıf/Cite as:** Kılıç, Ş. ve Oktay, A. (2023). Liselerde görevli yöneticilerin çatışma yönetimi stratejileriyle öğretmenlerin mobbing algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bolu merkez lise örneği). *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1267-1296, [doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1182833](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1182833)

**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

\* Bu çalışma Dr. Öğretim yesi Aygül Oktay danışmanlığında, Şeyda Kılıç tarafından hazırlanan Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Şeyda Kılıç, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, [seydakilic77@gmail.com](mailto:seydakilic77@gmail.com), 0000-0002-8006-6768

<sup>2</sup> Dr. Öğretim Üyesi Aygül Oktay, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, [oktay\\_a@ibu.edu.tr](mailto:oktay_a@ibu.edu.tr), 0000-0003-1912-3142

## 1. GİRİŞ

Çatışma, örgütlerdeki birey ya da grupların kendi aralarında veya diğer birey ve gruplarla yaşadıkları, farklı sebeplerden kaynaklanan, anlaşamama ve birbirlerine zıtlama gibi davranışlar şeklinde meydana gelen etkileşimli bir süreçtir (Sökmen ve Yazıcıoğlu, 2005). Ayrıca rutin etkinliklere engel olan, normal karşılanmayan, kontrol altına alınarak düzenlenmesi gereken bir davranımsal sapma olarak da tanımlanabilir (Yaman, 2009).

Robbins ve Judge (2019) çatışma kavramını taraflardan birisi için değerli olan bir olgudan, diğer tarafın negatif anlamda etkilenmesi ya da durumu o şekilde algılaması ile başlayan bir süreç olarak tanımlamıştır. Gümüşeli (1994) bu kavramı, birey ve gruplar arasında çeşitli sebeplerle meydana gelen “anlaşmazlık, zıtlama, uyumsuzluk, birbirine ters düşme” şeklinde ortaya çıkan, etkin bir şekilde yönetilemediği takdirde örgüt ve bireye zarar verebilen “dinamik bir etkileşim süreci” olarak tanımlamaktadır. Tanımlar incelendiğinde; çatışmanın meydana gelmesindeki temel unsurların; anlaşamama, birbirlerine ters düşme ve zıtlama, uyumsuzluk gibi etkenlerden ortaya çıktığı görülmektedir. Bu şekildeki ortamlarda tarafların amacı karşı tarafa kendi görüşlerini kabul ettirmek ve kendi çıkarlarını gerçekleştirmektir. Aynı zamanda bu tanımlar çatışmanın etkileşimli dinamik bir süreç olduğunu da vurgulamaktadır.

Çatışma, yoğunluğuna ve yönetilme şekline göre örgüt performansını olumlu veya olumsuz etkileyebilen bir eylemdir. Örgütlerde yaşanan çatışmanın az olması durumunda örgüt performansı gözlemlenemez, hal böyle olunca da örgüt, çevresindeki yenilik ve değişimlere uyum sağlamakta zorlanabilir. Bu durum örgütün geleceğini tehlikeye atar. Aynı şekilde yaşanan çatışmanın fazla olması durumunda da örgüt ikliminde meydana gelen karışıklığa bağlı olarak örgütün geleceği tehlikeye girer. Örgütlerde yaşanan optimum düzeydeki çatışmalar örgüt performansını olumlu yönde etkiler (Gibson vd, 2000). Çatışma, çoğunlukla olumsuz ve yıkıcı bir kavram olarak algılanmakla birlikte iyi yönetilen bir çatışmanın olumlu sonuçları olacağını gösteren kanıtlar bulunmaktadır. Buradan hareketle çatışmanın kendisinin yıkıcı olmadığını aksine yapıcı bir şekilde yönetildiği takdirde sorunların derinlemesine incelenmesine, anlaşılmasına, onlara çözümler üretilmesine ve ilişkilerin güçlendirilmesine yardımcı olabileceği söylenebilir (Tjosvold, 2006). Çatışmalar belli stratejiler dahilinde ve etkin bir şekilde yönetildiklerinde yıkıcı özellikleri azalmakta ve örgütün gelişimine katkı sağlamaktadır (Akkirman, 1998).

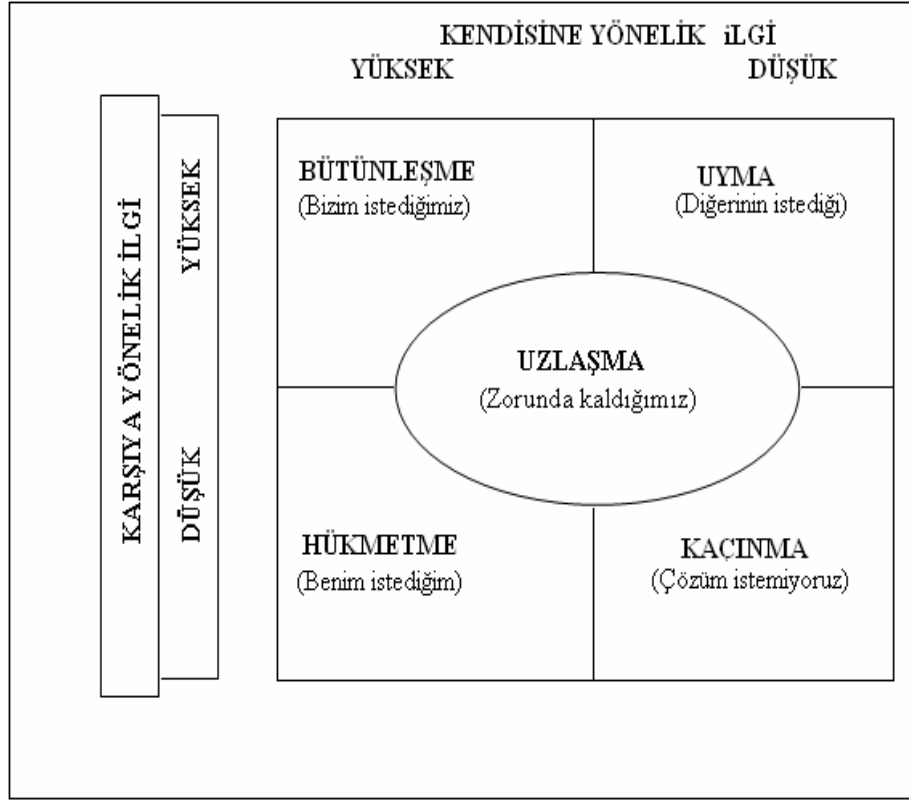
Çatışmaları etkin bir şekilde yönetmek, ortaya çıkan çatışmaya bilinçsizce yanıt vermektense daha fazlasını içerir. Etkin bir çatışma yönetiminin ilk adımı, mevcut durum için bilinçli olarak uygun bir çatışma yönetimi stratejisi seçmek ve çatışmaya dahil olma olasılığı yüksek olanların tipik davranış kalıplarını anlamak olmalıdır (Sportsman ve Hamilton, 2007). Yöneticiler, çatışma yönetimi stratejilerini uygun olmayan bir şekilde kullandıklarında, var olan çatışma şiddetlenebilir ya da yeni bir çatışma ortaya çıkabilir (Rahim ve Buntzman, 1999). Çatışmalar etkin bir şekilde yönetildiğinde örgütsel dinamizmin ortaya çıkmasına katkı sağlayabilir (Yurdunkulu ve Oktay, 2020). Örgütlerdeki çatışmalar kendi haline bırakılıyor ve etkin bir şekilde yönetilemiyorsa bu durum örgütün başarısını olumsuz yönde etkileyebilir (Sökmen ve Yazıcıoğlu, 2005). Örgütlerde meydana gelen yıkıcı çatışmalar, örgütlerin yaşam nedeni olan amaçlarını gerçekleştirmesine engel olmaktadır (Üngüren vd, 2009).

İlgili literatür incelendiğinde çatışma yönetimi stratejileri ile ilgili birbirinden farklı birden fazla gruplandırma olduğu görülmektedir. Bunlar içerisinde en yaygın olanı Blake ve Mouton tarafından 1964 yılında ortaya atılan ve sonrasında, başta Hall, Lawrance ve Lorsh, Thomas ve Rahim olmak üzere birçok araştırmacının kullandığı beşli gruplandırma (Rahim, 1983; akt. Gümüşeli, 1994). Örgütlerde çalışanlar herhangi bir çatışmayla karşılaştıklarında çatışma ortamının durumuna ve tarafların çıkarlarına göre bütünleştirme (tümlleştirme/problem çözme), uyma (ödün verme), hükmetme, kaçınma ve uzlaşma stratejilerinden yararlanmaktadırlar (Kılıç, 2019). Çatışma Yönetimi Stratejileri Modeli Şekil 1 incelendiğinde bu stratejileri daha anlaşılır bir şekilde görebilmek mümkündür.



**Liselerde Görevli Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stratejileriyle Öğretmenlerin Mobbing Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Bolu Merkez Lise Örneği)**

Examination Of The Relationship Between The Conflict Management Strategies Of High School Administrators And Teachers' Mobbing Perceptions (Bolu Central High School Example)



Şekil 1. Çatışma yönetimi stratejileri modeli (Rahim, 2002; Özgan, 2006).

Bütünleştirme (Tümleştirme/Problem Çözme) stratejisi, bireyin hem kendine hem de karşı tarafa yüksek düzeyde ilgisini içerir. Her iki taraf için de kabul edilebilir bir çözüme ulaşmak için çatışmanın tarafları arasında iş birliği (açıklık, bilgi alışverişi ve farklılıkların göz önüne alınması) vardır (Rahim ve Buntzman, 1999). Bu stratejide empati hakimdir. Tarafların açık şekilde iletişime geçebildiği, sorunların demokratik bir şekilde çözüme kavuşturulduğu, kazan-kazan ilkesine dayalı bir yaklaşımdır. Bu strateji, tarafların aralarında aktif bir şekilde iş birliği yapmalarını gerektirdiği için sinerji oluşumuna da katkı sağlar (Üngüren, 2008). Uyuma (Ödün Verme) stratejisi, bireyin kendine karşı düşük diğer tarafa karşı yüksek ilgisini içerir. Birey farklılıkları küçümsemeye çalışır ve karşı tarafın beklentilerini karşılamak için ortak noktaları vurgular (Rahim ve Buntzman, 1999). Özellikle çalışma ortamındaki güç mesafesine bağlı olarak, herhangi bir çatışma durumunda astlar tarafından üstlere karşı uygulanan bir çatışma yönetimi stratejisidir (Üngüren, 2008). Blake ve arkadaşları tarafından 'uysal birliktelik' olarak adlandırılan bu stratejide ilişkinin devamlılığı için bir taraf sürekli fedakârlık yapar (Gümüşeli, 1994). Hükmetme stratejisi, bireyin kendine karşı yüksek diğer tarafa karşı düşük ilgisini içerir. Kazan kaybet yaklaşımı hakimdir. Birey kendi konumunu korumak için karşısındaki kişiyi zorlama davranışları sergiler (Rahim ve Buntzman, 1999). Karşı tarafın görüşlerine önem vermeyen, ısrarla kendi isteğini kabul ettirmeye çalışan ve içinde iş birliği barındırmayan bu stratejinin uygulanması örgütler açısından yıkıcı sonuçlara sebep olabilir (Güllüoğlu, 2013). Hükmetme stratejisinin kullanımı konuyu daha erken çözebilir ancak çözümün tek taraflı, dar görüşlü ve kısa ömürlü olma olasılığı daha yüksektir (Rahim ve Buntzman, 1999). Kaçınma stratejisi,

bireyin hem kendine hem de karşı tarafa düşük düzeyde ilgisini içerir. Birey kenara çekilerek, kötü olanı görmeme, duymama ve bu konuda konuşmama davranışları sergiler (Rahim ve Buntzman, 1999). Stratejinin özünde çatışma ortamından kaçma, sorumluluk almayıp bunu karşı tarafa yükleme ve hiçbir şekilde olaya dahil olmama davranışları hakimdir. Bu nedenle kısa vadede çözüm sağlayan bir strateji olarak kabul edilebilir (Arslan, 2016). Sorunun çözümü için zaman kazanmaya ihtiyaç varsa ya da daha uygun bir zaman dilimini beklemek gerekiyorsa bu strateji kullanılabilir (Örs ve Ilgar, 2019). Uzlaşma stratejisi, bireyin hem kendine hem de karşı tarafa orta düzeyde ilgisini içerir. Taraflar her iki tarafın da kabul edebileceği bir karar vermek için bazı isteklerinden ödün verirler (Rahim ve Buntzman, 1999). Bu stratejide taraflar karşılıklı olarak taviz verdiği için çatışmanın kazananı ya da kaybedeni yoktur (Üngüren, 2008). Çatışmanın taraflarının hem kendileri açısından hem de karşı taraf açısından orta derecede kaygı duyduğu, iş birliği yapma ve iddialı olma arasında bulunan bir stratejidir (Güllüoğlu, 2013).

Mobbing (yıldırma) insanoğlunun varoluşundan itibaren yaşadığı, ancak doğası gereği açığa çıkarmaya cesaret edemediği, bilmezden ve görmezden geldiği, içinde disiplini de barındıran çok boyutlu bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kavram, örgütlerde kültür ve cinsiyet farkı gözetmeksizin herkesin karşılaşmaya aday olduğu, toplum, örgüt ve bireyler için ağır sonuçlar doğurabilecek bir olgudur (Özden, 2018). Mobbing, örgütlerde bir ya da birden fazla kişi tarafından yapılan, ısrarla ve sistematik bir şekilde devam eden, karşı tarafa zarar vermeyi amaçlayan, düşmanca ve zulüm içeren eylemlerdir (Ege, 2010).

Mobbing örgütlerde çalışanlara, üstleri astları ya da kendi seviyesindeki kişiler tarafından belli bir sistematik dahilinde uygulanan, kötü davranma ve onur zedeleyici davranışlar olarak da ifade edilebilir (Özden, 2018). Yapılan tanımlar genel anlamda incelendiğinde, saldırganca davranışlar sergilenmesi, bu davranışların uzun bir süreçte devam etmesi ve tekrarlanması, bireyler arasında güç dengesizliği olması gibi ortak özelliklere sahip oldukları görülmektedir (İdiğ-Çamuroğlu ve Minibas-Poussard, 2017). Ayrıca, bu davranışların karşı tarafa kasıtlı şekilde zulmedip ona zarar verme ve çalışanın örgütten uzaklaşmasını sağlama amacı taşıdığını da söylemek mümkündür.

Mobbing “zorba bir patron” gibi tek bir nedenle açıklanamayacak kadar karmaşık bir kavramdır (Davenport vd, 2003). Mobbing bireyin kişiliğinde derin yaralar açar. Bireyin özgüveninin yok olmasına sebep olur. Örgüt içerisinde kendisine yabancılaşan ve kendisi gibi davranışlar göstermeyen bir birey haline gelir (Erdem, 2014). Mobbing eylemleri sonunda ortaya çıkan olumsuz sonuçlar öncelikle mobbing uygulanan bireyi etkiler. Yöneticiler bu eylemlerin engellenmesi ve çözüme ulaşması yönünde bir çaba sarf etmezlerse, örgütteki problemler daha da büyüyerek ilk önce örgütü sonrasında ise toplumu olumsuz yönde etkiler (Timurcan-Torun ve Gürer, 2021).

Örgütlerde mobbing yaşanması durumunda işverenlere, başta Anayasa olmak üzere, “4857 sayılı İş Kanunu, 6098 sayılı Türk Borçlar Kanunu, 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu, Türk Medeni Kanunu ve Türk Ceza Kanunu” kapsamında sorumluluklar yüklenmiştir (Özden, 2018). Ayrıca 2011/2 sayılı İşyerlerinde Psikolojik Tacizin (Mobbing) Önlenmesi başlıklı Başbakanlık Genelgesi kapsamında da mobbingin önlenmesinin “gerek iş sağlığı ve güvenliği gerekse çalışma barışının geliştirilmesi” için önemli olduğu vurgulanmış ve çalışanların mobbingden korunmaları amacıyla, alınması gereken önlemler sıralanmıştır. Adı geçen genelgenin “Psikolojik tacizle mücadeleyi güçlendirmek üzere Çalışma ve Sosyal Güvenlik İletişim Merkezi, ALO 170 üzerinden psikologlar vasıtasıyla çalışanlara yardım ve destek sağlanacaktır” şeklindeki 4. maddesi gereğince insanların psikolojik sağlığını korumak amaçlanmıştır (“2011/2 sayılı genelge”).

Mobbing, örgütlerde değişik amaçlarla kullanılmaya müsait olan ve bazı kavramlarla benzerlik gösteren bir davranış şekli olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum da hem işverenlerin hem de çalışanların mobbingi kendi algılarına göre değerlendirip art niyetli bir şekilde kullanmalarına sebep olmaktadır. Bu nedenle kavramın çok yönlü olarak değerlendirilmesi ve mobbinge sık sık karıştırılan bazı kavramların açıklanması gerekmektedir. Bu kapsamda ele alınacak kavramlar çatışma, şiddet, kabalık ve cinsel taciz şeklinde sıralanabilir (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Çalışma Genel Müdürlüğü [ÇSGBÇGM], 2014).

# Liselerde Görevli Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stratejileriyle Öğretmenlerin Mobbing Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Bolu Merkez Lise Örneği)

Examination Of The Relationship Between The Conflict Management Strategies Of High School Administrators And Teachers' Mobbing Perceptions (Bolu Central High School Example)

Örgütlerde meydana gelen çatışma, çalışanın kişiliğine saldırı amacı taşımayan, işle ilgili fikir ayrılıklarını kapsayan, kişiler ya da gruplar arasındaki anlaşmazlıkları ifade eden bir kavramdır. Mobbing ise ahlak kurallarına aykırı bir şekilde çalışanın kişiliğine saldırıda bulunulan, süreklilik arz eden, haksız yere mağdurda ağır hasarlara sebep olan olumsuz davranışlardır (ÇSGBÇGM, 2014). Şiddet, birey üzerinde güç ve kontrol elde etmek amacıyla oluşturulan “psikolojik, fiziksel, ekonomik, cinsel ve sözel” davranışların tamamı olarak tanımlanabilir (Türkiye Büyük Millet Meclisi Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu [TBMMKEFEK], 2011). Örgütlerde meydana gelen şiddet, “saldırı, fiili taciz, tehdit, eşyaya zarar verme” şeklinde meydana gelen ve suç ortaya çıkmasına sebep olan davranışlardır. Mobbing ise çalışana fiziksel anlamda değil genellikle psikolojik anlamda uygulanan davranışlardır (ÇSGBÇGM, 2014). Örgütlerde meydana gelen kabalık, çalışanların karşılıklı iletişim ve davranışları konusunda uymaları gereken saygı kurallarının sınırını aşmaları olarak ifade edilebilen, mobbinge göre daha genel davranışları ifade eden ve mobbinge en çok karıştırılan kavramdır (ÇSGBÇGM, 2014). Örgütlerde meydana gelen kabalık davranışlarının, örgüt içindeki diğer olumsuz davranışlara nazaran yoğunluğu düşüktür. Ayrıca içinde kasıt barındırmaz ve diğerlerine göre daha zararsızdır. Ancak süreç içinde bu kaba davranışlar devam ettikçe çalışanların performanslarının ve motivasyonlarının düşmesine, “soyutlanma, tükenmişlik, işten ayrılma niyeti ve sinizm” gibi negatif davranışlar göstermelerine sebep olabilir (Çoban ve Deniz, 2018). Cinsel taciz, bireyin görevini yapmasını engelleyen ve direkt olarak cinsel kimliğini hedef alan istenmeyen davranışlardır. Örgütlerde böyle durumların yaşanması o örgütte düşmanca bir çevre oluşmasına neden olur (Robbins ve Judge, 2019). Örgütlerde meydana gelen cinsel taciz, sonuçları açısından daha somut olan, sınır ve kapsamı tam anlamıyla belli olmayan, “daha çok cezai soruşturma ve yargılamalara konu olabilen” ve mobbinge bir arada gerçekleştiği örneklerine de rastlanabilen davranışlardır (ÇSGBÇGM, 2014).

Eğitim örgütlerinde çatışmaların örgüt yararına çözümlenmesinin, örgütün etkililik ve verimliliğini artırıp mobbing davranışlarını azaltacağı öngörülmektedir. Yöneticilerin çatışma yönetimi stratejilerini uygularken sergiledikleri tavır ve davranışlar çalışanlar tarafından mobbing olarak anlaşılabileceği gibi yöneticiler tarafından çalışanlara uygulanan mobbing de örgütlerde çatışmaya sebep olabilmektedir. Konuya bu açıdan yaklaşıldığında, örgütte yaşanan çatışma ve mobbingin karşılıklı olarak birbirini etkilediği düşünülebilir. Bu nedenle yöneticilerin çatışma yönetimi stratejileri ve öğretmenlerin mobbing algılarının ne düzeyde olduğunu ve aralarında bir ilişki olup olmadığını araştırılması bir gerekliliktir.

## 1.1. Araştırmanın amacı

Liselerde görev yapan yöneticilerin çatışma yönetimi stratejileri ile öğretmenlerin mobbing algılarının çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini, öğretmen görüşleri çerçevesinde incelemek ve aralarında bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

- 1- Lise yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin öğretmen algıları ne düzeydedir?
- 2- Öğretmenlerin okul yöneticisi çatışma yönetimi stratejileri algıları; cinsiyet, medeni durum, kıdem ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
- 3- Öğretmenlerin mobbing algıları ne düzeydedir?
- 4- Öğretmenlerin mobbing algıları; cinsiyet, medeni durum, kıdem ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
- 5- Lise yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan çatışma yönetimi stratejileri ile öğretmenlerin mobbing algıları arasında ilişki var mıdır?

## 1.2. Araştırmanın önemi

Araştırma sonuçlarının liselerde görevli yönetici ve öğretmenlere çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin farkındalık ve hizmet içi eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanmasında katkı sağlayacağı

umulmaktadır. Araştırmanın, bireylerin ve örgütlerin, çatışma ve mobbing konusunda farklı bir bakış açısı ile yaklaşımlarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Yapılan çalışmanın hem yöneticilere hem de ilgili alanda çalışma yapacak araştırmacılara ışık tutacağı beklenmektedir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma, liselerde görevli yöneticilerin çatışma yönetimi stratejileri ile öğretmenlerin mobbing algıları arasındaki ilişkiyi öğretmen algıları çerçevesinde betimleyen ilişki tarama modelinde bir çalışmadır. Tarama modelinde araştırma konusu olan birey ya da nesne kendi koşulları içerisinde ve olduğu şekliyle tanımlanmaya çalışılır. İlişkisel tarama modelinde ise iki ya da daha fazla değişkenin birlikte değişim gösterip göstermediği; değişim varsa bunun nasıl ve ne derecede olduğu, korelasyon ve regresyon gibi güçlü istatistik tekniklerle belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2005; Balcı, 2013).

### 2.2. Araştırmanın evreni

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Bolu ili Merkez ilçesinde resmi liselerde görev yapan, 455 kadın, 431 erkek olmak üzere toplam 886 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılmış ve örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırma evreninden geri dönen 372 ölçeğin tamamı araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, Bolu merkez ilçesindeki resmi liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.

**Tablo 1.**

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik, Mesleki ve Çalıştıkları Okula İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Değişken	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kadın	234	62,9
	Erkek	138	37,1
Toplam		372	100,0
Medeni Durum	Evli	311	83,6
	Bekar	61	16,4
Toplam		372	100,0
Kıdem	1-5 yıl arası	30	8,1
	6-10 yıl arası	60	16,1
	11-15 yıl arası	50	13,4
	16-20 yıl arası	65	17,5
	21 yıl ve üzeri	167	44,9
Toplam		372	100,0
Okul büyüklüğü	30 ve daha az öğretmenli okul	51	13,7
	31-60 öğretmenli okul	227	61,0
	61 ve daha fazla öğretmenli okul	94	25,3
Toplam		372	100,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırma kapsamındaki 372 öğretmenin %62,9'u kadın, %37,1'i erkektir. Katılımcıların %83,6'sı evli, %16,4'ü bekadır. Araştırma kapsamındaki 372 öğretmenin %44,9'unun 21 yıl ve üzeri, %17,5'inin 16-20 yıl arası, %13,4'ünün 11-15 yıl arası %16,1'inin 6-10 yıl arası ve %8,1'inin 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahiptir. Okul büyüklüğü değişkenine göre katılımcıların, %13,7'si 30 ve daha az öğretmenli okullarda, %61'i 31-60 öğretmenli okullarda, %25,3'ü 61 ve daha fazla öğretmenli okullarda görev yapmaktadır.

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırma verileri, 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Bolu ili Merkez ilçedeki resmi liselerde görev yapan 886 öğretmene salgın nedeniyle online ortamda anketle ulaşılarak toplanmıştır. Anket, katılımcıların demografik özelliklerinin bulunduğu ve araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu",

## Liselerde Görevli Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stratejileriyle Öğretmenlerin Mobbing Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Bolu Merkez Lise Örneği)

Examination Of The Relationship Between The Conflict Management Strategies Of High School Administrators And Teachers' Mobbing Perceptions (Bolu Central High School Example)

“Örgütsel Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği” ve “Okullarda Mobbing Ölçeğini” kapsamaktadır. Öğretmenlere online olarak iletilen anketlerden 372’si geri dönmüştür. Geri dönen anketler incelenmiş ve soruların tam olarak cevaplandığı 372 anketin tamamı değerlendirme kapsamına alınmıştır. Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004) tarafından belirtilen evren ve örneklem büyüklüklerine göre 1000 büyüklüğündeki bir evren için  $p=0,5$  örnekleme hatasıyla kabul edilebilir örneklem sayısı 278’dir. Geri dönen anketlerin sayısı yeterli görülen örneklem sayısından büyüktür. Değerlendirmeye alınan anketlerin sayısının evreni yansıyacak büyüklükte olduğu söylenebilir.

### 2.3.1. Anket formu

Araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanan anket ile veriler toplanmıştır. Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümünde araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formuna yer verilmiştir. İkinci bölümünde, Rahim (1983) tarafından geliştirilen ve Gümüseli (1994) tarafından Türk kültürüne uyarlanan, 5’li likert tipi ile derecelendirilen ve çatışmayı beş boyuta göre değerlendiren, 28 maddelik “Örgütsel Çatışma Yönetimi Stilleri (Stratejileri) Ölçeğine” yer verilmiştir. Gümüseli (1994) tarafından yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda ölçeğin geneli için bulunan güvenilirlik katsayısı  $\alpha=,817$  olarak hesaplanmıştır. Boyutlar için; bütünleştirme  $\alpha=,949$ , ödün verme  $\alpha=,758$ , hükmetme  $\alpha=,848$ , kaçınma  $\alpha=,699$  ve uzlaşma  $\alpha=,927$  olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin geneli için Cronbach Alfa ( $\alpha$ )= $,951$  boyutlara göre; bütünleştirme  $\alpha=,955$ , ödün verme  $\alpha=,854$ , hükmetme  $\alpha=,784$ , kaçınma  $\alpha=,633$  ve uzlaşma  $\alpha=,882$  olarak hesaplanmıştır. Üçüncü bölümünde, Leymann (1993) tarafından geliştirilen ve Onbaş (2007) tarafından Türk kültürüne uyarlanan, 5’li likert tipi ile derecelendirilen, mobbingi dört boyuta göre değerlendiren, 35 maddelik “Okullarda Psikolojik Şiddet (Mobbing) Ölçeğine” yer verilmiştir. Onbaş (2007) tarafından yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda boyutlar için bulunan güvenilirlik katsayısı iletişim biçimlerine saldırılar  $\alpha=,81$ , sosyal ilişkilere saldırılar  $\alpha=,85$ , itibara saldırılar  $\alpha=,90$ , göreve yönelik saldırılar  $\alpha=,92$  olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin genelinde Cronbach Alfa ( $\alpha$ )= $,979$  olarak hesaplanmıştır. Boyutlarına göre; iletişim biçimlerine saldırılar  $\alpha=,932$ , sosyal ilişkilere saldırılar  $\alpha=,924$ , itibara saldırılar  $\alpha=,945$ , göreve yönelik saldırılar  $\alpha=,952$  olarak hesaplanmıştır. Onbaş (2007) tarafından geliştirilen ölçeğin, faktörlere ait varyans oranları; iletişim biçimine saldırılar boyutu için (%52.43), Sosyal ilişkilere saldırılar boyutu için (%60.28), itibara saldırılar boyutu için (%48.77), göreve yönelik saldırılar boyutu için (%61.35) olarak hesaplanmıştır. Ölçeklerin yüksek geçerlik ve güvenilirlikte olduğu söylenebilir.

### 2.4. Verilerin analizi

Araştırma verileri SPSS 23.0 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Katılımcıların sorulara ve ölçek maddelerine verdikleri cevaplar online ortamda (google formlar) depolanmış ve elde edilen veriler SPSS programına yüklenmiştir. Elde edilen verilere hangi testlerin uygulanacağını belirlemek amacıyla değişkenlere göre veri dağılımının normalliği Shapiro-Wilk testi ile incelenmiş olup, yapılan analizlerin sonucuna göre hem örgütsel çatışma yönetimi stratejileri ölçeği ve alt boyutlarında hem de okullarda mobbing ölçeği ve alt boyutlarında verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Alt problemlere göre verilerin analizinde aşağıdaki istatistik teknikler kullanılmıştır.

- 1- Araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel özelliklerinin belirlenmesinde betimsel istatistik tekniklerden frekans ve yüzde kullanılmıştır.
- 2- Araştırmanın birinci ve üçüncü alt problemleri için; okul müdürlerinin çatışma yönetme stratejilerine ilişkin öğretmen algılarının ne düzeyde olduğunu ve öğretmenlerin mobbing algılarının düzeyini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma istatistik teknikleri kullanılmıştır.

Örgütsel Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği beşli likert tipinde olup 1) hiçbir zaman, 2) nadiren, 3) ara sıra, 4) sık sık, 5) her zaman olarak puanlanmıştır. Öğretmenlerin çatışma yönetimiyle ilgili algılarını belirlemek amacıyla kullanılan verilerin yorumlanmasında; hiçbir zaman 1.00-1.80,

nadiren 1.81-2.60, ara sıra 2.61-3.40, sık sık 3.41-4.20, her zaman 4.21-5.00 puan aralıkları değeri dikkate alınmıştır.

Okullarda Mobbing Ölçeği beşli likert tipinde olup 1) hiçbir zaman, 2) nadiren, 3) bazen, 4) çoğunlukla, 5) her zaman olarak puanlanmıştır. Öğretmenlerin mobbing ile ilgili algılarını belirlemek amacıyla kullanılan verilerin yorumlanmasında; hiçbir zaman 1.00-1.80, nadiren 1.81-2.60, bazen 2.61-3.40, çoğunlukla 3.41-4.20, her zaman 4.21-5.00 puan aralıkları değeri dikkate alınmıştır.

- 3- Araştırmanın ikinci ve dördüncü alt problemleri için; okul müdürlerinin çatışma yönetme stratejilerine ilişkin öğretmen algılarının ve öğretmenlerin mobbing algılarının, cinsiyet, medeni durum, kıdem ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla (veriler normal dağılım göstermediği için) iki gruptan oluşan değişkenlerde Mann Whitney U Testi, ikiden fazla gruptan oluşan değişkenlerde ise Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Anlamlı farklılık saptanan değişkenlerde farklılığın hangi gruplarda olduğunu tespit etmek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.
- 4- Araştırmanın beşinci alt problemi için; okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejileri ile öğretmenlerin mobbing algıları arasında ilişki olup olmadığı veriler normal dağılım göstermediği için Spearman Rho korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçları yorumlanırken anlamlılık düzeyi 0,05 kabul edilmiştir.  
Öğretmenlerin okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejileri ile öğretmenlerin mobbing algıları arasında ilişki olup olmadığı belirlemek amacıyla kullanılan verilerin yorumlanmasında; çok zayıf 0,00-0,25, zayıf 0,26-0,49, orta 0,50-0,69, yüksek 0,70-0,89, çok yüksek 0,90-1,00 puan aralıkları değeri dikkate alınmıştır.

## 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 hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 01.03.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/49

## 3. BULGULAR

### 3.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemi olan “Lise yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin öğretmen algıları ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Lise öğretmenlerinin çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Liselerde Görevli Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stratejileriyle Öğretmenlerin Mobbing Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Bolu Merkez Lise Örneği)**

Examination Of The Relationship Between The Conflict Management Strategies Of High School Administrators And Teachers' Mobbing Perceptions (Bolu Central High School Example)

**Tablo 2.**

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Göre Yöneticilerinin Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stratejileri Maddelerine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama Standart Sapma Değerleri*

	<b>Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stratejileri Maddeleri</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>ss</b>	<b>Değeri</b>
15	Bir uzlaşma sağlanabilmesi için bizlerle görüşür	372	3,90	1,114	Sık sık
7	Bir çıkmazı çözmek için orta bir yol bulmaya çalışır	372	3,88	1,121	Sık sık
10	İsteklerimizi dikkate alır	372	3,88	1,140	Sık sık
4	Ortak bir karara ulaşabilmek için fikirlerini bizimkilerle birleştirmeye çalışır	372	3,78	1,211	Sık sık
14	Anlaşmazlıklarda tıkanmayı gidermek için orta bir yol önerir	372	3,71	1,117	Sık sık
20	Bir uzlaşma sağlamak için pazarlık yapar	372	3,66	1,174	Sık sık
	<b>Uzlaşma Boyutu Ortalaması</b>	<b>372</b>	<b>3,80</b>	<b>0,90</b>	<b>Sık sık</b>
28	Bir sorunun gerektiği şekilde anlaşılabilmesi için bizlerle çalışmaya çaba gösterir	372	3,95	1,123	Sık sık
1	Hepimizce kabul edilebilir bir çözüm bulmak için sorunu bizlerle birlikte incelemeye çalışır	372	3,86	1,232	Sık sık
5	Bir soruna hepimizin beklentilerini karşılayacak çözümler bulmak için bizlerle birlikte çalışmaya çaba gösterir	372	3,84	1,200	Sık sık
23	Hepimizce kabul edilebilecek kararlara ulaşabilmek için bizlerle iş birliği yapar	372	3,77	1,176	Sık sık
12	Bir sorunu birlikte çözmemiz için bizlerle tam bir bilgi alışverişi yapar	372	3,70	1,188	Sık sık
22	Sorunun mümkün olan en iyi şekilde çözülebilmesi için tüm endişelerimizin açığa çıkmasına çaba gösterir	372	3,56	1,177	Sık sık
	<b>Bütünleştirme Boyutu Ortalaması</b>	<b>372</b>	<b>3,78</b>	<b>1,06</b>	<b>Sık sık</b>
27	Bizlere nahoş sözler söylemekten kaçınır	372	4,19	1,146	Sık sık
17	Bizlerle karşılaşmaktan kaçınır	372	3,93	1,217	Sık sık
3	Kötü duruma düşmekten kaçınmak için bizlerle anlaşmazlıklarını açığa vurmamaya çaba gösterir	372	3,65	1,271	Sık sık
16	Bizlerle anlaşmazlıktan kaçınmaya çalışır	372	3,47	1,182	Sık sık
26	Kırgınlığı önlemek için bizlerle görüş ayrılığını açığa vurmaz	372	3,27	1,249	Ara sıra
6	Bizlerle görüş ayrılıklarını açıkça tartışmaktan kaçınır	372	3,08	1,326	Ara sıra
	<b>Kaçınma Boyutu Ortalaması</b>	<b>372</b>	<b>3,59</b>	<b>0,73</b>	<b>Sık sık</b>
24	Beklentilerimizi karşılamaya çaba gösterir	372	3,88	1,173	Sık sık
2	Ekonomik, toplumsal ve ruhsal ihtiyaçlarımızı karşılamaya çalışır	372	3,78	1,229	Sık sık
19	Bizim önerilerimize uyar	372	3,49	1,055	Sık sık
13	Bizlere ödün verir	372	2,92	1,119	Ara sıra
11	İsteklerimizi koşulsuz benimser	372	2,90	1,170	Ara sıra
	<b>Ödün Verme Boyutu Ortalaması</b>	<b>372</b>	<b>3,39</b>	<b>0,91</b>	<b>Ara sıra</b>
8	Fikirlerini kabul ettirmek için bizlere baskı yapar	372	3,76	1,322	Sık sık
9	Kendi lehine karar çıkartmak için yetkisini kullanır	372	3,70	1,398	Sık sık

18	Kendi lehine karar çıkarmak için bilgi ve becerilerini kullanır	372	3,48	1,279	Sık sık
25	Rekabet gerektiren bir durumda gücünü kullanır	372	3,08	1,346	Ara sıra
21	Sorunun kendini ilgilendiren yönünü sıkı takip eder	372	2,36	1,204	Nadiren
	<b>Hükmetme Boyutu Ortalaması</b>	<b>372</b>	<b>3,27</b>	<b>0,96</b>	<b>Ara sıra</b>
	<b>Genel Ortalama</b>	<b>372</b>	<b>3,58</b>	<b>0,79</b>	<b>Sık sık</b>

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin, çatışma yönetimi stratejileri ölçeğinde yer alan maddelere ilişkin algıların genel ortalaması  $\bar{X}=3,58$ 'dir. Katılımcıların, yöneticilerinin kullandığı çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin algıları, puan aralığı değerine göre sık sık düzeyindedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, çatışma yönetimi stratejileri ölçeği alt boyutları ortalamaları incelendiğinde; uzlaşma boyutu  $\bar{X}=3,80$ , bütünleştirme boyutu  $\bar{X}=3,78$ , kaçınma boyutu  $\bar{X}=3,59$ , ödün verme boyutu  $\bar{X}=3,39$ , hükmetme boyutu  $\bar{X}=3,27$ 'dir. Katılımcıların görüşlerinin, uzlaşma, bütünleştirme ve kaçınma boyutlarında "sık sık", ödün verme ve hükmetme boyutlarında ise "ara sıra" seçeneğinde toplandığı görülmektedir. Bu değerler, öğretmen görüşlerine göre, yöneticilerin en fazla uzlaşma stratejisini, sonra sırayla bütünleştirme, kaçınma, ödün verme stratejilerini, en az ise hükmetme stratejisini kullandıklarını göstermektedir.

### 3.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular

#### 3.2.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yöneticilerin Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stratejileri Algılarına İlişkin Görüşleri

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin, yöneticilerin kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin görüşlerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Shapiro-Wilk testi sonuçları incelendiğinde anlamlılık değerinin  $p<.05$  olduğu görülmektedir (Kadın .000, Erkek .001). Bu sonuçlar dağılımın normal olmadığını göstermektedir. Bu nedenle non-parametrik testlerden Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Öğretmenlerin, okul yöneticisi tarafından kullanılan çatışma yönetimi stratejileri algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.**

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yöneticilerin Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stratejileri Algılarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Alt Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Uzlaşma	Kadın	234	192,80	45116,00	14671,00	,140
	Erkek	138	175,81	24262,00		
Bütünleştirme	Kadın	234	194,95	45618,00	14169,00	,048*
	Erkek	138	172,17	23760,00		
Kaçınma	Kadın	234	190,72	44629,50	15157,50	,322
	Erkek	138	179,34	24748,50		
Ödün Verme	Kadın	234	193,60	45303,00	14484,00	,096
	Erkek	138	174,46	24075,00		
Hükmetme	Kadın	234	184,68	43214,00	15719,00	,669
	Erkek	138	189,59	26164,00		
Ölçeğin Geneli	Kadın	234	191,96	44919,50	14867,50	,202
	Erkek	138	177,24	24458,50		

$p<.05$

Tablo 3'te öğretmenlerin okullarda yöneticilerin kullandıkları örgütsel çatışma yönetimi stratejilerine dair algılarının tüm ölçek düzeyinde ve alt boyutlar düzeyinde cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçları görülmektedir. Bu testin sonucu bütünleştirme alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark ortaya çıktığını göstermektedir



## Liselerde Görevli Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stratejileriyle Öğretmenlerin Mobbing Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Bolu Merkez Lise Örneği)

Examination Of The Relationship Between The Conflict Management Strategies Of High School Administrators And Teachers' Mobbing Perceptions (Bolu Central High School Example)

( $U=14169,00$ ;  $p<.05$ ). Anlamli fark tespit edilen bütünleştirme alt boyutunda sıra ortalamaları incelendiğinde anlamlı farkın kadınlar lehine olduğu görülmektedir  $\mu$  (Medyan)= Kadın: 4,1667; Erkek: 3,8333. Kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre yöneticilerinin daha bütünleştirici olduğunu belirtmişlerdir.

Bütünleştirme alt boyutu hariç diğer alt boyutlar ve ölçek geneli incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farkın çıkmadığı görülmektedir (sırasıyla; uzlaşma:  $U=14671,00$ ;  $p>.05$ , kaçınma:  $U=15157,50$ ;  $p>.05$ , ödün verme:  $U=14484,00$ ;  $p>.05$ , hükmetme:  $U=15719,00$ ;  $p>.05$ , ölçek geneli:  $U=14867,50$ ;  $p>.05$ ). Elde edilen bulgular, kadın ve erkek öğretmenlerin yöneticilerin kullandıkları çatışma yönetimi stratejileri algılarına ilişkin görüşlerinin, bütünleştirme alt boyutu hariç, benzer olduğunu göstermektedir.

### 3.2.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Yöneticilerin Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stratejileri Algılarına İlişkin Görüşleri

Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin, yöneticilerin kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin görüşlerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Shapiro-Wilk testi sonuçları incelendiğinde anlamlılık değerinin  $p<.05$  olduğu görülmektedir (Evli .000, Bekar .002). Bu sonuçlar dağılımın normal olmadığını göstermektedir. Bu nedenle non-parametrik testlerden Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Öğretmenlerin, okul yöneticisi tarafından kullanılan çatışma yönetimi stratejileri algılarının medeni durum değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.**

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Yöneticilerinin Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stratejileri Algılarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Alt Boyut	Medeni Durum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Uzlaşma	Evli	311	191,20	59463,00	8024,00	,056
	Bekar	61	162,54	9915,00		
Bütünleştirme	Evli	311	189,43	58913,50	8573,50	,233
	Bekar	61	171,55	10464,50		
Kaçınma	Evli	311	186,90	58124,50	9362,50	,872
	Bekar	61	184,48	11253,50		
Ödün Verme	Evli	311	190,49	59241,50	8245,50	,106
	Bekar	61	166,17	10136,50		
Hükmetme	Evli	311	192,86	59981,00	7506,00	,010*
	Bekar	61	154,05	9397,00		
Ölçeğin Geneli	Evli	311	190,89	59367,50	8119,50	,075
	Bekar	61	164,11	10010,50		

$p<.05$

Tablo 4'te öğretmenlerin okullarda yöneticilerin kullandıkları örgütsel çatışma yönetimi stratejilerine dair algılarının tüm ölçek düzeyinde ve alt boyutlar düzeyinde medeni durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçları görülmektedir. Bu testin sonucu hükmetme alt boyutunda medeni durum değişkenine göre anlamlı fark ortaya çıktığını göstermektedir ( $U=7506,00$ ;  $p<.05$ ). Anlamli fark tespit edilen hükmetme alt boyutunda sıra ortalamaları incelendiğinde anlamlı farkın evliler lehine olduğu görülmektedir ( $\mu=$  Evli: 3,4000; Bekar: 3,0000). Buna göre, evli öğretmenler bekarlara göre, yöneticilerini daha hükmedici olarak algılamaktadır.

Hükmetme alt boyutu hariç diğer alt boyutlar ve ölçek geneli incelendiğinde medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farkın çıkmadığı görülmektedir (sırasıyla;  $U=8024,00$ ;  $p>.05$ ,  $U=8573,50$ ;  $p>.05$ ,  $U=9362,50$ ;  $p>.05$ ,  $U=8245,50$ ;  $p>.05$ ,  $U=8119,50$ ;  $p>.05$ ). Elde edilen bulgular evli ve bekar öğretmenlerin örgütsel çatışmaya dair görüşlerinde, hükmetme alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde farklılık olmadığı yönündedir.

### 3.2.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Yöneticilerin Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stratejileri Algılarına İlişkin Görüşleri

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin, yöneticilerin kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin görüşlerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Shapiro-Wilk testi sonuçları incelendiğinde anlamlılık değerinin  $p<.05$  olduğu görülmektedir (1-5 yıl arası .015, 6-10 yıl arası .000, 11-15 yıl arası .001, 16-20 yıl arası .000, 21 yıl ve üzeri .000). Bu sonuçlar dağılımın normal olmadığını göstermektedir. Bu nedenle non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır.

Öğretmenlerin, okul yöneticisi tarafından kullanılan çatışma yönetimi stratejileri algılarının kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 5.'te gösterilmiştir.

**Tablo 5.**

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Yöneticilerin Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stratejileri Algılarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Alt Boyut	Kıdem	N	Sıra ortalaması	sd	Kay kare $\chi^2$	p	Anlamlı fark
Uzlaşma	1-5 yıl arası	30	207,15				
	6-10 yıl arası	60	206,90				
	11-15 yıl arası	50	206,42	4	10,363	,035*	2*-5
	16-20 yıl arası	65	191,52				3*-5
	21 yıl ve üzeri	167	167,54				
Bütünleştirme	1-5 yıl arası	30	208,83				
	6-10 yıl arası	60	206,33				
	11-15 yıl arası	50	207,38	4	9,793	,044*	2*-5
	16-20 yıl arası	65	187,22				3*-5
	21 yıl ve üzeri	167	168,84				
Kaçınma	1-5 yıl arası	30	203,55				
	6-10 yıl arası	60	198,60				
	11-15 yıl arası	50	199,15	4	3,576	,466	
	16-20 yıl arası	65	176,00				
	21 yıl ve üzeri	167	179,39				
Ödün Verme	1-5 yıl arası	30	187,68				
	6-10 yıl arası	60	199,12				
	11-15 yıl arası	50	219,66	4	9,053	,060	
	16-20 yıl arası	65	188,26				
	21 yıl ve üzeri	167	171,14				
Hükmetme	1-5 yıl arası	30	182,97				
	6-10 yıl arası	60	197,53				
	11-15 yıl arası	50	184,91	4	8,193	,085	
	16-20 yıl arası	65	215,22				
	21 yıl ve üzeri	167	172,47				
Ölçeğin Geneli	1-5 yıl arası	30	201,95				
	6-10 yıl arası	60	203,06				
	11-15 yıl arası	50	204,86	4	7,861	,097	
	16-20 yıl arası	65	193,26				

Liselerde Görevli Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stratejileriyle Öğretmenlerin Mobbing Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Bolu Merkez Lise Örneği)

Examination Of The Relationship Between The Conflict Management Strategies Of High School Administrators And Teachers' Mobbing Perceptions (Bolu Central High School Example)

21 yıl ve üzeri 167 169,65

p<.05

Tablo 5'te öğretmenlerin okullarda yöneticilerin kullandıkları örgütsel çatışma yönetimi stratejilerine dair algılarının tüm ölçek düzeyinde ve alt boyutlar düzeyinde kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek üzere yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları görülmektedir. Bu testin sonucu uzlaşma alt boyutunda ( $\chi^2= 10,363$ ; p<.05) ve bütünleştirme alt boyutunda ( $\chi^2= 9,793$ ; p<.05) kıdem değişkenine göre anlamlı fark ortaya çıktığını göstermektedir.

Tespit edilen anlamlı farkın hangi grupların arasında olduğunun belirlenmesi için ikişerli gruplar arası Mann Whitney U testi uygulanmış, uygulanan testler sonucunda; Uzlaşma ve Bütünleştirme alt boyutlarında 21 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenler ile 6-10 yıl arası ve 11-15 yıl arası görev yapan öğretmenler arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur (sırasıyla; U=3933,50; p<.05, U=3297,00; p<.05) (sırasıyla; U=3967,00; p<.05, U=3362,50; p<.05). Tespit edilen anlamlı farkın 21 yıl ve üzeri kıdemli grubun aleyhine olduğu görülmektedir ( $\mu= 3,8333$ ; 3,8333). 21 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenler, yöneticilerini 6-10 ( $\mu= 4,0000$ ; 4,1667) ve 11-15 yıl ( $\mu= 4,3333$ ; 4,1667) arası kıdemli öğretmenlere göre daha az uzlaşmacı ve bütünleştirici olarak algılamaktadır.

3.2.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Büyüklüğü (Öğretmen Sayısına Göre) Değişkenine Göre Yöneticilerin Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stratejileri Algılarına İlişkin Görüşleri

Okul Büyüklüğü (Öğretmen Sayısına Göre) değişkenine göre öğretmenlerin, yöneticilerin kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin görüşlerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Shapiro-Wilk testi sonuçları incelendiğinde anlamlılık değerinin p<.05 olduğu görülmektedir (30 ve daha az öğretmenli okul .018, 31-60 öğretmenli okul .000, 61 ve daha fazla öğretmenli okul .001). Bu sonuçlar dağılımın normal olmadığını göstermektedir. Bu nedenle non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır.

Öğretmenlerin, okul yöneticisi tarafından kullanılan çatışma yönetimi stratejileri algılarının okul büyüklüğü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Yöneticilerin Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stratejileri Algılarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyut	Okul Büyüklüğü	N	Sıra ortalaması	sd	Kay kare	p	Anlamlı fark
Uzlaşma	30 ve daha az öğretmenli okul	51	168,45				
	31-60 öğretmenli okul	227	194,59	2	3,508	,173	
	61 ve daha fazla öğretmenli okul	94	176,77				
Bütünleştirme	30 ve daha az öğretmenli okul	51	164,68				
	31-60 öğretmenli okul	227	194,72	2	3,978	,137	
	61 ve daha fazla öğretmenli okul	94	178,48				
Kaçınma	30 ve daha az öğretmenli okul	51	181,73				
	31-60 öğretmenli okul	227	195,28	2	4,455	,108	
	61 ve daha fazla öğretmenli okul	94	167,89				
Ödün Verme	30 ve daha az öğretmenli okul	51	164,71				
	31-60 öğretmenli okul	227	198,32	2	7,149	,028*	1-2*
	61 ve daha fazla öğretmenli okul	94	169,77				2*-3
Hükmetme	30 ve daha az öğretmenli okul	51	173,83				
	31-60 öğretmenli okul	227	191,89	2	1,593	,451	

	61 ve daha fazla öğretmenli okul	94	180,36			
	30 ve daha az öğretmenli okul	51	168,42			
<b>Ölçeğin Geneli</b>	31-60 öğretmenli okul	227	194,82	2	3,662	,160
	61 ve daha fazla öğretmenli okul	94	176,21			

Tablo 6'da öğretmenlerin okullarda yöneticilerin kullandıkları örgütsel çatışma yönetimi stratejilerine dair algılarının tüm ölçek düzeyinde ve alt boyutlar düzeyinde okul büyüklüğü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları görülmektedir. Bu testin sonucu ödüün verme alt boyutunda okul büyüklüğü değişkenine göre anlamlı fark ortaya çıktığını göstermektedir ( $\chi^2=7,149$ ;  $p<.05$ ).

Tespit edilen anlamlı farkın hangi grupların arasında olduğunun belirlenmesi için ikişerli gruplar arası Mann Whitney U testi yapılmış, uygulanan testler sonucunda; Ödüün verme alt boyutunda 31-60 öğretmenli okul ile 30 ve daha az öğretmenli okullar ve 61 ve daha fazla öğretmenli okul arasında anlamlı fark tespit edilmiştir (sırasıyla;  $U=4724,00$ ;  $p=,040$ ,  $U=9049,50$ ;  $p=,032\leq,05$ ). Bu anlamlı farkın 31-60 öğretmenli okullar lehine olduğu görülmektedir ( $\mu=3,6000$ ). Öğretmen sayısının 30 ve daha az ( $\mu=3,2000$ ) ve 61 ve daha fazla ( $\mu=3,4000$ ) olduğu okullarda, ödüün verme alt boyutunda alınan sonuçlar 31-60 öğretmenli okullara göre daha düşüktür. Bu bulgular, 31-60 öğretmenli okullarda görev yapan yöneticilerin ödüün verme stratejisini daha fazla kullandıklarını göstermektedir.

### 3.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Öğretmenlerin mobbing algıları ne düzeydedir?" sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Lise öğretmenlerinin mobbing algılarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 7'de gösterilmiştir.

**Tablo 7.**

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okullarda Mobbing Ölçeği Maddelerine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri*

	Öğretmenlerin Mobbing Algıları Maddeleri	N	$\bar{X}$	ss	Değeri
5	Size karşı önyargılı davranılır	372	1,80	1,158	Hiçbir Zaman
4	Sizinle konuşmak istemediklerini jest ve mimikleri ile ima ederler	372	1,79	1,115	Hiçbir Zaman
6	Yaptığınız ve söylediğiniz her şey eleştirilir	372	1,74	1,061	Hiçbir Zaman
2	İşiniz ile ilgili konularda duygu ve düşüncelerinizi özgürce ifade etmeniz engellenir	372	1,68	1,095	Hiçbir Zaman
1	Mesleğinizle ilgili toplantılarda konuşma hakkınız kasıtlı olarak engellenir	372	1,66	1,019	Hiçbir Zaman
3	Konuşurken sözünüz kasıtlı olarak kesilir	372	1,61	1,015	Hiçbir Zaman
	<b>İletişim Biçimine Saldırıları Boyutu Ortalaması</b>	<b>372</b>	<b>1,71</b>	<b>,93</b>	<b>Hiçbir Zaman</b>
30	Başarılarınız olduğundan az gösterilmeye çalışılır	372	1,63	1,090	Hiçbir Zaman
27	İş yükünüzü ağırlaştırmak için kasıtlı olarak size yeni görevler yüklenir	372	1,51	1,000	Hiçbir Zaman
26	Başkalarına verilmeyecek kadar basit ve anlamsız işler, kasıtlı olarak size verilir	372	1,47	,972	Hiçbir Zaman
33	Haklarınızdan istediğiniz şekilde yararlanmanız engellenir	372	1,47	,986	Hiçbir Zaman
31	Mesleki yeterliliğiniz sorgulanır	372	1,43	,924	Hiçbir Zaman
29	Yapılan yanlışlıklardan siz sorumlu tutulursunuz	372	1,41	,833	Hiçbir Zaman
34	Kurumun imkanlarından yararlanmanız kasıtlı olarak engellenir	372	1,36	,836	Hiçbir Zaman
28	Özsaygınızı olumsuz etkileyen görevleri yapmanız için baskı yapılır	372	1,34	,793	Hiçbir Zaman

**Liselerde Görevli Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stratejileriyle Öğretmenlerin Mobbing Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Bolu Merkez Lise Örneği)**

Examination Of The Relationship Between The Conflict Management Strategies Of High School Administrators And Teachers' Mobbing Perceptions (Bolu Central High School Example)

32	Yaptığınız işlerde başarısız olmanız için özel çaba sarf edilir	372	1,31	,760	Hiçbir Zaman
35	Fiziksel olarak zorlanacağınız işler, kasıtlı olarak size verilir	372	1,30	,762	Hiçbir Zaman
<b>Göreve Yönelik Saldırıları Boyutu Ortalaması</b>		<b>372</b>	<b>1,42</b>	<b>,75</b>	<b>Hiçbir Zaman</b>

**Tablo 7. Devamı**

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okullarda Mobbing Ölçeği Maddelerine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri*

10	Size 'yokmuşsunuz' gibi davranılır	372	1,50	1,011	Hiçbir Zaman
7	İş arkadaşlarınızla iletişim kurmanız engellenir	372	1,44	,886	Hiçbir Zaman
8	Sizinle konuşanlara baskı yapılır	372	1,41	,893	Hiçbir Zaman
9	Çevrenizdekileri sizden uzaklaştırılmaya çalışırlar	372	1,41	,865	Hiçbir Zaman
11	Özel toplantı, eğlence, piknik vb. etkinliklere davet edilmezsiniz	372	1,33	,723	Hiçbir Zaman
12	Diğer çalışanlar size karşı kıskırtılır	372	1,33	,785	Hiçbir Zaman
<b>Sosyal İlişkilere Saldırıları Boyutu Ortalaması</b>		<b>372</b>	<b>1,40</b>	<b>,73</b>	<b>Hiçbir Zaman</b>
14	Arkanızdan kötü sözler söylenir	372	1,40	,810	Hiçbir Zaman
19	Kasıtlı olarak kararlarınız sorgulanır	372	1,40	,839	Hiçbir Zaman
13	İyi çalışmanıza rağmen azarlanırsınız	372	1,37	,842	Hiçbir Zaman
25	Kusurlu duruma düşmeniz için uğraşılır	372	1,37	,842	Hiçbir Zaman
23	Asi veya duygusal sorunları olan biri olarak damgalanırsınız	372	1,36	,804	Hiçbir Zaman
21	Hatalarınız sürekli yüzünüze vurulur	372	1,34	,782	Hiçbir Zaman
15	Hakkınızda asılsız dedikodular çıkartılır	372	1,31	,712	Hiçbir Zaman
17	İnançlarınıza ve politik görüşlerinize saldırılır	372	1,30	,709	Hiçbir Zaman
20	Sözle tehdit edilirsiniz	372	1,30	,741	Hiçbir Zaman
18	Özel yaşantınız eleştirilir	372	1,24	,592	Hiçbir Zaman
16	El, kol hareketleriniz, yürüyüşünüz veya sesiniz taklit edilerek sizinle alay edilir	372	1,19	,566	Hiçbir Zaman
24	Dar görüşlü olmakla itham edilirsiniz	372	1,19	,561	Hiçbir Zaman
22	Yalancı olduğunuz ima edilir	372	1,17	,535	Hiçbir Zaman
<b>İtibara Saldırıları Boyutu Ortalaması</b>		<b>372</b>	<b>1,30</b>	<b>,56</b>	<b>Hiçbir Zaman</b>
<b>Genel Ortalama</b>		<b>372</b>	<b>1,42</b>	<b>,66</b>	<b>Hiçbir Zaman</b>

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin, okullarda mobbing ölçeğinde yer alan maddelere ilişkin algıların genel olarak ortalaması  $\bar{X}=1,42$ 'dir. Katılımcıların görüşleri hiçbir zaman seçeneğinde toplanmıştır. Öğretmenlerin mobbing algıları, puan aralığı değerine göre çok düşük düzeydedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okullarda mobbing ölçeği alt boyutları ortalamaları incelendiğinde; İletişim biçimine saldırılar boyutu  $\bar{X}=1,71$ , Göreve yönelik saldırılar boyutu  $\bar{X}=1,42$ , Sosyal ilişkilere saldırılar boyutu  $\bar{X}=1,40$ , İtibara saldırılar boyutu  $\bar{X}=1,30$ 'dur. Katılımcıların görüşlerinin, dört boyutta da "hiçbir zaman" seçeneğinde toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin mobbing algıları, alt boyutlardaki puan aralığı değerine göre çok düşük düzeydedir.

### 3.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan "Öğretmenlerin mobbing algıları; cinsiyet, medeni durum, kıdem ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?" sorularına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

### 3.4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Mobbing Algılarına İlişkin Görüşleri

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin mobbing algılarına ilişkin görüşlerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Shapiro-Wilk testi sonuçları incelendiğinde anlamlılık değerinin  $p < .05$  olduğu görülmektedir (Kadın .000, Erkek .000). Bu sonuçlar dağılımın normal olmadığını göstermektedir. Bu nedenle non-parametrik testlerden Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Öğretmenlerin mobbing algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 8.'de gösterilmiştir.

**Tablo 8.**

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Mobbing Algılarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Alt Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İletişim Biçimine Saldırıları	Kadın	234	178,69	41813,00	14318,00	,061
	Erkek	138	199,75	27565,00		
Göreve Yönelik Saldırıları	Kadın	234	182,82	42780,00	15285,00	,355
	Erkek	138	192,74	26598,00		
Sosyal İlişkilere Saldırıları	Kadın	234	181,49	42469,50	14974,50	,191
	Erkek	138	194,99	26908,50		
İtibara Saldırıları	Kadın	234	177,03	41424,50	13929,50	,016*
	Erkek	138	202,56	27953,50		
Ölçeğin geneli	Kadın	234	177,29	41485,50	13990,50	,030*
	Erkek	138	202,12	27892,50		

Tablo 8'de öğretmenlerin mobbinge dair algılarının tüm ölçek düzeyinde ve alt boyutlar düzeyinde cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçları görülmektedir. Bu testin sonucu itibara saldırılar alt boyutunda ve ölçek genelinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark ortaya çıktığını göstermektedir (sırasıyla;  $U=13929,50$ ;  $p < .05$ ,  $U=13990,50$ ;  $p < .05$ ). Anlamlı fark tespit edilen itibara saldırılar alt boyutu ve ölçek genelinde sıra ortalamaları incelendiğinde anlamlı farkın erkekler lehine olduğu görülmektedir (Sırasıyla  $\mu =$  Kadın: 1,0000; 1,0857; Erkek: 1,0833; 1,1429). Buna göre, erkek öğretmenlerin, okullarında algıladıkları genel ve itibara saldırılar alt boyutlarındaki mobbing algılarının kadınlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Ölçek geneli ve itibara saldırılar alt boyutu hariç diğer alt boyutlar incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farkın çıkmadığı görülmektedir (sırasıyla;  $U=14318,00$ ;  $p > .05$ ,  $U=15285,00$ ;  $p > .05$ ,  $U=14974,50$ ;  $p > .05$ ). Elde edilen bulgular kadın ve erkek öğretmenlerin, okullarında uygulanan mobbinge yönelik söz konusu alt boyutlardaki algılarının benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

### 3.4.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Mobbing Algılarına İlişkin Görüşleri

Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin mobbing algılarına ilişkin görüşlerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Shapiro-Wilk testi sonuçları incelendiğinde anlamlılık değerinin  $p < .05$  olduğu görülmektedir (Evlü .000, Bekar .000). Bu sonuçlar dağılımın normal olmadığını göstermektedir. Bu nedenle non-parametrik testlerden Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Öğretmenlerin yaşadıkları mobbing algılarının medeni durum değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

**Liselerde Görevli Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stratejileriyle Öğretmenlerin Mobbing Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Bolu Merkez Lise Örneği)**

Examination Of The Relationship Between The Conflict Management Strategies Of High School Administrators And Teachers' Mobbing Perceptions (Bolu Central High School Example)

**Tablo 9.**

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Mobbing Algılarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Alt Boyut	Medeni Durum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İletişim Biçimine Saldırıları	Evli	311	181,31	56386,00	7870,00	,031*
	Bekar	61	212,98	12992,00		
Göreve Yönelik Saldırıları	Evli	311	184,37	57340,00	8824,00	,354
	Bekar	61	197,34	12038,00		
Sosyal İlişkilere Saldırıları	Evli	311	185,23	57605,00	9089,00	,564
	Bekar	61	193,00	11773,00		
İtibara Saldırıları	Evli	311	184,01	57226,50	8710,50	,270
	Bekar	61	199,20	12151,50		
Ölçeğin geneli	Evli	311	182,75	56836,50	8320,50	,126
	Bekar	61	205,60	12541,50		

Tablo 9’da Mann Whitney U testi sonuçları iletişim biçimine saldırılar alt boyutunda medeni durum değişkenine göre anlamlı fark ortaya çıktığını göstermektedir ( $U=7870,00$ ;  $p<.05$ ). Anlamlı fark tespit edilen iletişim biçimine saldırılar alt boyutunda sıra ortalamaları incelendiğinde anlamlı farkın bekarlar lehine olduğu görülmektedir. Buna göre, bekar öğretmenlerin okullarında algıladıkları iletişim biçimine saldırılar alt boyutundaki mobbing, evli öğretmenlere göre daha yüksektir ( $\mu=$  Evli: 1,3333; Bekar: 1,5000). Bu durumda bekar öğretmenlerin özellikle iletişim biçimine saldırılar alt boyutunda, kendilerine uygulanan davranışların mobbing olduğu algısına daha fazla sahip oldukları söylenebilir.

İletişim biçimine saldırılar alt boyutu hariç, diğer alt boyutlar ve ölçek geneli incelendiğinde medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farkın çıkmadığı görülmektedir (sırasıyla;  $U=8824,00$ ;  $p>.05$ ,  $U=9089,00$ ;  $p>.05$ ,  $U=8710,50$ ;  $p>.05$ ,  $U=8320,50$ ;  $p>.05$ ). Elde edilen bulgular evli ve bekar öğretmenlerin okullarda mobbing algılarına dair görüşlerinde benzerlikler olduğunu göstermektedir.

### **3.4.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine göre Mobbing Algılarına İlişkin Görüşleri**

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin mobbing algılarına ilişkin görüşlerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Shapiro-Wilk testi sonuçları incelendiğinde anlamlılık değerinin  $p<.05$  olduğu görülmektedir (1-5 yıl arası .000, 6-10 yıl arası .000, 11-15 yıl arası .000, 16-20 yıl arası .000, 21 yıl ve üzeri .000). Bu sonuçlar dağılımın normal olmadığını göstermektedir. Bu nedenle non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır.

Öğretmenlerin mobbing algılarının kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 10.’da gösterilmiştir.

**Tablo 10.**

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Mobbing Algılarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Alt Boyut	Kıdem	N	Sıra ortalaması	sd	Kay kare	p	Anlamlı fark
İletişim Biçimine Saldırıları	1-5 yıl arası	30	187,50	4	7,050	,133	
	6-10 yıl arası	60	166,42				
	11-15 yıl arası	50	175,39				
	16-20 yıl arası	65	174,59				
	21 yıl ve üzeri	167	201,50				
Göreve Yönelik Saldırıları	1-5 yıl arası	30	199,25	4	3,237	,519	
	6-10 yıl arası	60	173,13				
	11-15 yıl arası	50	176,33				
	16-20 yıl arası	65	181,21				
	21 yıl ve üzeri	167	194,12				
Sosyal İlişkilere Saldırıları	1-5 yıl arası	30	178,03	4	4,811	,307	
	6-10 yıl arası	60	169,93				
	11-15 yıl arası	50	187,35				
	16-20 yıl arası	65	176,97				
	21 yıl ve üzeri	167	197,43				
İtibara Saldırıları	1-5 yıl arası	30	208,82	4	7,259	,123	
	6-10 yıl arası	60	159,05				
	11-15 yıl arası	50	185,45				
	16-20 yıl arası	65	183,06				
	21 yıl ve üzeri	167	194,37				
Ölçeğin Genel	6-10 yıl arası	60	166,94	4	4,310	,366	
	11-15 yıl arası	50	178,04				
	16-20 yıl arası	65	180,59				
	21 yıl ve üzeri	167	196,95				

p<.05

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenlerin, ölçek genelinde ve alt boyutlar düzeyinde kıdem değişkenine göre görüşleri arasında fark yoktur ( $\chi^2=7,050$ ;  $p>.05$ ,  $\chi^2=3,237$ ;  $p>.05$ ,  $\chi^2=4,811$ ;  $p>.05$ ,  $\chi^2=7,259$ ;  $p>.05$ ,  $\chi^2=4,310$ ;  $p>.05$ ). Elde edilen bulgular kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okullarda mobbing algılarına dair görüşlerinde benzerlikler olduğu yönündedir.

#### 3.4.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Büyüklüğü (Öğretmen Sayısına Göre) Değişkenine Göre Mobbing Algılarına İlişkin Görüşleri

Okul büyüklüğü (öğretmen sayısına göre) değişkenine göre öğretmenlerin mobbing algılarına ilişkin görüşlerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Shapiro-Wilk testi sonuçları incelendiğinde anlamlılık değerinin  $p<.05$  olduğu görülmektedir (30 ve daha az öğretmenli okul .000, 31-60 öğretmenli okul .000, 61 ve daha fazla öğretmenli okul .000). Bu sonuçlar dağılımın normal olmadığını göstermektedir. Bu nedenle non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır.

Öğretmenlerin mobbing algılarının okul büyüklüğü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.



**Liselerde Görevli Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stratejileriyle Öğretmenlerin Mobbing Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Bolu Merkez Lise Örneği)**

Examination Of The Relationship Between The Conflict Management Strategies Of High School Administrators And Teachers' Mobbing Perceptions (Bolu Central High School Example)

**Tablo 11.**

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Mobbing Algılarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Alt Boyut	Okul Büyüklüğü	N	Sıra ortalaması	sd	Kay kare	p	Anlamlı fark
<b>İletişim Biçimine Saldırıları</b>	30 ve daha az öğretmenli okul	51	212,00				
	31-60 öğretmenli okul	227	175,97	2	6,486	,039*	1*-2
	61 ve daha fazla öğretmenli okul	94	198,10				
<b>Göreve Yönelik Saldırıları</b>	30 ve daha az öğretmenli okul	51	205,84				
	31-60 öğretmenli okul	227	176,30	2	6,158	,046*	2-3*
	61 ve daha fazla öğretmenli okul	94	200,63				
<b>Sosyal İlişkilere Saldırıları</b>	30 ve daha az öğretmenli okul	51	213,20				
	31-60 öğretmenli okul	227	177,25	2	6,658	,036*	1*-2
	61 ve daha fazla öğretmenli okul	94	194,36				
<b>İtibara Saldırıları</b>	30 ve daha az öğretmenli okul	51	215,91				
	31-60 öğretmenli okul	227	173,54	2	10,770	,005*	1*-2 2-3*
	61 ve daha fazla öğretmenli okul	94	201,85				
<b>Ölçeğin Genel</b>	30 ve daha az öğretmenli okul	51	214,64				
	31-60 öğretmenli okul	227	174,84	2	7,660	,022*	1*-2
	61 ve daha fazla öğretmenli okul	94	199,39				

p<.05

Tablo 11’de Kruskal Wallis H testi sonuçları incelendiğinde, ölçek genelinde ve alt boyutlar düzeyinde okul türü değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri farklılık göstermektedir (sırasıyla;  $\chi^2= 6,486$ ;  $p<.05$ ,  $\chi^2= 6,158$ ;  $p<.05$ ,  $\chi^2= 6,658$ ;  $p<.05$ ,  $\chi^2= 10,770$ ;  $p<.05$ ,  $\chi^2= 7,660$ ;  $p<.05$ ). Tespit edilen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla ikişerli gruplar arası uygulanan Mann Whitney U testinin sıra ortalamaları incelendiğinde; iletişim biçimine saldırılar alt boyutunda 30 ve daha az öğretmenli okullar ile 31-60 öğretmenli okullar arasında 30 ve daha az öğretmenli okullar lehine anlamlı fark tespit edilmiştir ( $U=4673,50$ ;  $p<.05$ ). İletişime saldırılar boyutunda 30 ve daha az öğretmenli okullarda görev yapan öğretmenlerin ( $\mu= 1,6667$ ) mobbing algıları, 31-60 öğretmenli okullarda görev yapan öğretmenlere ( $\mu= 1,1667$ ) göre daha yüksektir.

Göreve yönelik saldırılar alt boyutunda 31-60 öğretmenli okullar ile 61 ve daha fazla öğretmenli okullar arasında 61 ve daha fazla öğretmenli okullar lehine anlamlı fark tespit edilmiştir ( $U=9271,50$ ;  $p<.05$ ). Göreve saldırılar boyutunda 61 ve daha fazla öğretmenli okullarda görev yapan öğretmenlerin ( $\mu= 1,1000$ ) mobbing algıları, 31-60 öğretmenli okullarda görev yapan öğretmenlere ( $\mu= 1,0000$ ) göre daha yüksektir.

Sosyal ilişkilere saldırılar alt boyutunda 30 ve daha az öğretmenli okullar ile 31-60 öğretmenli okullar arasında 30 ve daha az öğretmenli okullar lehine anlamlı fark tespit edilmiştir ( $U=4740,50$ ;  $p<.05$ ). Sosyal ilişkilere saldırılar boyutunda 30 ve daha az öğretmenli okullarda görev yapan öğretmenlerin ( $\mu= 1,1429$ ) mobbing algıları, 31-60 öğretmenli okullarda görev yapan öğretmenlere ( $\mu= 1,0000$ ) göre daha yüksektir.

İtibara saldırılar alt boyutunda 30 ve daha az öğretmenli okullar ile 31-60 öğretmenli okullar arasında 30 ve daha az öğretmenli okullar lehine ( $U=4416,50$ ;  $p<.05$ ) ve 31-60 öğretmenli okullar ile 61 ve daha fazla

öğretmenli okullar arasında 61 ve daha fazla öğretmenli okullar lehine ( $U=9092,00$ ;  $p<.05$ ) anlamlı fark tespit edilmiştir. İtibara saldırılar boyutunda 30 ve daha az öğretmenli okullarda görev yapan öğretmenlerin ( $\mu= 1,0833$ ) 31-60 öğretmenli okullarda görev yapan öğretmenlere ( $\mu=1,0000$ ) göre; 61 ve daha fazla öğretmenli okullarda görev yapan öğretmenlerin ( $\mu= 1,0833$ ) 31-60 öğretmenli okullarda görev yapan öğretmenlere ( $\mu= 1,0000$ ) göre mobbing algıları daha yüksektir.

Okullarda mobbing ölçeğinin genelinde ise 30 ve daha az öğretmenli okullar ile 31-60 öğretmenli okullar arasında 30 ve daha az öğretmenli okullar lehine anlamlı fark tespit edilmiştir ( $U=4542,50$ ;  $p<.05$ ). Ölçek genelinde 30 ve daha az öğretmenli okullarda görev yapan öğretmenlerin ( $\mu= 1,2286$ ) mobbing algıları 31-60 öğretmenli okullarda görev yapan öğretmenlere ( $\mu= 1,0857$ ) göre daha yüksek bulunmuştur.

### 3.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde araştırmanın beşinci alt problemi olan “Lise yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan çatışma yönetimi stratejileri ile öğretmenlerin mobbing algıları arasında ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen korelasyon analizine dair Spearman Rho katsayıları Tablo 12’de gösterilmiştir.

**Tablo 12.**

*Öğretmenlerin algıladıkları çatışma yönetimi stratejileri ve mobbing algıları arasındaki ilişkiye yönelik Spearman Rho Korelasyon analizi*

		İletişim Biçimine Saldırıları	Göreve Yönelik Saldırıları	Sosyal İlişkilere Saldırıları	İtibara Saldırıları	Mobbing
Uzlaşma	r	-,685	-,562	-,578	-,543	-,641
	p	,000	,000	,000	,000	,000
Bütünleştirme	r	-,692	-,551	-,577	-,519	-,641
	p	,000	,000	,000	,000	,000
Kaçınma	r	-,437	-,346	-,416	-,380	-,401
	p	,000	,000	,000	,000	,000
Ödün Verme	r	-,631	-,497	-,553	-,499	-,590
	p	,000	,000	,000	,000	,000
Hükmetme	r	-,573	-,530	-,504	-,478	-,565
	p	,000	,000	,000	,000	,000
Çatışma	r	-,714	-,578	-,611	-,565	-,669
	p	,000	,000	,000	,000	,000

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin, yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stratejileri görüşleri ile mobbing algıları arasında ( $r= -,669$ ;  $p<.05$ ), negatif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

## 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin, yöneticilerinin kullandığı çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin algıları, ölçek geneli ile uzlaşma, bütünleştirme ve kaçınma boyutlarında sık sık; ödün verme ve hükmetme boyutlarında ara sıra seçeneklerinde toplanmıştır. Çatışmaların çözümü aşamasında uzlaşma stratejinin kullanılması, tarafların eğitim örgütlerinin sorunlarıyla yüzleşmeleri ve sonuçtan memnun ayrılmalarına katkıda bulunacağı için iş barışının sağlanmasına katkı sağlayabilir. Bu araştırmanın bulguları, Çelik ve Tosun (2019) ile Güllüoğlu’nun (2013) araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Yöneticilerinin sık sık kullandıkları diğer bir strateji ise bütünleştirme stratejisidir. Bu stratejinin kullanılma amacı çatışmanın çözümünde kullanılacak en uygun yolu bulmaktır. Literatür incelendiğinde, Arslantaş ve Özkan (2012), Bağdatlı (2015), Çobanoğlu ve Yüksel (2020), Demir (2019), Doğan (2019), Erol (2009), Gümüşeli (1994), Güney (2009), Horata (2013), Kabaklı-Çimen ve Bağdatlı-Sarıboğa (2020), Odabaşoğlu (2013), Örs ve Ilgar

## Liselerde Görevli Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stratejileriyle Öğretmenlerin Mobbing Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Bolu Merkez Lise Örneği)

Examination Of The Relationship Between The Conflict Management Strategies Of High School Administrators And Teachers' Mobbing Perceptions (Bolu Central High School Example)

(2019), Özdemir'in (2018) araştırma sonuçları, bütünleştirme stratejisinin en fazla kullanılan strateji olduğu yönündedir. Öğretmenlerin çatışmaların çözümü aşamasında görüşlerinin alınması ve çözüm sürecine katılmaları, yönetime karşı güven duygusu kazanmalarına katkı sağlayabilir.

Çatışmaların çözümünde sık sık başvurulan diğer bir strateji ise kaçınma stratejisidir. Bu araştırmanın bulgularından hareketle, yöneticilerin uzlaşma ve bütünleştirme stratejilerinden sonuç alamayacaklarını düşündüklerinde kaçınma stratejisine başvurdukları söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri, okul yöneticilerinin ödün verme ve hükmetme stratejilerini ara sıra düzeyinde kullandıkları yönündedir. Araştırma kapsamındaki okullarda görev yapan yöneticiler en az hükmetme stratejisini kullanmaktadır. Arslantaş ve Özkan (2012), Çelik ve Tosun (2019), Demir (2019), Doğan (2019), Erol (2009), Gümüşeli (1994), Güney (2009), Horata (2013), Odabaşoğlu (2013), Örs ve Ilgar (2019), Özdemir (2018) tarafından yapılan araştırmaların bulguları, hükmetme stratejisinin en az kullanılan strateji olduğu yönündedir. Buradaki araştırmaların bulguları, kaçınma stratejisinin kullanımı açısından bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Çatışmaların çözümünde her zaman aynı stratejinin kullanılması aynı sonucu vermeyebilir. Ödün verme ve hükmetme stratejilerinin uygulanması, yöneticilerin sorunların çözümü aşamasında, ortama ve şartlara göre hangi çatışma yönetimi stratejisini kullanması gerektiğine karar verdiği şeklinde yorumlanabilir.

Kadın öğretmenlerin, yöneticilerinin kullandığı çatışma yönetimi stratejilerinden bütünleştirmeye dair algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bütünleştirme stratejisi hariç, diğer stratejiler ve ölçek genelinde anlamlı bir fark ortaya çıkmaması, öğretmenlerin görüşlerinin benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir. Arslantaş ve Özkan (2012), Bağdatlı (2015), Casiadi (2017), Demir (2019), Demirkaya (2012), Gümüşeli (1994), Odabaşoğlu (2013), Özkara ve Tunç (2020) tarafından yapılan araştırmaların bulguları, bu araştırmanın bulgularını kısmen desteklemektedir.

Evlü öğretmenlerin, yöneticilerinin kullandığı çatışma yönetimi stratejilerinden hükmetmeye dair algıları daha yüksektir. Hükmetme stratejisi hariç, diğer stratejiler ve ölçek genelinde medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin görüşlerinin medeni durum değişkeni ve ölçek genelinde benzer olduğu söylenebilir. Arslantaş ve Özkan (2012), Demir (2019), Karabulut (2015), Odabaşoğlu (2013), Özdemir (2018) tarafından yapılan araştırmaların bulguları, bu araştırmanın bulgularını kısmen desteklemektedir.

Öğretmenlerin, yöneticilerinin kullandığı çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin algıları, 21 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin yöneticilerinin daha az uzlaşmacı ve bütünleştirici olduğu şeklindedir. Bu durum çalışılan süre arttıkça öğretmenlerin yöneticilerinin davranışlarını daha az uzlaşmacı ve bütünleştirici olarak anlamlandırdıkları şeklinde yorumlanabilir. Demir (2019) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile bu araştırmanın bulguları birbirini kısmen desteklemektedir. Gümüşeli (1994) tarafından yapılan araştırmanın bulguları, yöneticilerin kullanmış oldukları çatışma yönetimi stratejilerinde öğretmen algılarına göre kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı yönündedir.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin mobbing algıları, ölçek geneli ile tüm alt boyutlarda "hiçbir zaman" seçeneğinde toplanmıştır. Öğretmenlerin okullarında karşılaştıkları mobbing algıları çok düşük düzeydedir. Bu bulgular, araştırma kapsamındaki okullarda görev yapan öğretmenlerin, yöneticiler tarafından uygulanan davranışları mobbing olarak algılamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Yöneticilerin okullarındaki çatışmaların yönetilmesi aşamasında uzlaşma stratejisini sık sık kullanmaları bu durumu destekleyebilir. Ortaya çıkan çatışmaların yönetilmesi aşamasında, çatışma yönetimi stratejilerinin etkin bir şekilde kullanılması örgütsel çatışmaların mobbing aşamasına ulaşmadan ortadan kaldırılmasına katkı sağlayabilir. Ö. Gençer (2019)'in, görev ve sosyal ilişkiler olmak üzere iki tane alt boyut kullanarak yaptığı araştırmanın sonuçları bu araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Demir (2019), Durusu (2019)

ve Onbaş (2007) tarafından yapılan araştırmaların bulguları, bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Cinsiyet değişkenine göre, erkek öğretmenlerin mobbing algılarının, ölçek geneli ve itibara saldırılar alt boyutunda kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Diğer alt boyutlarda ise öğretmenlerin mobbing algıları benzer düzeydedir. Mobbing ölçeğinin geneli ve itibara saldırılar alt boyutu haricinde, Demir (2019), Durusu (2019), M. Genç (2019), Ö. Genç (2019), Gökdağ (2017) tarafından yapılan araştırmaların bulguları bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Medeni durum değişkenine göre; bekar öğretmenlerin mobbing algılarının, iletişim biçimine saldırılar alt boyutunda evli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Diğer alt boyutlarda ve ölçek genelinde ise öğretmenlerin mobbing algıları benzer düzeydedir. Alğan (2017), Demir (2019), Durusu (2019), M. Genç (2019), Ö. Genç (2019), Gökdağ (2017) tarafından yapılan araştırmaların bulguları, iletişim biçimine saldırılar alt boyutu hariç, bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Onbaş (2007) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına itibara saldırılar alt boyutunda bekar öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu yönündedir. Buradaki bulgular alt boyutlar bazında farklılık göstermekle birlikte, genel anlamda bu araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin mobbing algıları, tüm ölçek düzeyinde ve alt boyutlar düzeyinde kıdem değişkenine göre anlamlı fark ortaya çıkmadığını göstermektedir. Bu bulgulara göre kıdem değişkenine göre öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki mobbing algılarının benzer olduğu söylenebilir. Demir (2019), Durusu (2019), Ö. Genç (2019), Serin (2018) tarafından yapılan araştırmaların bulguları bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Sonuç olarak araştırma kapsamındaki öğretmenler, çatışma yönetiminde yöneticilerinin uzlaşma, bütünleştirme ve kaçınma stratejilerini, ödün verme ve hükmetme stratejilerine göre daha çok kullandıkları görüşündedirler. Uzlaşma stratejisi, çatışma taraftarlarının görüşlerini açıkça ortaya koyarak, tartışmalarını ve ortak bir çözüm arayışı içinde bulunmalarını sağlayan bir yaklaşımdır. Bütünleştirme stratejisi, empati duygusunun hakim olduğu, bireyin hem kendisinin hem de karşısındaki bireyin görüşlerine yüksek derecede önem verdiği bir stratejidir. Uzlaşma ve bütünleştirme stratejilerinin kullanıldığı okullarda demokratik bir ortamın varlığından söz edilebilir. Cinsiyet değişkenine göre, araştırma kapsamındaki kadın öğretmenlerin görüşleri, yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerinden sadece bütünleştirme stratejisini daha fazla kullandıkları yönünde farklılık göstermektedir. Medeni durum değişkenine göre; sadece evli öğretmenlerin, yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerinden hükmetme stratejisini daha çok kullandığı yönündeki görüşleri farklılık göstermektedir. Kıdem değişkenine göre, 21 ve üzeri yıl kıdemli öğretmenler, yöneticilerinin uzlaşma ve bütünleştirme stratejilerini daha az kullandıkları görüşündedir. Okul büyüklüğü (öğretmen sayısına göre) değişkenine göre, 31-60 öğretmenli okullarda görev yapan öğretmenler, yöneticilerinin ödün verme stratejisini fazla kullandığını belirtmiştir.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin mobbing algıları, çok düşük düzeydedir. Yöneticilerin okullarındaki çatışma yönetiminde daha çok uzlaşma, bütünleştirme ve kaçınma stratejilerini kullanmaları, lise öğretmenlerinin mobbing algılarının çok düşük düzeyde olmasında etkili olduğu söylenebilir. Araştırmanın yapıldığı 2020-2021 akademik öğretim yılında dünyayı etkisi altına alan Covid 19 pandemisi nedeniyle araştırma kapsamındaki okulların uzaktan eğitim yoluyla eğitime devam etmesi, öğretmenlerin ve yöneticilerin daha az iletişim ve etkileşim içerisinde bulunmaları mobbingin çok düşük düzeyde algılanmasını etkilediği söylenebilir. "Okullarda Mobbing Ölçeğinin" geneli ve itibara saldırılar alt boyutunda, erkek öğretmenlerin mobbing algılarının, kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Medeni durum değişkenine göre, bekar öğretmenlerin mobbing algılarının evli olanlara göre iletişim biçimine saldırılar alt boyutunda, daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki mobbing algılarında, ölçek genelinde ve alt boyutlar düzeyinde kıdem değişkenlerine göre fark yoktur. Öğretmenlerin mobbing algıları, tüm ölçek düzeyinde ve alt boyutlar düzeyinde okul büyüklüğü değişkenine göre farklılık göstermektedir. İletişim biçimine saldırılar alt boyutunda 30 ve daha az öğretmenli okullarda görev yapan öğretmenlerin mobbing algılarının 31-60 öğretmenli okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Göreve yönelik saldırılar alt boyutunda 61 ve daha fazla öğretmenli okullarda görev yapan öğretmenlerin mobbing algılarının 31-60 öğretmenli

**Liselerde Görevli Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stratejileriyle Öğretmenlerin Mobbing Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Bolu Merkez Lise Örneği)**

Examination Of The Relationship Between The Conflict Management Strategies Of High School Administrators And Teachers' Mobbing Perceptions (Bolu Central High School Example)

okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Sosyal ilişkilere saldırılar alt boyutunda 30 ve daha az öğretmenli okullarda görev yapan öğretmenlerin mobbing algılarının 31-60 öğretmenli okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. İtibara saldırılar alt boyutunda 30 ve daha az öğretmenli okullarda görev yapan öğretmenlerin 31-60 öğretmenli okullarda görev yapan öğretmenlere göre; 61 ve daha fazla öğretmenli okullarda görev yapan öğretmenlerin 31-60 öğretmenli okullarda görev yapan öğretmenlere göre mobbing algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejileri ile mobbinge yönelik algıları arasında, ölçek geneli ve alt boyutları arasında negatif yönlü orta düzeyde ilişki vardır. Milli Eğitim Bakanlığınca: Okullarda “çatışma yönetimi stratejileri” “eğitimde mobbing” ve “okullarda etkili iletişim” konularında okul yönetici ve öğretmenlerine ayrı ayrı farkındalık eğitimi düzenlenebilir. Çatışma ve mobbing bütün örgütlerde var olan bir problem olduğu için farklı özel ve kamu kurumlarında karşılaştırmalı araştırmalar planlanabilir.

## Kaynakça/Reference

- “2011/2 sayılı genelge”. (2011). *İşyerlerinde Psikolojik Tacizin (Mobbing) Önlenmesi*. Ankara: Resmi Gazete.
- Akkirman, A. D. (1998). Etkin Çatışma Yönetimi ve Müdahale Stratejileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1-11.
- Alğan, M. (2017). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Yıldırma (Mobbing) Eylemlerine İlişkin Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Erzurum İli Örneği). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arslan, K. (2016). KOBİ'lerde Çatışma ve KOBİ Yöneticilerinin Çatışmanın Yönetiminde İzledikleri Stratejiler. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35-62.
- Arslantaş, H. İ., & Özkan, M. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Yaklaşımlarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 555-570.
- Bağdatlı, F. (2015). Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stilleri ile Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Casiadi, S. (2017). Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ve Çatışma Yönetimi Konusunda Görüşleri. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Çalışma Genel Müdürlüğü [ÇSGBÇGM]. (2014). *İşyerlerinde Psikolojik Taciz (Mobbing) Bilgilendirme Rehberi*. Ankara: Özel Matbaası.
- Çelik, K., & Tosun, A. (2019). Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stilleri İle Örgütsel Sağlık Arasındaki İlişki. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 99-121.
- Çoban, R., & Deniz, M. (2018). Çalışanları İşyeri Nezaketsizliği ve Örgütsel Sinizm Algıları Arasındaki İlişkileri Belirlemeye Yönelik İmalat Sektörü Üzerinde Bir Araştırma. *6. Örgütsel Davranış Kongresi Bildiriler Kitabı* (s. 286-296). Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi .
- Çobanoğlu, F., & Yüksel, Y. M. (2020). Çatışma Yönetim Stilleri: Öğretmen Motivasyonu Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 348-364.
- Davenport, N. Z., Schwartz, R. D., & Elliott, G. P. (2003). *Mobbing: İşyerinde Duygusal Taciz*. (O. C. Ömertoy, Çev.) İstanbul: Sistem Yayıncılık.

**Liselerde Görevli Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stratejileriyle Öğretmenlerin Mobbing Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Bolu Merkez Lise Örneği)**

Examination Of The Relationship Between The Conflict Management Strategies Of High School Administrators And Teachers' Mobbing Perceptions (Bolu Central High School Example)

- Demir, Ö. (2019). Özel Eğitim Okulları Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejileri ile Öğretmenlerin Psikolojik Yıldırma Eylemlerine Maruz Kalma Düzeyleri Arasındaki İlişki. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirkaya, Y. (2012). Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Stratejileri ve İletişim Tarzlarına Yönelik Öğretmen Algıları . Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- Doğan, P. (2019). Öğretmenlerin Politik Becerileri ile Çatışma Yönetimi Stratejileri Kullanımı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Durusu, H. (2019). Öğretmenlerin Yıldırma Yaşama, İş Yeri Arkadaşlık Algısı ile Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Bilecik İli Örneği) . Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ege, H. (2010). Different Typologies of Workplace Conflict and Their Connections With Post Traumatic Embitterment Disorder (PTED). 234-236.
- Erdem, T. (2014). Mobbing ve Mobbing ile Mücadele Yöntemleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 622-628.
- Erol, E. (2009). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejileri ve Bu Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Öğretmenlerin Stres Düzeylerine Etkisi. Uşak: Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gençer, M. (2019). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Maruz Kaldıkları Yıldırma (Mobbing) Algıları ile Ders Dışı Sportif Aktivite ve Örgütsel Bağlılık Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gençer, Ö. (2019). İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Yıldırma Yaşantıları ile Yöneticilerin Etik Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki. Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gibson, J. L., Ivancevich, J. M., & Donnelly, J. H. (2000). *Organizations: Behavior structure processes*. Boston: Irwin McGraw-Hill.
- Gökdağ, Y. (2017). Ortaokul ve Liselerde Görevli Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Psikolojik Yıldırma Davranışları (Mersin İli Örneği). Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güllüoğlu, Ö. (2013). Kayseri’de Hizmet Veren Özel İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Faktörlerinin ve Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Analizi. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi* , 193-218.
- Gümüşeli, A. İ. (1994). İzmir Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenler İle Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Güney, F. (2009). Okul Yöneticilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Horata, S. C. (2013). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Tercih Ettikleri Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Denizli İli Örneği). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İdiğ-Çamuroğlu, M., & Minibas-Poussard, J. (2017). Psikolojik Taciz: Türkiye Geneline Bir Araştırma. *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar*, 53-68.
- Kabaklı-Çimen, L., & Bağdatlı-Sarıboğa, F. (2020). Okul Müdürlerine ve Öğretmenlerin Algılarına Göre Çatışma Yönetimi Stillerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 29-55.
- Karabulut, A. (2015). Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıç, E. (2019). Örgütsel Çatışma Yönetimi Stratejileri Üzerinde Psikolojik Güçlendirme ve Duygusal Zeka Düzeyinin Etkilerine Yönelik Bir Araştırma. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Odabaşoğlu, F. (2013). İlkokul ve Ortaokul Müdürlerinin Liderlik Davranışları ve Çatışma Yönetimi Stillerine İlişkin Öğretmen Algıları. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Onbaş, N. (2007). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitim Örgütlerinde Duygusal Şiddete İlişkin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma. Şanlıurfa: Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Örs, H., & Ilgar, M. Z. (2019). Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1-18.
- Özdemir, N. (2018). Okullarda Öğretmenlerin Yaşadığı Çatışma ve Çatışma Yönetim Stilleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 93-116.
- Özden, B. (2018). Türk İş Hukuku Kapsamında Psikolojik Taciz (Mobbing). *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 22-49.
- Özgan, H. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi (Gaziantep Örneği). Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkara, E., & Tunç, B. (2020). Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stratejileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1023-1050.
- Rahim, M. A. (2002). Toward a Theory Of Managing Organizational Conflict . *The International Journal of Conflict Management* , 206-235 .
- Rahim, M. A., & Buntzman, G. F. (1999). An Empirical Study of the Stages of Moral Development and Conflict Management Styles. *The International Journal of Conflict Management*, 154-171 .



**Liselerde Görevli Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stratejileriyle Öğretmenlerin Mobbing Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Bolu Merkez Lise Örneği)**

Examination Of The Relationship Between The Conflict Management Strategies Of High School Administrators And Teachers' Mobbing Perceptions (Bolu Central High School Example)

- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2019). *Organizational Behavior (Örgütsel Davranış)* (14. Baskıdan Çeviri b.). (İ. Erdem, Dü.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Serin, S. (2018). İlkokul Öğretmenlerinin Yıldırma (Mobbing) Davranışlarına Maruz Kalma Düzeyleri. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sökmen, A., & Yazıcıoğlu, İ. (2005). Thomas Modeli Kapsamında Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stilleri ve Tekstil İşletmelerinde Bir Alan Araştırması . *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-19.
- Spotsman, S., & Hamilton, P. (2007). Conflict Management Styles in the Health Professions. *Journal of Professional Nursing*, 157-166.
- Timurcan-Torun, B., & Gürer, A. (2021). Mobbing ve Örgütsel Sapma Davranışları Arasındaki İlişki: Kamu Çalışanları Üzerine Bir Araştırma. *International Journal of Arts & Social Studies (ASSTUDIES) Dergisi*, 174-203.
- Tjosvold, D. (2006). Defining Conflict and Making Choices About its Management Lighting the Dark Side of Organizational Life. *International Journal of Conflict*, 87-95.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu [TBMMKEFEK]. (2011). *İşyerinde Psikolojik Taciz (Mobbing) ve Çözüm Önerileri Komisyon Raporu*. Ankara: TBMM Basımevi.
- Üngüren, E. (2008). Örgütsel Çatışma Yönetimi Üzerine Konaklama İşletmelerinde Bir Araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 880-909.
- Üngüren, E., Cengiz, F., & Algür, S. (2009). İş Tatmini ve Örgütsel Çatışma Yönetimi Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi: Konaklama İşletmeleri Üzerinde Bir Araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 36-56.
- Yaman, E. (2009). *Yönetim Psikolojisi Açısından İşyerinde Psikoşiddet-Mobbing*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yurdunkulu, A., & Oktay, A. (2020). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Durumları ve Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi (Düzce-Merkez Örneği). *Trakya Eğitim Dergisi*, 285-302.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

It is predicted that resolving conflicts in educational organizations for the organization's benefit will increase the organization's effectiveness and efficiency and reduce mobbing behaviors. Not only the attitudes and behaviors exhibited by the administrators while applying the conflict management strategies can be interpreted as mobbing by the employees but also the mobbing executed to the employees by the administrators can cause conflicts in the organizations. From this standpoint, it can be considered that in an educational organization, conflict and mobbing mutually affect each other. Therefore, it is crucial to investigate the conflict management strategies of administrators, the level of teachers' mobbing perceptions, and whether there is a relationship between them. In this research, the relationship between the conflict management strategies of high school administrators and teachers' mobbing perceptions was investigated within the framework of teacher perceptions.

### 2. METHOD

This research is a descriptive study which is designed in a relational screening model. The sample of the research consists of 886 teachers who are working at official high schools in the central district of Bolu in the 2020-2021 academic year. The study uses a questionnaire for data collection. The questionnaire consists of three parts. In the first part, there is a personal information form which was prepared by the researcher. "Organizational Conflict Management Strategies Scale" and "Mobbing in Schools Scale" take place in the second and third part of the questionnaire respectively. The data were collected through online channels due to the Covid-19 pandemic. 372 of the questionnaires were responded and it was identified that all of the questions in these questionnaires were completely answered. So, 372 questionnaires were examined in the scope of the study. The data were analyzed using SPSS for Windows 23.0 program. Since the data were not normally distributed, non-parametric tests, Mann-Whitney U and Kruskal Wallis, were used. In the study, the significance level was accepted as 0.05.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

It is observed that majority of the teachers participating in the research answered "often" for the compromising, integrating and avoiding dimensions to describe the frequency of the conflict management strategies used by the administrators. Also, most of them responded "sometimes" for the obliging and dominating dimensions. According to the gender variable, female teachers stated that their administrators were more integrating. According to the marital status variable, married teachers perceived their administrators as more dominating. According to the seniority variable, teachers who have worked for 21 years or more, perceived their administrators as less compromising and integrating. According to the size of school variable, participants who are working at schools with 31-60 teachers, stated that their administrators used the obliging strategy more.

It is found that the teachers participating in the research mostly picked "never" option in all of the dimensions for the mobbing perceptions. Mobbing perceptions of the teachers can be considered on a very low level compared to the score range in the sub-dimensions. According to the gender variable, male teachers' perceptions of mobbing at their schools are higher in the overall scale and attacks on reputation sub-dimension. According to the marital status variable, single teachers' perceptions of mobbing at their schools are higher in the attacks on communication style sub-dimension. According to the seniority variable, there is no significant difference between the mobbing perceptions of the teachers. According to the size of school variable, it is observed that there is a significant difference both in the overall scale and its sub-dimensions.

As a result, the teachers within the scope of the research, think that their administrators use compromising, integrating and avoiding strategies more than obliging and dominating strategies in conflict management.

## Liselerde Görevli Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stratejileriyle Öğretmenlerin Mobbing Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Bolu Merkez Lise Örneği)

Examination Of The Relationship Between The Conflict Management Strategies Of High School Administrators And Teachers' Mobbing Perceptions (Bolu Central High School Example)

According to the teachers, the strategies that their administrators use for conflict management can be ordered from the most to the least as compromising, integrating, avoiding, obliging and dominating. Using the same strategy in resolving conflicts may not yield the same results every time. Findings of this research can be interpreted as when the administrators attempt to resolve conflicts, they decide which conflict management strategy to use according to the environment and conditions of the particular case.

The use of compromising strategy in the resolution of conflicts can contribute to the peaceful agreement as it will help parties confront with the problems of the educational organization and make them satisfied with the result. The findings of this research are in parallel with the findings from the research of Çelik and Tosun (2019) and Güllüoğlu (2013).

The administrators who are working at the schools within the scope of this research, use dominating strategy the least. This finding is supported by a wide variety of research in the literature such as Arslantaş and Özkan (2012), Çelik and Tosun (2019), Demir (2019), Doğan (2019), Erol (2009), Gümüşeli (1994), Güney (2009), Horata (2013), Odabaşoğlu (2013), Örs and Ilgar (2019), Özdemir (2018).

In this research, mobbing perceptions of teachers are found to be at a very low level. These findings can be interpreted as the teachers do not perceive the behaviors of the administrators as mobbing. The frequent use of the compromising strategy by the administrators for conflict management in their schools may be a driver for this. Using conflict management strategies effectively can contribute to the elimination of organizational conflicts before they reach the mobbing stage. On the other hand, in the 2020-2021 academic year, Covid-19 pandemic severely affected the world. Therefore, schools in this study resumed education through online platforms and there was less communication and interaction between teachers and administrators during this time period. It can be asserted that these factors might have an influence on why mobbing perceptions of the teachers are so low.

The findings of Gençer (2019), who use responsibility and social relationships sub-dimensions, are in parallel with the results of this study. The findings of the research conducted by Demir (2019), Durusu (2019) and Onbaş (2007) do not support the findings of this study in terms of mobbing perceptions.

## 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. Bu çalışma için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2021/49 protokol numarası ile etik izin ve Bolu Valiliğinden 2021/E-39307281 sayı numarası ile uygulama izni alınmıştır.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 01.03.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/49

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacıların her birinin mevcut araştırmaya katkısını yüzde biçiminde belirtiniz. Örneğin iki yazar varsa 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %40'dır. Bunun yanı sıra hangi araştırmacı araştırmanın hangi aşamalarına katkıda bulunduysa bunu açık bir şekilde ifade ediniz. Örneğin;

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, güvenilirlik çalışmaları, normallik testleri, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, danışmanlık.

## ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı ve çıkar çatışması bulunmamaktadır.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2023, 23(3), 1297–1318. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1183015>



### Ortaöğretim Öğrencilerinde Direnç Davranışlarının, Okul Yaşam Kalitesi Algısının, Okula Aidiyet Duygusunun ve Bu Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi <sup>1</sup>

Investigation of Resistance Behaviors, Perception of School Life Quality, Sense of Belonging to School and Relationships Between These Variables in High School Students

Fatma KARAÇOBAN<sup>2</sup> , Mediha SARI<sup>3</sup> 

Geliş Tarihi (Received): 01.10.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 14.06.2023

Yayın Tarihi (Published): 24.09.2023

**Öz:** Bu çalışmanın temel amacı, ortaöğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısının, okula aidiyet duygusunun ve direnç davranışlarının incelenmesidir. Katılımcılar, altı lisede 10, 11 ve 12. sınıf düzeyinde öğrenim gören 483 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler "Liselerde Yaşam Kalitesi Ölçeği", "Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği", "Lise Öğrencileri Direnç Ölçeği" ile "Kişisel Bilgi Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t testi, Anova testi, korelasyon ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre lise öğrencileri arasında direnç davranışı gösterme sıklığı düşük iken, lise yaşam kalitesi algıları orta ve okula aidiyet duyguları ise yüksek düzeydedir. Öğrencileri direnç davranışlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Sınıf düzeyi ve okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre direnç davranışlarında, okula aidiyet duygularında ve okul yaşam kalitesi algılarında anlamlı farklılaşmalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik başarı düzeyi ise yalnızca okula aidiyet duygusu puanlarında anlamlı bir fark oluşturmuştur. Korelasyon analizine göre direnç davranışları, okul yaşam kalitesi algısı ve okula aidiyet duygusu değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Lise yaşam kalitesinin ise direnç davranışlarının orta düzeyde anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenci direnç davranışları, okul yaşam kalitesi, liselerde yaşam kalitesi, okula aidiyet duygusu, ortaöğretim.

&

**Abstract:** The main purpose of this study is to investigate the resistance behaviors of high school students, their perception of school life quality and sense of school belonging. The participants consisted of 483 students studying at ten, eleven and twelfth grades in six high schools. "Quality of Life Scale in High Schools", "Sense of School Belonging Scale", "High School Students' Resistance Scale" and "Personal Information Form" were used to collect data. In the analysis of the data, descriptive statistics, independent samples t-test, one-way analysis of variance, correlation and multiple regression analysis were used. According to the findings, while the frequency of resistance behavior is low among high school students, their perceptions of school life quality and sense of belonging to school are at a moderate level. It was found that high school students' resistance behaviors differed significantly according to gender. There are significant differences in resistance behaviors, sense of school belonging and perceptions of school life quality according to students' grade level and socio-economic status of the school. The level of academic achievement, on the other hand, created a significant difference only in the sense of school belonging scores. As a result of the correlation analysis, it was observed that there were statistically significant relationships between the variables of resistance behaviors, school life quality perception and sense of belonging to the school. In addition, it was found that quality of life in high schools was a moderately significant predictor of students' resistance behaviors.

**Keywords:** Students' resistance behaviors, Quality of school life, Quality of high schools, Sense of school belonging, High school.

**Atf/Cite as:** Karaçoban, F. & Sarı, M. (2023). Ortaöğretim Öğrencilerinde Direnç Davranışlarının, Okul Yaşam Kalitesi Algısının, Okula Aidiyet Duygusunun ve Bu Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1297-1318. doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1183015

**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 – Bolu

<sup>1</sup> Bu çalışma, VI. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Sorumlu Yazar: Dr. Fatma KARAÇOBAN, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, [fatmakaracoban@gmail.com](mailto:fatmakaracoban@gmail.com), 0000-0001-7779-6500.

<sup>3</sup> Prof. Dr. Mediha SARI, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Üniversite, Bölüm, [msari@cu.edu.tr](mailto:msari@cu.edu.tr), 0000-0002-1663-648X.

## 1. GİRİŞ

Bireyin kimlik oluşturma sürecinde önemli bir dönem olarak kabul edilen ergenlik dönemi, ortaöğretim çağına denk gelmektedir. Bu dönemde şimdi ve gelecekte nasıl bir kimlik benimseyeceklerinin arayışında olan ergenler, eğitim ortamlarında “düzen ve otorite” anlamına gelebilecek birçok kişi ve olguya, cesur ve coşkulu bir şekilde itiraz etme, başkaldırma eğilimi gösterebilmektedirler. Bu başkaldırmalar, çoğunlukla öğrenme-öğretme sürecine zarar veren, öğrencinin kendisinin ve arkadaşlarının öğrenmesini zorlaştıran veya tamamen engelleyen, öğretmeni de yoran ve motivasyonunu düşüren problem davranışlara dönüşmektedir. Ancak problem davranış olarak ele alınan bu davranışların hepsi, sıradan, önemsiz, anlık birer yaramazlık olmayabilir. Bazı öğrenci davranışları vardır ki, öğrenci bunları önceden planlar ve zamanı geldiğinde büyük bir keyifle uygular (Erikson, 1984). Direnç davranışları olarak adlandırılan bu davranışlar, öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerine karşı koyma davranışlarıdır (Giroux, 1983; McLaren, 1985; Yüksel, 2003). Bir başka deyişle, öğretmene veya muhatabına fark ettirmek istediği bir takım açık ya da örtük mesajlar taşıyan ve genellikle öğrencinin bir konuya ilişkin memnuniyetsizliğini ifade eden davranışlardır. Burroughs vd., (1989) direncin bu yönünü yıkıcı direnç olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte direnç davranışlarının yapıcı yönü de bulunmaktadır. Yıkıcı direnç davranışlarının aksine eğitim-öğretim faaliyetlerini olumlu etkileyen, öğrenme düzeyini arttıran davranışlar yapıcı direnç davranışı olarak tanımlanmaktadır (Burroughs vd, 1989). Öğretmenin tutarsız söylemleri nedeniyle, sorumluluğunu kasıtlı olarak yerine getirmeyen öğrenci davranışı yapıcı dirence örnek verilebilir. Burada direnç davranış, öğretmenin uygun olmayan davranışını (tutarsız söylemlerini) değiştirmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerin sergiledikleri direnç davranışları, yalnızca olumsuz, yıkıcı, başkaldırıcı ve uyumsuz nitelikte aktif davranışlar olarak ortaya çıkmak zorunda değildir. Söz konusu davranışlar umursamazlık, katılım göstermeme, derse girmeme, en arkaya oturma, ders araç-gereci getirmeme, kopya verme/alma vb. gibi pasif şekilde de ortaya çıkabilir (Giroux, 2001, 2014; Sever & Güven, 2014; Spaulding, 1995). Spaulding (1995) direnç davranışlarını pasif ve aktif direnç olmak üzere iki kategoride açıklamaktadır. Pasif direnç davranışları kapsamında, “sözünü kesme, kişiyi/durumu görmezden gelme, davranış/söylemi yinleme, konu değişiklikleri, kısmi itaat” gibi davranışlar yer almaktadır. Yapılan açıklamalardan anlaşılacağı üzere pasif direnç davranışlarının çoğunlukla gizli direnç eylemlerini içerdiği görülmektedir.

Sınıfında öğrenme sürecinin pürüzsüz bir şekilde gerçekleşmesini isteyen bir öğretmenin yıkıcı-yapıcı ya da aktif-pasif özellikteki provoke edici bu davranışları iyi analiz etmesi, öğrencinin iletmek istediği mesajları çıkarsayabilmesi ve bu doğrultuda öğrencinin beklentilerini anlayıp uygun stratejiler kullanması beklenir. Bu durum, öğrenci, öğretmen ve öğrenme süreci açısından son derece önemlidir. Aksi takdirde gönderdiği mesajların dikkate alınmadığını düşünen öğrencide direnç davranışlarının kronikleştirmesi kaçınılmaz olacaktır. Sonuç olarak bu durum öğretmenin performansını ve öğrenciye yönelik tutumlarını olumsuz etkilemenin yanında (Alpert, 1991; Spaulding, 1995; Yüksel, 2003) öğrenci başarısını ve öğretim sürenin niteliğini de olumsuz etkileyecektir (Anyon, 1981; Erickson, 1984, 1987; Sun, 1995; Yüksel, 2003).

Direnç davranışları, birbirinden izole edilemeyecek birçok faktörden kaynaklanabilmektedir. Öğrenci direnç davranışları ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde direncin genel olarak öğretmen ve öğrenci kaynaklı incelendiği görülmektedir (Kearney vd., 1991). Bununla birlikte Sever (2012) direnç davranışlarının “öğretmenden, öğrenciden, aileden ve diğer kaynaklardan” kaynaklanabileceğini belirtmektedir. Alan yazında yer alan kaynaklar bir bütün olarak değerlendirildiğinde direnç davranışlarının cinsiyet, sınıfsal farklılıklar ile sosyo-ekonomik düzey, dil, din, ırk gibi kültürel özellikler, akademik başarı, sınıf düzeyi vb. değişkenlerden etkilendiğini göstermektedir (Alpert, 1991; Cumins, 1989; Erickson, 1984, Erickson, 1987; Fordham & Ogbu, 1986; Margolis & Romero, 1998; McFarland, 2001; Ogbu, 1987; Spaulding, 1995; Weiler, 1988; Wright & Weekes, 2003).

Okullardaki yaşamın niteliğine ilişkin algının, okula yönelik tutum üzerindeki önemli etkisi dikkate alındığında (Leonard, 2002; Karatzias vd., 2001; Majeed vd., 2002; Mok & Flynn, 2002; Sarı, 2015), bu davranışların ortaya çıkmasında okul yaşam kalitesinin de etkili olduğu düşünülmektedir (Canoğulları & Sarı, 2019). Nitekim alan yazında yer alan bazı çalışma sonuçlarına göre okul yaşamının kalitesi akademik

başarıyı, okula ilişkin doyumunu ve bağlılığı artırırken, sorunlu davranışları ve okuldan ayrılmayı azaltmaktadır (Argon & İsmetoğlu, 2016, Karatzias vd., 2001; Mok & Flynn, 2002). Bu noktada direnç davranışı gösteren öğrencilerin; okul ortamında kendisi dışındaki paydaşlara karşı olumsuz tutum sergiledikleri, iletişim kurmakta zorlandıkları ve okul yaşamlarından mutlu olmadıkları belirtilmektedir (Canoğulları & Sarı, 2019).

Okul yaşam kalitesi, okuldaki tüm paydaşların, aynı ortamda bir arada olmaktan duydukları memnuniyet olarak ele alınmaktadır (Johnson & Johnson, 1993; Karatzias vd., 2001; Pang, 1999; Sarı, 2011, 2012, 2015). Pang'a (1999) göre okul yaşam kalitesi, öğrencilerin eğitimin farklı bileşenlerine ilişkin tepkilerini ve okul yaşamına ilişkin memnuniyet düzeylerini kapsamaktadır Karatzias ve diğerlerine (2001) göre, okulla ilgili faktörlerin yanı sıra öğrencilerin okul yaşamı ve kültüründe edindikleri yaşantılar sonucu ortaya çıkan genel bir iyi olma halidir. Bu iyi olma halini etkileyen faktörler okulun sosyal, kültürel ve ekonomik özellikleri, okulda hakim olan öğretim ve değerlendirme anlayışı, öğrencinin devamsızlık düzeyi, değer sistemi, bireysel ihtiyaçları, akademik başarı düzeyi, çevresel faktörler, paydaşlar arası ilişkiler ve uyum, yenilikler, kararlara katılım, esneklik, disiplin anlayışı, roller vb. özelliklerdir (Fish & Dane, 2000; Johnson & Stevens, 2001; Karatzias vd., 2001). Williams ve Batten (1981) okul yaşam kalitesi üzerinde etkili olan faktörleri bütüncül bir şekilde ele alıp bu faktörleri olumlu-olumsuz duygu, kimlik, statü, fırsat, öğretmen ve başarı alt boyutları altında tanımlamışlardır (akt. Mok & Flynn, 2002).

Okula yönelik sahip olunan olumsuz algı, okul yaşamından keyif alınmasını engelleyerek öğrenmeye ket vurabilir (Johnson ve Johnson, 1993). Okul yaşamının kalitesi; akademik çıktılarının yanı sıra öğrencilerin psikolojik, sosyal ve duygusal gelişimlerini de etkilemektedir. Bu nedenle eğitim programlarının amaçlarına ulaşabilmesinde okul yaşam kalitesine ilişkin algının oldukça önemli olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okul yaşamına ilişkin algılarının olumlu olması doğal olarak okula aidiyet hissetmelerini de olumlu etkileyecektir. Okula aidiyet duygusu, öğrencinin okul toplumu içinde, saygı duyulan, kabul edilen, değer verilen, okulun önemli bir üyesi gibi hissetme düzeyi ile ilgilidir (Goodenow, 1992; Goodenow & Grady, 1993). Özellikle sosyal bir topluluğa aidiyet duygusunun ön plana çıktığı ortaöğretim çağındaki öğrencilerin okula aidiyet duyguları; süreçte yaşanan psikolojik ve akademik sorunların azaltılmasında oldukça önemli görülmektedir (Öztürk vd., 2006).

İlgili araştırmaların sonuçları; okula aidiyet duygusu ile akademik başarı ve motivasyon arasında pozitif yönde; okula aidiyet ve okulu bırakma arasında ise negatif yönde yüksek bir ilişki olduğunu göstermektedir (Finn, 1993; Goodenow, 1992a; McMahan vd, 2008; Osterman, 2000). Yapılan çalışmalarda, okul paydaşları arasında (yönetici-öğretmen-öğrenci) başarı, destek ve güvene dayalı olarak gelişen olumlu ilişkinin, fiziki donanım ve sosyal etkinliklerdeki çeşitliliğin, destekleyici akademik programların öğrencilerin okuldan memnuniyetini artırarak okula yönelik aidiyet duygularını arttıracığı belirtilmektedir (Anderman, 2002; Capps, 2003, Beyer, 2008; Goodenow, 1993b; Nichols, 2008; Özdemir vd, 2010). Aidiyet hissettikleri bir okul ortamında öğrenciler; okul yaşamına karşı ilgili, öğretmenine bağlı, okula değer veren, okulun değerler sistemini benimseyen bir anlayış geliştirmekte ve bu durum öğrenmeye de katkı sağlamaktadır (Keys & Fernandes, 1993; akt: Karatzias vd, 2001). Bu kapsamda okul yaşam kalitesi algısı yüksek öğrencilerin okula aidiyet duygularının da olumlu olması ve öğrenme-öğretme süreçlerinde daha az direnç davranışı göstermeleri beklenmektedir.

### 1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın temel amacı ortaöğretim öğrencilerinde direnç davranışları ile okul yaşam kalitesi algısı ve okula aidiyet duygusunun incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- 1- Ortaöğretim öğrencilerinin direnç davranışları, okul yaşam kalitesi algıları ve okula aidiyet duyguları nasıldır?
- 2- Ortaöğretim öğrencilerinin direnç davranışları, okul yaşam kalitesi algıları ve okula aidiyet duyguları; cinsiyet, sınıf düzeyi, okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve akademik başarı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3- Ortaöğretim öğrencilerinin direnç davranışları, okul yaşam kalitesi algıları ve okula aidiyet duyguları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 4- Ortaöğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algıları ve okula aidiyet duyguları direnç davranışlarını anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

### 1.2. Araştırmanın önemi

Belirtilen noktalar bütün olarak değerlendirildiğinde okul yaşam kalitesini olumlu etkileyen akademik başarı, sosyal-kültürel-ekonomik özellikler, kabul edici, destekleyici ve saygılı paydaş ilişkileri, okuldan doyum alma gibi birçok özelliğin okula aidiyet duygusunu da olumlu etkilediği ve okul yaşam kalitesi başta olmak üzere bu özelliklerin birçoğunun direnç davranışlarının görülme sıklığını azalttığı anlaşılmaktadır. Direnç davranışlarının büyük oranda olumsuz öğretmen tutumlarından, düşük akademik başarıdan, yönetici-öğretmen-öğrenci ve okul-toplum arasındaki kültürel çatışmadan kaynaklandığı dikkate alındığında, öğretmenleri ve arkadaşları tarafından kabul edilen, okul yaşamının bir parçası olmaktan keyif alan ve aidiyet hisseden öğrencilerde bu tür istenmeyen davranışların azalacağı beklenmektedir. Ele alınan değişkenler arası ilişkilerin ve direnç davranışlarının ortaya çıkmasında okul yaşam kalitesi ile okula aidiyet duygusunun etkisinin incelendiği bu çalışmada ulaşılan sonuçların; öğrenci, öğretmen, yöneticiler, okul yaşamı, eğitim programları, örtük programlar, formal/informal etkinlikler ve eğitsel uygulamalar kapsamında uzmanlar ve uygulayıcılar için yol gösterici olacağı tahmin edilmektedir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin direnç davranışlarına, okula aidiyet algılarına ve okul yaşam kalitesine yönelik görüşlerinin betimlenmesi amaçlandığından betimsel tarama ve söz konusu değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlandığından ilişkisel tarama modelleri kullanılmıştır.

### 2.2. Çalışma evreni ve örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Adana ili merkez ilçelerinde öğrenim gören toplam 483 ortaöğretim öğrencisi oluşturmuştur. Örneklem için tabakalı küme örnekleme tekniği ile alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki orta öğretim kurumları belirlenmiştir. Bu aşamada okulların içinde bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik özellikleri gösterge olarak dikkate alınmıştır. Belirlenen okullar içinde her bir sosyo-ekonomik düzey için tesadüfe dayalı iki okul belirlenmiş ve toplamda altı okuldaki veri toplanmıştır.

Çalışmanın örnekleme bu okulların 10., 11. ve 12. sınıflarında öğrenim gören ve seçkisiz olarak belirlenen öğrencilerden oluşmuştur. Öğrencilerin cinsiyete, okulun sosyo-ekonomik düzeyine (SED), sınıf düzeyine ve akademik başarının bir göstergesi kabul edilen genel not ortalaması (GNO) değişkenine göre dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.



**Tablo 1.**

*Öğrencilerin Cinsiyete, Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine (SED), Sınıf Düzeyine ve Akademik Başarı Değişkenine Göre Dağılımları*

Değişkenler	N	%	Değişkenler	N	%		
Cinsiyet	Kız	279	57.8	Sınıf Düzeyi	10.sınıf	166	34.4
	Erkek	200	41.4		11.sınıf	152	31.5
					12.sınıf	160	33.1
	Toplam	479		Toplam	478		
SED	Alt	142	29.4	GNO	Zayıf	25	5.2
	Orta	198	41.0		Orta	114	23.6
	Üst	143	29.6		İyi	154	31.9
					Yüksek	95	19.7
	Toplam	483			Toplam	388	

Tablo 1’de görüldüğü gibi örnekleme oluşturan öğrencilerin yarısından fazlasını (%57.8) kız öğrenciler oluşturmaktadır. Örnekleme oluşturan öğrencilerin en fazla orta sosyoekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gördüğü, sınıf düzeylerine göre dağılımlarının birbirine yakın olduğu ve akademik başarı değişkenine göre dağılımlarının ise en fazla orta ve iyi düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir.

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmada verilerin toplanması sürecinde “Lise Öğrencileri Direnç Ölçeği (LÖDÖ)” “Liselerde Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ)”, “Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği (OADÖ)”, ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Veri toplama süreci başlatılmadan önce ilgili Milli Eğitim Müdürlüklerinden gerekli uygulama izinleri alınmış ve söz konusu izinlerin okullara ulaştığından emin olunmuştur. Devam eden süreçte araştırmacılar veri toplama aracı ile belirlenen okulları ziyaret etmiş ve idari personelin desteği ile ilgili öğrenci gruplarında araçların uygulanmasını sağlamıştır. Toplanan veriler önce biçimsel açıdan değerlendirilmiş ve uygun olanlar analize alınmıştır. Süreçte kullanılan veri toplama araçları ortaöğretim öğrencilerine yönelik geliştirildiğinden ya da uyarlaması bu öğrenim kademesi için yapıldığından bu çalışma kapsamında ayrıca geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmamıştır. Veri toplama araçlarına ait detaylı bilgiler alt başlıklar halinde açıklanmıştır.

#### 2.3.1. Lise Öğrencileri Direnç Ölçeği (LÖDÖ):

Yüksel ve Şahin (2005) tarafından ortaöğretim öğrencilerine yönelik geliştirilen ölçek, beşli Likert tipinde olan ve altı boyutta toplanan 26 madde içermektedir. LÖDÖ’nün ilk alt ölçeği “Aktif Direnç Davranışları” adını taşımakta ve “Sınıfın sessizliğini bozmaktan haz duyarım” gibi yedi maddeden oluşmaktadır. Faktör yükleri .43 -.74 arasında olan ve varyansın %23.57’sini açıklayan bu yedi maddeye ait Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .75’tir. LÖDÖ’nün ikinci faktörü “Ödevlere İlişkin Düşünceler” boyutudur. Bu alt ölçekte “Bana göre öğretmenler derslerini ciddiye alarak ders anlatmıyorlar” gibi dokuz madde yer almaktadır. Toplam varyansın %9.43’ünü açıklayan bu maddelere ait iç tutarlık katsayısı .81 iken faktör yükleri ise .42-.76 arasındadır. LÖDÖ’nün “Derslere İlişkin Düşünceler” isimli üçüncü alt ölçeği, faktör yükleri .60’ın üzerinde olan, Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .64 olan ve toplam varyansın % 6.92’sini açıklayan “Derslerde anlatılan konular benim hiç ilgimi çekmiyor” gibi üç maddeden oluşmaktadır. LÖDÖ’nün dördüncü boyutunu oluşturan “Ödevlere İlişkin Düşünceler” faktörü, varyansın %5.95’ini açıklayan ve .62 düzeyinde iç tutarlığa sahip olan iki maddeden oluşmaktadır. “Sözel Direnç Davranışları” isimli beşinci faktörde ise varyansın %4.45’ini açıklayan ve iç tutarlık katsayısı .55 olan üç madde yer almakta iken,

LÖDÖ'nün altıncı faktörü, toplam varyansın % 4.21'ini açıklayan ve iç tutarlık oranı .61 olan iki maddelik "Arkadaş İlişkileri" boyutudur. Ölçeğin tamamına ait iç tutarlık katsayısı .85, toplam varyansı açıklama gücü ise % 54.53'tür.

### 2.3.2. Liselerde Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ):

Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007) tarafından geliştirilen LİSEYKÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Sarı (2012) tarafından yeniden sınanmıştır. Analizler sonucunda "Öğretmenler", "Okula yönelik olumlu duygular", "Statü", "Okul yöneticileri", "Okula yönelik olumsuz duygular", "Öğrenciler" ve "Sosyal etkinlikler" alt boyutlarından oluşan toplam 35 maddelik bir ölçme aracı elde edilmiştir. Toplam varyansın %60.59'unu açıklayan bu yedi boyuta ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .86, .85, .78, .81, .82, .70 ve .68'dir. Maddelerin boyutlara dağılımı ve madde faktör yüklerine ilişkin aralıklar ise şu şekildedir: Öğretmenler boyutunda faktör yükleri .48-.78, madde - toplam puan korelasyonları .54- .78 arasında yer alan 6 madde, Öğrenciler boyutunda faktör yükleri .49-.69, madde-toplam puan korelasyonları .28-.58 arasında değişen 6 madde, Okula Yönelik Olumlu Duygular boyutunda faktör yükleri .56-.80, madde - toplam puan korelasyonları .56-.74 arasında değişen 5 madde, Okul Yöneticileri boyutunda faktör yükleri .63-.78, madde-toplam puan korelasyonları .50-.68 arasında değişen 5 madde, Okula Yönelik Olumsuz Duygular alt boyutunda faktör yükleri .65-.76; madde-toplam puan korelasyonları .62-.69 arasında değişen 4 madde, Statü alt boyutunda faktör yükleri .50-.78; madde-toplam puan korelasyonları .28-.74 arasında değişen 5 madde ve son olarak Sosyal Etkinlikler alt boyutunda madde faktör yükleri .51-.69, madde-toplam puan korelasyonları .43-.51 arasında değişen 4 madde yer almaktadır.

### 2.3.3. Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği (OADÖ):

Goodenow (1993a) tarafından geliştirilen ve Sarı (2011) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan ölçek "Okula Aidiyet" ve "Reddedilmişlik" olmak üzere toplam iki alt boyuttan ve 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin uyarlama çalışması ilköğretim ikinci kademe öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle Sarı (2013) ortaöğretim düzeyinde yeniden geçerlik güvenilirlik çalışması yapmış ve maddelerin aynı faktörlerde toplandığı sonucuna ulaşmıştır. Buna göre Okula Aidiyet alt boyutunda yer alan 13 maddenin faktör yükleri, .41 - .76; madde - toplam puan korelasyonları ise .37 - .71 arasında değişirken Reddedilmişlik alt boyutunda yer alan 5 maddenin faktör yükleri .47 - .73; madde-toplam puan korelasyonları ise .32-.52 arasında değişiklik göstermektedir. Ölçeğin güvenilirlik katsayıları alt boyutlarda .88 ve .70 iken ölçek toplam puanlarına ait Cronbach alfa iç tutarlık kat sayısı .88 bulunmuştur. İki alt ölçeğin toplam varyansın %46.13'ünü açıkladığı belirtilmiştir.

### 2.3.4. Kişisel Bilgi Formu:

Araştırmacılar tarafından hazırlanan formda öğrencilerin demografik ve öğrenim bilgilerini almayı amaçlayan altı soruya yer verilmiştir.

## 2.4. Verilerin analizi

Veri analizi sürecinde betimsel istatistik tekniklerinin yanı sıra bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi, korelasyon ve standart çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Bağımsız gruplar t-testi için ölçümlerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Tek yönlü varyans analizi yapılmadan önce puanların her bir kategoride normal dağılım gösterdiği ve bağımlı değişkenlere ilişkin dağılımların eşit olduğu test edilmiştir. Çoklu regresyon analizi için söz konusu varsayımlar dikkate alınarak öncelikle, yordayıcı değişkenler ile bağımsız değişken arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Doğrusal ilişkinin varlığı SPSS 20 programında standartlaştırılmış tahmini değerler ile standartlaştırılmış hata değerleri arasındaki grafik ile belirlenmiştir. Bir diğer varsayım olarak değişkenlerin çok değişkenli normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş ve uç değerler analizden çıkartılarak Mahalanobis değeri beklenen değere indirgenmiştir. Bağımsız değişkenler arasında çoklubağlantı sorununun olup olmadığını anlamak üzere yapılan korelasyon analizlerinde değişkenler arasındaki ilişkilerin .80'den düşük olduğu görülmüş ve bu nedenle değişkenlerin çoklubağlantı sorununa hizmet etmediği anlaşılmıştır (Büyüköztürk, 2005).

Öğrencilerin puanlarına ait ortalamalarını yorumlamak için grup genişlik değeri hesaplanmıştır. Bunun için ölçekler beşli Likert türünde olduğundan genişlik değeri  $4/5=0.80$  olarak alınmıştır (Tekin, 2002). Buna göre; 1.00 –1.80 arası “çok düşük”; 1.80– 2.60 arası “düşük”; 2.60 – 3.40 arası “orta”; 3.40 – 4.20 arası “yüksek”; 4.20 – 5.00 arası da “çok yüksek” olarak yorumlanmıştır.

## 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: Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 31.08.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 502284

## 3. BULGULAR

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda yapılan analizler sonucunda örnekleme oluşturan orta öğretim öğrencilerinin direnç davranışları, okul yaşam kalitesi algıları ve okula aidiyet duyguları ölçeklerinin alt boyutlarından ve tamamından aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine Tablo 2’de yer verilmiştir.

**Tablo 2.**

*Orta öğretim öğrencilerinin LÖDÖ, LİSEYKÖ ve OADÖ puanlarına yönelik betimsel değerler*

Ölçek	$\bar{X}$	Ss	
Direnç Davranışları Ölçeği (LÖDÖ)	Aktif direnç davranışları	1.60	.75
	Öğretmenlere ilişkin düşünceler	2.64	.97
	Derslere ilişkin düşünceler	2.24	.97
	Ödevlere ilişkin düşünceler	2.33	1.11
	Sözel direnç davranışları	2.67	.93
	Arkadaş ilişkileri	3.30	1.22
Toplam	2.34	.65	
Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ)	Öğretmenler	3.27	.82
	Okula yönelik olumlu duygular	3.08	.84
	Statü	3.41	.69
	Okul yöneticileri	2.65	.93
	Öğrenciler	2.65	.77
	Sosyal Etkinlikler	3.40	.85
Toplam	3.06	.57	
Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği (OADÖ)	Okula aidiyet duygusu	3.45	.66
	Reddedilmişlik duygusu	2.55	.76
	Toplam	3.21	.41

N: 483

Tablo 2’de görüldüğü gibi ölçek toplam puanlarına ait aritmetik ortalamalar, LÖDÖ için 2.34, LİSEYKÖ için 3.06 ve OADÖ için de 3.21 olarak hesaplanmıştır. Ölçek alt boyutları bakımından Tablo 1 incelendiğinde, direnç davranışları ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin en yüksek ortalamanın “Arkadaş İlişkileri” (3.31), en düşük ortalamanın ise “Aktif Direnç Davranışları” (1.60) boyutunda elde edildiği görülmektedir. Lise yaşam kalitesi ölçeğinde elde edilen en yüksek ortalama “Statü” (3.41), en düşük ortalama ise “Okul yöneticileri (2.65) ve Öğrenciler (2.65)” alt boyutlarına aittir. Öğrencilerin okula aidiyet duygularına ilişkin aritmetik ortalama değerleri ise “Okula aidiyet duygusu” alt ölçeği için 3.45, “Reddedilmişlik duygusu” alt ölçeği için de 2.55’tir. Öğrencilerin direnç davranışları, okul yaşam kalitesi algıları ve okula aidiyet duygularının cinsiyet değişkenine göre nasıl değiştiğini incelemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t-Testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.**

*Cinsiyete göre lise öğrencilerinin LÖDÖ, LİSEYKÖ ve OADÖ puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-Testi sonuçları*

Ölçekler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	Eta ( $\eta^2$ )
LÖDÖ	Kız	279	2.22	.58	379.77	-5.165	.000	.056
	Erkek	200	2.53	.69				
LİSEYKÖ	Kız	279	3.10	.55	477	1.911	.057	-
	Erkek	200	3.00	.58				
OADÖ	Kız	279	3.48	.58	393.69	1.271	.205	-
	Erkek	200	3.40	.66				

Tablo 3 incelendiğinde yalnızca direnç davranışları ölçeğinin ölçek toplam puanında erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılığın olduğu, bu farklılığın etki büyüklüğü incelendiğinde, etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Liselerde yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu ölçeklerinden elde edilen puanlarda ise kız öğrencilerin daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları ancak bu farklılığın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin direnç davranışları, okul yaşam kalitesi algıları ve okula aidiyet duygularının sınıf düzeyi değişkenine göre nasıl değiştiğini incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.**

*Sınıf düzeyine göre lise öğrencilerinin LÖDÖ, LİSEYKÖ ve OADÖ puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları*

Ölçekler	Sınıf Düzeyleri	N	$\bar{X}$	Ss	df	F	p	Fark	Eta ( $\eta^2$ )
LÖDÖ	10.sınıf	166	2.46	.64	2	6.35	.002	10>11	.026
	11.sınıf	152	2.20	.68					
	12.sınıf	160	2.36	.60					
LİSEYKÖ	10.sınıf	166	2.93	.56	2	8.16	.000	11>10	.033
	11.sınıf	152	3.19	.58					
	12.sınıf	160	3.06	.55					
OADÖ	10.sınıf	166	3.32	.66	2	5.54	.004	11>10 12>10	.039
	11.sınıf	152	3.53	.59					
	12.sınıf	160	3.50	.58					

Tablo 4 incelendiğinde her üç ölçeğin toplam puanlarında sınıf düzeyine göre anlamlı farkların bulunduğu ve söz konusu farklılıkların etki büyüklüklerinin direnç davranışları açısından düşük, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duyguları açısından orta düzeye yakın olduğu görülmektedir. Liselerde yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu ölçeklerinde belirlenen bu farklılığın üst sınıflar lehine olduğu görülürken direnç davranışları ölçeğinde alt sınıflar lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin direnç davranışları, okul yaşam kalitesi algıları ve okula aidiyet duygularının okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre nasıl değiştiğini incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.**

*Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre lise öğrencilerinin LÖDÖ, LİSEYKÖ ve OADÖ puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları*

Ölçekler	SED	N	$\bar{X}$	Ss	df	F	p	Fark	Eta ( $\eta^2$ )
LÖDÖ	Alt	142	2.39	.71	2	5.99	.003	Ü>O	.024
	Orta	198	2.23	.61					
	Üst	143	2.46	.60					
LİSEYKÖ	Alt	142	3.08	.57	2	6.51	.002	O>Ü	.026
	Orta	198	3.15	.56					
	Üst	143	2.92	.56					
OADÖ	Alt	142	3.36	.63	2	4.40	.013	O>A	.037
	Orta	198	3.54	.59					
	Üst	143	3.39	.60					

Tablo 5'te de görüldüğü gibi öğrencilerin direnç davranışları, liselerde yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu ölçeklerinden aldıkların puanlar, okulun sosyo ekonomik düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Buna göre üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde daha fazla direnç davranışı gösterdikleri ancak etki büyüklüğü açısından incelendiğinde bu farkın düşük bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular liselerde yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu ölçekleri kapsamında değerlendirildiğinde ise anlamlı farklılığın orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu belirlenmiş ve bu farklılığın okula aidiyet duygusu açısından orta düzeyde, lise yaşam kalitesine ilişkin algıları açısından ise düşük düzeyde etki ettiği görülmektedir.

Öğrencilerin direnç davranışları, okul yaşam kalitesi algıları ve okula aidiyet duygularının akademik başarı düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.**

*Akademik başarı düzeylerine göre lise öğrencilerinin LÖDÖ, LİSEYKÖ ve OADÖ puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları*

Ölçekler	GNO	N	$\bar{x}$	Ss	df	F	p	Fark	Eta ( $\eta^2$ )
LÖDÖ	Zayıf	25	2.54	.64	3	1.56	.196	-	-
	Orta	114	2.39	.69					
	İyi	154	2.36	.63					
	Yüksek	95	2.25	.65					
LİSEYKÖ	Zayıf	25	2.77	.59	3	2.12	.096	-	-
	Orta	114	3.04	.56					
	İyi	154	3.09	.58					
	Yüksek	95	3.07	.62					
OADÖ	Zayıf	25	3.09	.62	3	2.89	.035	O>Z	.019
	Orta	114	3.48	.60					
	İyi	154	3.46	.62					
	Yüksek	95	3.47	.66					

Öğrencilerin direnç davranışlarına, okul yaşam kalitesine ve okula aidiyet duygularına ilişkin algılarının akademik başarı değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının gösterildiği Tablo 6 incelendiğinde, yalnızca okula aidiyet duygularında anlamlı farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir. Farklılığın kaynağı incelendiğinde, orta düzeyde akademik başarısı olanların zayıf olanlara oranla daha fazla aidiyet hissettikleri ancak bu farklılaşmanın etki büyüklüğünün ise düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı doğrultusunda öğrencilerin direnç davranışları, okul yaşam kalitesi algıları ve okula aidiyet duyguları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiş ve yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.**

*Öğrencilerin LÖDÖ, LİSEYKÖ ve OADÖ puanları arasındaki ilişkilere dair korelasyon analizi sonuçları*

Değişkenler		1	2	3
1 LÖDÖ	Pearson Correlation	1	-.591**	-.442**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000
	N	483	483	483
2 LİSEYKÖ	Pearson Correlation	-.591**	1	.717**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000
	N	483	483	483
3 OADÖ	Pearson Correlation	-.442**	.717**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	
	N	483	483	483

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 7'de görüldüğü gibi öğrencilerin direnç ölçeği ile lise yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında orta düzeyde, anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Liselerde yaşam kalitesi ölçeği ile okula aidiyet duygusu ölçeğinden aldıkları puanlar arasında ise pozitif yönde, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Okul yaşam kalitesi algıları ve okula aidiyet duygularının öğrencilerin direnç davranışlarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığı incelenmiş ve yapılan standart çoklu regresyon analizi sonuçlarına Tablo 8’de yer verilmiştir.

**Tablo 8.**

*Öğrencilerin Direnç Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	4.445	.144		30.939	.000		
OAD	-.039	.056	-.037	-.696	.487	-.442	-.032
LYK	-.640	.060	-.565	-10.693	.000	-.591	-.439

R=0.592, R<sup>2</sup>=**0.350**  
F<sub>(2, 480)</sub>=129.159 p= .0000

Tablo 8’de görüldüğü gibi, çoklu regresyon analizi sonucunda okula aidiyet duygusu ve lise yaşam kalitesi algısı değişkenlerinden yalnızca lise yaşam kalitesi algısı değişkeninin direnç davranışlarının orta düzeyde anlamlı yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, lise yaşam kalitesi algısı, direnç davranışları puanlarında gözlenen toplam varyansın %35’ini açıklamaktadır (R=.59, R<sup>2</sup>=.35, F<sub>(2, 480)</sub>=129.159, p<.001).

Regresyon denkleminde esas yordayıcı değişken katsayısının (B= -.640) anlamlılık testi de lise öğrencilerine ait okul yaşam kalitesi algı puanlarının, öğrenci direnç davranışlarını negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir. Öğrenci direnç davranışlarının, okula aidiyet duygusu ve okul yaşam kalitesi algısı değişkenleri tarafından yordanmasına ilişkin regresyon denklemi “Öğrenci direnç Davranışları = 4.445 (-.640 x LYK) + (-.039 x OAD)” şeklindedir. Bu denkleme göre bağımsız değişkenlerin ikisi de öğrenci direnç davranışlarını negatif yönde yordamakla birlikte, yordama düzeyi sadece okul yaşam kalitesi değişkeninde anlamlı bulunmuş ve okul yaşam kalitesi düştükçe öğrenci direnç davranışlarının arttığına işaret etmiştir.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Ortaöğretim öğrencilerinde direnç davranışları ile okul yaşam kalitesi algısı ve okula aidiyet duygusunun incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada elde edilen ilk bulgu öğrencilerin bu değişkenlere ilişkin sahip oldukları puan ortalamalarıdır. Puan ortalamaları incelendiğinde öğrencilerin düşük düzeyde direnç davranışlarına sahip oldukları, okul yaşam kalitesine ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu, okula aidiyet duygularının orta düzeyin üstünde, reddedilmişlik duygularının ise orta düzeye yakın olduğu belirlenmiştir. Birinci araştırma sorusu bağlamında elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, çalışma kapsamında yer alan öğrencilerin okula aidiyet hissettikleri, okullarındaki yaşam kalitesini orta düzeyde algıladıkları ve düşük düzeyde direnç davranışları gösterdikleri söylenebilir. Direnç davranışlarının en fazla arkadaş ilişkilerinde görülüyor olması, okul yaşam kalitesine ilişkin düşük algının en fazla “yönetici” ve “öğrenciler arası ilişkiler” boyutlarına ait olması, hissedilen reddedilmişlik duygusunun daha çok akran ilişkileri kaynaklı olabileceğini düşündürmektedir. Gelişim dönemi açısından ele alındığında, ortaöğretim çağında ve ergenlik döneminde akran ilişkilerinin, kimlik gelişimini desteklemesi ve bireyin sağlıklı ilişkiler kurmasına yardımcı olması açısından tamamlayıcı bir faktör olarak ele alınması (Waterman, 1982), bu yorumu güçlendirmektedir. Benzer şekilde Yüksel (2004), sınıftaki

arkadaş ilişkilerinin yeterli düzeyde olmamasını, direnç davranışlarının ortaya çıkmasında bir etken olarak belirtmektedir.

Öğrencilerin direnç davranışları, okul yaşam kalitesine ilişkin algıları ve aidiyet duyguları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde yalnızca direnç davranışları açısından anlamlı bir farklılığın olduğu ve bu farklılığın erkek öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla direnç göstermesinin beklenen bir sonuç olduğu düşünülmektedir (Yüksel, 2004). Bu durum kültür yapımız ve biyolojik özelliklerinden dolayı erkeklerin aktif direnç göstermeye daha meyilli oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf düzeyi değişkeni dikkate alındığında 10.sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin 11.sınıflarda öğrenim gören öğrencilerden anlamlı şekilde daha fazla direnç davranışı gösterme eğiliminde olduğu görülmektedir. Çalışmaya dahil olan grubun gelişim dönemi özellikleri dikkate alındığında Erikson'un kişilik kuramına göre ego kimliği ya da rol karmaşasının yaşandığı döneme denk gelmektedir. Bu dönemin özellikleri incelendiğinde "Ben kimim?" sorusuna cevap arayan ergenin ani tepkiler ya da çıkışlar gösterebildiği; sinirli ve saldırgan tutumlar nedeniyle çevresiyle sürekli çatışma içinde olabileceği belirtilmektedir. Bu süreci olumsuz geçiren ergenlerin kimlik karmaşası yaşadıkları ve bunu ruhsal çökkünlük, aşırı taşkınlık ya da anti-sosyal davranış örüntüleri ile gösterebildikleri vurgulanmaktadır (Berzonsky, 2003). Okul yaşam kalitesine yönelik puanların ve okula aidiyet puanlarının alt sınıflara nazaran üst sınıflarda anlamlı şekilde yüksek olması bu bulguyu kendi içinde açıklamaktadır. Çünkü alan yazında da belirtildiği gibi okula aidiyet duygusu ile okul yaşam kalitesine ilişkin olumlu algı azaldıkça direnç davranışları gösterme düzeyi artmaktadır (Argon & İsmetoğlu, 2016; Canoğulları & Sarı, 2019; Karatzias vd., 2001; Mok & Flynn, 2002).

Öğrencilerin direnç davranışları, okul yaşam kalitesine yönelik algıları ve okula aidiyet duyguları, okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre incelendiğinde, orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda öğrencilerin okul yaşam kalitesine yönelik olumlu algılarının ve okula aidiyet puanlarının bir alt gruba göre daha yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Direnç davranışlarına ilişkin puanlar incelendiğinde ise üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda öğrencilerin orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullara nazaran anlamlı düzeyde daha yüksek direnç puanına sahip oldukları belirlenmiştir. Alan yazında direnç davranışlarına sebep olan faktörler incelendiğinde, sınıfsal farklılıklar ile sosyo-ekonomik düzeyin direnç davranışlarının ortaya çıkmasında önemli bir etken olduğu vurgulanmaktadır (Anyon, 1981; Apple, 1979; Giroux, 1983; Willis, 1977). Yüksel (2004) direnç davranışlarını sosyo-ekonomik düzey açısından incelemiş ve alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin daha yüksek direnç davranış gösterdiklerini belirtmiştir. Ancak yapılan çalışmada direnç davranışlarının üst sosyo-ekonomik düzey lehine yüksek çıkması, okul yaşam kalitesi algısının ve okula aidiyet duygusunun ise orta sosyo-ekonomik düzey lehine anlamlı çıkması birlikte değerlendirildiğinde, orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin okul yaşamından tatminkâr olduğu ve okula aidiyet hissettikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç aynı zamanda üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin özellikle okul yaşam kalitesine yönelik algılarının daha düşük olması, okul yaşamından daha fazla beklenti içinde olmaları ve beklentileri karşılanmadığı için daha fazla direnç davranışı gösterdikleri şeklinde de açıklanabilir.

Araştırma kapsamında ele alınan değişkenler akademik başarı düzeyine göre incelendiğinde, yalnızca okula aidiyet puanları açısından anlamlı bir farklılaşmanın olduğu ve orta düzeyde akademik başarı olanların zayıf olanlara oranla daha fazla aidiyet hissettikleri belirlenmiştir. İlgili araştırmaların sonuçları da okula aidiyet duygusu ile yüksek akademik başarı ve motivasyon arasında olumlu yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir (Finn, 1993; Goodenow, 1992a; McMahon vd, 2008; Osterman, 2000). Bu açıdan elde edilen bulgunun alan yazın ile desteklendiği söylenebilir. Ortaöğretim çağında sosyal bir topluluğa ait hissetme ihtiyacının yoğunlaştığı göz önünde bulundurulduğunda; ortaöğretim öğrencilerinin okula aidiyet duygularının psikolojik ve akademik sorunların azaltılmasına katkı sağlayan önemli bir değişken olduğu görülmektedir (Öztürk vd., 2006).

Son olarak araştırma kapsamında okul yaşam kalitesi algıları, öğrencilerin direnç davranışları ve okula aidiyet duyguları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ve okul yaşam kalitesi algısı ile okula aidiyet



duygusunun direnç davranışlarını yordayıp yordamadığı incelendiğinde birbirini destekleyen bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre okul yaşam kalitesi algısı ile okula aidiyet duygusu arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Direnç davranışlarının ise bu iki değişkenle negatif yönde orta düzeyde ilişki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak yapılan standart çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre okul yaşam kalitesi algısının direnç davranışlarının orta düzeyde anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Alan yazında yer alan kaynaklar bu kapsamda değerlendirildiğinde bu sonuç, beklenen bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Çünkü okullardaki yaşamın niteliğine ilişkin algının, okula yönelik tutum üzerinde önemli bir etki kaynağı olduğu belirtilmektedir (Karatzias vd., 2001; Leonard, 2002; Majeed vd, 2002; Mok & Flynn, 2002; Sarı, 2015). Ayrıca okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duyguları ile istenmeyen öğrenci davranışları ya da direnç davranışları arasında negatif yönlü ilişkinin olduğu birçok farklı kaynakta vurgulanmaktadır (Argon & İsmetoğlu, 2016; Karatzias vd., 2001; McMahon vd, 2008; Mok & Flynn, 2002; Osterman, 2000). Bu noktada okulu yaşam kalitesi algısı düşük, arkadaşlarına ve öğretmenlerine karşı olumsuz tutum sergileyen öğrencilerin; tepki olarak direnç davranışı göstermesi kaçınılmaz olabilmektedir (Canoğulları & Sarı, 2019). Bir başka şekilde ifade etmek gerekirse okulunda kabul edilen, saygı duyulan, değer verilen öğrencilerin okula aidiyet duyguları gelişecek ve okul kültürünün bir parçası olmaktan memnuniyet duyacaklardır (Anderman, 2002; Beyer, 2008; Capps, 2003, Goodenow, 1993b; Nichols, 2008; Özdemir vd, 2010). Benzer şekilde okul yaşam kalitesi algısı yüksek öğrencilerin okula aidiyet duygularının da olumlu olması ve öğrenme-öğretme süreçlerinde daha az direnç davranışı göstermeleri beklenmektedir.

Araştırmanın bulgularına göre ulaşılan sonuçları şu şekilde özetlenebilir: Öğrencilerin LÖDÖ puanları düşük, LİSEYKÖ ve OADÖ puanları orta düzeydedir. Cinsiyet değişkenine göre yalnızca LÖDÖ puanlarına göre erkek öğrencilerin anlamlı düzeyde daha sık direnç davranışı gösterdikleri bulgulanmıştır. Öğrencilerin LÖDÖ ve LİSEYKÖ puanları arasında 10. sınıftaki öğrenciler lehine; OADÖ puanlarında ise 11 ve 12. sınıftaki öğrenciler lehinde anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre en yüksek ortalamalar direnç davranışları için üst SED'e; okul yaşam algısı ve okula aidiyet duygusu için orta SED'e sahip okullarda belirlenmiştir. Öğrencilerin genel not ortalamalarına göre yalnızca OADÖ puanlarının, GNO'su orta ve zayıf düzeyde olan öğrenciler arasında orta düzeyde akademik başarıya sahip olanlar lehine anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. LİSEYKÖ ve OADÖ puanları LÖDÖ puanlarıyla orta düzeyde, anlamlı ve negatif bir ilişki göstermişken LİSEYKÖ ile OADÖ puanları arasında ise pozitif yönde, yüksek ve anlamlı bir ilişkinin varlığı bulgulanmıştır. Ayrıca yapılan regresyon analizi, sadece LİSEYKÖ puanlarının LÖDÖ puanlarını orta düzeyde anlamlı şekilde yordadığını göstermiştir.

Bu sonuçlara dayanılarak gerek uygulamaya gerekse ilerde yapılacak çalışmalar yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

- Çalışmada elde edilen tüm sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin okul yaşam kalitesine ilişkin olumlu algıları arttıkça daha az direnç davranışı gösterecekleri düşünülmektedir. Aynı zamanda okul yaşam kalitesinin iyileştirilmesi yönünde yapılan her türlü girişimin okula aidiyet duygusunu arttıracak da anlaşılmaktadır. Bu nedenle ortaöğretim kurumlarında öğrencilerin özellikle akran ilişkilerini destekleyici, okul yaşamını bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere keyifli ve işlevsel kılan düzenlemelerin yapılmasının, önemli olduğu söylenebilir. Bu tarz destekleyici etkinlikler, aynı zamanda öğrencilerin okula uyumunu hızlandıracağı gibi direnç davranışlarının alt sınıflarda görülme oranını azaltabilir.
- Okulun sosyo-ekonomik düzeyinin çalışmada ele alınan üç değişken bazında anlamlı farklılık yaratmasından hareketle, okulların bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi dikkate alınmaksızın, eğitimde fırsat eşitliğini de sağlamak adına, okulların fiziksel, sosyo-kültürel ve eğitim alanlarına ait özelliklerinin öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını en yüksek seviyede dikkate alacak şekilde

düzenlenmesinin direnç davranışlarını azaltacağı, okul yaşam kalitesine yönelik algıyı ve okula aidiyet duygusunu arttıracığı söylenebilir.

- Çalışmada bütün sınıf düzeylerinde yeterince yüksek bulunmayan lise yaşam kalitesi algıları ve okula aidiyet duyguları, 10. sınıf öğrencilerinde daha da düşük bulunmuştur. Bu nedenle tüm sınıf düzeylerinde ve özellikle de liseye başlangıç düzeyi sayılabilecek 9. ve 10. sınıf düzeylerindeki öğrencilere okulda kendilerini mutlu ve güvende hissetmelerine, okul/sınıf topluluğunun biricik ve değerli birer üyesi olduklarına inanmalarına yönelik, bireysel ya da grupça çeşitli etkinlikler yaptırılabilir. Okulun örtük programı işe koşularak yönetici, öğretmen ve öğrenciler bir arada çalışarak öğrencilere okulu sevdirecek afişler, grafikler, yarışmalar, ödül törenleri, sosyal/sanatsal/sportif etkinlikler yapılabilir.
- Çalışma sonuçlarına göre en düşük okula aidiyet puanları, genel not ortalaması zayıf olan öğrencilere aittir. Bu sonuca dayanılarak, akademik başarısı düşük olan öğrencilerle bireysel veya küçük gruplar halinde özel çalışmalar yapılmasının, akademik başarılarında artış sağlayabileceği, bu artışın da okula bağlanmaları üzerinde karşılıklı olarak olumlu bir etki yaratacağı öngörülmektedir.
- Bu çalışmada okula aidiyet, okul yaşam kalitesi ve direnç davranışları arasındaki ilişki incelenmiş ve okul yaşam kalitesinin direnç davranışlarının anlamlı yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Bir başka çalışmada, söz konusu değişkenler arasındaki düzenleyici ya da aracı etkiye bakılıp değişkenler arasındaki ilişki daha detaylı olarak irdelenebilir.
- Bu çalışmada ele alınan değişkenlere yönelik bulgular nicel paradigma temelinde elde edilmiştir. Bu değişkenlerin tek tek ya da birlikte ele alınarak daha derinlemesine ve çok yönlü bir şekilde incelenmesine hizmet edebilecek nitel paradigma destekli araştırmalar planlanabilir.
- Bu çalışma lise düzeyindeki öğrencilerle yürütülmüştür. Benzer araştırmalar, diğer öğretim kademelerinde de yapılabilir.
- Bu çalışmada okul yaşam kalitesinin öğrencilerin okulda sergilediği direnç davranışlarını %35 oranında yordama gücüne sahip olduğu bulgulanmıştır. Genellikle öğretimi baltalayıcı davranışlar olarak görülen direnç davranışları veya diğer problem davranışlarla etkili mücadele edilmesinde, öğrencileri bu davranışlara iten veya bu tür davranışlarda bulunmaktan uzaklaştıran faktörlerin belirlenmesi son derece önemlidir. Bu bağlamda, öğrencilerin direnç davranışlarını yordama/açıklama potansiyeli olabilecek çeşitli değişkenler (motivasyon, özgüven, dışlanma kaygısı, okul tükenmişliği, ebeveyn/akran ilişkileri, okul zorbalığı vb.) direnç davranışları ile bir arada ele alınarak bu değişkenler arasındaki ilişkiler açıklanmaya çalışılabilir.

## Kaynakça/Reference

- Alpert, B. (1991). Students' resistance in the classroom. *Anthropology & Education Quarterly*, 22(4), 350-366. <https://doi.org/10.1525/aeq.1991.22.4.05x1193w> <http://www.jstor.org/stable/3195659>
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94 (4), 795-809.
- Anyon, J. (1981). Social class and school knowledge. *Curriculum Inquiry*, 11, 3-42.
- Apple, M. W. (1979) *Ideology and curriculum*. London: Routledge.
- Argon, T., & İsmetoğlu, M. (2016). Öğrencilerin lise yaşam kalitesi algıları ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(Özel Sayı), 238-249.
- Berzonsky, M. D. (2003). Identity style and well-being: Does commitment matter? *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 3(2), 131-142.
- Beyer, W. (2008). *Belonging in a grade 6 inclusive class- room: Three multiple perspective case studies of students with mild disabilities*. [Master's dissertation]. Ontario, Canada: Queen's University.
- Burroughs, N. F., Kearney, P., & Plax, T. G. (1989). Compliance resistance in the college classroom. *Communication Education*, 38, 214-229.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (5. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Canoğulları, E., & Sarı, M. (2015). Öğretmenlerin okullarındaki öğrenci direnç davranışlarına ilişkin algılarının incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(2), 219-232.
- Capps, M. A. (2003). *Characteristics of a sense of belonging and its relationship to academic achievement of students in selected middle schools in region IV and VI educational service centers*. [Doctoral dissertation]. Texas: A&M University
- Cumins, J. (1989). Empowering Minority Students: A Framework for Intervention. *Harvard Educational Review*, 59, 18-34
- Erikson, E. H. (1984). Reflections on the last stage and the first. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 39, 155-165.
- Erickson, F. (1987). Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, 18, 335- 358
- Fish, M. C. & Dane, E. (2000). The classroom systems observation scale: Development of an instrument to assess classrooms using a systems perspective. *Learning Environments Research*, 3, 67 - 92.
- Finn, J. D. (1993). *School Engagement & Students at Risk*. National Center for Education Statistics (ED), Washington, DC. <http://eric.ed.gov/?id=ED362322>: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED362322.pdf>
- Fordham, C. & Ogbu, J. (1986). Black students' school success: Coping with the burden of 'acting white'. *Urban Review*, 18, 176- 206.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. New York: Bervin & Garvey Publishers Inc.

- Giroux, H. A. (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*. Greenwood Publishing Group.
- Giroux H. A. (2014). *Eğitimde kuram ve direniş* (Çev. S. Demiralp). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları. (Orijinal çalışma 2001 yılında yayımlandı)
- Goodenow, C. (1992a). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychologist*, 27, 177-196.
- Goodenow, C. (1993a). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-90.
- Goodenow, C. (1993b). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13, 21-43.
- Goodenow, C. & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62 (1), 60-71.
- Johnson, W. L., & Johnson, A., M. (1993). Validity of the quality of school life scale: A primary and second-order factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 145-153.
- Johnson, B., & Stevens, B. J. (2001). Exploratory and confirmatory factor analysis of the School Level Environment Questionnaire (SLEQ). *Learning Environments Research*, 4, 325 – 344.
- Karatzias, A., Papadioti-Athanasidou, V., Power, K. G., & Swanson, V. (2001). Quality of school life. A cross-cultural study of Greek and Scottish secondary school pupils. *European Journal of Education*, 36 (1), 91-105.
- Karatzias, A., Power, K.G., & Swanson, V. (2001). Quality of school life. Development and preliminary standardisation of an instrument based on performance indicators in Scottish secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(3), 265-284.
- Kearney, P., Plax, T. G., & Burroughs, N. F. (1991). An attributional analysis of college students' resistance decisions. *Communication Education*, 40(4), 325-342.
- Leonard, C. A. R. (2002). *Quality of school life and attendance in primary schools* [Doctoral dissertation]. University of Newcastle, Australia.
- McMahon, S. D., Parnes, A.L., Keys, C. B. & Viola, J. J. (2008). School belonging among low-income urban youth with disabilities: Testing a theoretical model. *Psychology in the Schools*, 45(5), 387-401.
- Majeed, A., Fraser, B. J. & Aldridge, J. M. (2002) Learning environment and its association with students satisfaction among mathematics students in Brunei Darussalam. *Learning Environments Research*, 5, 203-226.
- Margolis, E. & Romero, M. (1998). The department is very male, very old and very conservative: The functioning of the hidden curriculum in graduate sociology departments. *Harvard Educational Review*, 68, 1- 32.
- McFarland, D. A. (2001). Student resistance: How the formal and informal organization of classrooms facilitate everyday forms of student defiance. *American Journal of Sociology*, 107, 3, 612- 678.
- McLaren, P. (1985). The ritual dimensions of resistance: clowning and symbolic inversion. *Journal of Education*, 167, 2, 84- 97.
- Mok, M. & Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research*, 5, 275-300.

- Nichols, S. L. (2008). An exploration of students' belongingness beliefs in one middle school. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 145-169.
- Ogbu, J. (1987). Variability in minority school performance: A problem in search of an explanation. *Anthropology and Education Quarterly*, 18, 312-334.
- Osterman, F. K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70 (3), 323-367.
- Öztürk, H., Sevindik, F. N., & Yaman, S. Ç. (2006). Öğrencilerde yalnızlık ve sosyal destek ile bunlara etki eden faktörlerin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 383-394.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Pang, N. S. (1999). Students' quality of school life in band 5 schools. *Asian Journal of Counseling*, 6(1), 79-106
- Sarı, M. (2011). Lise yaşam kalitesi ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 253-266.
- Sarı, M. (2012). Sense of school belonging among elementary school students. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 41(1), 1-11.
- Sarı, M. (2015). Okul yaşam kalitesi: Tanımı, değişkenleri ve ölçülmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 139-151.
- Sarı, M., Ötünç, E. & Erceylan, H. (2007). Liselerde okul yaşam kalitesi: Adana İli Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 297-320
- Sever, D. & Güven, M. (2014), İlköğretim fen ve teknoloji dersinde araştırma temelli öğrenme yaklaşımının öğrenci dirençlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(4), 1583-1605.
- Spaulding, A. M. (1995, April). *A qualitative case study of teacher-student micropolitical interaction: The strategies, goals, and consequences of student resistance* [Paper presentation]. The Annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Sun, A. (1995). Development and factor analysis of the student resistance to schooling inventory. *Educational and Psychological Measurement*. 55(5), 841-849
- Tekin, H. (2002). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayıncılık.
- Waterman, A. S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research. *Developmental psychology*, 18(3), 341-358.
- Weiler, K. (1988) *Women Teaching for Change: Gender, Class and Power*. South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey.
- Willis, P. (1977) *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York: Columbia University Press.
- Wright, C., & Weekes, D. (2003). Race and Gender in the Contestation and Resistance of Teacher Authority and School Sanctions: The Case of African Caribbean Pupils in England. *Comparative Review*. 47, 3-20.

- Yüksel, S. (2003). Öğrencilerin öğretme- öğrenme sürecine yönelik direnç davranışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 235-251
- Yüksel, S. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik direnç davranışları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 2(3), 341-354.
- Yüksel, S. & Şahin, E. (2005). Alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen lise öğrencilerinin öğrenme-öğretme faaliyetlerine ilişkin direnç davranışları. *Eğitim ve Bilim*, 30(138), 52-62.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

The main purpose of this study is to examine resistance behaviors, perception of school quality of life and sense of belonging to school in secondary school students. In line with this purpose, answers to the following research questions were sought:

- 1- How are secondary school students' resistance behaviors, perceptions of school quality of life and sense of belonging to school?
- 2- Do secondary school students' resistance behaviors, perceptions of school quality of life and sense of belonging to school show a significant difference according to gender, grade level, socio-economic level of the school and academic achievement variables?
- 3- Is there a significant relationship between secondary school students' resistance behaviors, their perceptions of school quality of life and their sense of belonging to school?
- 4- Do secondary school students' perceptions of school quality of life and sense of belonging to school significantly predict their resistance behaviors?

### 2. METHOD

In the study, descriptive survey models were used since it was aimed to describe secondary school students' views on resistance behaviors, perceptions of school belonging and school quality of life, and relational survey models were used since it was aimed to determine the relationship between these variables.

The study population of the research consisted of a total of 483 secondary school students studying in the central districts of Adana province. For the sample, secondary education institutions at lower, middle and upper socio-economic levels were determined by stratified cluster sampling technique. At this stage, the socio-economic characteristics of the environment in which the schools are located were taken into consideration as indicators. Within the identified schools, two schools were randomly selected for each socio-economic level and data were collected from six schools in total. The sample of the study consisted of randomly selected students studying in the 10th, 11th and 12th grades of these schools.

"High School Students' Resistance Scale", "Quality of Life in High Schools Scale", "Sense of School Belonging Scale", and "Personal Information Form" were used in the process of data collection. In addition to descriptive statistical techniques, t-test for independent groups, one-way analysis of variance, correlation and standard multiple regression analysis were used in the data analysis process.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION and RESULTS

The first finding obtained in this study, which aims to examine resistance behaviors, perceptions of school quality of life and sense of belonging to school in secondary school students, is the mean scores of the students regarding these variables. When the mean scores were examined, it was determined that the students had low level resistance behaviors, their perceptions of school quality of life were at a medium level, their sense of belonging to school was above the medium level, and their sense of rejection was close to the medium level. When the findings obtained in the context of the first research question are evaluated as a whole, it can be said that the students within the scope of the study feel school belonging, perceive the quality of life in their schools at a medium level and show low level resistance behaviors. The fact that resistance behaviors were mostly seen in peer relationships and that the low perception of the quality of school life belonged mostly to the dimensions of "administration" and "relationships among students"

suggests that the sense of rejection felt may be mostly due to peer relationships. In terms of developmental period, the fact that peer relationships are considered as a complementary factor in terms of supporting identity development and helping the individual to establish healthy relationships in secondary education and adolescence (Waterman, 1982) strengthens this interpretation.

When students' resistance behaviors, perceptions of school life quality and sense of belonging were examined according to gender variable, it was determined that there was a significant difference only in terms of resistance behaviors and this difference was in favor of male students. When the studies in the literature are examined, it is thought that it is an expected result that male students show more resistance than female students (Yüksel, 2004). This situation can be interpreted as that males are more inclined to show active resistance due to our cultural structure and biological characteristics.

Considering the grade level variable, it is seen that 10th grade students tend to show significantly more resistance behavior than 11th grade students. The fact that school life quality scores and school belonging scores are significantly higher in upper grades compared to lower grades explains this finding in itself. Because, as stated in the literature, as the sense of school belonging and positive perception of school life quality decrease, the level of showing resistance behaviors increases (Argon & İsmetoğlu, 2016, Canoğulları & Sarı, 2019; Karatzias et al., 2001; Mok & Flynn, 2002).

When the scores related to resistance behaviors were examined, it was determined that students in schools with high socio-economic status had significantly higher resistance scores than students in schools with middle socio-economic status. When the factors causing resistance behaviors are examined in the literature, it is emphasized that class differences and socio-economic level are important factors in the emergence of resistance behaviors (Anyon, 1981; Apple, 1979; Giroux, 1983; Willis, 1977). When the high level of resistance behaviors in favor of the upper socio-economic level and the significant level of school life quality perception and sense of belonging to school in favor of the middle socio-economic level are evaluated together, it can be interpreted that students studying in middle socio-economic level schools are satisfied with school life and feel belonging to school. This result can also be explained by the fact that students from upper socio-economic level schools have lower perceptions of the quality of school life, have higher expectations from school life and show more resistance behaviors because their expectations are not met.

When the variables analyzed within the scope of the study were analyzed according to academic achievement level, it was determined that there was a significant difference only in terms of school belonging scores and those with moderate academic achievement felt more belonging than those with low academic achievement. The results of related studies also show that there is a high positive relationship between sense of belonging to school and high academic achievement and motivation (Finn, 1993; Goodenow, 1992a; McMahon et al, 2008; Osterman, 2000). It was determined that there was a high positive relationship between perception of school quality of life and sense of belonging to school. It was concluded that resistance behaviors showed a moderate negative relationship with these two variables. In addition, according to the results of the standard multiple regression analysis, it was determined that the perception of school quality of life was a moderately significant predictor of resistance behaviors. When the sources in the literature are evaluated in this context, this result can be considered as an expected finding. Because it is stated that the perception of the quality of life in schools is an important source of influence on attitudes towards school (Karatzias et al., 2001; Leonard, 2002; Majeed et al, 2002; Mok & Flynn, 2002; Sarı, 2015). In addition, it is emphasized in many different sources that there is a negative relationship between school quality of life and feelings of belonging to school and unwanted student behaviors or resistance behaviors (Argon & İsmetoğlu, 2016; Karatzias et al., 2001; McMahon et al, 2008; Mok & Flynn, 2002; Osterman, 2000). At this point, it may be inevitable for students with low perception of school quality of life and negative attitudes towards their friends and teachers to show resistance behavior as a reaction (Canoğulları & Sarı, 2019). To put it in another way, students who are accepted, respected and valued at school will develop a sense of belonging to the school and will be pleased to be a part of the school culture (Anderman, 2002;



Beyer, 2008; Capps, 2003, Goodenow, 1993b; Nichols, 2008; Özdemir et al, 2010). Similarly, it is expected that students with a high perception of school quality of life will have a positive sense of belonging to the school and show less resistance behavior in learning-teaching processes.

According to the findings of the study, the results can be summarized as follows: The students' LLSBS scores were low, while their LISCLC and OADS scores were at a medium level. According to the gender variable, it was found that male students showed resistance behaviors significantly more frequently only in terms of LLSBS scores. Significant differences were found in favor of the 10th grade students in the LLSBS and LESCLC scores, and in favor of the 11th and 12th grade students in the OADS scores. According to the socio-economic level of the school, the highest averages were determined in schools with upper SES for resistance behaviors and middle SES for school life perception and sense of belonging to school. According to the GPAs of the students, it was determined that only the scores of the students with moderate and poor GPAs differed significantly in favor of those with moderate academic achievement. It was found that there was a moderate, significant and negative correlation between the LLASC and the PSAS scores, while there was a positive, high and significant correlation between the LLASC and the PSAS scores. In addition, the regression analysis showed that only LISCES scores predicted the LLSAS scores in a moderately significant way.

## 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: Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 31.08.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 502284

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacılar, araştırmaya eşit oranda katkı getirmişlerdir. Bu doğrultuda her bir yazarın katkı oranı %50'dir. Araştırmacıların araştırmanın hangi aşamalarına katkıda buldukları aşağıda açık bir şekilde ifade edilmiştir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri toplama, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, veri toplama, danışmanlık, raporlaştırma.

## ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada çıkar çatışması yoktur.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2023, 23(3), 1319–1339. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1187853>



### Üstbiliş Öğrenme Stratejileri, İstatistik Kaygısı ve Başarı Arasındaki İlişki: Bir Lisans İstatistik Dersi Örneği

Relationship between Metacognitive Learning Strategies, Statistics Anxiety and Achievement: An Example of Undergraduate Statistics Course

Halil Coşkun ÇELİK<sup>1</sup>

Geliş Tarihi (Received): 12.10.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 02.06.2023

Yayın Tarihi (Published): 24.09.2023

**Öz:** Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının lisans düzeyinde bir istatistik dersindeki üstbiliş öğrenme stratejileri, istatistik kaygısı ve başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan çalışma, istatistik dersi alan 112 matematik öğretmeni adayı üzerinde yürütülmüştür. Veriler Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeği, İstatistik Kaygı Ölçeği yoluyla toplanmıştır. Başarı ölçütü olarak, öğretmen adaylarının dönem sonu istatistik başarı notları alınmıştır. Verilerin analizinde, değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, istatistik kaygısı ve başarının üstbiliş stratejilerini yordama gücünü ortaya koymak amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda istatistik kaygısını oluşturan iki alt faktör (yorumlama kaygısı ve yardım isteme kaygısı) ile üstbiliş öğrenme stratejileri arasındaki korelasyon negatif yönde düşük düzeyde, başarı ve üstbiliş öğrenme stratejileri arasında ki korelasyon pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bulunmuştur. Ayrıca istatistik kaygısını oluşturan tüm alt faktörler (sınav, yorumlama ve yardım isteme kaygısı) ile birlikte başarının, üstbiliş öğrenme stratejilerindeki değişimin yaklaşık %26'sını açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Sadece sınav kaygısı, yorumlama kaygısı ve başarı üstbiliş öğrenme stratejileri üzerinde anlamlı bir yordayıcıdır. Araştırmanın sonuçları; öğretmen adaylarının istatistik kaygısı ve başarıları üzerinde etkili bir bileşen olan üstbiliş öğrenme stratejilerinin önemini keşfetme ihtiyacına işaret etmektedir. Kaygı, başarı ve üstbiliş stratejileri arasında ki korelasyonlar, daha ayrıntılı çalışmaların yapılması ihtiyacının olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Bilişsel stratejiler, İstatistik Başarısı, İstatistik Kaygısı, Öğrenme stratejileri, Üstbiliş.

&

**Abstract:** The aim of this study was to investigate the relationship between metacognitive learning strategies, statistics anxiety and success of pre-service teachers in an undergraduate statistics course. The study, which was designed in the correlational survey model, was carried out on 112 pre-service mathematics teachers who took statistics courses. Metacognitive Learning Strategies Scale and Statistical Anxiety Scale were used to collect the data. The achievement measure was the average of the Statistics end-of-term exams scores. For data analysis, Pearson Product-Moments Correlation Coefficient was used to determine the relationship between the variables and Multiple Linear Regression Analysis was used to study the predictor variables. As a result, the correlation between the two sub-factors of statistics anxiety (interpretation anxiety and asking for help anxiety) and metacognitive learning strategies was found to be low in the negative direction, and the correlation between success and metacognitive learning strategies was found to be low in the positive direction. In addition, it was concluded that together with all the sub-factors (test anxiety, interpretation anxiety and asking for help anxiety) that make up the statistics anxiety, success explains about 26% of the change in metacognitive learning strategies. Only test anxiety, interpretation anxiety and success are significant predictors of metacognitive learning strategies. The results of the study point to the need to explore the importance of metacognitive learning strategies, which are an effective component on pre-service teachers' statistics anxiety and success. The correlations between anxiety, success and metacognitive strategies indicate the need for more detailed studies.

**Keywords:** Cognitive Strategies, Statistics Achievement, Statistics Anxiety, Learning Strategies, Metacognition.

**Atıf/Cite as:** Çelik, H. C. (2023). Üstbiliş Öğrenme Stratejileri, İstatistik Kaygısı ve Başarı Arasındaki İlişki: Bir Lisans İstatistik Dersi Örneği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 23(3), 1319-1339. [doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1187853](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1187853)

**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

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Doç. Dr. Halil Coşkun Çelik, Siirt Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, [coskunc@siirt.edu.tr](mailto:coskunc@siirt.edu.tr), 0000-0003-0056-5338

## 1. GİRİŞ

Yüksek öğrenim kurumlarının karşı karşıya olduğu en büyük zorluklardan biri; öğrenme süreçlerinde, öğrencilerin daha fazla sorumluluk üstlenmelerini, bu konuda aktif ve eleştirel düşünen bireyler olmalarını sağlayabilmektir; burada öğrencilerin sahip oldukları üstbilis becerileri (Kane vd., 2014) kilit faktör konumundadır. Bilis, “kişinin bir durum veya olay karşısında sergilediği düşünsel eylemler” (Hıdıroğlu, 2018), üstbilis ise “kişinin kendi bilisnel süreçleri ve ürünleri veya bunlarla ilgili herhangi bir şeyle ilgili bilgisini” ifade eder (Flavell, 1979). Üstbilis bireyin öğrenme sırasında gerçekleştirdiği bilisnel süreçlerin ve stratejilerin farkında olması ve öğrenmesini yönlendirilmesidir (Sahranç, 2019). Bu nedenle üstbilis, bilisin bir alt kümesi, daha doğrusu belirli bir bilis türü olarak düşünülebilir. Üstbilis kavramı araştırmalarda yürütücü bilis, bilisüstü, bilisötesi, bilis hakkında bilgi ve bilisnel farkındalık şeklinde anılmaktadır. Bu araştırmada üstbilis kavramı kullanılmıştır.

### 1.1. Üstbilis Öğrenme Stratejileri

Üstbilis karmaşık bir yapıya sahiptir ve günümüzde eğitim araştırmalarında popülerlik kazanmaya başlamıştır (Kyriakides vd., 2020). Başarılı öğrenmede; üstbilis bireylerin bilisnel becerilerini daha iyi yönetmelerini ve yeni bilisnel beceriler inşa ederek düzeltilebilecek zayıflıklarını belirlemeleri için gereklidir (Schraw, 1998). Üstbilisin eğitim araştırmacıları ve uygulayıcıları arasında bu kadar çok ilgi ve heyecan yaratmasının nedeni budur (Baker, 1994). Üstbilis yüksek öğrenimde derin ve anlamlı öğrenme için kritik bir önemde olsa da genellikle öğrenme sürecinin gözden kaçan bir bileşeni olmaktadır. Başka bir ifadeyle, öğrenciler genellikle daha iyi öğrenme ile sonuçlanabilecek üstbilis stratejilerini nasıl edineceklerini veya nasıl kullanacaklarını bilmemektedirler (Kane vd., 2014).

Öğrenenlerin kendi düşüncelerinin farkında olması, bildiklerini düzenlemesi ve kontrol etmesi belirli stratejileri kullanmasına bağlıdır. Öğrenme stratejileri, yeni bilgi ve becerilerin edinilmesini, anlaşılmasını ve daha sonra transfer edilmesini kolaylaştıran her türlü düşünce, davranış, inanç veya duyguları içerir (Weinstein vd., 2000). Öğrenme üzerinde olumlu etkileri olan bu stratejilerin seçimi ve uygun şekilde kullanma yeteneği öğrenme sürecinin verimliliğini artırır (Kallay, 2012), öğrenmede kalıcılık sağlar ve bağımsız öğrenebilme yeteneği kazandırır. Bu stratejileri bazı bireyler zamanla kendi başlarına geliştirebilmektedir. Kallay (2012) hedeflenen bilgilerin yokluğunda, genellikle bu yeteneklerin düşük düzeyde kaldığını; bu becerileri (üstbilisnel farkındalık ve öğrenme stratejilerinin) geliştirici eğitimler sayesinde yüksek kazanımların elde edildiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda üstbilis, öğrenme süreçlerinde ve dolayısıyla öğrenme çıktılarının iyileştirilmesinde (Kane vd., 2014), öğrencilerin kazandıkları öğrenme yeteneklerinin farkında olmasında önemli bir rol üstlenmektedir (Sperling vd., 2004). Bundan dolayı yüksek öğrenimde öğrenme süreçlerine, öğrencilerin kişisel özelliklerine uygun olan daha iyi yapılandırılmış öğrenme stratejilerinin entegre edilmesi gerekmektedir (Anderson, 2007).

Öğrenme stratejileri modellerinin çoğu bilisnel stratejiler ve üstbilis stratejiler olmak üzere iki bileşene odaklanmaktadır. Bilisnel öğrenme stratejileri; öğrencinin öğrenme görevine seçici olarak katıldığı, kendini, görevini, durumu analiz ettiği, bir eylem planı için planladığı, uygulamasını izlediği ve tüm sürecin etkinliğini değerlendirdiği süreci açıklar (Gu, 2012). Bilisnel stratejiler kişilere özgü ve çok önemli zihinsel yeterliklerdir; örneğin bireyin karşılaştığı farklı problemleri etkili çözüme becerisi bilisnel bir stratejidir (Yıldızlar, 2019). Öğrencilerin akademik başarısını arttırmada değişken bir faktör olarak düşünülür. Başarılı öğrenciler daha fazla bilisnel farkındalığa sahip olup bilisnel süreçleri ve bilisnel sonuçları üstbilis bilgilerine yansıtılma becerisine sahiptirler (Anderson, 2007). Bilisnel öğrenme stratejilerini kullanmak; yeni bilginin öğrencinin ilişkisel ağında saklanabileceği ve geri alınması için erişilebileceği şekilde materyalin tekrarı, detaylandırılması veya yeniden düzenlenmesi gibi süreçler yoluyla öğrenen tarafından bilginin kasıtlı olarak manipüle edilmesini kapsar (Weinstein vd., 2000).

Üstbilis öğrenme stratejileri, öğrenme süreci sırasında veya sonrasında bilisnel stratejileri kontrol etmekte ve düzenlemektedir (Magaji & Umar, 2016). Üstbilis öğrenme stratejileri öğrencileri doğal, aktif ve sürekli

olarak üstbiliş becerileri ve davranışları gözlemleyerek çalıştıran, etkili öğrenmeyi bilen, güçlü ve zayıf yönlerine duyarlı, mevcut öğrenmeyi planlama, izleme ve değerlendirmede etkili olan (Abu-Bakar & İsmail, 2020) ve anlamlı öğrenmeye katkıda bulunan stratejilerdir. Öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirmelerini motive etmeye, bazı öğrenme kavramlarını anlamadıklarını kabul etmelerine yardımcı olur; bu şekilde öğretmenlerin öğrencilere öğrenmede yardımcı olmak için başvurabilecekleri yollar sunar (Magaji & Umar, 2016). Kısacası stratejinin fiili uygulamalarıdır (Gu, 2012). Diğer taraftan üstbiliş öğrenme stratejileri, öğrenme sürecinde önemli bilişsel eylemlerden biri olarak kabul edilmesinden ve rollerinin öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirme yeteneklerini arttırmalarından dolayı; öğrenmede başarı hedefini yakalamak için yapıcı bileşenlerdir (Fooladvand vd., 2017). Öğrenciler, öğrenme sürecinden önce mevcut ön bilgilerinin farkındaysa, kendi bilgilerini sorgulayıp, eksiklerini tamamlamak için yapılması gerekenleri planlıyorlarsa bu kazanımlar üstbiliş stratejilerini kullandıklarını gösterir (Baykara, 2011). Bilişsel stratejiler, öğrencilerin akademik materyalleri akıllarında tutmalarına ve anlamalarına yardımcı olurken, üstbiliş süreçleri öğrencilerin bu hedeflere ulaşmalarını sağlar (Wang vd., 2021). Konu ile ilgili yapılmış çalışmalarda araştırmacılar üstbiliş öğrenme stratejileri ile ilişkili olan akademik başarı, sınav kaygısı, matematik kaygısı ve öz-yeterlik gibi değişkenlere odaklanmıştır. Örneğin Ekenel (2005) öğrencilerin matematik dersi başarısında sınav kaygısını azaltmanın ve üstbiliş öğrenme stratejilerinin (değerlendirme ve planlama alt faktörleri) ilişkili olduğunu ve matematik başarısını anlamlı yordadığını belirtmiştir. Kaçar ve Sarıçam (2015) çalışmalarında üstbiliş farkındalığı ile matematik kaygısı arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu, olumsuz üstbiliş düzeyinin artmasıyla matematik kaygısının da artacağını ortaya koymuştur. Benzer bir çalışmada Deniz (2017) matematik başarısı ve üstbiliş becerileri arasında pozitif yönde zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğunu; üstbiliş becerileri ve matematik öz-yeterlik inancının, matematik başarısını %52 oranında yordadığını belirtmiştir. Öte yandan üstbiliş öğrenme stratejileri ile sınav kaygısı (Lindsay, 2010; Savaşan, 2019; Veenman vd., 2000) arasındaki ilişkiye odaklanan çok sayıda araştırma olmasına rağmen, doğrudan üstbiliş öğrenme stratejilerinin istatistik dersi başarısı veya kaygısı üzerindeki etkisini konu alan çalışmalara rastlanmamıştır. Bu bağlamda istatistik, matematik gibi temel kavramlar üzerine kurulu (Kirk, 2002) olduğu için söz konusu çalışmalarda ulaşılan ilişkilendirmelerin üstbiliş stratejileri, istatistik kaygısı ve başarı bileşenleri için de geçerli olduğu söylenebilir.

## 1.2. İstatistik Kaygısı

İstatistik, belli bir amaç için verilerin toplanması, işlenmesi, düzenlenmesi ve elde edilen verilerin anlaşılabilir olarak karar verilmesi sürecini üstlenen yöntemler bilimidir. Matematiksel problemler ise, sayı manipülasyonlarından daha fazlası olup istatistiksel analizlerin sonuçlarının somut kararlar şeklinde günlük yaşama uygulanmasını içerir (Bradstreet, 1996). İstatistiğin zor bir ders olduğuna (Sandoz vd., 2017), çok fazla matematik içerdiğine ve kariyer hedefleriyle ilgili olmadığına inanan öğrencilerde bu dersin gereksinimi genellikle kaygı uyandırmaktadır (Ghani & Maat, 2018; Kirk, 2002). Kaygı, fizyolojik belirtilerle kendini gösterir (Altun vd., 2022). Herhangi bir derse ilişkin kaygı, dersin olduğundan daha zor olarak algılanmasına ve istenilen hedeflere ulaşılmasına olumsuz yansımaktadır (Altun vd., 2022). İstatistik kaygısı bireyin öğrenme süreçlerinde, istatistikle ilgili değerlendirme bağlamlarında veya istatistiksel görevler üzerinde çalışırken yaşadığı endişe olarak tanımlanmaktadır (Paechter vd., 2017). İstatistik kaygısı kalıcı, alışılmış bir kaygı türüdür (Onwuegbuzie, 2004). Öğrencilerin yaşadığı istatistik kaygısı, istatistik dersleri almanın birçok kişi tarafından son derece olumsuz olarak görülmesine ve belki de daha da önemlisi, hedeflerine ulaşmaları için büyük bir tehdit nedeni olabilmektedir (Onwuegbuzie & Wilson, 2003). Ne yazık ki, çoğu öğrenci istatistiği lisans programlarının bir parçası olarak görmeyip, sadece dersi geçebilmek için üstesinden gelinmesi gereken bir engel olarak algılar (Onwuegbuzie vd., 1997) ve istatistiğin gelecekte ne işlerine yarayacağı konusunda farkındalık sahibi değildirler. Bu durumlar öğrencilerde istatistik kaygısına yol açmaktadır.

Konu ile ilgili yapılmış çalışmalarda istatistik kaygısı, özellikle öğrenme stratejileri (Pan & Tang, 2005), akademik erteleme (Onwuegbuzie, 2004), akademik başarı düzeyi (Onwuegbuzie & Seaman, 1995), motivasyonel inançlar kapsamında ele alınmıştır. Bu çalışmalarda öğrencilerin istatistik kaygısının istatistik alanındaki akademik performanslarını negatif yönde etkilediği (Jan vd., 2020; Kawsar vd., 2019; Paechter vd., 2017; Schneider, 2011) vurgulanmıştır. Akademik başarıyla ilgili bu olumsuz eğilimin, öğretmenlerin öğrenmeyi geliştiren biliş-üstbiliş stratejileri ve öz-düzenleme yaklaşımları gibi öğretim stratejilerini kullanmamalarına bağlanabilir (Mulendema vd., 2016). İstatistik kaygı durumu bu bağlamda öğrencilerin belirli eğitim ortamındaki motivasyon sorunu ile açıklanabilir (Macher vd., 2013). İstatistik kaygısı istatistik başarısını doğrudan veya dolaylı olarak olumsuz etkilediği için eğitimcilerin istatistik kaygısıyla karşı karşıya kalan öğrenciler üzerinde kullandıkları öğretim yöntem (Ghani & Maat, 2018) ve stratejilerini değerlendirmeleri gerekmektedir.

İstatistik kaygısı, genel kaygı ve matematik kaygısı ile birkaç kavramsal özelliği paylaşır (Bessant, 2000). Matematik kaygısı ile yüksek derecede ilişkilidir (Paechter vd., 2017). Matematik kaygısı, istatistik kaygısına benzer şekilde, sıradan yaşam ve akademik durumlarda matematik performans yeteneğini, sayıların manipüle edilmesini ve matematik problemi çözmeyi engelleyen bir gerilim ve endişe duygusudur (Khasawneh vd., 2021). İstatistik kaygısı, hafif formlarda yalnızca küçük bir rahatsızlığa neden olabilen karmaşık bir dizi duygusal tepkiyi içerir (Onwuegbuzie, 2004). Normal bir kaygı düzeyi öğrencileri uygun ve başarılı bir gelecekle sonuçlanan sıkı bir çalışma için motive ederek faydalar sağlar; ancak endişe, korku, sinirlilik ve panik gibi olumsuz sonuçlara neden olur (Onwuegbuzie vd., 1997) ve öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkiler (Jan vd., 2020). Yüksek istatistik kaygısı olan öğrenciler, düşük kaygısı olanlara göre, öğrenmek için daha az çaba ve zaman harcar, öğrenme ortamlarını verimli bir şekilde düzenlemez, öğrenme ortamındaki konsantrasyonları düşüktür ve çok dikkat harcamazlar; istatistik derslerini veya sınavlarını almayı erteler, ödevlerini geciktirir ve daha düşük akademik başarı sergilerler (Macher vd., 2011). Bu nedenle istatistik konusunda daha az bilgiye sahiptirler, sınavlara çok hazır değildir ve istatistik sınavlarında başarılı olma olasılıkları düşer (Ghani & Maat, 2018). Diğer yandan öğrencilerin istatistiğin zor bir ders olduğuna ilişkin inançları, motivasyonel inançların bir alt bileşeni olan sınav kaygısını tetikler, bu da akademik başarılarını düşürür (Uluturk-Akman, 2021) ve istatistiği öğrenmelerini zorlaştırır. Bundan ötürü eğitimciler öğrencilerin duyuşsal alan davranışları ile ilgilenecek istatistiğe yönelik olumsuz duygu ve tutumlarını olumlu yönde değiştirmeyi amaçlamalıdır (Baloğlu vd., 2007; Ghani & Maat, 2018).

İstatistik kaygısı altı boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırılmaktadır. Bu boyutlar yorumlama kaygısı, sınav ve sınıf kaygısı, yardım isteme korkusu, istatistiğin değeri, hesaplama benlik kavramı, istatistik öğretmeni korkusunu içermektedir (Baloğlu & Zellhart, 2003; Cruise vd., 1985). Yorumlama kaygısı, istatistiksel veriler hakkında karar verme veya bunları yorumlama ile karşı karşıya kalındığında yaşanan kaygıyı ifade eder. İstatistik dersi veya sınavına girerken yaşanan kaygı sınav kaygısını, istatistiksel içerikleri anlamak için başka bir öğrenciden veya dersin öğretmeninden yardım isterken yaşanan korku yardım isteme kaygısını (Vigil-Colet vd., 2008) gösterir. İstatistiğe ilgi/alaka düzeyine ilişkin algı istatistiğin değerini (Chiou vd., 2014), öğrencinin istatistiğe karşı tutumu (Baloğlu & Zellhart, 2003) ya da istatistiksel problemlerin çözümü sırasında yaşanabilecek kaygıyı (Onwuegbuzie vd., 1997) benlik kavramı açıklar. Son olarak istatistik öğretmeni korkusu ise öğrencilerin istatistik öğretmene yönelik algılarını yansıtır.

### 1.3. Araştırmanın önemi

Öğretmenlerin derslerinde uygulayacakları öğrenme stratejileri hakkında bilgi sahibi olmaları ve bunları müfredatlarına nasıl entegre edeceklerini bilmeleri öğrencilerin başarı hedeflerine ulaşmasında kritik bir öneme sahiptir. Öğretim etkinlikleri sürecinde öğretmenlerin sahip olduğu üstbiliş yaşantıları (öğretim sürecini başarıyla tamamlama duygusu) onların bilişsel ve duyuşsal yapılarını içermektedir (Baykara-Özaydınlık, 2018). Dolayısıyla geleceğin öğretmeni olacak öğretmen adaylarının istatistiği öğrenme süreçlerini daha iyi yönetebilmeleri, aynı zamanda bu becerileri gelecekte öğrencilerine kazandırmaları noktasında üstbiliş stratejileri profillerinin ortaya konması ve bu stratejileri kullanmaları üzerinde etkili

olan duyuşsal ve bilişsel faktörlerin neler olduğunun belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Matematik öğretmenlerinin eğitime ve mesleki gelişimine olan ilgi son yıllarda artmasına ve bu konuda güncel bir dizi araştırma sonucu olmasına rağmen, mevcut literatür istatistik öğretiminde aynı yerde olmadığını göstermektedir (Batanero vd., 2011). Okul müfredatında istatistik matematiğin bir parçası olarak öğretildiğinden, öğretmen adaylarının bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin ortaya konması, bunlarla ilişkili faktörlerin değerlendirilmesi pedagojik anlamda daha iyi hazırlanmalarını sağlayacaktır. Böylece edindikleri kazanımların öğrencilere olumlu yansımaları sayesinde öğrenme ve öğretme süreçlerini daha verimli, kalıcı ve anlamlı bir hâle getirebilecektir. Ancak öğretmenler istatistiği öğrenmeye ve öğretmeye daha fazla zaman ayırmaya istekli olsalar ve pratik önemini kabul etseler de öğrencilerinin istatistikte diğer matematik konularına göre daha fazla zorlandıklarını ve kendilerini iyi görmediklerini düşünmektedirler (Batanero vd., 2011). Dolayısıyla bu düşüncenin öğretmen adaylarına da yansımaları, onların istatistik öğretimi sürecinde kaygı duymalarına neden olabilecektir. Buna paralel olarak artan kaygı durumları başarılarını doğrudan (olumlu veya olumsuz) etkileyebilecektir. Öte yandan öğrenme stratejileri ve üstbiliş başarısının varyansını açıklamada önemli bileşenlerdir (Anderson, 2007; Fooladvand vd., 2017) ve başarının yakalanması için daha yenilikçi ve etkili öğretim stratejilerinin geliştirilmesi (Chiou vd., 2014; Pan & Tang, 2005) ve etkin kullanılmasıyla istatistik kaygısı azaltılabilir. Elbette ki kaygı gibi çok yönlü bir faktör olan üstbiliş öğrenme stratejilerinin bu anlamdaki aracılık rolünün de göz ardı edilemeyeceği bir gerçektir.

Üstbiliş stratejilerinin başarıya katkısı ve kaygıyı azaltma durumu düşünüldüğünde; kaygı ve başarı değişkenleriyle ilişkili olan üstbiliş öğrenme stratejilerinin de yeri, kullanım düzeyi ve etkilerinin ortaya konması önem göstermektedir. Bu değişkenler arasındaki bağlantının ortaya konması, öğrencilerin üstbiliş stratejileri ve istatistik kaygılarına ilişkin profilleri hakkında öğretmenlerin bilgi sahibi olmalarını sağlayarak daha etkili ve anlamlı öğrenme süreçleri için belirleyici bir farkındalık kazandıracaktır. Kazanılan bu farkındalıklar öğretmen adaylarının istatistiği öğrenme sürecinde karşılaştıkları problemlerin neler olacağı konusunda öngörüler oluşturacaktır. Ayrıca bu araştırma, öğretmen adaylarının üstbiliş stratejilerini kullanmaları noktasında istatistiğe yönelik kaygılarını izleme ve değerlendirmede, bununla birlikte başarı durumları üzerindeki etkilerinin belirlenerek iyileştirilmesinde kritik bir değerdedir. Aynı zamanda bu araştırma kaygı ve başarının bileşik etkisinin, üstbiliş öğrenme stratejileri üzerinde ki olumlu/olumsuz yansımalarının belirlenmesi konusunda da faydalı bilgiler sunmaktadır. Bundan ötürü mevcut bu çalışmanın literatürdeki bazı boşlukları kapatacağı ve yapılacak çalışmalara rehber olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın amacı, lisans düzeyindeki istatistik derslerinde öğretmen adaylarının üstbiliş öğrenme stratejileri, istatistik kaygıları ve başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu bağlamda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır. Öğretmen adaylarının;

- 1- İstatistik kaygıları, başarıları ve üstbiliş öğrenme stratejileri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
- 2- İstatistik kaygıları ve başarıları üstbiliş öğrenme stratejilerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma ilişki tarama modelinde desenlenmiştir. İlişki tarama modeli, değişkenler arasında ilişkili olup olmadığını, varsa bu ilişkinin yönü ve büyüklüğünü belirlemek için kullanılan nicel bir araştırma yöntemidir (Lodico vd., 2006). İlişki tarama modelinde değişkenler arasında güvenilir bir ilişki varsa, sadece bu ilişki tanımlanmaz, aynı zamanda bir değişken diğer değişkenin bilgisinden yararlanılarak tahmin edilebilir (Christensen vd., 2015). Bu bağlamda araştırma, öğretmen adaylarının istatistik dersinde yaşadıkları kaygı, istatistik dersi başarıları ve üstbiliş öğrenme stratejilerini kullanma durumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirildiğinden ilişki tarama modelindedir.

## 2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi matematik eğitimi anabilim dalında, 2021-2022 öğretim yılı güz döneminde, istatistik dersine kayıtlı olan 111 öğretmen adayı (70 kadın, 41 erkek) oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının tümüne ulaşılmaya çalışıldığından, örneklem alma yöntemine gidilmemiştir. Öğretmen adaylarının yaş aralığı 20 ile 28 yıl arasında olup yaş ortalamaları 22,08 yıl ve standart sapması 1,59'dur. Tüm öğretmen adayları, araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiş onamları alındıktan sonra gönüllü olarak çalışmaya katılmıştır.

## 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve İstatistik Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Başarı ölçütü olarak, öğretmen adaylarının dönem sonu istatistik başarı notları alınmıştır.

### 2.3.1. Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeği

Bu ölçek üniversite öğrencilerinin bilişötesi/üstbilis öğrenme stratejilerini ölçmek amacıyla Namlu (2004) tarafından geliştirilmiştir. 21 maddelik Likert tipindeki ölçek 4 (Hiçbir zaman: 1, Bazen: 2, Sık sık: 3, Her zaman: 4) derecelidir. Ölçekte, birinci, ikinci ve beşinci maddeler tersten puanlanmıştır. Ölçekten alınacak en yüksek puan 84, en düşük puan ise 21'dir. Bu ölçek planlama stratejileri, örgütlenme stratejileri, denetleme stratejileri ve değerlendirme stratejileri olmak üzere dört faktörlü bir yapıdadır. İlgili faktörler birlikte üstbilis öğrenme stratejilerine ilişkin varyansın %45'ini açıklamaktadır. Bu araştırma kapsamında toplanan veriler için ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ,86 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan bazı maddeler şunlardır. "Derse girmeden önce işlenecek konuya ilişkin hazırlık yaparım, dinlediğim veya okuduğum bilginin doğruluğunu önceki bilgilerimle kontrol ederim, ders çalıştıktan sonra ne kadar iyi öğrendiğimi ancak sınavda, çıkan sorulara verdiğim cevaplardan sonra anlarım".

### 2.3.2. İstatistik Kaygı Ölçeği

Literatürde istatistik kaygısını ölçme araçları ilk olarak Matematik kaygısı değerlendirmesinden İstatistiksel Kaygı Ölçeği (Pretorius & Norman, 1992) ve İstatistik Kaygı Envanteri (Zeidner, 1991) olarak türetilmiştir. Literatürde istatistik kaygısını ölçmek için özel olarak geliştirilmiş çok az ölçek vardır (Chiesi vd., 2011). Mevcut bu çalışmada Vigil-Colet ve arkadaşları (2008) tarafından geliştirilmiş olan ölçek, diğer ölçeklere kıyasla daha az maddeden oluşması, geçerli ve güvenilir olması, kaygıyla daha sıkı ilişkili alt faktörlerinin bulunması ve öğrencilerin istatistik derslerine giriş düzeyinde oluşturulmasından (Chiesi vd., 2011) dolayı tercih edilmiştir. Lisans öğrencilerinin istatistik kaygılarını ölçmeyi amaçlayan ölçek, Durak ve Karagöz (2021) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 23 maddeden oluşan Likert tipinde 5 dereceli ("Kaygılanmam: 1"..."Çok Fazla Kaygılanırım: 5") ölçek, sınav kaygısı, yorumlama kaygısı ve yardım isteme kaygısı şeklinde üç faktörden oluşmaktadır. Her bir faktörde sekiz madde bulunmaktadır. Üç faktör birlikte istatistik kaygısına ilişkin varyansın %62,23'ünü açıklamaktadır. Ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan düşük puanlar daha az kaygıyı, yüksek puanlar ise yüksek düzeyde kaygıyı gösterir. Benzer şekilde ölçeğin alt faktörlerinden alınan yüksek puanlar da yardım isteme kaygısının, sınav kaygısının ve yorumlama kaygısının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu çalışma kapsamında toplanan veriler için tüm ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ,88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin sınav kaygısı alt boyutu için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ,91 yorumlama kaygısı alt boyutunda ,92 ve yardım isteme kaygısı alt boyutunda ,89 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki bazı maddeler; "Bir istatistik dersinin sınavı için çalışırken, bir istatistiksel sonuç tablosunu yorumlamak için istatistik hocamdan yardım istediğimde, bir matematiksel formülü anlamaya çalışırken" şeklindeki kaygı düzeyini içermektedir.

### 2.3.3. İstatistik Başarısı

Öğretmen adaylarının 2021-2022 öğretim yılı güz dönemi istatistik dersi başarı puanları (100 üzerinden) başarı ölçütü olarak alınmıştır. İstatistik başarı puanlarına ilişkin veriler öğretmen adaylarından



araştırmaya katılım onamları alındıktan sonra öğrenci otomasyon sisteminden istatistik derslerini yürüten çalışmanın araştırmacısı tarafından toplanmıştır.

#### **2.3.4. Veri toplama süreci**

Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin öğretmen adaylarına uygulanabilmesi için ilgili kurumlardan gerekli izinler alınmıştır. Tüm dünyayı etkisi altına alan COVID 19 Pandemisi'nden dolayı, ölçeklerin uygulanması gönüllük esasına dayalı olarak çevrimiçi gerçekleştirilmiştir. Elektronik tabloda "Google Form" üzerinden hazırlanan ölçeklerin linki öğretmen adaylarıyla paylaşılmıştır. Bu süreçte çalışmadan elde edilecek verilerin sadece bilimsel bir amaçla kullanılacağı, verecekleri cevapların doğru sonuçlar elde etmek için önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu şekilde ölçümlerin daha güvenli olması sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca Google formun bir özelliği olan, ölçeklerdeki tüm maddelerin işaretlenmesi zorunluluğu sayesinde, ölçeklerde işaretlenmeyen madde kalmaması sağlanmıştır. Öğretmen adayları tarafından doldurulan formlar aynı anda otomatik olarak bilgisayar ortamında Microsoft Excel Çalışma Sayfasına veri olarak eklenmiştir. Elde edilen veriler araştırma problemlerine uygun olarak çözümlenmiştir.

#### **2.4. Verilerin analizi**

Araştırmanın bağımlı (yordanan) değişkeni üstbilis öğrenme stratejileridir. İstatistik kaygısını oluşturan, istatistik sınav kaygısı, yorumlama kaygısı, yardım isteme kaygısı alt faktörleri ile istatistik başarı puanı araştırmanın bağımsız (yordayıcı) değişkenleridir. Bağımsız değişkenlerin üstbilis öğrenme stratejilerini yordama gücü Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi ile incelenmiştir. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi gerçekleştirilmeden önce gerekli varsayımların sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. Bu amaçla ilk olarak bağımlı ve bağımsız değişkenlere ait betimsel istatistikler hesaplanmış, tek boyutlu normal dağılımının uygunluğu için, uç değer, çarpıklık-basıklık değerleri ve dağılım grafikleri incelenmiştir. Çarpıklık, basıklık değerleri ve q-q grafiklerine bakılarak değişkenlerin tek boyutlu normallikten önemli bir sapma göstermediği belirlenmiştir. Çok değişkenli normallik varsayımı için tüm değişkenlerin yer aldığı model üzerinden Mahalanobis uzaklıkları hesaplanmıştır. Veri setinde Mahalanobis uzaklık değeri 4 serbestlik dereceli ve ,001 anlamlılık düzeyindeki ki-kare tablo değeri olan 16,268'den büyük olan 12 gözlem uç değer olarak kabul edilip daha sonraki analizlerden çıkarılmıştır. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi'nin varsayımlarına göre yordayıcı değişkenler ile yordanan değişken arasındaki ilişki doğrusal olmalıdır. Bu varsayım için tüm değişkenlerin birbirleri ile ilişkisini gösteren korelasyon matrisi oluşturulmuştur. Korelasyon matrisinde tüm yordayıcıların yordanan (üstbilis stratejileri) değişken ile doğrusal ilişkili olduğu belirlenmiştir (Tablo 1). Son olarak yordayıcı değişkenler arasında Çoklu Bağlantı (Multi-Colinearity) problemi olup olmadığı varsayımı, yordayıcı değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları, tolerans değerleri (Tolerans: T), varyans büyütme faktörü (Variance Inflation Factor: VIF) ve durum indeksleri (Condition Index: CI) hesaplanarak test edilmiştir. Korelasyon matrisinden yordayıcı değişkenler arasında yüksek derecede (>,90) ilişki bulunmamıştır. Yordayıcı değişkenlere ait tolerans değerlerinin ,584-,972 arasında, VIF değerlerinin 1,029-1,711 arasında ve durum indekslerinin 1.00-20,832 arasında değiştiği belirlenmiştir. Tolerans değerleri ,2'den büyük VIF değerleri 10'dan küçük ve durum indeksleri 30'dan küçük olduğundan yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığına karar verilmiştir.

### 3. BULGULAR

İstatistik kaygısının alt faktörleri (sınav kaygısı, yorumlama kaygısı, yardım isteme kaygısı) ve başarının üstbilis öğrenme stratejileri arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanarak (Tablo 1) incelenmiştir.

**Tablo 1.**

*İstatistik Kaygısının Alt Faktörleri, Başarı ve Üstbilis Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*

Değişkenler	A1	A2	A3	Başarı	Üstbilis Stratejiler
A1. Sınav kaygısı	1				
A2. Yorumlama kaygısı	,165	1			
A3. Yardım isteme kaygısı	,096	,560**	1		
Başarı	-,102	-,089	-,127	1	
Üstbilis stratejiler	,178	-,275**	-,369**	,246**	1
$\bar{X}$	3,74	2,62	2,53	59,49	2,74
SS	,63	,86	,72	21,66	,40

Not. \*\* 0,01; \*0,05

Tablo 1 incelendiğinde istatistik kaygısının alt faktörleri olan yorumlama ( $r=-,275$ ) ve yardım isteme kaygısı ( $r=-,369$ ) ile üstbilis stratejileri arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ( $p<,01$ ) bir ilişki, sınav kaygısı ile üstbilis stratejiler arasında pozitif yönde ( $r=,178$ ) anlamlı olmayan ( $p>,05$ ) bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Sınav kaygısı ( $r=-,102$ ), yorumlama kaygısı ( $r=-,089$ ) ve yardım isteme kaygısı ( $r=-,127$ ) ile başarı arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan ( $p>,05$ ) bir ilişki vardır. Ayrıca başarı ve üstbilis öğrenme stratejileri arasında ( $r=,246$ ) pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ( $p<,01$ ) bir ilişki bulunmuştur.

İstatistik kaygısını oluşturan alt faktörlerin ve istatistik başarısının üstbilis öğrenme stratejileri için anlamlı yordayıcılar olup olmadığına ilişkin Çoklu Regresyon Analizi bulguları Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.**

*İstatistik Kaygısını Oluşturan Faktörleri ve Başarının Üstbilis Stratejilerini Yordama Düzeyi*

Boyutlar	Yordanan Değişken: Üstbilis Öğrenme Stratejileri							
	Yordayıcı Değişkenler	B	SE	$\beta$	t	p	Kısmi r	İkili r
Sabit		2,364	,258		9,165	,000		
Sınav kaygısı		,176	,054	,280	3,269	,001	,303	,273
Yorumlama kaygısı		-,113	,051	-,241	-2,199	,030	-,209	-,184
Yardım isteme kaygısı		-,102	,060	-,184	-1,697	,093	-,163	-,142
Başarı		,004	,002	,242	2,852	,005	,267	,239

$R=,508$ ;  $F(4-106)=9,240$

$R^2=,259$ ;  $p=,000$

Not. SE: Standart Hata

Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi çözümlemesinde istatistik kaygısını oluşturan sınav kaygısı, yorumlama kaygısı, yardım isteme kaygısı alt faktörleri ve başarı üstbilis öğrenme stratejilerinin yordayıcı değişkenleri olarak kullanılmıştır. Tablo 2’ye göre sınav kaygısı, yorumlama kaygısı, yardım isteme kaygısı alt faktörleri ve başarı birlikte üstbilis stratejileri ile anlamlı bir ilişki göstermiştir ( $R=,508$ ;  $R^2=,259$ ;  $p<,01$ ). Yordayıcı bu dört değişken birlikte, üstbilis stratejilerindeki toplam varyansın yaklaşık %26’sını açıklamıştır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin üstbilis stratejileri üzerindeki görece önem sırası, sınav kaygısı ( $\beta=,280$ ), başarı ( $\beta=,242$ ), yorumlama kaygısı ( $\beta=-,241$ ) ve yardım isteme kaygısı ( $\beta=,060$ ) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde; sınav kaygısı, yorumlama kaygısı alt faktörleri ve başarı üstbilis stratejileri üzerinde anlamlı yordayıcılardır. Diğer taraftan yardım isteme kaygısı önemli bir ekiye sahip değildir. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi sonuçlarına göre üstbilis öğrenme stratejilerinin yordanmasına ilişkin

regresyon modeli “Üstbiliş Öğrenme Stratejileri=2,364+0,176\*Sınav Kaygısı-0,113\*Yorumlama Kaygısı-0,102\*Yardım İsteme Kaygısı +0,004\*Başarı” şeklindedir. Ayrıca regresyon modeli için hesaplanan etki büyüklüğü  $f^2=1,032 \geq 0,35$  Cohen’in (1988) sınıflandırmasına dayalı olarak yüksek bir etki büyüklüğündedir.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada öğretmen adaylarının üstbiliş öğrenme stratejilerine göre istatistik kaygısını oluşturan sınav kaygısı, yorumlama kaygısı, yardım isteme kaygısı alt faktörleri ve istatistik başarıları arasındaki ilişki ortaya konmuştur. Ayrıca istatistik kaygısını oluşturan bu üç faktörün ve başarılarının üstbiliş öğrenme stratejilerini yordama gücü belirlenmiştir.

Araştırmada yorumlama ve yardım isteme kaygısı ile üstbiliş öğrenme stratejileri arasındaki korelasyon negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bulunmuştur. Bu durum istatistik dersinde yorumlama ve yardım isteme kaygısı hafifledikçe öğrenme sürecinde üstbiliş stratejilerinin kullanımının da artacağını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle yorumlama ve yardım isteme kaygısı birlikte üstbiliş stratejileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bundan ötürü, istatistik derslerinde öğretmen adaylarının karşılaştıkları verileri anlama, karar verme, çözümlenme veya yorumlama durumuna ilişkin yaşadıkları kaygının (yorumlama kaygısı), ayrıca öğrenci arkadaşlarından ya da dersin öğretmeninden yardım isterken ve soru sorarken yaşadıkları kaygının (yardım isteme kaygısı), üstbiliş stratejileri sayesinde azalacağı söylenebilir. İstatistiği zor bir ders olarak algılayan, çok fazla matematiksel formüller içerdiği düşüncesinde olan öğrenenlerin yaşadıkları istatistik kaygısına ilişkin sorunlarını inceleyerek bunlara çözüm bulmak istatistik öğretimi için önemli katkılar sağlayacaktır. Öğrenme ve öğretme süreçlerinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarına yer verilerek aktif bir şekilde kullanılması, kaygının hafiflemesinde ve üstbiliş stratejilerinin daha etkili bir şekilde kullanılmasında etkili olabilir. Bunun için eğitimler öğrencilerin bu türdeki kaygılarını azaltabilmek için derslerinde mevcut öğretim yaklaşımlarını tekrar gözden geçirmelidir. Literatürde istatistik kaygısı ile üstbiliş öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiye direkt yoğunlaşan bir çalışmaya rastlanmadığı için yapılan açıklamalar araştırma da ulaşılan sonuçların desteklenmesi noktasında sınırlı kalmıştır. Ancak literatürde farklı katılımcılar ve disiplinlerde; istatistik kaygısı ile öğrenme stratejileri (Vahedi vd., 2012), üstbiliş farkındalığı (Altun vd., 2022), üstbiliş öğrenme stratejileri ile hedef yönelimi ve sınav kaygısı (Mohammadi vd., 2017), istatistik kaygısı ve öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri (Kesici vd., 2011) arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Üstbiliş stratejileri sayesinde öğretmen adayları öğrenmede ilerlemeyle ilgili önbilgiyi edinir, kontrol etme, planlama, seçme ve izleme, kendi kendini sorgulama, iç gözlem ve devam eden deneyimleri izleme veya yorumlama (Bonds vd., 1992), matematiksel muhakeme (Kramarski & Mevarech, 2003) becerileri de gelişir. Hem biliş hem de üstbiliş stratejilerini içeren problem çözme başarıları da artar. Diğer taraftan üstbiliş farkındalığı öğrenenleri daha etkili ve özerk olmaya da yönlendirir (Papaleontiou-Louca, 2019). Dolayısıyla üstbiliş öğrenme stratejilerinin ve farkındalığının gelişmesiyle birlikte istatistik derslerinde yorumlama ve yardım isteme kaygısının da azalacağı düşünüldüğünde bu araştırmada ulaşılan sonucun kabul edilebilir olduğu söylenebilir.

Üstbiliş ve sınav kaygısının yakından ilişkili olduğu belirtilmiştir (Spada vd., 2006). Yüksek sınav kaygısı daha düşük düzeyde bilişsel strateji kullanımına (Kara, 2019) ve üstbiliş becerilerinin gelişmemesine yol açar (Silaj vd., 2021). Bu araştırmada sınav kaygısı ve üstbiliş öğrenme stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur. Sınavlara hazırlık veya yetenek eksikliğine ilişkin üstbiliş farkındalığının yol açtığı artan kaygı, öğrencilerin sınavda başarılı olamama konusunda üstbiliş açısından daha bilinçli hale gelmesine ve böylece daha fazla kaygıya neden olabilir (Silaj vd., 2021). Bu bağlamda araştırmada ulaşılan bu sonuç kabul edilebilir düzeydedir. Dolayısıyla üstbiliş öğrenme stratejilerini kullanma konusunda daha bilinçli olan başarılı öğretmen adaylarının artan sınav kaygısı taşımaları olağan bir durum olarak düşünülebilir. Ancak ilişkinin anlamlı çıkmaması bu konuda farklı değişkenlerin

(cinsiyet, yaş, matematik başarısı, motivasyon, akademik erteleme, derse yönelik tutum, öğrenme stilleri vb.) yer aldığı çalışmaların yapılması gerektiğini göstermektedir. Öte yandan literatürdeki çalışmaların, sınav kaygısı, üstbilis becerileri veya bilişsel strateji kullanımı arasında ki ilişkiye odaklandığı görülmüştür. Doğrudan üstbilis stratejileri ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda çalışma vardır. Başara-Baydilek ve arkadaşları (2018) üniversite öğrencilerinin üstbilis öğrenme stratejileri ve sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını, üstbilis öğrenme stratejileri ile ilişkili değişkenlerin ve yordayıcıların daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır. Bu yönüyle elde ettikleri bulgular mevcut araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Ancak sınav kaygısı ile üstbilis öğrenme stratejilerinin faktörleri (Mohammadi vd., 2017), üstbilis becerileri (İşgör, 2016), bilişsel strateji kullanımı arasında ters yönde anlamlı ilişki bulan (Kara, 2019) çalışmaların da olduğu görülmektedir. Ek olarak Shokrpour ve arkadaşları (2011) üstbilisel stratejilere sahip öğrencilerin sınav kaygılarının anlamlı düzeyde düşük olduğunu, biliş ve üstbilis stratejileri konusunda eğitim almanın sınav kaygısının azalması üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Konu ile ilgili çalışmalarda farklı sonuçların elde edilmesi üzerinde düşünülmesi gereken önemli bir noktadır.

İstatistik kaygısı istatistik başarısı üzerindeki etkisinden dolayı zayıflatıcı bir fenomendir. Bu bağlamda istatistik kaygısının başarı üzerinde doğrudan olumlu bir etkisinin olduğu (Macher vd., 2013), istatistik kaygısının bir sınavdaki ve aynı zamanda hazırlık aşamasındaki performansı etkilediği (Paechter vd., 2017) belirtilmiştir. Mevcut bu çalışmada sınav kaygısı, yorumlama ve yardım isteme kaygısı alt faktörleri ile başarı arasında ters yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur. Sınav kaygısının, biliş ve üstbilis öz-düzenleme stratejilerini negatif yönde etkilemesi beklenir (Ocak & Yamaç, 2013). Ayrıca üstbilisi iyi öğrencilerin düşük kaygı düzeyi, başarılarına olumlu yönde yansiyabilir. Bundan dolayı öğretmen adaylarının sınav kaygısı, yorumlama kaygısı ve yardım isteme kaygısının azalmasıyla birlikte başarılarının da artacağı söylenebilir. Konu ile ilgili yapılmış çalışmalarda Finney ve Schraw (2003), genel sınav kaygısının istatistikteki performansla değil, istatistik sınav kaygısı ile ilişkili olduğunu, istatistik sınav kaygısı ve akademik performans arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin ( $r=-,27$ ) bulunduğunu, İşgör (2016) sınav kaygısı ve akademik başarının negatif yönde düşük düzeyde ( $r=-,23$ ) anlamlı bir ilişki gösterdiğini tespit etmişlerdir. İlgili çalışmalardaki korelasyon katsayısı değerleri, mevcut bu araştırmanın korelasyon aralığında olduğu için araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Fakat ilişkinin anlamlılık düzeyi tutarlılık göstermemektedir.

Üstbilis öğretilerinden akademik başarıyı artırır (Pennequin vd., 2010). Bu yetenek ister ustalık ister performans olsun öğrencilerin başarı yönelimi kazanmalarına yardımcı olur ve akademik başarıları ile sonuçlanır (Gul & Shehzad, 2012). Başarılı öğrencilerin kaygıları düşük, üstbilis farkındalığı (Mert & Baş, 2019) ve üstbilis öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri yüksektir (Özturan-Sağırılı vd., 2020). Aynı zamanda üstbilis stratejilerinin ne zaman ve nasıl kullanılacağını bilmek, başarılı problem çözmede de önemli bir belirleyicidir (Teong, 2002). Söz konusu bilgiler mevcut bu çalışmada ulaşılan başarı ve üstbilis öğrenme stratejileri arasındaki pozitif yönde düşük düzeydeki anlamlı ilişkiye kanıt oluşturmaktadır. Konu ile ilgili çalışmalar üstbilis öğrenme stratejileri kullanımının akademik başarı üzerindeki etkilerine ilişkin benzer sonuçlara işaret etmektedir. Ünal (2010), öğrencilerin üstbilis stratejileri kullanma düzeyleri yükseldikçe dönem ve genel başarılarının arttığını, İşgör (2016) üstbilis becerileri ile akademik başarıları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğunu, Özturan-Sağırılı ve arkadaşları (2020) öğretmen adaylarının üstbilis farkındalıkları ve akademik başarıları arasında pozitif düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğunu rapor etmişlerdir. Mert ve Baş (2019) başarılı öğrencilerin orta ve düşük düzey başarıya sahip öğrencilere kıyasla üstbilis farkındalığının daha yüksek olduğunu, matematik kaygılarının düştüğünü tespit etmişlerdir. Buna göre öğretmen adaylarının başarıları üzerinde üstbilis öğrenme stratejilerinin kullanmanın olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna varılabilir. Üstelik üstbilis öğrenme stratejilerinin kullanımıyla birlikte azalan kaygı düzeyinin de başarıyı geliştireceği düşünülmektedir. Söz konusu çalışmaların çoğu üstbilis stratejilerinin başarıya arttırdığına yönelik ortak bir sonuca işaret etmesine rağmen, aksi yöndeki çalışmalar üstbilis stratejileri veya üstbilis becerilerini

kazandırmaya dayalı öğretimin başarı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir (Cooper, 2008; Küçük-Özcan, 2000).

Çoklu Regresyon Analizi sonucuna göre sınav kaygısı, yorumlama kaygısı alt faktörlerinin ve başarının birlikte üstbilis öğrenme stratejileri üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu bulunmuştur. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde kaygı ve başarı değişkenlerinin üstbilis stratejilerini yordayıp yordamadığına doğrudan odaklanan bir çalışmaya rastlanamamıştır. Üstbilis hem bilişsel hem de duygusal-motivasyonel bileşenlerle ilişkilidir (Baykara-Özaydınlık, 2018). Sınav kaygısı da motivasyonel inançların bir alt bileşenidir. Bu bağlamda Silaj ve arkadaşları (2021) üstbilis farkındalığının getirdiği artan kaygı sınavda başarılı olma durumunun daha üstbilis olarak farkına varılmasına ve böylece daha fazla kaygıya yol açabileceğine dikkat çekmiştir. Pintrich ve De Groot (1990) öz-düzenleme, öz-yeterlik ve sınav kaygısının performansın en iyi yordayıcıları olduğuna vurgu yapmışlardır. İlgili açıklamalar doğrultusunda, mevcut bu araştırmadan istatistik kaygısını oluşturan sınav kaygısı, yorumlama kaygısı ve başarının üstbilis öğrenme stratejileri üzerinde etkili bileşenler olduğu sonucuna varılabilir. Ancak Ocak ve Yamaç'ın (2013) sınav kaygısının, biliş ve üstbilis öz-düzenleme stratejilerini negatif yönde etkileme beklentisi ve üstbilis öz-düzenleme stratejilerinin matematik başarısını yordamamasına ilişkin bulgusu mevcut bu araştırmada ulaşılan sonuçla tutarlılık göstermemektedir. Ayrıca bu araştırma sonucunda yardım isteme kaygısının üstbilis stratejileri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, öğretmen adaylarının istatistik dersinde bir konunun içeriğini anlamak veya karşılaştıkları bir problemin çözümünü bulmak için arkadaşlarından veya dersin öğretmeninden yardım isterken yaşayabilecekleri kaygının üstbilis stratejilerini çok etkilemediği söylenebilir.

Araştırmada sınav kaygısının üstbilis öğrenme stratejileri üzerinde en etkili faktör olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle öğretmen adaylarının yüksek kaygı düzeyinin bir öncülü durumunda olan sınav kaygısı üstbilis öğrenme stratejileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Sınav kaygısı akademik başarıyı ve üstbilis performansını olumsuz yönde etkileyebilir. Literatürde bu araştırma bulgusunu kısmen destekleyen çalışmalara rastlanmıştır. Bu kapsamda Ocak ve Yamaç (2013) sınav kaygısının bilişsel ve üstbilis öz-düzenleme stratejilerini olumsuz etkileyebildiğini, Ekenel (2005) sınav kaygısından sonra başarıyı yordayan değişkenlerin üstbilis öğrenme stratejilerini oluşturan değerlendirme ve planlama stratejileri olduğunu vurgulamıştır. Çalışmalardan elde edilen bulguların mevcut bu araştırmanın bulgularıyla tutarlı olduğu görülmektedir. Ancak farklı çalışmalarda sınav kaygısı ile bilişsel strateji kullanımının ilişkili olmadığı (Pintrich & De Groot, 1990), sınav kaygısının sınav esnasında yaşanan olumsuz duyguyu ele aldığı için, öğrencilerin günlük ders çalışma sürecinde kullandıkları bilişsel ve üstbilis öz-düzenleme stratejilerini çok etkilemediği de (Ocak & Yamaç, 2013) ortaya konmuştur.

Bu araştırmada, sınav kaygısının, yorumlama kaygısının, yardım isteme kaygısının başarı ile birlikte üstbilis öğrenme stratejilerindeki değişimin yaklaşık %26'sını açıkladığı belirlenmiştir. Buna göre üstbilis öğrenme stratejilerindeki değişimin %74'lük oranını açıklamada araştırma kapsamında bulunmayan başka değişkenlerin (matematik kaygısı, öz-düzenleme, öz-yeterlik, problem çözme tutumu vb.) etkisi vardır. Dolayısıyla üstbilis öğrenme stratejilerini yordama da etkili olan farklı değişkenlerin belirlenmesi konusunda çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Nitekim literatürde üstbilisin akademik başarı, öğrenme stratejileri, sınav kaygısı gibi değişkenlerle ilişkisini gösteren çalışmalar incelendiğinde; Kallay (2012) akademik başarının %65'inin öğrenme stratejileri ve üstbilisel farkındalık tarafından açıklandığını ve öğrenme stratejilerinin varyansın %46'sını oluşturduğunu, İşgör (2016) üstbilis becerisi, sınav kaygısı ve akademik başarının psikolojik iyi oluş üzerinde anlamlı ve güçlü bir yordayıcı gücünün bulunduğunu tespit etmiştir. Bunun yanında mevcut araştırmanın sonuçlarıyla birebir örtüşmeyen bulguları da vardır. Kallay (2012) verimli bir üstbilisel stratejinin akademik başarının olumsuz bir yordayıcısı olduğunu tespit etmiş, anlama ve performans hatalarını düzeltmek için kullanılan stratejilerin yüksek akademik performansın elde edilmesini engellediğini belirtmiştir. Ayrıca mevcut bu araştırmada

elde edilen regresyon modeli için hesaplanan etki büyüklüğü yüksek bir etki düzeyini göstermektedir. Buna göre sınav kaygısı, yorumlama kaygısı, yardım isteme kaygısı ve başarının üstbilis stratejilerinin kullanımı üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak konu ile ilgili araştırmalarda üstbilis öğrenme stratejileri çoğunlukla öğrencilerin öğrenme düzeyini, başarısını veya kaygısını yordayan bir bileşen olarak ele alınmıştır. Bu araştırmada ters bir döngü kapsamında öğretmen adaylarının üstbilis stratejilerinin başarıları ve kaygıları üzerindeki etkisi orta konmuştur. Literatürde konuyla ilgili sınırlı sayıda çalışma olmasına rağmen bu araştırmada ulaşılan sonuçlar, öğretmen adaylarının ve gelecekte öğrencilerinin istatistik kaygısını hafifletme ve başarılarını geliştirmede üstbilis öğrenme stratejilerinin öncül etkisinin yeniden yapılandırılması, öğrenme ve öğretme süreçlerine etkili bir şekilde entegre edilmesinde temel oluşturacaktır.

## Kaynakça/Reference

- Abu-Bakar, M. A., & İsmail, N. (2020). Metacognitive learning strategies in mathematics classroom intervention: A review of implementation and operational design aspect. *International Journal of Mathematics Electronic*, 15(1), 1-9. <https://doi.org/10.29333/iejme/5937>
- Altun, M., Kaleli-Yılmaz, G., Demir, B., & Sert-Çelik, H. (2022). Statistical anxiety and metacognitive awareness levels of graduate students studying in mathematics education program. *European Journal of Education Studies*, 9(1), 44-70. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v9i1.4088>
- Anderson, T. L. (2007). *The impact of locus of control reinforcements and metacognition on mathematics achievement of undergraduate students* [Doctoral dissertation, Texas Southern University]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Baker, L. (1994). Fostering metacognitive development. In Hayne W. Reese, (Edt.). *Advances in child development and behavior* (pp. 201-239). Academic Press, Inc, California. [https://doi.org/10.1016/S0065-2407\(08\)60045-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2407(08)60045-2)
- Baloğlu, M., & Zelhart, P.F. (2003). Statistical anxiety: A detailed review of the literature. *Psychology and Education*, 40(2), 27-37.
- Baloğlu, M., Koçak, R., & Zelhart, P. F. (2007). The relationship between statistics anxiety and attitudes toward statistics. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40(2), 23-39. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000179](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000179)
- Başara-Baydilek, N., Altay, B., & Saracaloğlu, A. S. (2018). Determination of the variables that predict the metacognitive learning strategies of the students of the preschool, guidance and psychological counseling, and art programs. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 707-720. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.413317>
- Batanero, C., Burrill, G., & Reading, C. (2011). *Teaching statistics in school mathematics-challenges for teaching and teacher education*. A Joint ICMI/IASE Study: The 18th ICMI Study, 26-30 June 2011, Recife, Brazil (pp. 147-293). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-1131-0>
- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişüstü öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 80-92.
- Baykara-Özaydınlık, K. (2018). Öğretmen adaylarının üstbilişsel öğrenme stratejileri ve öğretmen yeterlik algıları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 125-143. <http://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2017028409>
- Bessant, K. C. (2000). *Affective and cognitive components of statistics course performance* [Doctoral dissertation, University of Manitoba]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Bonds, C. W., Bonds, L. G., & Peach, W. (1992). Metacognition: Developing independence in learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 66(1), 56-59. <https://doi.org/10.1080/00098655.1992.9955930>
- Bradstreet, T. E. (1996). Teaching introductory statistics courses so that nonstatisticians experience statistical reasoning. *The American Statistician*, 50(1), 69-78. <https://doi.org/10.2307/2685047>

- Chiesi, F., Primi, C., & Carmona, J. (2011). Measuring statistics anxiety: Cross-country validity of the Statistical Anxiety Scale (SAS). *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(6) 559–569. <https://doi.org/10.1177/0734282911404985>
- Chiou, C. C., Wang, Y. M., & Lee, L.T (2014). Reducing statistics anxiety and enhancing statistics learning achievement: Effectiveness of a one-minute strategy. *Psychological Reports: Sociocultural Issues in Psychology*, 115(1), 297-310. <https://doi.org/10.2466/11.04.PR0.115c12z3>
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Research methods, design, and analysis*. Pearson Education Limited.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cooper, F. (2008). *An examination of the impact of multiple intelligences and metacognition on the achievement of mathematics students* [Doctoral dissertation, Minneapolis, Capella University]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Cruise, R. J., Cash, R. W., & Bolton, D. L. (1985, August). Development and validation of an instrument to measure statistical anxiety. *Paper presented at Proceedings of the Section on Statistical Education* (pp. 92-97). Washington.
- Deniz, T. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin üstbiliş becerileri, matematik özyeterlikleri ve matematik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Durak, İ., & Karagöz, Y. (2021). Adaptation of statistics anxiety scale to Turkish: Validity and reliability study. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 8(3), 667–683. <https://doi.org/10.21449/ijate.863225>
- Ekenel, E. (2005). *Matematik dersi başarıları ile bilişötesi öğrenme stratejileri ve sınav kaygısının ilişkisi* [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Finney, S. J., & Schraw, G. (2003). Self-efficacy beliefs in college statistics courses. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 161-186. [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00015-2](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00015-2)
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Fooladvand, M., Yarmohammadian, M. H. & Zirakbash, A. (2017). The effect of cognitive and metacognitive strategies in academic achievement: A systematic review. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*. 3(1), 313-322. <http://dx.doi.org/10.18844/gjhss.v3i1.1780>
- Ghani, F. H. A., & Maat, S. M. (2018). Anxiety and achievement in Statistics: A systematic review on quantitative studies. *Creative Education*, 9, 2280-2290. <https://doi.org/10.4236/ce.2018.914168>
- Gu, P. Y. (2012). Learning strategies: Prototypical core and dimensions of variation. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(4), 1-22. <http://dx.doi.org/10.37237/030402>
- Gul, F., & Shehzad, S. (2012). Relationship between metacognition, goal orientation and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 2012, 1864-1868. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.914>
- Hıdıroğlu, Ç. N. (2018). Üstbiliş kavrama ve problem çözme sürecinde üstbilişin rolüne eleştirel bakış. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 87-103. <https://doi.org/10.30794/pausbed.424862>



- İşgör, İ. Y. (2016). Metacognitive skills, academic success and exam anxiety as the predictors of psychological well-being. *Journal of Education and Training Studies*, 4(9), 35-42. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i9.1607>
- Jan, S. U., Hussain, A., Ibrahim, M., & Ullah, S. (2020). Linking students' anxiety and their academic achievements in the subject of Statistics at MS-library and information sciences level in Pakistan. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 4662. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/4662>
- Kaçar, M., & Sarıçam, H. (2015). Sınıf öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıkları ile matematik kaygı düzeyleri üzerine bir çalışma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 137-152
- Kallay, E. (2012). Learning strategies and metacognitive awareness as predictors of academic achievement in a sample of Romanian second-year students. *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal*, 16(3), 369-385.
- Kane, S., Lear, M., & Dube, C. M. (2014). Reflections on the role of metacognition in student reading and learning at higher education level. *Africa Education Review*, 11(4), 512-525. <https://doi.org/10.1080/18146627.2014.935001>
- Kara, H. (2019). 7. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları ile matematik kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Kawsar, L., Zahan, F. N., & Islam, M. (2019). Relationships among statistics anxiety, depression and academic performance. *Paper Presented at the 7th International Conference on Data Science & SDGs, Challenges, Opportunities and Realities*, 18-19 December, 2019, University of Rajshahi.
- Kesici, S., Erdoğan, A., & Özteke, H. İ. (2011). Are the dimensions of metacognitive awareness differing in prediction of mathematics and geometry achievement? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 2658-2662. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.165>
- Khasawneh, E., Gosling, C., & Williams, B. (2021). What impact does maths anxiety have on university students? *BMC Psychol*, 9(1), 37. <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00537-2>
- Kirk, R. E. (2002). Teaching introductory statistics: Some things I have learned. *Paper presented at the Annual Conference of the American Psychological Association* (110th, Chicago, IL, August 22-25, 2002). ERIC Document Reproduction Service No. ED 473 611.
- Kramarski, B., & Mevarech, Z. R. (2003). Enhancing mathematical reasoning in the classroom: The effects of cooperative learning and metacognitive training. *American Educational Research Journal*, 40(1), 281-310. <https://doi.org/10.3102/00028312040001281>
- Kyriakides, L., Anthimou, M., & Panayiotou, A. (2020). Searching for the impact of teacher behavior on promoting students' cognitive and metacognitive skills. *Studies in Educational Evaluation*, 64(2020), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100810>
- Küçük-Özcan, Z. Ç. (2000). *Teaching metacognitive strategies to 6th grade students* [Master thesis]. Bogaziçi University.
- Lindsay, P. C. (2010). *Assessing the relationships among goal orientation, test anxiety, self-efficacy, metacognition, and academic performance* [Master thesis, Northern Illinois University]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtler, K. H. (2006). *Methods in educational research. From theory to practice*. John Wiley & Sons.

- Macher, D., Paechter, M., Papousek, I., Ruggeri, K., Freudenthaler, H. H., & Arendasy, M. (2013). Statistics anxiety, state anxiety during an examination, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 535–549. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02081.x>
- Macher, D., Paechter, M., Papousek, I., & Ruggeri, K. (2011). Statistics anxiety, trait anxiety, learning behaviour and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 27, 483-498. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0090-5>
- Magaji, Z. B. & Umar, R. T. (2016). Effect of metacognitive learning strategy on academic achievement of business education students at Ahmadu Bello University, Zaria. *ATBU Journal of Science, Technology & Education (JOSTE)*, 4(2), 28-36. Retrieved from [https://www.atbuftejoste.com/index.php/joste/article/view/220/pdf\\_153](https://www.atbuftejoste.com/index.php/joste/article/view/220/pdf_153)
- Mert, M., & Baş, F. (2019). Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik kaygı, üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve ilgili değişkenlerin matematik başarılarındaki etkisi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(3), 732-756.
- Mohammadi, Y., Kazemi, S., Tahan, H., & Lalozaee, S. (2017). Relationship between metacognitive learning strategies, goal orientation, and test anxiety among students at Birjand University of Medical Sciences. *Journal of Medical Education*, 16(1), 44-50. <https://dx.doi.org/10.22037/jme.v16i1.15658>
- Mulendema, P., Ndhlovu, Z., & Mulenga, H. (2016). Perceptions and attitudes of student teachers and their cognitive-metacognitive awareness in mathematics in colleges of education in Zambia. *Journal of Education and Practice*, 7(27), 15-25.
- Namlu, A. (2004). Bilişötesi öğrenme stratejileri ölçme aracının geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 123-136.
- Ocak, G., & Yamaç, A. (2013). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyonel inançları, matematiğe yönelik tutum ve başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 369-387.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29, 3-19. <http://dx.doi.org/10.1080/0260293042000160384>
- Onwuegbuzie, A. J., DaRos, D., & Ryan, J. (1997). The components of statistics anxiety: A phenomenological study. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 19(4), 11–35.
- Onwuegbuzie, A. J., & Seaman, M. (1995). The effect of time and anxiety on statistics achievement. *Journal of Experimental Psychology*, 63, 115–124.
- Onwuegbuzie, A. J., & Wilson, V. A. (2003). Statistics anxiety: Nature, etiology, antecedents, effects, and treatments: A comprehensive review of the literature. *Teaching in Higher Education*, 8(2), 195-209. <https://doi.org/10.1080/1356251032000052447>
- Özturan-Sağırılı, M., Baş, F., & Bekdemir, M. (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik başarıları, bölümleri, sınıf düzeyleri ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 1-22. <https://doi.org/10.35675/befdergi.464806>
- Paechter, M., Macher, D., Martskvishvili, K., Wimmer, S., & Papousek, I. (2017). Mathematics anxiety and statistics anxiety. Shared but also unshared components and antagonistic contributions to performance in statistics. *Frontiers in Psychology*, 8, 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01196>
- Pan, W., & Tang, M. (2005). Students' perceptions on factors of statistics anxiety and instructional strategies. *Journal of Instructional Psychology*, 32(3), 205 - 214.

- Papaleontiou-Louca, E. (2019). Do children know what they know? Metacognitive awareness in preschool children. *New Ideas in Psychology*, 54(2019), 56-62. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.01.005>
- Pennequin, V., Sorel, O., Nanty, I., & Fontaine, R. (2010). Metacognition and low achievement in mathematics: The effect of training in the use of metacognitive skills to solve mathematical word problems. *Thinking & Reasoning*, 16(3), 198-220. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.01.005>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pretorius, T. B., & Norman, A. M. (1992). Psychometric data on the Statistics Anxiety Scale for a sample of South African students. *Educational and Psychological Measurements*, 52, 933-937.
- Sahraç, Ü. (2019). Temel öğrenme ortamları: Aile okul sınıf. İ. Yıldırım (Edt.). *Eğitim psikolojisi içinde* (s. 333-359). Anı Yayıncılık.
- Sandoz, E. K., Butcher, G., & Protti, T. A. (2017). A preliminary examination of willingness and importance as moderators of the relationship between statistics anxiety and performance. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 6, 47-52. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2017.02.002>
- Savaşan, İ. (2019). Öğrencilerin sınav kaygısı ile olumsuz üst biliş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Schneider, W. R. (2011). *The relationship between statistics self-efficacy, statistics anxiety, and performance in an introductory graduate statistics course* [Doctorate thesis, University of South Florida]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1/2), 113-125.
- Shokrpour, N., Zareii, E., Zahedi, S., & Rafatbakhsh, M. (2011). The impact of cognitive and meta-cognitive strategies on test anxiety and students' educational performance. *European Journal of Social Sciences*, 21(1), 177-188.
- Silaj, K. M., Schwartz, S.T., Siegel, A.L.M. & Castel, A.D. (2021). Test anxiety and metacognitive performance in the classroom. *Educational Psychology Review*, 33, 1809-1834. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09598-6>
- Spada, M. M., Nikcevic, A. V., Moneta, G. B., & Ireson, J. (2006). Metacognition as a mediator of the effect of test anxiety on a surface approach to studying. *Educational Psychology*, 26(5), 615-624. <https://doi.org/10.1080/01443410500390673>
- Sperling, R., Howard, B. C., Staley, R., & Du Bois, N. (2004). Metacognition and self-regulated learning constructs. *Educational Research and Evaluation*, 10(2), 117-139. <https://doi.org/10.1076/edre.10.2.117.27905>
- Teong, S. K. (2002). The effect of metacognitive training on mathematical word problem solving, *Journal of Computer Assisted Learning*, 19(1), 46-55. <https://doi.org/10.1046/j.0266-4909.2003.00005.x>
- Uluturk-Akman, S. (2021). Examination of factors affecting test anxiety in statistics courses: A research for university students. *EKOIST Journal of Econometrics and Statistics*, 34, 13-36. <http://dx.doi.org/10.26650/ekoist.2021.34.930217>

- Ünal, M. (2010). The relationship between meta-cognitive learning strategies and academic success of university students (Ahi Evran University Sample). *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(3), 840-864.
- Vahedi, S., Farrokhi, F. Ghahramani, F., & Issazadegan, A. (2012). The relationship between procrastination, learning strategies and statistics anxiety among Iranian college students: A canonical correlation analysis. *Iran Journal Psychiatry Behavioral Sciences*, 6(1). 40-48.
- Veenman, M. V., Kerseboom, L., & Imthorn, C. (2000). Test anxiety and metacognitive skillfulness: Availability versus production deficiencies. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 13(4), 391-412. <https://doi.org/10.1080/10615800008248343>
- Vigil-Colet, A., Lorenzo-Seva, U., & Condon, L. (2008). Development and validation of the statistical anxiety scale. *Psicothema*, 20(1), 174-180.
- Wang, F., On Leung, S., & Jiang, C. (2021). Psychometric properties of cognitive and metacognitive learning strategies scale among Chinese senior secondary school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 39(6), 761-771. <https://doi.org/10.1177/07342829211011806>
- Weinstein, C. E., Husman, J., & Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulated learning* (pp.728-749). Academic.
- Yıldızlar, M. (2019). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Zeidner, M. (1991). Statistics and mathematics anxiety in social science students: Some interesting parallels. *British Journal of Educational psychology*, 61, 319-328. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1991.tb00989.x>

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

Metacognition refers to one's knowledge of cognitive processes and products or anything related to them. It is the individual's being aware of the cognitive processes and strategies he/she performs during learning and directing his/her learning. Metacognition is important for successful learning as individuals can better manage their cognitive skills and identify weaknesses that can be corrected by building new cognitive skills. While metacognition is critical to deep and meaningful learning in higher education, it is often an overlooked component of the learning process. Therefore, learning strategies that are suitable for students' personal characteristics should be integrated into the learning processes in higher education. Metacognitive learning strategies control and regulate cognitive strategies during or after the learning process (Magaji & Umar, 2016). These strategies make students work naturally, actively and continuously by observing metacognitive skills and behaviors, know how to learn effectively, are sensitive to their strengths and weaknesses, are effective in planning, monitoring and evaluating current learning, and contribute to meaningful learning. Metacognitive learning strategies control and regulate cognitive strategies during or after the learning process (Magaji & Umar, 2016). These strategies are those that train students naturally, actively and constantly by observing their metacognitive skills and behaviors, know how to learn effectively, are sensitive to their strengths and weaknesses, are effective in planning, monitoring and evaluating current learning (Abu-Bakar & İsmail, 2020), and also contribute to meaningful learning. In other words, they are the actual implementations of the strategy. On the other hand, although there are many studies on the cognitive and affective variables associated with metacognitive learning strategies in the literature, there are no studies directly on the effect of metacognitive learning strategies on statistical anxiety and statistical achievement. Statistics anxiety defines the apprehension that an individual experiences in instructional situations, in evaluative contexts related to statistics, or when working on statistical tasks (Paechter et al., 2017). Most university students do not see statistics as a necessary part of their degree programs and perceive it only as an obstacle to be overcome in order to pass the course, and also not aware of how statistics will do for their job in the future. Unfortunately, these situations cause statistical anxiety and may also affect their statistics achievement. Statistics anxiety is conceptualized as a six-dimensional multidimensional construct that includes factors such as interpretation anxiety, statistics test and class anxiety, anxiety related to asking for help, the value of statistics, computational self-concept, and anxiety related to statistics instructors. In this context, it is necessary to reveal the metacognitive strategies profiles in order to better manage the statistical learning processes of the pre-service teachers who will be the teachers of the future, and to gain these skills to their students in the future, as well as to determine the affective and cognitive factors that are effective on their use of these strategies. Considering the contribution of metacognitive strategies to success and reducing anxiety; It is important to reveal the place, level of use and effects of metacognitive learning strategies that are related to anxiety and achievement variables. Revealing the connection between these variables will provide teachers with information about students' metacognitive strategies and profiles of statistical concerns and will provide a decisive awareness for more effective and meaningful learning processes. This awareness will create predictions about the problems faced by pre-service teachers in the process of learning statistics. In addition, this research is of critical value in monitoring and evaluating pre-service teachers' concerns about statistics in terms of using metacognitive strategies, as well as determining and improving their effects on success. In this context, the aim of this study was to investigate the relationship between metacognitive

learning strategies, statistics anxiety and success of pre-service teachers in an undergraduate statistics course.

## 2. METHOD

The study, which was designed in the correlational survey model, was carried out on 112 pre-service mathematics teachers who took statistics courses. Metacognitive Learning Strategies Scale and Statistical Anxiety Scale were used to collect the data. The achievement measure was the average of the Statistics end-of-term exams scores. These data collection tools were applied to teacher candidates online (due to the COVID 19 Pandemic) on a voluntary basis after the necessary permissions were obtained. For data analysis, Pearson Product-Moments Correlation Coefficient was used to determine the relationship between the variables and Multiple Linear Regression Analysis was used to study the predictor variables.

## 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

In the study, the correlation between the anxiety of interpretation and asking for help and metacognitive learning strategies was found to be negative and low-level significant. This shows that the use of metacognitive strategies in the learning process will increase as the anxiety of interpretation and asking for help in the statistics course is alleviated. A non-significant positive correlation was found between test anxiety and metacognitive learning strategies. Increased anxiety caused by metacognitive awareness about exam preparation or lack of ability may cause students to become more metacognitive about failing in the exam and thus cause more anxiety. Therefore, it can be considered as a normal situation that successful teacher candidates, who are more conscious of using metacognitive learning strategies, have increased test anxiety. In this current study, a low-level non-significant inverse relationship was found between test anxiety, interpretation and help seeking anxiety sub-factors and success. Therefore, the low anxiety level of students with good metacognition may have a positive effect on their success. Therefore, it can be said that the success of teacher candidates will increase with the decrease in test anxiety, interpretation anxiety and help seeking anxiety. On the other hand, in this current study, according to the results of Multiple Regression Analysis, it was determined that test anxiety, interpretation anxiety sub-factors, which constitute statistical anxiety, and success together were significant predictors on metacognitive learning strategies. Test anxiety is the most effective factor on metacognitive learning strategies. It was determined that test anxiety, interpretation anxiety, and help seeking anxiety explained about 26% of the change in metacognitive learning strategies together with success. According to this, other variables not included in the research have an effect on explaining 74% of the change in metacognitive learning strategies. In addition, the effect size calculated for the regression model obtained in this study shows a high effect level. Accordingly, it can be said that test anxiety, interpretation anxiety, help seeking anxiety and success have a great impact on the use of metacognitive strategies. Although there is a limited number of studies on the subject in the literature, the results of this research will form the basis for restructuring the antecedent effect of metacognitive learning strategies and effectively integrating them into learning and teaching processes in alleviating the statistical anxiety of pre-service teachers and their students in the future and improving their success.

## 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

Bu araştırma için Siirt Üniversitesi Etik Kurul İzni (10.03.2022 tarihli, 340. karar) alınmıştır.

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Çalışma tek yazarlı olduğundan araştırmaya katkı oranı %100'dür.

## DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI

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

## ÇATIŞMA BEYANI

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(3), 1340–1360. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1194520>



**Determining the Evaluation Methods Used by Special Education Teachers Working with  
Individuals with Multiple Disabilities<sup>1</sup>**

Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerle Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Kullandıkları Değerlendirme  
Yöntemlerinin Belirlenmesi

**Damla İŞİTAN KILIÇ<sup>2</sup>**, **Pınar ŞAFAK<sup>3</sup>**

**Geliş Tarihi (Received):** 25.10.2022

**Kabul Tarihi (Accepted):** 07.07.2023

**Yayın Tarihi (Published):** 24.09.2023

**Abstract:** This research has aimed to determine the views of special education teachers on the evaluation of individuals with multiple disabilities before, during and after teaching. The findings were basically examined under the headings of the most frequently studied areas in the classroom, evaluation methods, cooperation in assessment, fields of difficulty in evaluation, and suggestions for evaluation. It was determined that the methods of family interviews, student observation, rough assessment tools, obtaining information from the previous institution and creating a portfolio were frequently used before, during and after the teaching. Within the scope of the research findings, it has been seen that the most common problems faced by teachers are inability to cooperate with experts and families, children not being physically ready for assessment, insufficient assessment material, lack of professional development, and lack of specialists at school. Within the scope of the research results, it has been thought that the family should be included in a good evaluation process along with the individual with multiple disabilities and the development of the individual should be constantly followed during this process. In connection with the findings of the research, various suggestions were made for parents and teachers.

**Keywords:** Multiple disabilities, evaluation methods, special education, special education teachers, special needs children.

&

**Öz:** Bu araştırma çoklu yetersizliği olan bireylerin öğretim öncesinde, sırasında ve sonrasında değerlendirilmelerine yönelik özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgular temel olarak sınıfta en sık çalışılan alanlar, değerlendirme yöntemleri, değerlendirmede iş birliği, değerlendirmede güçlük yaşanan alanlar, değerlendirmeye yönelik öneriler başlıkları altında incelenmiştir. Öğretim öncesinde, sırasında ve sonrasında aile görüşmeleri, öğrenci gözlemi, kaba değerlendirme araçları, önceki kurumdan bilgi alma ve portfolyo oluşturma yöntemlerinin sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir. Araştırma bulguları kapsamında öğretmenlerin en sık karşılaştıkları sorunların uzmanlarla ve ailelerle iş birliğinin kurulamaması, çocukların değerlendirme için fiziksel olarak hazır olmaması, değerlendirme materyalinin yetersiz olması, mesleki gelişim yetersizliği, okulda uzman yetersizliği olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçları kapsamında iyi bir değerlendirme sürecine çoklu yetersizliği olan bireyle birlikte ailenin de dahil edilmesi gerektiği ve bireyin gelişiminin bu süreç içerisinde sürekli izlenmesi gerektiği düşünülmektedir. Araştırmanın bulgularıyla bağlantılı olarak araştırma sonunda ebeveynlere ve öğretmenlere yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Çoklu yetersizlik, değerlendirme yöntemleri, özel eğitim, özel eğitim öğretmenleri, özel gereksinimli çocuklar.

**Atıf/Cite as:** İşitan Kılıç, D., ve Şafak, P. (2023). Determining the Evaluation Methods Used by Special Education Teachers Working with Individuals with Multiple Disabilities. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1340-1360. doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1194520

**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

<sup>1</sup> Bu makale 2-4 Kasım 2022 tarihinde yapılan 32. Özel Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Sorumlu Yazar: Arş. Gör. Damla İşitan Kılıç, Gazi Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, damlaisitan@gazi.edu.tr, ORCID [0000-0002-8431-0748](https://orcid.org/0000-0002-8431-0748)

<sup>3</sup> Prof. Dr. Pınar Şafak, Gazi Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, apinar@gazi.edu.tr, ORCID [0000-0002-3386-9816](https://orcid.org/0000-0002-3386-9816)



## 1. INTRODUCTION

Multiple disability (MD) consists of a combination of different types of disability, and this combination causes too serious educational needs for students to be placed in special education programs due to only one type of disability (Aksoy & Şafak, 2020; Mansell, 2010). MD refers to a term that covers different types of disability that affect each other. Therefore, there is no single definition for MD (Gargiulo, 2004).

Being affected by different types of disability at different levels and limitations in cognitive and language skills cause difficulties in the evaluation and education of children affected by MD (Narayan, Bruce, Bhandari, & Kolli, 2010; Şafak, 2013, p.101). Evaluation is the information gathering process to make the appropriate decision about the individual with special needs (Levinson & Ohler, 1998). The evaluation process can be organized for different purposes. The tools and methods to be used in the evaluation, where and by whom the evaluation will be made depend on the purpose of the evaluation (Kargın, 2007). Evaluation can be used to determine whether students need help, whether they are making progress according to the applied treatment plan, and to determine the skills to be prioritized in the next stage (Downing, Hanreddy, & Peckham-Hardin, 2018).

Evaluation provides information that leads to effective response planning as well as monitoring changes (Brady et al. 2016). It is important to determine the current development level of the child and to provide the necessary support (Tunçeli & Zembat, 2017). The increase in the number of individuals with disabilities is severe and more studies are needed on the developmental characteristics of MD, its diagnosis processes, and the development of appropriate methods for teaching and assessment (Bahçivancıoğlu Yazıcı, 2009). It has been known that formal and informal evaluation methods are included in the educational evaluation and diagnosis process (Bhat & Bhat, 2019). The use of standardized relative evaluation tools used in formal evaluation in the evaluation of children with MD has long been criticized in the literature (McDonnel, Hardman, & McDonnel, 2003). Researchers state that norm groups determined for standardized evaluations often do not include children with sensory and motor disabilities, so the tests are not fully valid for these children (Venn, 2004). As the evaluation tool reduces the child's participation in the assessment process, the lack of information about the child's development, misdiagnosis, incorrect development profiles of the child, and ineffective programs brought about by such misdiagnosis appear at the end of the assessment process (Narayan & Bruce, 2006).

Norm groups on which standardized relative evaluation tools centered are based on similar variables and assessment environments. Variables such as daily life experiences, individual differences, and differences in sensory, linguistic and cognitive levels affect the results in tests based on standardization (Sisson, Van Hasselt, & Hersen, 1987). For this reason, it is necessary to use a combination of standardized tests, developmental scales and direct observation, interview, skill analysis, environmental assessment in order to obtain an accurate overall assessment of an individual with MD (Rönnberg & Borg, 2001). As in diagnosis, evaluation for teaching should be appropriate for the development of children with MD. Current research and practices create an environment that increases student success in schools and demands stakeholders at all levels of the education system provide accurate and didactically useful information about student performance through assessments. One of the evaluation methods that can be used instead of standardized evaluation is an alternative evaluation model (Sandford & Hsu, 2013). Alternative evaluations aim to facilitate accountability and curriculum access for students with disabilities. In addition, it will be a guide for the development of alternative assessments as a state policy and the determination of variables that affect teacher perceptions in connection with these, designing teacher education programs and supporting methods that can facilitate the achievement of goals (Roach, Elliott & Berndt, 2007). Wehmeyer (2003) recommends curriculum change, increasing curriculum content, and including functional life skills in the curriculum in alternative evaluations to meet students' personal needs, including

individual, self-care, and vocational, within the scope of enabling students with MD to benefit from education programs more actively.

The role of parents and educators comes to the fore in the evaluation of children with MD. It is important that parents and educators/experts come together and plan for the child, taking into account the family's conditions and wishes. In the evaluation process of parents and teachers, it is necessary to collect functional evaluation data, which includes observations of the child with severe and MD (Narayan et al., 2010; Robbins, 1977, p.108-135). Alternative assessments are intended to inform parents, teachers and other stakeholders about the academic development of students with MD. In addition, it has been expected that alternative assessments will facilitate Individualized Education Program (IEP) creation teams to achieve goals by providing better access to the general curriculum (Roach, 2006).

In current studies, determining the current position of children in general education curricula and evaluations, analyzing the practices and adaptations that can be made in education policies can be effective in terms of the limitations expected to be eliminated in this area. In Turkey, there is no evaluation system that addresses the disability group of children with MD among the existing special education programs. It is not possible for these children to be evaluated effectively and appropriately before, during and after the education process, and it is not possible to create adequate suitable educational opportunities for them. For this reason, it is important primarily to determine the evaluations made in the classroom and the opinions of the teachers in order to develop appropriate and inclusive evaluation methods and tools for education. Choosing and using evaluation methods suitable for students' developmental characteristics helps teachers to create a good teaching plan (Sarı, 2019). Also, when considered within the scope of the right to education, benefiting from education equality and opportunity, which is one of the basic rights of children with MD, has been seen as one of the fields that should be worked on in the field of special education and that should be developed and reflected in the policy as soon as possible for these children. In this study, it is aimed to determine the evaluation methods used by special education teachers working with individuals with MD in their classrooms and to present various suggestions to the literature. In this context, the general purpose of this research is to gather information about the evaluation methods teachers use in their classrooms by conducting in-depth interviews with special education teachers working with individuals with MD through semi-structured interviews. This study is important in that it has been the first study to determine the opinions of teachers on the evaluation of individuals with MD. Within the framework of the general purpose of the research, answers to the following questions were sought:

- 1- What are the evaluation methods used by special education teachers working with individuals with MD before, during and after teaching?
- 2- How does the cooperation of special education teachers working with individuals with MD with experts and families in the evaluation process affect the process?
- 3- What are the problems experienced by special education teachers working with individuals with MD regarding evaluation?
- 4- What are the suggestions of special education teachers working with individuals with MD regarding evaluation?

## 2. METHOD

### 2.1. Research design

In this study basic qualitative research design was used. Qualitative research involves developing an understanding of how people make sense of their lives, describing this process of making sense, and describing how people interpret the phenomena they experience (Merriam, 2013). Semi-structured interview technique was used as data collection tool. In the semi-structured interview, the researcher

prepares the questions by adhering to the research focus and questions can be shaped during the interview (Glesne, 2013).

## 2.2. Study group

The participants of this study were determined in accordance with the purposive sampling technique. Purposeful sampling technique is based on the assumption of a sample selection, from which the researcher can learn most about the problem situation he wants to explore and understand (Merriam, 2013, p. 76). The prerequisite is that the participants who will be included in the research have worked/worked with individuals having MD for at least one year. The participants included seven volunteer special education teachers who graduated from special education departments and have worked with MD individuals or who are currently working with MD individuals. The real names of the interviewed participants were not used for the confidentiality of the participants. New names were chosen in the coding in accordance with the real names of the participants. Coding names were preferred instead of giving numbers or shortening the names, with the thought that it would reduce the distance that may occur between the participants and the readers (Glesne, 2013). Demographic information for the participants is given in Table 1.

**Table 1.**  
*Demographical Information of Special Education Teachers*

Participant Teachers	Age range of teacher	Working year range	Graduation	Studying time with the students with MD	Duration of studying in the present class	Classroom size	Population of the teachers in the class
Şule	41-50	16-20 years	Education of Visual Impairment	1-5 years	3-4 years	4-6	2
Dilek	31-40	11-15 years	Education of Visual Impairment	1-5 years	1-2 years	1-3	1
Pelin	41-50	25+	Education of Visual Impairment	6-10 years	1-2 years	1-3	1
Ayça	24-30	6-10 years	Education of Visual Impairment	1-5 years	3-4 years	7	2
Beril	31-40	11-15 years	Education of Visual Impairment	1-5 years	4-5 years	4-6	2
Cemre	50+	16-20 years	Education of Mental Impairment	11+	3-4 years	4-6	2
Tülin	31-40	11-15 years	Special Education	11+	4-5 years	4-6	2

Participants have stated that their students have diagnoses of intellectual disability, visual impairment, hearing impairment, Down syndrome, autism spectrum disorder, physical disability, learning disability and MD. It was learned that only one of the participants took a course on the education of children affected by MD during their undergraduate education, and one participant took a course on the education of

children with blindness and deafness (seeing/hearing impairment). Other participants received information about MD in special education courses.

### 2.3. Data collection tools

In the research, semi-structured interview questions were created in order to determine the evaluation methods used by special education teachers working with individuals with MD before, during and after teaching. For semi-structured interview questions, opinions of five experts from the field of special education were got. In line with the opinions of the experts, the interview questions were shaped and rearranged. While the number of interview questions was seven before the expert opinion, the number of questions was reduced to six after the opinion was taken. The arrangement of the interview questions was carried out in the form of removing demographic information questions, developing question statements, and adding questions for suggestions and needs. Before interviewing the teachers in the study, an interview was carried out by a special education teacher working with children with MD for the pilot study. As a result of the pilot application, sentence correction was made in the corrected questions. After their corrections, interviews were started with the special education teachers, who were the determined participants of the study. Interview questions consist of six questions about the areas in which special education teachers working with individuals with MD mostly work with children with MD, the evaluation methods they use before, during and after the evaluation, the effect of cooperation in the evaluation, the difficulties experienced in the evaluation, suggestions and needs.

### 2.4. Data collection and analysis

After the research was planned and data collection tools were developed, the necessary approvals and permissions were obtained from the Gazi University Assessment and Evaluation Ethics Committee. After obtaining the necessary ethics committee permission, appointments were made with the participants who volunteered for the study in May and June, on the days when they were available. Participants were informed about the research and signed a voluntary consent form containing the research information. Interviews were conducted by the first author remotely/online in the Zoom application. The teachers were informed during the interview that the interviews would be recorded and their consent was obtained. Before the interview, a short conversation was held with the participants. The interview process was initiated when the participants were ready to be interviewed.

The analysis of the data was made with the computer aided qualitative data analysis program Nvivo 12 Plus. The transcription of the audio recordings was made after the interview process with the participants was completed. The shortest interview took 20.14 minutes, the longest one took 44.46 minutes. Average call duration were calculated as 28.05 minutes. While the audio recordings were being recorded, the expressions of the participants were written down as they were. All the data obtained from the study were transferred to the Nvivo 12 Plus program and coding was made for each question in the interview form in line with the answers given by the teachers. While the data were being dumped, certain themes were created and the information was systematically coded. Descriptive analysis method was used to analyze the data of the research. The data accessed by this method are classified, coded and interpreted (Corbin & Strauss, 1990; Merriam, 2013). The data obtained can be organized according to the themes that emerged with the research questions and can be analyzed and interpreted by considering the questions used in the interview and observation processes, which are qualitative data collection techniques (Yıldırım & Şimşek, 2011). The purpose of analysis is to establish concepts and relationships that can explain the accessed data. For this reason, connections have been established between data that are basically similar to each other, certain concepts and themes.

## 2.5. Ensuring validity and reliability

In this study, we tried to ensure validity by reporting the data obtained as a result of the interviews with the participants in detail. In order to ensure internal validity during the formation of the interview questions, a conceptual framework was created by reviewing the relevant literature. In this way, it has been tried to cover the related concepts while making descriptive analysis. The research process (selecting the participants, setting the interview platform, conducting the interviews and data analysis) was explained in detail to ensure external validity in the research process. In order to ensure internal validity, the audio recording and interview transcripts of the interview process were coded and analyzed by two separate researchers. In this context, four different themes were created in line with the opinions of the researchers: evaluation methods, areas of difficulty in evaluation, cooperation in evaluation, and suggestions for evaluation. Interview recordings were listened to again by the practicing researcher who conducted the interviews, and they were checked to evaluate the accuracy of the interview. For the calculations of the reliability ratio, 30% of the interview recordings were selected by random assignment method. Calculation of the inter-coder reliability ratio was made by dividing the number of codes agreed by the researchers by the total number of agreed and disagreed codes. According to the Miles-Huberman model, which is mostly used in qualitative research, the consensus on reliability is expected to be at least 80% (Baltacı, 2017; Miles & Huberman, 1994). Consensus and disagreement were determined, and the mean reliability among researchers was calculated as 98% (range = 90%-100%).

## 2.6. Ethical permission to research

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

### **Ethics committee permission information:**

Name of the committee that made the ethical evaluation: Gazi University Assessment and Evaluation Ethics Committee

Date of ethical review decision: 01.04.2021

Ethics assessment document issue number: 77082166-604.01.02-64589

## 3. RESULTS

In this section, the findings regarding the answers given by the participants to the questions in the interview form prepared in line with the purposes of the research have been presented. The answers of the participants were examined under the relevant themes. During the interviews, questions were asked to the participants in order. The most frequently studied areas in the classroom created as a result of the analysis of the data, assessment methods, cooperation in assessment, areas of difficulty in assessment, suggestions for assessment were given together with the relevant research questions, respectively.

### 3.1. Most frequently studied areas

In the research, first of all, information was obtained from the participants about the areas where they work most frequently with their students in the classroom. The purpose of this general question is to identify the areas that teachers prioritize to work before getting information about assessment methods and to establish their relationship with the assessment methods they use. For this reason, the questions were asked to the teachers, which are the areas in which you work most frequently with your students.

Teachers generally stated that they determined different study areas for each student according to their needs. While Dilek teacher, one of the participants, explained that she prioritized communication skills, Ayça teacher prioritized self-care, Beril teacher prioritized communication and independent movement, Cemre teacher prioritized independent movement skills and daily life skills, Tülin teacher prioritized self-care and independent movement skills, Pelin teacher stated that she had tried to follow the academic program in accordance with the level of her class and she additionally had worked on independent movement skills, and Şule teacher stated that she also did academic studies in addition to independent movement due to the performances of the students.

### 3.2. Evaluation methods

In the study, questions were asked to the teachers about the assessment methods they used before, during and after the teaching. One of the main questions asked is "what do you do to evaluate students?" (before, during, and after teaching). Based on the answers of the teachers, it was determined that family interviews and student observation were the most frequently used evaluation methods. All teachers (Şule, Pelin, Beril, Cemre, Tülin, Ayça, Dilek) have preferred family interview and observation first. Teachers also stated that they use rough assessment tools (Şule, Pelin, Beril, Cemre, Tülin), obtaining information from the previous institution (Ayça) and portfolio creation methods (Ayça, Dilek, Beril).

Teacher Şule made the following statement about the family interview:

"First of all, we conduct family interviews. I usually have family and parent interview forms. I definitely have a family interview form about the phases of the family from the birth of the child to the age when the child comes to my class. I apply family interview forms with them, by using the questions such as at what age the child encountered the type of disability, did it happen during childbirth, how did the family react, which doctors did they go to, where did they apply, or did they go to special education so far."

Teacher Cemre, who thinks that she does family interviews but sometimes families do not give enough information, explained the situation as follows:

"As I said before, parents do not state their performances very clearly from parent interviews. You say something, you know, can he do that? I'm not just speaking for my class anyway. I speak in general because the school has a registration commission, we also participate in that registration commission, I am talking about this in general because I see the students coming in, the parents do not give the performances correctly due to various concerns at work. Sometimes he says 'a yes he can' at work. However, when we look at it, it is clear that the child will not be able to do it, but the parents can make different comments with concerns such as they will not be admitted to the school."

Teacher Ayça, who included the family in the process, explained the method she followed in the form as follows:

"For example, if you are asking what you do before, during and after teaching to evaluate eating skills, I can explain it as follows. Is there a situation that I should pay attention to about the eating habits of getting information from the family beforehand? For example, is there a doctor's report? In other words, I check first whether there is a physiological problem or not. Then I have a conversation with the family about eating skills. Then I want portfolio content about it, so I want videos, I want visuals."

For observation, which is one of the most frequently used methods, teacher Şule said as follows:

"If the student starts the first grade in about one, one and a half months, or if he/she is in the kindergarten, we make an observation period of one month. After observing, we look at the fact that every child's needs are different. For example, in one of my students who started this year, I found that it was more beneficial for him to focus on social skills and Turkish rather than giving too much weight to academic courses. When

I noticed that another student, for example, could not raise his hand or click the mouse, I realized that working on fine motor skills and muscles was much more important to him.”

Dilek teacher also stated the process of using observation as follows:

“I usually include observations and interviews before teaching. For a certain period of time, I make observations by offering opportunities by making adaptations and observing in the natural environment, and I also meet with the parents. After the teaching, there are observation forms that I create according to the steps of the skills I will teach again, and I fill them out from time to time. Here I am preparing forms such as how long he did it, how many times he did it.”

Pelin teacher stated that she uses instant observation regarding skills as follows:

“Observation takes place and this time observation is made. From time to time, you look at it, so how is it in the independent movement, can it find the class? In other words, he could not express himself at that moment, let's see in another period, like a number of people, asking from time to time and getting this performance, this is a preliminary evaluation. When it first comes, let's say once a month from time to time after that, we look at how far ahead and what happened.”

Tülin teacher, who stated that she included the family in the observation process, explained the practice process as follows:

“Since you are always at school with the families, you are in contact with them at every break, you can talk about the evaluation, you can also talk about the teaching process. My teacher says, I want to get help from you, can I enter the classroom and observe? I'm taking class there. We also do this, for example, we also tell the family, what do you need in this child. I always do this. I use this more in natural teaching, what do you need most at home. When this happens, for example, when we cooperate with the family, the child's life also improves.”

Pelin, one of the participating teachers, stated that she used the rough assessment tools she prepared before the teaching as follows: “We have rough assessment tools. In other words, I had my own assessment tool that I prepared since I started teaching.” He later stated that he also made family interviews as follows: “When the student first comes, I also meet with the family. We also have a family interview form with the family. After meeting with the family, we can obtain data about the child by making use of the rough evaluation forms about the academic condition of the child.”

Tülin teacher also stated that she developed materials for rough evaluation and made the following statements: “I create it myself, I create three-dimensional concepts that they can touch and hold. Before, I make a normal evaluation, I put it in front of the child and I want him to give what I want. He did it, he didn't, I mark it or take notes. I draw something general and make an evaluation at the beginning of each semester. I am making an overall assessment of all the work I have worked on during the term.”

Pelin teacher, one of the teachers who shared with her colleagues about the assessment tools and stated that they were doing research on the internet as follows: “We are four friends at vocational school. Which is your rough evaluation tool, what do you use? Can I have a look? Let me see if it's different from mine, we have communication with each other or I'm researching. What Guidance Research Centers use. I am looking at the website of the General Directorate of Special Education. When I find something suitable for us, they download it and I give it to friends.”

Ayça teacher stated that she communicated with the student's previous institution as follows: “I also meet with the teachers in the previous institution. Especially if the child has a pharyngeal problem at work, for example, if he is going to a doctor, I want an opinion letter from the doctor. I want your phone, I'm calling, I'm talking, how I should feed. In other words, the evaluation is not just like taking a checklist and sitting

the child in front of me and giving him a plate of soup and holding his spoon, take it, fill it, swallow it, but whoever is in the child's life and in the support circle until he reaches that point... He becomes his teacher in the rehabilitation center, that is, I am me. Passing time first. I interview these people and then I actually ask for prints and videos to justify these conversations and analyze them."

Drawing attention to the importance of portfolio files, teacher Dilek said: "I have observation forms that I have created according to the steps of the skills that I will teach after the teaching, and I fill them out from time to time. Here I am preparing forms such as how long it takes, how many times he does it. I also prepare a portfolio at the end of the semester. I also share it with their parents. In this way, a document is created in front of me, both the progress of the students and what they have been up to now."

Teacher Beril, who stated that she used video recordings in her portfolio files, explained the method she used as follows: "But I record every teaching I do on video. Besides, the development of the child is recorded as a portfolio for me. Also, maybe there is a mistake I made during the teaching, maybe the child has a reaction that I did not notice, so I record them and evaluate them later. And these are very useful for me at parent meetings. I follow this way in order to show the level of the child, to show the teachings I have done, to show the development of the child."

### 3.3. Cooperation in evaluation

During the interviews, the teachers were asked the question of how collaborating with the experts in the evaluation methods and evaluation of the general process (before-during-after) affects the process. In line with the answers obtained from the teachers, it was concluded that the process progressed more pleasantly and easily when cooperation was established, but when cooperation could not be established, the process felt difficult and lonely.

Dilek teacher stated that cooperation with other teachers is difficult as follows: "Unfortunately, I cannot talk about cooperation. I work alone. I don't have another teacher with me. But there was last year, and besides me, branch teachers attend classes. Visual arts, music and physical education branches. Unfortunately, I can say that we do not have any cooperation for any evaluation or IEP. Why not? It may be somewhat personal. How can I say, I tried a lot from the beginning, actually, let's set our goals together and evaluate them together, but they convey that they do not have much knowledge and leave it to the special education teacher. Therefore, there is obviously no cooperation and there is not much motivation for us."

Teacher Beril mentioned that other teachers are closed to cooperation and not open to innovations as follows:

"Friends who do not have knowledge are generally more introverted or there may be teacher friends who do not want to work. In other words, when I say those who do not want to work, I mean this, more comfortable, in terms of teaching friends who do not worry about this issue. We are discussing it with our teacher friends who take this issue as a problem in themselves. How do you teach it, what do you play? They even ask me more questions. What are you doing, what can we do about it. We do these kinds of things, but these discussions do not exceed two or three people. It is very limited and there are many teachers who do not want to learn."

Teacher Cemre, who is more advantageous in cooperation with other teachers, stated that she is in a guiding position and explained the process as follows:

"Let me talk about the branch teachers first, we are in communication with the branch teachers every minute in the classroom. I usually plan the training, my friend has been working as my partner for five years. Branch teachers do not know our children as much as we do, frankly, I always make the guidance myself. Here's what I'm saying, if we take this and put that in your IEP, it needs that more. Of course, that's



not the case, it's not like entering their field, no, don't teach it, teach it, of course, we are brainstorming, we are communicating. But rather, I suggest working according to whatever their needs are."

Tülin teacher explained that they created a system that requires students to take classes together on a rotational basis and that requires cooperation as follows:

"When I was working, everyone was teaching in their own class since I started there. No one was communicating with anyone. Then, when I started, I said that this would not be the case, the child should see another teacher in a different environment, I started the common lesson event. It was very nice, other teachers are also in cooperation, they know the student of another class. Here, music, painting, social skills, these are the house of life, and we always do common lessons with other teachers, with classes with children who are suitable for their age groups and have good performance."

All teachers agree that they do not communicate with the RAM staff and that they stay away from communicating with the teachers in order to establish cooperation. Teacher Dilek, who shared one of these views, explained the process as follows:

"We have only communicated through documents when we directed the student to RAM. In other words, there was no demand from the other party or from me in that direction. We fill out the forms with the standard official. The staff at RAM examine and evaluate him, but we do not have any face-to-face or other communication."

Tülin teacher explained her thoughts on cooperation with RAM staff as follows:

"No, people in RAM do not communicate with us in any way. We contact special education teachers, you know, we call them by force, sometimes with physiotherapists as they go to rehab. The special education teacher of any of the children I have worked with has not voluntarily contacted me. I am sending news or putting pressure on the family, please call me..."

When the answers obtained from the interviews are examined, it is seen that the teachers find the evaluation effort of the RAM staff insufficient. In this context, teacher Cemre explained her thoughts as follows:

"...What does she do when we go to RAM, she looks at the type of child, the same doctors do it. He looks at his type, looks at his movements, asks a few questions and thinks, he thinks he exaggerates, sometimes mothers can't describe it correctly, they can't give the performance of the child, but if you give it right, he also thinks that we can't say that he is doing something at work this time, doing things independently. That's why I don't think the assessments there are very accurate."

Stating that she communicated with the RAM staff for evaluation, Ayça teacher made the following statement:

"I mean, I have done this for each of my children. You identified these needs, but based on what? I mean, sometimes something happened in his educational performance, for example, let's say he puts three cubes on top of each other. I've never done it either. I've never seen him do it independently. For example, the gain I will receive for the next term is for my work. But it comes from RAM, for example, that it puts six cubes on top of each other. So there is a difference. I have analyzed and searched for them. I mean, did you see what it showed? I couldn't see it, I couldn't do it independently, do I have a defect? Or is there a job there, let me tell you frankly. So I've questioned this a lot."

### **3.4. Fields in which difficulties occur**

In order to determine the difficulties they experience in the evaluation of the classroom before, during and after the instruction, the question of which subjects do you have the most difficulties in evaluating the

students and in which subjects do you need support to overcome the difficulties you experience was asked. The answers obtained show that there are difficulties in different subjects and that teachers need support in different ways. Teachers also interpreted the difficulties experienced in assessment as general difficulties that they felt their presence in the classroom. Failure to cooperate with experts and families (Ayça, Dilek, Beril, Tülin, Cemre), children not being physically ready for assessment (Ayça), insufficient evaluation material (Cemre, Tülin), lack of professional development (Ayça), lack of specialists at school (Şule) are the difficulties expressed by the teachers. Dilek teacher explained the difficulties as follows:

"There is no such thing as systematic. So no cooperation. For example, I also worked with a partner. If two special education teachers or all teachers working with children do not talk about the same things in that evaluation, do not follow the same path, and have different opinions, it becomes very difficult. Other than that, I can't say that I have had too many difficulties in skill areas. Sometimes it can be difficult with parents. They may not give correct information. They can make their own children look better."

Ayça teacher, who has similar problems with teacher cooperation, used following statements:

"As a special education teacher in Turkey, yes, it is not possible as a special education teacher at the moment. Not everyone accepts this. This is because it takes effort. But when multiple inadequacies are in question, this effort must be expendable anyway. Because we are talking about much, much more special children. We're talking about children who are much more careful and more difficult to get back in case of loss. I mean, of course, it happened to my colleagues who were surprised by this and participated in the process very normally and continued with me. It didn't happen. But if you ask me to rate it, I mean, if I interviewed a hundred people and a hundred experts, maybe twenty of them were like me."

Beril Teacher explained the difficulties she had with families as follows:

"Let me put it this way, not every family is very open about teaching or talking about their child. There are families that are open and there are families that do not exist, but we always tell the families what we are working with with the child. ...we have parents who are not open to communication. This affects evaluation and teaching."

Tülay teacher said that she tried to involve families in the process and had difficulties in doing this as follows:

"If this is normally taught in the home environment, the child will adopt it more quickly because the classroom is a restricted environment. The biggest problem for all children with MD is that they cannot reflect what they have learned in this restricted environment. The cooperation of the family at work is very important here, but as much as I could add, for example, I was forcing these families to take the class."

Expressing that families also differ within themselves, teacher Cemre explained her views as follows:

"Now, let's say we can actually establish a relationship, so we try very hard to establish it, we talk to families, especially on the phone, we talk about them, but there are some problems in families. There are other children besides the disabled child, it is difficult to reach, they have different family dynamics, they have traumas, there are problems with them, but we can communicate very well with some families. This also varies from family to family, there are families where we can be like that, a situation related to the dynamics of the person. We can make very good progress with them."

Stating that professional competence and the support she receives from the field are also important, Ayça teacher explained her views as follows:

'For example, if there is a regulation that I really need as a teacher working in Ministry of National Education, if there is a curriculum and if I do not have sufficient equipment, in terms of a document, If my ministry is not able to present these to me or if it cannot provide me with regular training on these issues

and train me only in this field, of course, I need this the most in the constraints I experience at the point of evaluation. So, first of all, my professional development. I mean, I work with children with MD, yes, but I am a graduate of Gazi University for the visually impaired. For example, I did not graduate from the department of MD.”

Teacher Şule stated that she needed the support of different experts used following statements:

“I do not agree with this, I am a special education teacher, there is no such thing as I know everything. I mean, because I'm really observing, for example, the things that my student who speaks that language get, for example, my interviews did this to me. For example, I bought a book. Language and speech is something that requires extra skill, for example, how language and sound are produced. ... I can't do as much work as language therapists, for example. Or, for example, let's say that the child collapsed on the ground, for example, I have trouble lifting it like this, I wonder if I would intervene incorrectly. For example, I would love to have a physiotherapist in that regard.”

Teacher Cemre stated that she had difficulties with the material by using following words:

“We also prepare our own materials because we do not have materials suitable for children. Now, while I am working with my daughter, while working with my own little daughter, I take various materials and adapt them to those materials, frankly, I differentiate them. I try at home first and then with the kids in the classroom. If we look at other teachers, teachers have a lot of trouble in this sense. As I said I cannot say I am alive, different materials are constantly being revealed in our classroom. We are doing it, we are doing it even momentarily, so we have to do something right away.”

Tülin teacher, who stated that she had a material shortage during the evaluations, made the following sentences:

“Our children have a lot of material shortage. So the materials for these children are very limited. Pre-concept skills, concepts, academic stuff, we have a hard time evaluating them. We make our own materials, but still, as I said, we cannot meet the criteria. That's why we find it difficult to evaluate them. We are now trying to simplify the criterion even more. It's not three-quarters, it's two-quarters or something, because our material limitations are too much...”

Thinking that recording the reactions during the evaluation process and the physical well-being of the students are also important factors for the evaluation process, Ayça teacher explained her views as follows: “In other words, not to skip something you have to fill in certain printed papers. When it comes to children with MD, this can be a bit of a limitation. Apart from that, if he has a physiological ailment, yes, we expect a student with a visual impairment to not be hungry, to be on that day, to have done the toilet at work, and so on. But when there are children with MD, maybe if she didn't wake up happy that day, maybe if the mother did something that was not in her routine at that moment, if she tied her shoes a little tight, that is, if there is no verbal communication, of course all of these are reflected in the evaluation process.”

Pelin teacher stated that she did not have a serious problem with the evaluation as follows:

“So I do not have any difficulties. I am developing my own methods. I ask the family, for example, let's say I'm meeting with the family. I said, I taught these, does he do it at home too? Does he do it himself? I ask them with their feedback, it means I said it here or I taught it here, but it doesn't use it. ...Let's say I evaluate it by asking the family at work or by observing, if it's a skill at work, by asking them to do it independently. If it's academic, let's say I taught addition. Let's say, add this and that, without me getting involved, by doing addition as an exercise, can he or she not?”

### 3.5. Suggestions regarding evaluation

In the interviews, the participants gave different answers to the question of what would you recommend to your colleagues who have similar problems in eliminating the difficulties experienced in evaluating students. Among the answers are that cooperation should be established with families (Beril), the resources published by the ministry should be used (Ayça), generalization studies should be done, Tülin), cooperation with teachers should be established (Dilek, Ayça), observation should be increased (Dilek, Pelin, Beril, Cemre) , experts should be informed (Cemre).

Emphasizing the establishment of cooperation with families, Beril teacher said as follows:

"It is very important to observe the child, it is very important to meet with the family because such things happen that children with disabilities may not perform well, especially with you. He may not have shown his performance because he was ill. There can be many factors, so first of all, the cooperation with the families should be good. It is necessary to understand well what the child is doing about the question we ask at home and what we want to learn."

Expressing the need for cooperation between teachers, Ayça teacher expressed her thoughts as follows: "For example, what I observed in my colleagues, most of my friends don't even know how to prepare forms. So how do I prepare the evaluation form, which columns and which rows do I really need to include? Here's how I should interpret what I wrote in the comments section. There are friends who came with a field change. They are not aware of this line in the printed sense anyway. To help them, to give their best, to take them to the classroom, to say that's what I'm doing, come and have a look."

Dilek teacher, said as follows on increasing the student observation time for evaluation and teacher cooperation:

"I think that he should increase the observation time a little more. Because I was encountering this. It's classic. If he takes any rough evaluation forms he finds and gives the materials in front of him to the child and does not do it at that moment, he marks it as a minus. This child is like that, you know, he needs to get rid of his prejudices and give that child a little more opportunity. It should increase the observation time. Adaptations must be made. I recommend it and I think it should be open to developments by being a little more collaborative."

In order to increase the observation time, Pelin teacher also stated the following words:

"Sometimes, there are such shy children, let's say he saw us for the first time, so he can't open up because he doesn't know the teacher yet. You think it's something, you think it doesn't know. You see what he knows. So after a while, I think they can open that child with a little patience. (...) So, that would be my advice for them to examine children very well, observe them very well, and find out what they can do. From there, the thing that already exists with support is also revealed. Does the child's self-confidence come, courage comes, something comes out."

Beril Teacher also made similar statements:

"It is very important to observe the child over a long period of time. For example, it would be wrong to say that the child's performance in a week and two weeks, that is, in the first evaluation, is wrong, we need long-term observation. Observations are required in different areas of development. It surprises you so much that the children look at his performance, you say that this child cannot do this, but he does it, for example, a child who is very behind in one area can act very well in another area. Therefore, it is necessary to evaluate each area for a long time."

Teacher Cemre talked about both the importance of observation and the tools used:

"As I said, whatever they say to the classroom teachers, their own performance is important, in fact, in order for the child to be able to get good performance and make a good evaluation, first of all, the child must observe the child very well. And he needs to determine the evaluation tools very well. You may also get a wrong result because you give different material that the child does not know at work while evaluating. In other words, the materials you will prepare should be appropriate according to the child's characteristics."

#### **4. DISCUSSION, CONCLUSION and RECOMMENDATIONS**

In this study, it is aimed to access various information about the assessment methods used by special education teachers working with individuals with MD. As a result of the interviews with the teachers, it is seen that different evaluation methods are used and there are some factors affecting these evaluation methods. It was determined that the methods of family interviews, student observation, checklists, obtaining information from the previous institution and creating a portfolio were frequently used before, during and after the teaching. In terms of the developmental characteristics of students with WB, these methods seem to be the most practical and supportive methods for teaching (Downing & Peckham-Hardin, 2007).

Within the scope of the research findings, it has been seen that the most common problems faced by teachers are inability to cooperate with experts and families, children not being physically ready for assessment, insufficient assessment material, lack of professional development, and lack of specialists at school. These results of the research are similar to the problems experienced by special education teachers working with children with severe and MD carried out by Adıgüzel, Kizir, and Eratay (2017). In the study, it was concluded that there were problems such as insufficient number of experts working in the field, problems in training special education teachers, problems related to materials, problems related to families, inadequacy of teamwork, inadequacy of legal regulations, and problems related to the curriculum.

Within the scope of the findings reached in the study, the necessity and importance of cooperation both during teaching and evaluation are emphasized. It is noteworthy that teachers who will share the educational environment with children with MD should be supported in cooperation (Işıtan & Dayı, 2021). In a study conducted for this purpose, it was seen that the performance feedback given to teacher candidates working with students with severe and MD positively affected the collaborative approach (Dayı, Yılmaz, Özdemir Kılıç & Okyar, 2020). Studies on the cooperation of teachers and families show that both teachers and families experience different difficulties (Yıldırım & Akçamete, 2014). Overcoming these difficulties is important for both parties because the child's environment and therefore his family should be included in the evaluation process. Otherwise, when family members are deprived of the evaluation process, the information obtained may be limited for the performance of the child to be increased. In this case, the educational goals created may not be functional enough (Aksoy & Gönüldaş, 2021, p. 64-65).

Alternative evaluation tools should be developed and used while evaluating the performance of children with WB in the learning process and monitoring their development in the learning process. Bowen and Rude (2006) state that alternative assessments can be used while developing IEP in order to achieve the highest expected success from the child. Alternative assessment is generally designed for students with severe or MD who need an entirely different assessment to demonstrate their knowledge or skill. Alternative evaluation methods include performance evaluation, checklists, observations, individual-centered evaluation, ecological evaluation and portfolio evaluation (Safak, 2018). Although portfolios seem to focus on products, they actually focus on the process (Silberman & Brown, 2005). For this reason, it is thought that the portfolio should be used to monitor the development of children with WB and to obtain information about the process of teaching before and after teaching. When the findings of this study were examined, a limited number of participating special education teachers stated that they used portfolios. In

addition to the portfolio, it is seen that they also benefit from alternative assessment tools such as observation, interview and checklists. While it is positively evaluated that teachers working with children with MD use alternative assessment methods, it is important that other alternative evaluation methods are known and used by teachers.

The material inadequacy expressed in the difficulties experienced by the teachers also affects the evaluation and teaching process. In a study, it has been seen that the graduates of the special education department experience similar difficulties related to the lack of materials in their institutions, the fact that the existing materials are not suitable for special education, and that the missing material is not replaced (Çetin, 2004). In different studies, material deficiency emerges as one of the areas where teachers working with children with MD have difficulties (Adıgüzel et al., 2017). Providing a sufficient number of materials for the quality of assessment and teaching in the school plays an important role in eliminating this difficulty.

As a result, the views of seven special education teachers working with children with MD about the evaluation methods they use, cooperation in assessment, areas of difficulty in assessment, and suggestions for assessment were examined in this study. A good evaluation requires a good evaluation process to reach healthy decisions about both the process and the students. Appropriate decisions should be made regarding the teaching to be carried out by constantly monitoring the student's development during this process. The purpose of the evaluations in the field of special education includes the determination of services for the priority needs of the child with special needs and their families (Kizir, 2020). For this reason, it is necessary to increase the number of studies to determine the needs of teachers, families and children in order to carry out the evaluation processes in a quality way.

### ***Recommendations***

In this study, some suggestions are presented based on the opinions of the special education teachers working with children with MD. Considering the importance that family interviews add to the evaluation before and after teaching, it is necessary for the family to participate in the education process of the students. Parents and teachers should cooperate in order to be a source that provides detailed information to teachers about their children and to follow their own children's development. At this point, the teacher should clearly express how the family can be involved in the process and explain what the family can do. In addition to the cooperation of families and teachers, it is also important to establish cooperation between teachers and other specialists dealing with children. Ensuring information exchange about the student concerned can enable the teaching process to progress more effectively.

Student observations should also be recorded in a planned manner by participating in the evaluation process. It can be ensured that the recorded data are used for the purpose in the evaluation process. In addition, alternative assessment methods should be preferred rather than systematic assessment methods for collecting data about the child. Each child's developmental and learning characteristics differ, and choosing the most appropriate assessment method for the child is important in this context. In addition, special education teachers should be provided with the skills to evaluate with alternative evaluation methods through pre-service and post-service training.

## Kaynakça / Reference

- Adıgüzel, S., Kizir, M., & Eratay, E. (2017). Ağır ve çoklu yetersizliği (AÇYE) olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(01), 45-59. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.296901>
- Aksoy, V., & Gönüldaş, H. (2021). Aileye ilişkin bilgilerin toplanması ve değerlendirme. Cavkaytar, A. (Ed.), *Özel eğitimde aile eğitimi içinde*. Ankara: Vize Akademik.
- Aksoy, V., & Şafak, P. (2020). 573 Sayılı KHK'dan Günümüze özel eğitimde eğitsel tanılama ve değerlendirme: Neredeyiz, nereye gitmeliyiz?. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 2(1), 47-67. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2020.0108>
- Bahçivancıoğlu Yazıcı, A. (2009). Çok engelli çocukların annelerinin, çocuklarının gelişimlerine ilişkin görüşlerinin betimlenmesi. Yüksel Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli [Miles-Huberman model in qualitative data analysis]. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Bhat, B. A., & Bhat, G. J. (2019). Formative and summative evaluation techniques for improvement of learning process. *European Journal of Business and Social Sciences* 7(5), 776-785.
- Bowen, S. K., & Rude, H. A. (2006). Assessment and students with disabilities: issues and challenges with educational reform. *Rural Special Education Quarterly*, 25(3), 24-30.
- Brady, N. C., Bruce, S., Goldman, A., Erickson, K., Mineo, B., Ogletree, B. T., Paul, D., Ronski, M. A., Sevcik, R., Siegel, E., Schoonover, J., Snell, M., Sylvester, L., & Wilkinson, K. (2016). Communication services and supports for individuals with severe disabilities: guidance for assessment and intervention. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 121(2), 121-138. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-121.2.121>
- Corbin, J. M., & Strauss Bruce, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
- Çetin, Ç. (2004). Özel eğitim alanında çalışmakta olan farklı meslek grubundaki eğitimcilerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(01). [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000073](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000073)
- Dayı, E., Yılmaz, H. C., Özdemir Kılıç, M., & Okyar, S. (2020). Ağır ve çoklu yetersizliği (açye) olan öğrencilerle çalışan öğretmen adaylarına verilen dönütün işbirlikçi çalışma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 526-539. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2019054153>
- Downing, J. E., & Peckham-Hardin, K. (2007). Supporting inclusive education for students with severe disabilities in rural areas. *Rural Special Education Quarterly*, 26(2), 10-15.
- Downing, J. E., Hanreddy, A., & Peckham-Hardin, K. D. (2018). *Teaching communication skills to students with severe disabilities: Evaluation of communication skill*, M.A. Melekoglu (Trans. Eds). Nobel Academic Publishing.
- Gargiulo, R.M. (2004). *Special education in contemporary society an introduction to exceptionality*. Thomson Wadsworth.
- Glesne, C. (2013). *Introduction to qualitative research*. A. Ersoy & P. Yalçınoğlu. (Trans. Eds.). Ani Publishing.
- Işitan, D., & Dayı, E. (2021) Sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan genel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim danışmanlığına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1-24. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.790359>
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 1-13. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000103](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000103)

- Kizir, M. (2020). Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilerin Değerlendirilmesi. İçinde S. Rakap (Ed.), *Çoklu Yetersizliği Olan Çocukların Eğitiminde Güncel Yaklaşımlar*. Vize Akademik.
- Levinson, E. M., & Ohler, D. L. (1998). Transition from high school to college for students with learning disabilities: Needs, assessment, and services. *The High School Journal*, 82(1), 62-69.
- Mansell, J. (2010). Raising our sights: Services for adults with profound intellectual and multiple disabilities. *Tizard Learning Disability Review*, 15(3).
- McDonnell J., Hardman, M., & McDonnell. A. (2003). *An introduction to persons with moderate and severe disabilities: Educational and social issues: Understanding people with severe disabilities*. Allyn and Bacon.
- Merriam, S. B. (2013). *An example for qualitative research patterns and applications*. S. Turan (Trans. Eds.). Nobel Publication Distribution.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Narayan, J., & Bruce. S. M. (2006). Perceptions of teachers and parents on the cognitive functioning of children with severe mental disability and children with congenital deafblindness. *International Journal of Rehabilitation Research*, 29(1), 9-16. <https://doi.org/10.1097/01.mrr.0000185946.49186.4e>
- Narayan, J., S. Bruce, M., Bhandari, R., & Kolli Bruce, P. (2010). Cognitive functioning of children with severe intellectual disabilities and children with deafblindness: A study of the perceptions of teachers and parents in the USA and India. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23(3), 263-278. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2009.00529.x>
- Roach, A. T. (2006). Influences on Parent Perceptions of an Alternate Assessment for Students with Severe Cognitive Disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities* 31(3), 267-274.
- Roach, A. T., Elliott, S. N., & Berndt, S. (2007). Teacher Perceptions and the Consequential Validity of An Alternate Assessment for Students with Significant Cognitive Disabilities. *Journal of Disability Policy Studies* 18(3), 168-175. <https://doi.org/10.1177/10442073070180030501>
- Robbins N. (1977). State of the Art: Perspectives on Serving Deaf-Blind Children. In E. L. Lowell & C. C. Rouin (Eds.), *State of the art Perspectives on Serving Deafblind Children: Educational Assessment of Deafblind and Auditorily-Visually Impaired Children: A Survey*. State Department of Education.
- Rönberg, J., & Borg Bruce, E. (2001). A Review and Evaluation of Research on the Deaf-Blind from Perceptual, Communicative, Social and Rehabilitative Perspectives. *Scandinavian Audiology*, 30(2), 67-77. <https://doi.org/10.1080/010503901300112176>
- Sandford, B. A., & Hsu, C. C. (2013). Alternative Assessment and Portfolios: Review, Reconsider, and Revitalize. *International Journal of Social Science Studies*, 1,215-221.
- Sarı, H. (2019). Çoklu Yetersizliği Olan Öğrenciler. İ. Diken (Ed.), *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim içinde* (508-510). Pegem Akademi.
- Silberman, R. K. & Brown, F. (2005). Alternative Approach to Assessing Students Who Have Visual Impairment with Other Disabilities in Classroom and Community Environments, In S. Z. Sacks & R. K. Silberman (Eds.), *Educating Students Who Have Visual Impairments with Other Disabilities*. Paul H. Brookes.
- Sisson L. A., Van Hasselt, V. B., & Hersen, M. (1987). Psychological Approaches with Deaf-Blind Persons: Strategies and Issues in Research and Treatment. *Clinical Psychology Review*. 7,303-28. [https://doi.org/10.1016/0272-7358\(87\)90038-9](https://doi.org/10.1016/0272-7358(87)90038-9)
- Şafak, P. (2013). *Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi*. Vize Yayıncılık.
- Tunçeli, H. İ., & Zembat, R. (2017). Evaluation and Importance of Development In Early Childhood. *Journal of Educational Theory and Practice Research*, 3(3),1-12.
- Venn J. (2004). *Assessing Students with Special Needs: Test Scores and What They Mean*. Pearson/Merrill Prentice-Hall.
- Wehmeyer, M. L. (2003). Defining Mental Retardation and Ensuring Access to the General Curriculum. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(3), 271-282.



- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, E. S., & Akçamete, G. (2014). Determining the Difficulties Faced by Mothers of Children with Multiple Disabilities in The Process Of Early Childhood Special Education Services. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(1), 74-89. <https://doi.org/10.30703/cije.321336>

## GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

### 1. GİRİŞ

Çoklu yetersizliği (ÇY) olan çocukların değerlendirilmesinde ebeveynlerin ve eğitimcilerin rolü ön plana çıkmaktadır. Ebeveynlerin ve eğitimcilerin/uzmanların bir araya gelerek çocuk için ailenin koşullarını ve isteklerini göz önünde bulundurarak plan yapmaları önem taşımaktadır. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin değerlendirme sürecinde ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuğa dair gözlemlerini içeren işlevsel değerlendirme verilerinin toplanması gerekmektedir (Narayan vd., 2010; Robbins, 1977). Yapılacak güncel çalışmalarda genel eğitim müfredatı ve değerlendirmelerinde ÇY çocukların mevcut konumunun belirlenmesi, eğitim politikalarında yapılabilecek uygulama ve uyarlamaların analiz edilmesi, bu alanda giderilmesi beklenen sınırlılıklar konusunda etkili olabilir. Türkiye’de mevcut özel eğitim programları içerisinde ÇY olan çocukların yetersizlik grubuna hitap eden bir değerlendirme sistemi bulunmamaktadır. Bu çocukların eğitim süreci içinde öğretim öncesi, sırası ve sonrasında etkili ve uygun biçimde değerlendirilememesi, onlar için yeterli ve uygun eğitim fırsatlarının yaratılması mümkün olmamaktadır. Ancak eğitim hakkı kapsamında ele alındığında ÇY olan çocukların temel haklarından olan eğitim eşitliği ve fırsattan yararlanma, özel eğitim alanında çalışılması ve bu çocuklar için bir an önce geliştirilip politikaya yansıtılması gerekli alanlardan biri olarak görülmektedir. Bu çalışmada ÇY olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında kullandıkları değerlendirme yöntemlerini belirlemek ve alanyazına çeşitli öneriler sunmak amaçlanmıştır. Bu kapsamda bu araştırmanın genel amacı ÇY olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla derinlemesine görüşmeler yaparak öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları değerlendirme yöntemlerine ilişkin bilgi toplamaktır.

### 2. YÖNTEM

Bu çalışmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma, insanların hayatlarını nasıl anlamlandırdıkları ile ilgili bir anlayış geliştirerek, bu anlamlandırma sürecini betimleyerek ve insanların deneyimledikleri olguların nasıl yorumlandığını tarif etmeyi içerir (Merriam, 2013). Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede ise araştırmacı soruları araştırma odağına bağlı kalarak hazırlar ve görüşme sırasında da soruları şekillendirilebilir (Glesne, 2013). Bu araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme tekniğine uygun şekilde belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme tekniği, araştırmacının keşfetmek ve anlamak istediği problem duruma dair çoğu şeyi öğrenebileceği bir örnekleme seçimi varsayımına dayanır (Merriam, 2013). Araştırmaya dahil olacak katılımcıların en az bir yıl ÇY olan bireylerle çalışmış/çalışıyor olması önkoşulu aranmıştır. Katılımcıları ÇY olan bireylerle çalışmış/çalışıyor olan özel eğitim bölümlerinden mezun olan gönüllü yedi özel eğitim öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcılar öğrencilerinin zihinsel yetersizlik, görme yetersizliği, işitme yetersizliği, Down sendromu, otizm spektrum bozukluğu, bedensel yetersizlik, öğrenme güçlüğü ve çoklu yetersizlik tanıları olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılardan sadece birinin lisans öğrenimi sırasında ÇY’den etkilenmiş çocukların eğitimiyle ilgili ders aldığı ve bir katılımcının da körsağı (görme/işitme yetersizliği) olan çocukların eğitimiyle ilgili bir ders aldığı bilgisine ulaşılmıştır. Bunların dışındaki katılımcılar çoklu yetersizliği hakkında bilgileri özel eğitim dersleri içerisinde almıştır.

Araştırmanın planlanması ve veri toplama araçlarının geliştirilmesi sonrasında Gazi Üniversitesi Ölçme Değerlendirme Etik Kurulundan gerekli onay ve izinler alınmıştır (Tarih: 01.04.2021, Sayı: 77082166-604.01.02-64589). Gerekli etik kurul izni alındıktan sonra mayıs ve haziran aylarında araştırmaya gönüllü olan katılımcılarla uygun oldukları günler üzerinden randevu alınmıştır. Katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiş ve araştırma bilgisinin yer aldığı gönüllü onam formu imzalatılmıştır. Görüşmeler birinci yazar tarafından Zoom uygulamasında uzaktan/online gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere görüşme sırasında görüşmelerin kayıt altına alınacağı söylenerek onayları alınmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılarla kısa bir sohbet yapılmıştır. Katılımcılar görüşmeye hazır olduklarında görüşme süreci başlatılmıştır.

Verilerin analizi bilgisayar destekli nitel veri analizi programı olan Nvivo 12 Plus programıyla yapılmıştır. Ses kayıtlarının dökümü katılımcılar ile görüşme süreci tamamlandıktan sonra yapılmıştır. En kısa görüşme 20.14 dk., en uzun görüşme 44.46 dk. sürmüştür. Ortalama görüşme süresi 28.05 dk. sürmüştür. Verilerin analizi sonucunda oluşturulan sınıfta en sık çalışılan alanlar, değerlendirme yöntemleri, değerlendirmede iş birliği, değerlendirmede güçlük yaşanan alanlar, değerlendirmeye yönelik öneriler temaları sırasıyla ilgili araştırma sorularıyla birlikte verilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda farklı değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı ve bu değerlendirme yöntemlerini etkileyen birtakım faktörlerin olduğu görülmektedir. Öğretim öncesinde, sırasında ve sonrasında aile görüşmeleri, öğrenci gözlemi, kontrol listeleri, önceki kurumdan bilgi alma ve portfolyo oluşturma yöntemlerinin sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir. ÇY olan öğrencilerin gelişimsel özellikleri bakımından bu yöntemlerin en pratik ve öğretim için destekleyici yöntemler olduğu görülmektedir (Downing & Peckham-Hardin, 2007).

### **3. BULGULAR, TARTIŞMA ve SONUÇLAR**

Araştırma bulguları kapsamında öğretmenlerin en sık karşılaştıkları sorunların uzmanlarla ve ailelerle iş birliğinin kurulamaması, çocukların değerlendirme için fiziksel olarak hazır olmaması, değerlendirme materyalinin yetersiz olması, mesleki gelişim yetersizliği, okulda uzman yetersizliği olduğu görülmektedir. Çalışmada ulaşılan bulgular kapsamında hem öğretimler sırasında hem de değerlendirmelerde iş birliğinin gerekliliği ve önemi vurgulanmaktadır. ÇY olan çocuklarla eğitim ortamını paylaşacak öğretmenlerin iş birliği konusunda desteklenmesi dikkate değer bulunmaktadır (İştan & Dayı, 2021). Sonuç olarak; bu çalışmada ÇY olan çocuklarla çalışan yedi özel eğitim öğretmenin kullandıkları değerlendirme yöntemleri, değerlendirmede iş birliği, değerlendirmede güçlük yaşanan alanlar, değerlendirmeye yönelik önerileri hakkındaki görüşleri incelenmiştir. İyi bir değerlendirme gerek süreç gerekse öğrenciler hakkında sağlıklı kararlara ulaşabilmek iyi bir değerlendirme sürecini gerektirmektedir. Öğrenci gelişimlerinin bu süreç içerisinde sürekli izlenerek yapılacak öğretimlerle ilgili uygun kararlar alınmalıdır. Özel eğitim alanında yapılan değerlendirmelerin amacı özel gereksinimli çocuğun ve ailesinin öncelikli ihtiyaçlarına yönelik hizmetlerin belirlenmesini içermektedir. Bu nedenle değerlendirme süreçlerinin kaliteli bir şekilde yapılması için öğretmenlerin, ailelerin ve çocukların ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik yapılacak çalışmaların sayısının artırılması gerekmektedir.

Bu çalışmada ÇY'li olan çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinden elde edilen görüşlerden yola çıkarak birtakım öneriler sunulmaktadır. Öğretim öncesinde ve sonrasında aile görüşmelerinin değerlendirmeye kattığı önem göz önüne alındığında öğrencilerin eğitim sürecine ailenin katılması gerekmektedir. Hem öğretmenlere çocukları hakkında ayrıntılı bilgi sağlayan bir kaynak konumunda olmaları hem de kendi çocuklarının gelişimsel takibini yapabilmeleri amacıyla aile ile öğretmen iş birliği içinde olmalıdır. Bu noktada öğretmen ailenin sürece nasıl dahil olabileceğini açıkça ifade etmeli ve ailenin neler yapabileceğini açıklamalıdır. Aile ve öğretmenlerin iş birliği içinde olmasının yanı sıra öğretmenler ve çocukla ilgilenen diğer uzmanlar arasında da iş birliğinin kurulması önem taşımaktadır. İlgili öğrenci hakkında bilgi alışverişinin sağlanması öğretim sürecinin daha etkili bir şekilde ilerlemesini sağlayabilir. Öğrenci gözlemlerinin de değerlendirme sürecine katılarak planlı bir şekilde kayıt altına alınması gerekmektedir. Kayıt altına alınan verilerin değerlendirme sürecinde amaca yönelik olarak kullanılması sağlanabilir. Ayrıca çocuk hakkında veri toplamaya yönelik sistematik değerlendirme yöntemlerinden ziyade alternatif değerlendirme yöntemleri tercih edilmelidir. Her çocuğun gelişimsel ve öğrenme özellikleri farklılık göstermektedir ve çocuğa en uygun değerlendirme yönteminin seçilmesi bu kapsamda önem taşımaktadır. Bununla birlikte özel eğitim öğretmenlerine de hizmet öncesi ve sonrası eğitimlerle alternatif değerlendirme yöntemleri ile değerlendirme yapabilme becerileri kazandırılması önem taşımaktadır.

---

## CONTRIBUTION OF RESEARCHERS

The contribution rate of the 1st author to the research is 50%, and the contribution rate of the 2nd author to the research is 50%.

Author 1: Determination of the method, research design, validity and reliability studies, data analysis, reporting, writing the introduction, conclusion parts.

Author 2: Determination of the method, research design, writing the introduction, conclusion parts.

## 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(3), 1361–1375. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1217045>



### An Investigation of the Effect of Parent-Child Interaction Therapy on Symptoms Related to Social Interaction Dimensions of Autism

Ebeveyn-Çocuk Etkileşim Terapisinin Otizmin Sosyal Etkileşim Boyutu ile İlgili Belirtileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Sümeyye ULAŞ<sup>1</sup>

Geliş Tarihi (Received): 09.12.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 13.07.2023

Yayın Tarihi (Published): 24.09.2023

**Öz:** Otizm spektrum bozukluğu sosyal etkileşim, iletişim ve sınırlı ilgi kümelerinde çeşitli semptomlar içeren bir nörogelişimsel bozukluktur. Bu semptomlara bağlı olarak çocukların çeşitli uyum ve davranış problemleri yaşadıkları alan yazında açıkça belirtilmiştir. Bu çalışmanın amacı ise Türk kültürü için geçerlilik çalışması henüz yapılmış olan ebeveyn çocuk etkileşim terapisinin (PCIT) otizm tanısı ve davranış problemleri olan 67 aylık bir kız çocuğu üzerinde etkisini incelemektir. Ebeveyn ile çocuk arasındaki etkileşimi oyun terapisi teknikleri ile ele alan PCIT, terapist odaklı değil ebeveyn aracılı bir erken dönem müdahale yaklaşımıdır. Davranış ve uyum problemlerinin yanı sıra etkileşim temelli bir yaklaşım olan PCIT'nin otizm belirti kümelerinden sosyal etkileşim belirtileri üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığının belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu hedefe bağlı olarak çalışma vaka incelemesine uygun olarak yürütülmüştür. Yapılan çalışmada davranış ve uyum problemleri için Eyberg Çocuk Davranışları Ölçeği (ECBI) ve PCIT'de Çocuk Davranışlarının Haftalık Değerlendirme Aracı (WACB-P) kullanılırken otizm belirtileri üzerindeki etkinin belirlenmesi için Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize Form (SİLKOL-R-OTV) kullanılmıştır. Çalışma sürecinde etik kurul onayı alınmış ve aydınlatılmış onam formu ile katılımcıların onayı alınmıştır. Gözlem verisi olarak DPICS kodlama formu kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar PCIT'nin atipik otizm tanısı olan çocukların uyum ve davranış problemleri üzerinde olduğu kadar sosyal etkileşim, iletişim, taklit ve oyun becerilerini iyileştirme noktasında da etkili olduğunu göstermiştir. Elde edilen sonuçlar alanyazın ile tartışılarak araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** otizm, sosyal etkileşim, davranış problemleri, ebeveyn-çocuk etkileşim terapisi

&

**Abstract:** Autism is a disorder that includes a variety of symptoms related to social interaction, communication, and limited sets of interests. It has been clearly stated in the literature that children experience various compliance and behavioral problems due to these symptoms. The purpose of the present study is to examine the effect of parent-child interaction therapy (PCIT), which has just been validated for Turkish culture, on a 67-month-old girl with an autism diagnosis and behavioral problems. PCIT, which takes the interaction between the parent and the child with play therapy techniques, is a parent-mediated early intervention approach, not therapist-oriented. In addition to behavioral and compliance problems, this study aimed to determine whether PCIT, an interaction-based approach, has any effect on social interaction symptoms, one of the clusters of autism symptoms. Based on this aim, the study was conducted in accordance with a case report. In this study, the Eyberg Child Behavior Scale (ECBI) and Child Behavior Weekly Assessment Tool (WACB-P) in the PCIT were used to assess behavioral and compliance problems, while the Social Communication Checklist-Revised Form (SILKOL-R-OTV) was used to determine the effect on autism symptoms. Ethics committee approval was obtained during the study process and the consent of the participants was obtained with an informed consent form. The DPICS coding form was used for observation data. The results showed that PCIT was effective in improving social participation, communication, imitation, and play skills, as well as compliance and behavioral problems in children diagnosed with atypical autism. The obtained results were discussed in the light of the literature, and suggestions were presented to the researchers.

**Keywords:** autism, social interaction, behavioral problem, parent-child interaction therapy.

**Atıf/Cite as:** Ulaş, S. (2023). An Investigation of the Effect of Parent-Child Interaction Therapy on Symptoms Related to Social Interaction Dimensions of Autism. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1361-1375. [doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1217045](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1217045)

**Plagiarism/ Ethic:** 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/aibuelt>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi Sümeyye Ulaş, Atatürk Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, sumeyye.ulas@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3353-7448

## 1. INTRODUCTION

Autism spectrum disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder that emerges itself in the early stages of life, with inadequacies in social interaction and communication, limited and repetitive behaviors, activities, and interests. According to the DSM-5, difficulties in social and emotional responses in social interaction and communication, inadequacies in the use of nonverbal communication elements necessary for social interaction, and problems in establishing, maintaining and understanding relationships, in the dimension of limited and repetitive behaviors repetitive motor movements, insistence on sameness, and intense or limited reactions to sensory stimuli constitute the primary symptom clusters (American Psychiatric Association, (APA), 2013). In a study conducted by the Centers for Disease Control and Prevention (2018) on the determination of the prevalence rates of autism spectrum disorder, this ratio was found to be 1:59. In addition, it has been reported that 70% of children with autism have other psychiatric problems as comorbidity (APA, 2013; Simonoff et al., 2008), while it has been reported that approximately 40% of them may have two or more psychopathologies (DeFilippis, 2018). The prevalence rates of anxiety in children with autism were found to be between 11% and 84% (White et al., 2009). Schoorl et al. (2016) found that, in addition to children with typical development, children with autism have difficulties in emotion regulation, which is associated with the oppositional defiant disorder, conduct disorder, and high aggression. In a review study in which comorbidities with autism were discussed, mood disorders, phobias, and obsessive-compulsive disorder were found. In addition, the main factors that affect the comorbidity psychopathology of autism are the presence of mental retardation, the severity of autism, adaptive behaviors, developmental regressions, communication problems, social skills, behavioral problems, gastrointestinal symptoms, sleep problems, sensory issues, quality of life, stress and well-being of parents and siblings (Mannion et al., 2014). In addition, when adolescents and children diagnosed with autism with high functionality are compared, it has been shown that adolescents may be aware of existing social interaction and communication problems and experience depression and anxiety more intensely due to the autism diagnosis (DeFilippis, 2018).

In this context, as in all individuals with special needs, early intervention for children with autism is considered necessary. There are various classifications of intervention approaches for children with autism. Family mediated approaches have come to the fore recently emerged (Bearss, 2018). Apart from applied behavior analysis and its various forms, parent-child interaction therapy (PCIT) is one of the most prominent approaches to the intervention of mood, compliance, and behavioral problems in children with autism. It was developed as a therapeutic approach focused on improving compliance and behavioral problems observed in children aged 2-7 years (Funderburk & Eyberg, 2011). However, recent studies have proven to be an effective approach for intervention in children with autism, compliance and behavioral problems (Allen et al., 2022; Furukawa et al., 2018; Han et al., 2022; Masse et al., 2016; Vetter, 2018; Scudder et al., 2019; Solomon et al., 2008; Zlomke & Jeter, 2020). PCIT is a short-term and low-cost early term therapy application that aims to provide behavioral improvement by facilitating parent-child interaction at the center (Eyberg, 1998). In the intervention approach, which is based on parenting styles, attachment theory, social learning theory, and coercion theory, play therapy and behavioral techniques are taught to parents. In the therapy process, a mirrored room was used, and the parent and child in the playroom were instantly guided by the therapist's monitoring room. The therapeutic approach consists of two phases: child-directed interactions (CDI) and parent-directed interactions (PDI). Each stage had skills that required mastery. The mastery criteria for CDI are in two groups: do skills (behavior description-BD, reflection-RF, and labeled praise-LP) and don't skills (questions-QU, commands-Co, and negative talk-NTA), and for PDI is effective commands (EC), effective follow through (EFT), and child compliance percent (least %75).

### 1.1. The purpose of the study

The purpose of the present study is to examine the effect of interaction-based PCIT on a 67-month-old girl with autism, on social participation, communication, imitation, and play skills as well as compliance and behavioral problems. In this direction, the main problem of the research is "Is parent-child interaction

therapy an effective intervention approach for the compliance and behavior problems of the child with autism, as well as social participation, communication, imitation and play skills?" expressed as.

## **1.2. Importance of research**

This study examines the effect of the PCIT approach, which has just been adapted for Turkish culture, on children with special needs and their families. Determining the possible effect of PCIT, which aims to intervene, especially in behavioral and compliance problems, on autism symptoms makes this study important. In this way, presenting a current approach to the social interaction problems of children with autism, as well as compliance and behavior problems for professionals, is another importance aspect of the study.

## **2. METHOD**

### **2.1. Design of the research**

This study was designed and conducted in accordance with a case report design. In this context, the family of a girl with autism, who was determined to be suitable for PCIT as a result of detailed interviews and evaluations, was studied within the framework of the Standard PCIT Protocol.

### **2.2. Descriptive Characteristics of the Case and Family**

Yağmur's mother was a teacher at the age of 36, and her father was an engineer at the age of 37. The parents have been married for ten years and now live together. It was observed that parents' marital harmony was at a good level, and they experienced feelings of inadequacy in terms of parenting skills. Yağmur has a 9-year-old brother, and his development is typical. In the family history, there were no cognitive, behavioral, emotional, or medical problems in the mother, father, or siblings.

Yağmur was born on 21.02.2017 and the start date for therapy was 15.09.2022 (5 years 7 months). In the medical history of the child, she was hospitalized for 4 days due to a urinary tract infection, there was no history of surgery, there was no seizure or crisis, she had a 30% cross-eye in her right eye, high palate problem, there was no hearing problem, she fell down the stairs at a level that could not turn off consciousness at the age of 4, and it was stated that she did not have any health problems other than. According to the information about the prenatal period, the mother had a traffic accident when the baby was 3 months old. Apart from that, cigarettes, alcohol, drugs, etc. use is not available. The birth weight was 2.700 gr. The birth occurred by cesarean, and the child came into the world with bruising from lack of oxygen. The child was placed in the neonatal incubator because of respiratory difficulties as a result of the child's lungs collecting water.

In the infancy period, the general characteristics of Yağmur; the family stated that they do not like to be fed, do not like to be touched, do not follow objects, constantly watch ceilings, do not have any sleep-related problems, and have normal level of activity. The child used her first word at the age of two, and there was no sentence yet. Unsupported sitting and walking were observed at 9 and 22 months of age, respectively. Yağmur, who never crawled, did not know how to get up from her seat when she learned to walk and walked when her parents lifted her. The mother taught the child to get up from the seat for 3 months. She learned how to crawl when she was 3 years and 6 months old. Yağmur could not distinguish between mother and father until the age of 2.5. According to the parents, the child had delayed learning in object tracking, getting up from lying down, getting up from a sitting position, and acquiring new words. Although the child does not currently have toilet training, there is no initiative by the parents due to an insufficient level of readiness. Since the child avoids touching objects, she has received sensory integration sessions and the related problems are fewer. Yağmur is currently 13 kg, there is no medicine she regularly uses, and there is no current disease for which she is treated.

Yağmur's current situation at home: inadequate attention span, not thinking before acting, outbursts of anger, not listening when spoken to, trouble following directions, refusal to eat and eating problems (pure and liquid food intake without solid food consumption), crying easily. She preferred to spend time at home. Yağmur was evaluated as a child who likes to listen to songs on the phone and even eats thanks to them; in other words, a child with screen exposure. Parents who said that they love their children very much stated that it is very difficult to engage in any activity together. Additionally, parents stated that they tried to discipline their children by warning them (No! Stop! Don't!).

The current situation of Yağmur, who goes to a special education kindergarten, is described by the family, who stated that she liked to attend school, their children's general intelligence level was below average, she could not establish friendships, did not even like to share the same environment with her peers, and preferred to play individual games when she had to be in the same environment as her peers.

The therapist's observations during the evaluation interview were as follows: toe walking, limited eye contact, and making meaningless and disjointed sounds while playing games (aaaa...../uuuuuu.....), limited functional play, putting toys in the mouth and hitting the teeth, and changes in facial expressions, although they are related to the situation or are not meaningful. Repetitive behaviors about the mouth and its surroundings, no biting behavior, teeth banging, finger twitching, problems in responding to the name, and taking commands as the physical distance increases; the child acts as if she has her own jargon (e.g., saying "buu" for water) and is expressive, there are significant limitations in language (mother, father, grandfather, mama..) Resistance to interaction and enjoyment of individuality. There is no problem observed as a motor; there is object permanence, searching for the dropped toy, and imitation skills at a normal level at the level of mobility (such as imitating the therapist hitting the table). The child's current medical diagnosis is atypical autism.

The therapy goals were expressed by the family as "increasing the child's expressive language skills and social behaviors, increasing the duration and frequency of eye contact, and extinguishing negative behaviors (anger, etc.)."

### 2.3. Data Collection Tools

#### 2.3.1. Eyberg Child Behavior Scale (ECBI)

Eyberg Child Behavior Scale was developed by Eyberg and Pincus (1999), the developer of PCIT, to evaluate the behaviors of children aged 2-16 and consists of 36 items problem (yes/no) and intensity (1-7). This is a two-dimensional parent-reported measurement tool. The scale was adapted to Turkish culture by Seçer and Ulaş (2022). The confirmatory factor analysis fit indexes ( $X^2/sd:1.2$ , RMSEA: .063, RMR: .041, NFI: .96, NNFI: .96, CFI: .97, GFI: .95, AGFI: .86) were found to be at a good level (Schumacker & Lomax, 2004). The clinical cutoff point for admission to therapy in the PCIT process should be 114 points from the ECBI intensity subscale and 17 points from the problem subscale.

#### 2.3.2. Weekly Assessment Tool of Child Behavior-Positive Form (WACB-P)

It is a tool developed by Forte et al. (2012) in which children's behaviors are evaluated on a weekly basis and used to monitor the change in the child's compliance skills, especially in the parent-directed interaction step of the PCIT process. The assessment tool, which consists of 9 items, has a 7-point likert structure.

#### 2.3.3. Social Communication Checklist-Revised Form (SILKOL-R-OTV)

This was developed by Ingersoll and Dvortcsak (2010) to evaluate the social interaction and communication skills of 18-72 months old children with autism. Adaptation in Turkish culture (İnan et al., 2020) was used to evaluate the effectiveness of parent-mediated interventions. The scale has dimensions such as social



participation, using communication, understanding communication, imitation and play, and it was found that the four-dimensional structure fits well in the CFA ( $X^2/sd=2.23$ , RMSEA:0.068; CFI:0.916; TLI:0.913).

#### **2.3.4. DPICS-IV Manuel**

The clinical manual developed by Eyberg et al. (2014), the founders of PCIT, was used. The coding system focuses on behavioral observations of the quality of interaction between parents and children. The verbal and non-verbal behaviors of the parents and the child's reactions were coded, thus providing standardization in the progression of the therapy process for all behavioral categories. The coding categories for CDI, which is the first step, are neutral talk (TA), behavior description (BD), reflection (RF), labeled praise (LP), unlabeled praise (UP), question (QU), command (CO), and negative talk (NTA), and the coding categories for PDI number of commands (CO), number of effective commands (EC), child compliance level (Co), and effective follow through (EFT) of the given command.

#### **2.3.5. Intake and Therapy Process Evaluation Interview Form**

In the intake assessment step of the case, demographic characteristics, developmental characteristics, medical conditions, social and peer relations, school and rehabilitation, etc. used to obtain detailed information in the fields. On the other hand, in the interview form, which was carried out in order to clearly reveal how the quantitative data were reflected in the lives of the participants after the completion of the therapy process, questions about therapy goals, therapy satisfaction level, and the changes observed in the child were included.

### **2.4. Procedure**

During the research process, therapies were carried out by the researcher, who was a PCIT therapist, with the rights granted by PCIT International. The entire process was clearly communicated to the parents, and the therapy sessions were videotaped.

First, an intake assessment interview was conducted with the family and data were collected using various measurements and intake assessment forms. In this context, ECBI and SILKOL-R-OTV scores were calculated. Based on this evaluation, it was determined that the family and child were suitable for therapy using the PCIT approach. The family participated in a child-directed interaction phase teaching session, which lasted approximately 90 minutes. The following sessions lasted an average of 75 min in the form of coach sessions with simultaneous guidance to the family. The mother and father participated in this process. The session starts were cyclical, and the parents worked individually in the playroom. During this process, the other parent observed the use of skills by watching the playroom from the monitoring room. The family, who came to the session once a week, recorded a 5-minute skill usage video every day, except for the session days, and received daily feedback from the therapist. The family met the mastery criteria of the first level (CDI) in the 4th session, a teaching session was held for the parent-directed interaction (PDI) step, which is the second step, and the family met the PDI mastery criteria in four sessions and the PCIT graduation requirements in ten sessions, two teachings, and eight coaching in total. The data obtained from the whole process is presented descriptively.

### **2.5. Ethical approval of the research**

In this study, all the rules specified to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were complied with. None of the actions specified under the heading "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" (plagiarism, republishing, not getting the explicit consent of the participants, not informing about the process, not getting permission from the necessary institutions during the research process etc.), which is the second part of the directive, have been taken.

### Ethics committee approval information

Ethics committee approval of the study was obtained from a university in Turkey. Information on the number of sessions and session dates are clearly presented to the journal in the ethics committee approval document.

## 3. THERAPY PROCESS

### 3.1. CDI Teach and Coaching Sessions

When the family came to their first session, a 5-minute evaluation interview was held, and then the mother and child were left in the playroom, and the therapist and father went to the monitoring room. It was stated that because the DPICS coding, which is the observation data for the first five minutes, will be coded to the mother via headphones, there will be no guidance. The agenda was determined and coached through coding. After the coaching process was completed, the same process was repeated for the fathers. The case's family was evaluated and the session was terminated. All the CDI sessions were conducted in the same manner.

As a result of the coding, for the 1st CDI coaching session, the mother's TA:30, BD:2, RF:13, LP:1, UP:3, QU:7, CO:9, NTA:0, and the father's TA:26, BD:1, RF:10, LP:4, UP:1, QU:14, CO:6, NTA:0. Agenda set and coached for BD and LP increase, and QU and CO decrease for mother and father. For the 2nd CDI coaching session, the mother's TA:17, BD:7, RF:12, LP:12, UP:6, QU:1, CO:2, NTA:1 and father's TA:20, BD:11, RF:13, LP:6, UP:15, QU:1, CO:4, NTA:0. Agenda set and coached to increase BD for the mother, and increase LP, and decrease QU, and CO for the father. For the 3rd CDI coaching session, the mother's TA:23, BD:12, RF:11, LP:11, UP:5, QU:0, CO:2, NTA:0 and father's TA:23, BD:18, RF:7, LP:14, UP:9, QU:0, CO:3, NTA:0. Although the mother met the CDI mastery criteria, she was coached on the number of CO, whereas the father was coached on RF and CO. For the 4th CDI coaching session, the mother's TA:21, BD:23, RF:11, LP:11, UP:2, QU:1, CO:1, NTA:0 and father's TA:16, BD:10, RF:10, LP:20, UP:11, QU:0, CO:1, NTA:0. Agenda were set and coached for QU and CO reduction for mother and father, respectively. Since both parents met the CDI mastery criteria in the four child-directed interaction sessions, an evaluation was made to move on to the parent-directed interaction stage, which is the 2nd step.

### 3.2. PDI Teach and Coaching Sessions

As in the child-directed interaction stage, a 90-minute PDI teaching session was held to teach the skills parents should use to manage and discipline children's behaviors in the parent-directed interaction stage. PDI sessions started with the use of skills specific to the child-directed interaction dimension, and coding was performed for each stage separately. CDI skills were coached first, if needed. PDI skills were then used, and the agenda of the day was determined by coding them.

In the 1st PDI session, the coding data for the mother's CDI skills were TA:23, BD:25, RF:13, LP:15, UP:2, QU:0, CO:0, and NTA:0, while the coding data for the father's CDI skills were TA:33, BD:7, RF:7, LP:13, UP:5, QU:0, CO:0, and NTA:0. In this context, while CDI coaching was not provided to the mother, CDI coaching was provided to the father for BD and RF. Afterward, PDI coding was performed and the mother gave 19 commands, 15 of which were effective commands, the child's compliance with the given commands was 12, and the mother's effective follow through was 7; the father gave 14 commands, one of which was an effective command, the child's compliance with the given commands was 10, and the father's effective follow through was 2. During the coaching process, both the mother and father were coached on PDI skills.

In the 2nd PDI session, the coding data for the mother's CDI skills were TA:24, BD:7, RF:7, LP:11, UP:3, QU:0, CO:1, and NTA:0, while the coding data for the father's CDI skills were TA:20, BD:15, RF:18, LP:9, UP:8, QU:0, CO:0, and NTA:0. In line with these data, the mother was coached for the use of BD and RF, and the father for the use of LP. In the PDI coding made after the coaching, it was determined that the mother gave 11 commands, 10 of them were effective commands, the child's compliance with the given commands was 10, and the mother's effective follow through was 10; it was seen that the father gave 18

commands, 8 of them were effective commands, the child's compliance with the given commands was 14, and the father's effective follow through was 3. As a result of the coding, the coaching agenda was determined for the father to give effective commands and effective follow through, even though the mother met the PDI expertise criteria.

In the 3rd PDI session, the coding data for the mother's CDI skills were TA:16, BD:14, RF:16, LP:14, UP:7, QU:0, CO:1, and NTA:0, while the coding data for the father's CDI skills were TA:27, BD:27, RF:14, LP:4, UP:13, QU:0, CO:1, and NTA:0. As a result of the coding, the mother was not given CDI coaching, whereas the father was given CDI coaching to increase the number of LP. Subsequently, PDI coding was started, and the mother gave 16 commands, 10 of which were effective. The child's compliance with the given commands was 12, and the number of effective follow through for the commands given by the mother was 9. The father gave 13 commands, eight of which were effective. The child's compliance with the given command was 7 and the effective follow through was 4. Coaching was provided for both the mother's and father's PDI skills during the coaching process.

In the 4th PDI session, while the coding data for the mother's CDI skills were TA:28, BD:12, RF:10, LP:19, UP:9, QU:0, CO:0, and NTA:0, the coding data for the father's CDI skills were TA:24, BD:17, RF:7, LP:10, UP:10, QU:1, CO:0, and NTA:0. As a result of the coding, CDI skills were not applied to the mother, whereas the father was coached for LP. The number of RFs, on the other hand, was not included in the agenda during the coaching process as it included the reflection of all the speeches of the child. In PDI coding, the mother gave nine commands, eight of which were effective, the child's compliance was 9, and the mother's effective follow through was 7. It was observed that the father gave 16 commands, 12 of which were effective commands, child compliance was 16, and the effective follow through of the father's commands was 16. As a result of this session, parents were terminated because of their mastery of CDI and PDI skills.

### 3.3. Evaluation Session

It was decided to terminate parent-child interaction therapy with the family after meeting the required graduation criteria. An evaluation session with the parents was scheduled. In the evaluation session, necessary measurements were taken from the parents, and as a result of the interview form, the child's condition was discussed before and after therapy. The findings are presented as social validity. In this context, the measurement results of the ECBI and WACB scores, in which the compliance and behavioral problems observed in the child are measured, are as follows in Table 1.

**Table 1.**

*ECBI Intensity, Problem, and WACB-P Scores*

Scale	Parent	1. CDI	2. CDI	3. CDI	4. CDI	1. PDI	2. PDI	3. PDI	4. PDI	
ECBI	Intensity	Mother	148	146	138	133	118	120	115	108
		Father	126	128	139	138	138	135	123	92
	Problem	Mother	23	22	20	21	16	15	14	14
		Father	19	20	19	21	17	16	15	12
WACB-P	Mother					16	17	26	35	
	Father					30	25	49	43	

According to the measurement results given above, it can be said that the evaluation of both the mother and father is in the same direction, and the child's behavioral problems decrease while the compliance scores increase. Likewise, the child's pre- and post-therapy scores were obtained from parents using the SILKOL-R-OTV Scale in Table 2.

**Table 2.**

*SILKOL-R-OTV Scores*

SILKOL Dimension	Mother		Father	
	Before Therapy	After Therapy	Before Therapy	After Therapy
Social Participation	28	41	23	37
Using Communication - Expressive Language	47	49	48	49
Understanding Communication - Receptive Language	17	22	15	21
Imitation and Play	28	37	29	41

According to the measurement results given above, it can be said that there is a significant increase in the social participation skills of both mother and father in terms of understanding communication, imitation, and play dimension scores. It was evaluated that two months, which is a relatively short time, is limited for the reflection of the increase in receptive language skills to expressive language skills.

The opinions of the parents obtained from the evaluation interviews were as follows:

Mother:

*When you told us about the first CDI phase, I said that I was miscommunicating. We never interacted with Yağmur in this way. Rather, we were meeting her self-care needs. Then I was saying that if she did what we said, she did it; if she didn't, I was saying that she could only do that much. We tried to get special education teachers to work on their homework. However, it is only in line with the homework given by special education teachers, for example, showing a card and matching. Let me proceed to the next stage of therapy. Our interactions with Yağmur are very different. Better. Yağmur wanted to communicate. For example, we used to take a step before that, and we would not see any reaction from her. But now she herself comes, brings a toy, wants to interact, shows something, and tries to say something. This makes us happy. There is a significant lack of communication. When a person has a special child, he or she has the following opinion; "This kid can't do it anyway, she's already behind the peer, as if she doesn't know anyway." Once this thought pattern has settled on your head, you cannot approach the child seriously. What you try to teach is more limited. For example, I was going to say something to my child, but I was giving up saying that Yağmur would not understand it. We have now resolved this issue. While talking to Yağmur, the words I chose became suitable for her capacity. Our interaction is very good. Therefore, I would try to communicate with her in the baby's language. Now, I direct the adult communication language to her, and I think he understands. They noticed a change in*

*the child by saying that she had new words such as her aunt or something in the family. Oh looks, she says, as well. Yağmur has 20 odd words. However, I know this is her mother at home. This is because Yağmur was not a child who pronounced these words everywhere. She knew, but she did not say, it. Now, when others hear it, they say "Aaa Yağmur" is saying that too. Yes, she knew, but I say that she is using it now. This is the direction heard from the environment. This is an important step in socialization. Because she uses her words, we have new ones. When she was at the CDI level, her teacher said that Yağmur did not listen to him while he was talking to Yağmur in the form of a bring-and-take command. Yağmur is waiting for her teacher to do what she has at that moment. We were doing that. I told the teacher this. Special education teachers especially need to join such training. I told the teacher that we do what Yağmur does; we make her feel that what she does is special; we do this to make her feel that we see her behavior and I expect this from you. The wrong thing we do is the question... We communicated by asking questions. Even when giving a command, we say that "Can you give it?", not "give it!". I was surprised by this fact. The reflection of the CDI language on Yağmur was in the form of a child interacting or wanting to communicate. We obtained this before proceeding to the PDI step. I was always playing a game and calling Yağmur, but Yağmur did not come, and she would get bored after two seconds. We were unable to play with Yağmur. With the CDI language, Yağmur comes to play herself, tries to communicate, and extends our game time. I can say the same at the PDI stage. We always say, let us give her a command when Yağmur is ready. It was a huge thing for me to be able to catch that. She was not the child who did not take commands, but she did not get them all. Now in my mind "Command when the Yağmur is ready!" there is. When this happens, things become easier. We observed a change in Yağmur after the 3rd CDI. She became used to it very quickly; for example, I am doing something in the kitchen. Yağmur picked up a toy and showed it to me. She tries to lure me. I will also quit my job. Let us take special time. Even if we do not shoot videos, I would do it because she wanted it, and she would be very happy about it. We are on our way to talk. Our word count has increased, and we will continue to do so. She would not eat, we used to open videos and feed her, but after I came here, I cut her off slowly, now I am playing with food. Now my child is taking commands. CDI sentences already emphasize the positive and are plausible. The most difficult question was not asked. Even when giving commands, I asked questions. Yağmur used to wave her hand back to make bye bye. However, now she is waving as she should and says bye bye. Before the therapy, we tried to feed the child with an excessive amount of love, that is, with love. Then the child spent the day alone. But after therapy, we started to gamify and communicate our love."*

Father:

*It is like playing a house with a child; we can do it with Yağmur right now. In other words, my daughter can pour me tea, cook, and Yağmur to does these things. We think we are late. If we were able to do these things in two months, I believe that things would be very different after a year. Yağmur is now sleeping independently. Seeing them also positively affects stressful situations. In addition to Yağmur, we benefited from this process. As she ignores Yağmur's repetitive games (turning or blowing a glass), her behavior fades. After the 3rd CDI session, my wife was doing something in the kitchen, and something fell, and there was a sound. Yağmur ran on me. She wanted me to be surprised by the "huu...". There is an effort to react to events and contact us. Normally, we try to make Yağmur look at us, but now if we are not looking at her, Yağmur comes and turns our heads to look at her. If Yağmur were a talking child*

*right now, it would come to a level that would interrupt our conversations. If she did, she would definitely turn our faces away and interrupt our conversations.*

#### 4. CONCLUSION AND DISCUSSION

This study was carried out to determine whether PCIT, which is an early childhood intervention approach in the international literature, is effective in social participation, communication, imitation, and play skills, as well as compliance and behavioral problems observed in a child with autism. In this direction, PCIT sessions were held with a child with autism and their parents. In this context, as a result of the therapy that lasted for 10 sessions, both ECBI, WACB-P, and SIL-KOL-R-OTV findings and the findings of the interviews with the family revealed that PCIT was able to determine the compliance and behavioral problems observed in a child with autism, as well as social participation, communication, imitation, and play skills. It has been determined that the findings obtained may be due to the fact that PCIT is interaction-based and has a structure built on the principles of play therapy. In addition, based on the fact that PCIT is largely based on social reinforcements (labeled praise, imitation, etc.), it has been said that the functions of behavior can be changed due to the consistent response to unexpected reactions of children with autism in social situations (Masse et al., 2007; Masse et al., 2016). While the effect of PCIT on compliance and behavioral problems seen in children with autism has been proven by international studies (Lesack et al., 2014; Masse et al., 2016; Zlomke et al., 2017), findings parallel to the literature were obtained in this study. According to Agazzi et al. (2013), applied PCIT in a case study conducted with the assessment that skill teaching would be difficult without the management of these behaviors of children with internalization and externalization problems, and concluded that it was effective. In addition, as a result of a study in which the effect of PCIT was examined in children with autism and children with typical development, it was reported that the improvements observed in children with autism were significantly higher than those in children with typical development, as well as improvements in autism symptoms (Zlomke & Jeter, 2020). This study found that there was an improvement in social participation, imitation, and game skills. This means that the child's social participation behaviors (e.g., I am very happy when you look into my eyes to look into the eyes), communication skills (e.g., I love to hear your voice, you speak very well), and game skills (e.g., I am so excited to play games with you in our special time) can be said to be the result of reinforcement and active ignoring of undesirable behavior. As a result of the review study conducted by Vetter (2018) on PCIT and autism, PCIT was found that PCIT is a functional approach for children with autism as well as reducing parenting stress. In this study, it was observed that the stress status of parents decreased based on the parents' statements. In addition, as a result of the study in which positive parenting skills were observed behaviorally and coded as DPICS data, it can be said that the level of mastery of parents in the use of skills is related to the change observed in the child. This result confirms the emphasis in the literature on the effectiveness of parent-mediated interventions. As a result, it has been seen that PCIT is an effective approach to the internalization and externalization problems seen in children with autism and also has a healing effect on social participation, imitation, and play skills.

#### Limitations of the Study and Recommendations

While the study findings are limited to a single case, it is recommended to conduct studies with designs suitable for experiments. Although the reflections of therapy skills may increase over time, the absence of follow-up measures was considered a limitation to present the results of the evaluation and measurement at the end of therapy. Another limitation is that it was studied with a child with atypical autism, whose autism symptoms were generally mild level (APA,2013).

## Kaynakça/Reference

- Agazzi, H., Tan, R., & Tan, SY (2013). A case study of parent interaction therapy for the treatment of autism spectrum disorder. *Clinical Case Studies*, 12(6). <https://doi.org/10.1177/1534650113500067>
- Allen, K., Harrington, J., Quetsch, L. B., Masse, J., Cooke, C., & Paulson, J. F. (2022). Parent-Child Interaction Therapy for children with disruptive behaviors and autism: a randomized clinical trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05428-y>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing
- Bearss, K. (2018). *Mapping PCIT onto the Landscape of Parent Training Programs for Youth with Autism Spectrum Disorder*. In McNeil, C., Quetsch, L., Anderson, C. (Eds) *Handbook of Parent-Child Interaction Therapy for Children on the Autism Spectrum*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-03213-5\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-030-03213-5_12)
- Center for Disease Control and Prevention (2018). Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder: Prevalence. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>
- DeFilippis, M. (2018). Depression in children and adolescents with autism spectrum disorder. *Children*, 5(9), <https://doi.org/10.3390/children5090112>
- Eyberg, S. M. (1998). Maintenance of treatment effects: Introduction to the special series. *Clinical Psychology*, 5, <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1998.tb00169.x>.
- Eyberg, S. M., & Pincus, D. B. (1999). *Eyberg child behavior inventory and Sutter-Eyberg behavior inventory-revised: Professional manual*. Psychological Assessment Resources
- Eyberg, S., Chase, R., Fernandez, M., & Nelson, M. (2014). *Dyadic parent-child interaction coding system (DPICS): Clinical manual*. PCIT International.
- Forte, L., Boys, D., & Timmer, S. (2012). The use of brief child behavior assessments for weekly check-ins in PCIT: WACB-P-N and WACB-P. [Poster presentation]. *12th Annual PCIT Conference for Traumatized Children*, Davis, CA
- Funderburk, B. W., & Eyberg, S. (2011). *Parent-child interaction therapy*. In J. C. Norcross, G. R. VandenBos, & D. K. Freedheim (Eds.), *History of psychotherapy: Continuity and change* (p. 415-420). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12353-021>
- Furukawa, K., Okuno, H., Mohri, I., Nakanishi, M., Eyberg, S. M., & Sakai, S. (2018). Effectiveness of child-directed interaction training for young Japanese children with autism spectrum disorders. *Child & Family Behavior Therapy*, 40(2), <https://doi.org/10.1080/07317107.2018.1477344>
- Han, R. C., Naguib, S., Owen, C. K., Druskin, L. R., Keen, K. R., Piper, R., Hobert, S., N., Shank, S. D., Victory, E. J., & McNeil, C. B. (2022). An effectiveness trial of PCIT for children with and without autism spectrum disorder in a private practice setting. *Evidence-Based Practice in Child and Adolescent Mental Health*, 7(1), <https://doi.org/10.1080/23794925.2021.1993109>
- Ingersoll, B., & Dvortcsak, A. (2010). *Teaching social communication: A practitioner's guide to parent training for children with autism*. New York, NY: Guilford Press.
- İnan, B., Ökcün-Akçamış, M. Ç., Bakkaloğlu, H., & Yalçın, S. (2020). Turkish adaptation and validity-reliability study of the revised Social Communication Checklist for children with autism spectrum disorder. *Journal of Early Childhood Studies*, 4(1), <https://www.journalofomepturkey.org/index.php/eccd/article/view/193/185>

- Lesack, R., Bearss, K., Celano, M., & Sharp, W.G. (2014). Parent-child interaction therapy and autism spectrum disorder: Adaptations with a child with severe developmental delays. *Clinical Practice in Pediatrics Psychology*, 2(1), <https://doi.org/10.1037/cpp0000047>
- Mannion, A., Brahm, M., & Leader, G. (2014). Comorbid psychopathology in autism spectrum disorder. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1(2), <https://doi.org/10.1007/s40489-014-0012-y>
- Masse, J. J., McNeil, C.B., Wagner, S.M., & Chorney, D.B. (2007). Parent-child interaction therapy and high operation autism: A conceptual overview. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 4(4).
- Masse, J. J., McNeil, C. B., Wagner, S., & Quetsch, L. B. (2016). Examining the efficacy of parent-child interaction therapy with children on the autism spectrum. *Journal of Child and Family Studies*, 25(8), <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0424-7>
- Schoorl, J., van Rijn, S., de Wied, M., Van Goozen, S., & Swaab, H. (2016). Emotion regulation difficulties in boys with oppositional defiant disorder/conduct disorder and the relation with comorbid autism traits and attention deficit traits. *PloS one*, 11(7), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0159323>
- Schumacker, R.E., & Lomax, R.G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Psychology Press.
- Scudder, A., Wong, C., Ober, N., Hoffman, M., Toscolani, J., & Handen, B. L. (2019). Parent-child interaction therapy (PCIT) in young children with autism spectrum disorder. *Child & Family Behavior Therapy*, 41(4), <https://doi.org/10.1080/07317107.2019.1659542>
- Seçer, İ., & Ulaş, S. (2022, 26-29 May). Validity and reliability study of Eyberg child behavior scale in Turkish culture [Oral presentation]. 6th *National Interdisciplinary Early Childhood Intervention Congress with International Participation*, Eskişehir.
- Simonoff, E., Pickles, A., Charman, T., Chandler, S., Loucas, T., & Baird, G. (2008). Psychiatric disorders in children with autism spectrum disorders: Prevalence, comorbidity, and associated factors in a population-derived sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 47(8), <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e318179964f>
- Solomon, M., Ono, M., Timmer, S., & Goodlin-Jones, B. (2008). The effectiveness of parent-child interaction therapy for families of children on the autism spectrum. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(9), <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0567-5>
- Vetter, J. A. (2018). Parent-child interaction therapy for autism spectrum and attention-deficit/hyperactivity disorders: A review of the literature. *Child & Family Behavior Therapy*, 40(3), <https://doi.org/10.1080/07317107.2018.1487740>
- White, S.W., Oswald, D., Ollendick, T., & Scahill, L. (2009). Anxiety in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Clinical Psychology Review*, 29(3), <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.01.003>
- Zlomke, K.R., Jeter, K., & Murphy, J. (2017). Open-trial pilot of parent-child interaction therapy for children with autism spectrum disorder. *Child & Family Behavior Therapy*, 39(1), <https://doi.org/10.1080/07317107.2016.1267999>
- Zlomke, K. R., & Jeter, K. (2020). Comparative effectiveness of parent-child interaction therapy for children with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(6), <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03960-y>



## UZUN ÖZET

### 1. GİRİŞ

Otizm, sosyal etkileşim, iletişim, sınırlı ilgi alanları ve tekrarlayan hareketler ile karakterize nörogelişimsel bir bozukluktur. Tipik gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi otizm tanılı çocuklarda da uyum ve davranış problemleri görülmekte ve hatta görülme sıklığının fazla olduğu bildirilmektedir. Bu problemlere müdahale noktasında son zamanlarda ön plana çıkan yaklaşımlardan biri de ebeveyn-çocuk etkileşim terapisi (PCIT). PCIT, çocuk ile ebeveyn arasında kurulacak sağlıklı, samimi ve sıcak ilişkinin çocuğun davranışlarının kontrol edilmesi ve yönetilmesi noktasında önemli bir gereklilik olduğu savından hareketle iki basamaklı bir yaklaşım olarak yapılandırılmıştır. Çocuk yönlendirmeli etkileşim ve ebeveyn yönlendirmeli etkileşim olmak üzere ardışık bir yapı söz konusudur. PCIT'nin kurucusu olan Dr. Sheila Eyberg, ebeveynlere çocuklarının terapistleri olmalarını hedeflemiştir. Bu nedenle bir PCIT terapisti çocuk ile doğrudan çalışmayıp ebeveyn aracılığıyla çalışmaktadır. Ebeveyne oyun terapisi becerileri öğretilir ve uzmanlaşması için koçluk seansları düzenlenir. Bu çalışma da ise otizm tanılı bir çocuk ve ebeveynlerinin katılımı ile Türk kültürü için yeni bir yaklaşım olan PCIT'nin çocukta görülen uyum ve davranış problemleri yanı sıra sosyal katılım, iletişim, taklit ve oyun becerileri üzerinde etkili olup olmadığının incelenmesi hedeflenmiştir. Bu nitelikte bir ebeveyn aracılı müdahale yaklaşımının henüz Türk kültüründe olmayışı, mevcut yaklaşımların kayıt vb. üzerinden ebeveynlere geribildirim verme şeklinde ilerlediği yapılan alanyazın ile görülmüştür. Oysa PCIT'de eşzamanlı koçluk yapılması ve becerilerin doğrudan rol oynama ve model olma ile öğretilmesi yönüyle önemli bir ihtiyaca cevap vereceği değerlendirilmiştir.

### 2. YÖNTEM

Çalışma bir vaka çalışması (case report) olacak şekilde tasarlanmıştır. Terapi seansları öncesinde değerlendirme formu kapsamında çocuk ve aile hakkında detaylı bilgi alınmış ve PCIT için uygun oldukları kararlaştırılmıştır. Aile bir kere çocuk yönlendirmeli etkileşim (CDI) öğretim seansına ve dört kere CDI koçluk seansına katılmıştır. CDI koçluk seansları ortalama 75 dakika ve haftada bir kere gerçekleştirilmiştir. Seanslar sırasında oyun odası ve izleme oda bölümlerinden oluşan aynalı oda kullanılmıştır. Ebeveynler ise çocukları ile yalnız ve sıra ile çalışmışlardır. Bu sıra ise haftalık olarak döngüsel bir şekilde belirlenmiştir. CDI uzmanlık kriterlerini karşılayan ebeveynler sonrasında bir kere ebeveyn yönlendirmeli etkileşim (PDI) öğretim seansına ve dört kere PDI koçluk seansına katılmıştır. PDI koçluk seansları ortalama 90 dakika sürmüştür. Süreçte veri toplama aracı olarak Eyberg Çocuk Davranışları Ölçeği (ECBI), Çocuk Davranışlarını Haftalık Değerlendirme Aracı (WACB), SILKOL-R-OTV ve DPICS-IV Kodlama Sistemi kullanılmıştır. ECBI çocukta görülen problem davranışların değişiminin izlenmesi, WACB çocuğun uyum becerilerindeki olası değişimlerin izlenmesi ve SILKOL-R-OTV otizm tanılı çocuğun sosyal katılım, iletişim, taklit ve oyun becerilerinin PCIT sürecinden etkilenip etkilenmediğini belirlemek üzere kullanılmıştır. DPICS-IV kodlama sistemi ebeveynlere öğretilen pozitif ebeveynlik becerilerinin seans içi kodlanması için kullanılır. Bu ise sürecin davranışsal bir gözlem sonucunda değerlendirilmesine olanak tanır. Hem CDI hem PDI uzmanlık kriterlerini karşılayan ebeveynler ile sonlandırma seansı gerçekleştirilmiştir.

### 3. BULGULAR VE SONUÇ

Sonuç olarak çocukta görülen yıkıcı davranışların ve uyum sorunlarının azaldığı sosyal katılım, iletişimi anlama (alıcı dil) taklit ve oyun becerilerinin ise arttığı görülmüştür. İletişim becerilerinden ifade edici dil becerilerinde ise önemli bir değişimin olmadığı görülmüştür. Bu kapsamda çalışmanın bulgularının alan yazındaki diğer çalışmaların sonuçları ile aynı doğrultuda olduğu görülmüştür. Yapılan bu çalışma da ebeveyn ifadelerinden ebeveynlerin stres durumlarının azaldığı görülmüştür. Ayrıca pozitif ebeveynlik becerilerin davranışsal olarak gözlemlendiği ve DPICS verisi olarak kodlamaların yapıldığı çalışma sonucunda ebeveynlerin beceri kullanımındaki uzmanlık düzeylerinin çocukta gözlemlenen değişimle

ilişkili olduğu söylenebilir. Bu sonuç ise alan yazında ebeveyn aracılı müdahalelerin etkili olduğuna dair yapılan vurguyu doğrular niteliktedir. Çalışma bulguları tek bir vaka ile çalışılmış olması bir sınırlılık iken deneysel desene uygun tasarımlarla yürütülmüş çalışmaların yürütülmesi önerilmektedir. Terapi becerilerinin yansımaları zamanla artabilecek bir yapıda olmasına rağmen izleme ölçümlerinin olmaması terapi sonu değerlendirme ve ölçüm sonuçlarının sunulması bir sınır olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca çalışmanın atipik otizm tanısı olan çocuk ile çalışılması otizm tanılı çocuk popülasyonu için bir sınırlılıktır.

### **ETHICAL APPROVAL OF THE RESEARCH**

In this study, all the rules specified to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were complied with. None of the actions specified under the heading "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, have been taken.

### **ETHICS COMMITTEE APPROVAL INFORMATION**

Name of the committee that made the ethical evaluation: Ataturk University Social and Human Sciences Ethics Committee Presidency

Date of ethical evaluation decision: 21.11.2022

Ethics evaluation document issue number: 21/311

### **CONTRIBUTION OF RESEARCHERS**

Author 1: All process. (%100)

### **CONFLICT OF INTEREST**

No conflict.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2023, 23(3), 1376 –1397. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1218692>



### Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği: Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Digital Addiction Scale for Teenagers: Adaptation to Turkish, Validity and Reliability Study

Tuba BAĞATARHAN<sup>1</sup>

Geliş Tarihi (Received): 13.12.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 01.09.2023

Yayın Tarihi (Published): 24.09.2023

**Öz:** Bu araştırmanın amacı Seema, Heidmets, Konstabel ve Varik-Maasik (2022) tarafından geliştirilen Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği'ni Türkçeye uyarlayarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını gerçekleştirmektir. Araştırma Aydın ili Efeler ilçesinde basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen üç ortaokul ve üç lisede eğitim gören 611 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği, Young İnternet Bağımlılığı Testi-Kısa Formu, Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği-Kısa Versiyonu, Yaşam Doyumu Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği'nin tek faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği'nin ölçme modelinin cinsiyete göre ölçme değişmezliğini sağladığı belirlenmiştir. Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği ile Young İnternet Bağımlılığı Testi-Kısa Formu ve Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği-Kısa Versiyonu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilerek benzer ölçek geçerliğinin sağlandığı görülmüştür. Ayrıca, Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği ile Yaşam Doyumu Ölçeği arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilerek ayırt edici ölçek geçerliğinin sağlandığı belirlenmiştir. Güvenirlik çalışmaları kapsamında yapılan iç tutarlılık analizi sonucunda Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği'nin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,87 bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise 0,83 olarak hesaplanmıştır. Araştırma bulguları Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği'nin Türkçe versiyonunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Ergenler, dijital bağımlılık, ölçek uyarlama, geçerlik, güvenirlik

&

**Abstract:** The aim of this research is to adapt the Digital Addiction Scale for Teenagers, developed by Seema, Heidmets, Konstabel, and Varik-Maasik (2022), into Turkish and perform validity and reliability studies. The research was conducted with 611 students attending three secondary and three high schools in Aydın province Efeler district, selected by simple random sampling method. Digital Addiction Scale for Teenagers, Young's Internet Addiction Test-Short Form, Smartphone Addiction Scale-Short Version, Life Satisfaction Scale, and personal information form were used in the study. Confirmatory factor analysis was performed to examine the construct validity of the scale and the single-factor structure of the Digital Addiction Scale for Teenagers was confirmed. It was determined that the measurement model of the Digital Addiction Scale for Teenagers provided measurement invariance according to gender. In the discriminant and concurrent validity assessment, it was determined that there were positive and significant relationships between the Digital Addiction Scale for Teenagers and Young's Internet Addiction Test-Short Form and the Smartphone Addiction Scale-Short Version, while there was a negative significant relationship between the Digital Addiction Scale for Teenagers and the Life Satisfaction Scale. As a result of the internal consistency analysis conducted within the scope of reliability studies, the Cronbach alpha reliability coefficient of the Digital Addiction Scale for Teenagers was found as 0,87. The test-retest reliability coefficient of the scale was calculated as 0,83. The research findings show that the Turkish version of the Digital Addiction Scale for Teenagers is a valid and reliable measurement tool.

**Keywords:** Adolescents, digital addiction, scale adaptation, validity, reliability

**Atf/Cite as:** Bağatarhan, T. (2023). Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği: Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1376-1397. [doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1218692](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1218692)

**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

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, İstiklal Anaokulu, Aydın, tuba.bagatarhan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7885-6496>

## 1. GİRİŞ

Dijital bağımlılık, bireyin cep telefonu, tablet ve bilgisayar gibi dijital cihazlar aracılığıyla çevrimiçi veya çevrimdışı erişilebilen oyun, sosyal medya, alışveriş ile ilgili uygulamalara/web sitelerine girme davranışını dijital teknolojilerin kullanımının zararlı sonuçlarına rağmen devam ettirmesi olarak tanımlanmaktadır. Bireyin dijital cihaz kullanımını kontrol etmekte güçlük çekmesi ve dijital cihazları kullanmadığı zamanlarda yoğun bir şekilde kullanma isteği duyması dijital bağımlılığın göstergelerini oluşturmaktadır (Basel Almourad vd., 2020; Grant vd., 2006; Singh & Singh, 2019).

Dijital bağımlılık, Dünya Sağlık Örgütü (WHO) ve Amerikan Psikiyatri Birliği (APA, 2013) tarafından bir ruhsal sağlık sorunu olarak ele alınmamaktadır. Ancak, "İnternette oyun bağımlılığı" tanısı Amerikan Psikiyatri Birliğinin yayımladığı Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı'nda (DSM 5) "Daha fazla araştırma yapılması gereken konular" başlığı altında ele alınmıştır. DSM-5'e göre "İnternette oyun bağımlılığı" tanısı için internet oyunları ile aşırı zihinsel meşguliyet, internet oyunları bırakıldığında yoksunluk belirtileri yaşama veya internet oyunları oynamayı kontrol etmede başarısız olma gibi internet oyunları oynamaya ilişkin olarak belirlenen kriterlerin en az beş tanesinin 12 ay boyunca var olması gerekmektedir. Ayrıca, Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2019) tarafından yayımlanan "Uluslararası Hastalık Sınıflaması" el kitabında da çevrimiçi ve çevrimdışı "Oyun oynama bozukluğu" kavramı ele alınmıştır. Çevrimiçi veya çevrimdışı oyun oynama bozukluğu, dijital cihazların genel sorunlu kullanım alanlarından sadece birini içermektedir. Dijital bağımlılık, dijital cihazların hem çevrimiçi hem de çevrimdışı sosyal medya, alışveriş gibi farklı uygulamalar veya web siteleri üzerinden sorunlu veya aşırı kullanımını içeren daha kapsamlı bir kavramdır (Basel Almourad vd, 2020).

Türkiye'de ergenlerde dijital cihaz kullanımı veya internet erişim oranları ile ilgili ulusal bir çalışma bulunmamaktadır. Ancak Türkiye İstatistik Kurumu her yıl 16 yaş ve üzeri bireylerin hane halkı internet erişim oranlarına ilişkin araştırma sonuçlarını yayınlamaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) raporuna göre 16 yaş ve üzeri bireylerin internet kullanımı 2020 yılında %79 iken 2021 yılında %82,6'ya, 2022 yılında ise %85'e yükselmiştir. İnternet erişimindeki artış dijital cihaz kullanımını artıran bir faktördür. Bu veriler 16 yaş ve üzeri bireylerle ilgili olmakla birlikte, genel olarak ergenlerin risk grubunda olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, dijital bağımlılığa yakın bir kavram olan internet bağımlılığının ergenlerde yüksek olduğunu ve birçok problemlili durumla ilişkili olduğunu gösteren pek çok çalışma bulunmaktadır (Ayazseven & Cenkseven Önder, 2018; Metin vd., 2015; Taylan & Işık, 2015).

Dijital cihazlara olan bağımlılığın son yıllarda artış gösterdiği bilinmekle birlikte dünya genelinde yaşanan pandemi sürecinde yetişkinlerin yanı sıra çocuklar ve ergenlerde de dijital teknolojinin aşırı kullanımı sorunu daha fazla ön plana çıkmıştır (Montag & Elhai, 2020). Dijital bağımlılık üzerine yapılan çalışmalar sınırlı olsa da internet bağımlılığı gibi dijital cihazlar aracılığıyla ortaya çıkan bağımlılık üzerine yapılan çalışmalar çocukların dijital cihazları süre bakımından aşırı düzeyde kullanmalarının uyku kalitesinde düşüş (Çelebioğlu vd., 2020), gelişimsel sorunlar (Mustafaoğlu vd., 2018), düşük öz kontrol, düşük akademik başarı (Schulz van Endert, 2021), akran zorbalığı (Karatoprak vd., 2020) gibi birçok olumsuz durum ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Dijital cihazların olumsuz etkileri ve günümüzde dijital cihazların internet olmadan da sıklıkla kullanılarak bir bağımlılık nesnesi haline geldiği dikkate alındığında, dijital bağımlılığı önlemeye yönelik çalışmaların yapılmasının gerekliliği önem kazanmaktadır (Bağatarhan & Siyez, 2022; Gaysina & Zakirova, 2017; Yu & Shek, 2013). Önleme veya müdahale çalışmalarının yapılabilmesi için dijital bağımlılığı olan veya dijital bağımlılık açısından risk grubundaki ergenlerin belirlenmesi gerekmektedir. Ergenlerde dijital bağımlılığa yakın kavramlar olan oyun bağımlılığı veya sosyal medya bağımlılığı gibi durumları belirlemek için kullanılacak bazı ölçme araçları bulunmaktadır. Örneğin, Lemmens ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilip Ilgaz (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Ergenler için Oyun Bağımlılığı Ölçeği 21 maddeden oluşmaktadır. Özgenel ve diğerleri (2019) tarafından geliştirilen Ergenler için Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği ise 9 maddeden ve tek

faktörden oluşmaktadır. Ayrıca, Young (1998) tarafından geliştirilen ve Pawlikowski ve diğerleri (2013) tarafından 12 maddelik kısa bir forma dönüştürülen Young İnternet Bağımlılık Testi-Kısa Formu Kutlu ve diğerleri (2016) tarafından Türkçeye uyarlanarak ergenlerle geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Bunlara ek olarak, Kwon ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilerek Şata ve Karip (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan ve ergenler için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği-Kısa Versiyonu 10 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Türkçe alanyazında ergenlerde çevrimiçi bağımlılığın farklı formlarını belirlemek amacıyla kullanılabilir bazı ölçme araçları bulunmasına rağmen dijital cihazların çevrim dışı kullanımını da ele alan bir ölçme aracına ulaşılamamıştır.

Türkçe alanyazında dijital bağımlılıkla ilgili ölçeklerin oldukça sınırlı olduğu dikkati çekmektedir. Kesici ve Tunç (2018) tarafından üniversite öğrencileri için Dijital Bağımlılık Ölçeği geliştirilmiştir. 19 maddeden oluşan bu ölçek beş faktörlü bir yapıya sahiptir. Ayrıca, çocuklar için kullanılabilir bir dijital bağımlılık ölçeği bulunmaktadır. Çocuklar için Dijital Bağımlılık Ölçeği Hawi ve diğerleri (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Bağatarhan ve Siyez (2023) tarafından yapılmıştır. 25 maddeden oluşan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 9-14 yaş grubundaki ilköğretim ve ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Orijinal versiyonu iki faktörden oluşan ölçeğin Türkçe versiyonunun tek faktörlü bir yapıda olduğu belirlenmiştir. Türkçe alanyazın incelendiğinde, üniversite öğrencileri ve çocuklara yönelik dijital bağımlılık ölçekleri olmasına rağmen ergenler için kullanılabilir bir dijital bağımlılık ölçeğine ulaşılamamıştır.

Alanyazın taraması sonucu elde edilen bilgiler ergenlerde dijital bağımlılığı ölçmeye yönelik olarak kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu ihtiyacın giderilmesi amacıyla Ergenler için dijital bağımlılığı belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilebileceği gibi geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış ölçme araçlarının Türkçeye uyarlaması da yapılabilir. Bir ölçeğin başka bir dile ve kültüre uyarlanması yeni bir ölçek geliştirme sürecine göre zaman açısından tasarruf sağlamaktadır. Ayrıca uyarlanan ölçme aracı ile elde edilen verilerin genelleme potansiyeli artmakta ve farklı toplumlar arasında karşılaştırma çalışmalarının yapılmasına imkân sağlanmaktadır (Nilsson vd., 2016). Bu nedenle öncelikle yurt dışı alanyazın taranarak bu konuda yapılan çalışmalar gözden geçirilmiştir. Yurt dışı alanyazında ergenlerde dijital bağımlılığı ölçmek amacıyla geliştirilen ve iyi düzeyde geçerlik ve güvenilirliğe sahip bir ölçme aracına ulaşılmıştır. Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği Seema, Heidmets, Konstabel ve Varik-Maasik (2022) tarafından geliştirilmiştir. 10 maddeden oluşan bu ölçek ergenlerde dijital bağımlılığı pratik bir şekilde ölçebilecek niteliktedir ve iyi düzeyde psikometrik özelliklere sahiptir. Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği kapsamında, tüm dijital cihazlar üzerinden oyun, sosyal medya vb. tüm uygulamaların kullanımları dikkate alınarak, dijital cihazların bireyin duygu durumuna etkisine ve kompulsif kullanımına ilişkin maddeler yer almaktadır.

Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği'nin orijinalinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 11-19 yaş aralığındaki öğrencilerden oluşan iki ayrı örneklem üzerinden yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi ile incelenerek tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ancak doğrulayıcı faktör analizi yapılmamıştır. Ayrıca ölçeğin benzer ve ayırt edici ölçek geçerliği test edilmiştir. Bu kapsamda Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği'nin puanları ile yaşam doyumunu ve okula duygusal bağlılığı ölçen ölçeklerden alınan puanlar arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu belirlenirken; öğrenme gücünü ve okul tükenmişliğini ölçen ölçeklerle arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Ancak Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği'nden alınan puanlar ile dijital cihazlar üzerinden bağımlılığı ölçen internet bağımlılığı veya akıllı telefon bağımlılığı gibi farklı bağımlılıkları inceleyen ölçme araçlarından alınan puanlar arasındaki ilişkiler incelenmemiştir. Örneğin; Kesici ve Tunç (2018) tarafından üniversite öğrencileri için dijital bağımlılık ölçeği geliştirmek amacıyla yapılan çalışmada dijital bağımlılığın internet bağımlılığı ve akıllı telefon bağımlılığı ile pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği'nin de dijital cihazlar üzerinden bağımlılığı ölçen ölçme araçları ile ilişkisinin incelenmesi yararlı olabilir. Ölçeğin güvenilirliği ise Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ile incelenmiştir, fakat test-tekrar test güvenilirliği

incelenmemiştir. Ölçeğin geliştirildiği çalışmada veri toplanan her iki örnekleme de kızların dijital bağımlılık puan ortalamalarının erkeklerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak ölçeğin cinsiyete göre ölçme değişmezliğinin incelenmediği dikkati çekmektedir. Bu nedenle ölçeğin tek faktörlü yapısının doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmesi, cinsiyete göre ölçme değişmezliğinin incelenmesi, benzer ölçek geçerliğinin farklı ölçme araçlarıyla incelenmesi ve test tekrar test güvenirliliğinin gözden geçirilmesi yararlı olacaktır. Bu ölçeğin Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılmasıyla hem alanyazında önemli bir ihtiyacın giderileceği hem de ölçeğin psikometrik özelliklerine ilişkin daha kapsamlı bilgiler elde edileceği düşünülmüştür.

### **1.1. Araştırmanın amacı**

Bu araştırmanın amacı Seema ve diğerleri (2022) tarafından geliştirilen Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve 11-18 yaş arası ergenler için geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılmasıdır. Araştırmanın amacı doğrultusunda Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği'nin geçerliğinin değerlendirilmesi amacıyla yapı geçerliği, cinsiyete göre ölçme değişmezliği, benzer ve ayırt edici ölçek geçerliği incelenmiştir. Benzer ölçek geçerliği için Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği ile Young İnternet Bağımlılığı Testi- Kısa Formu ve Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği-Kısa Versiyonu arasındaki ilişkiler incelenirken; ayırt edici ölçek geçerliği için Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği ile Yaşam Doyumu Ölçeği arasındaki ilişki incelenmiştir. Ölçeğin güvenirliliğinin incelenmesi amacıyla da Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ve test tekrar test güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.

### **1.2. Araştırmanın önemi**

Türkiye'de dijital bağımlılığa yakın kavramlar olan internet bağımlılığı, oyun bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı veya akıllı telefon bağımlılığı ile ilgili çeşitli ölçme araçları ergenler için geliştirilmiş veya Türkçeye uyarlanmıştır (İlgaz, 2015; Özgenel vd., 2019; Kutlu vd., 2016; Şata & Karip, 2017). Fakat, Türkçe alanyazında ergenlerde dijital bağımlılığa ilişkin geliştirilmiş olan bir ölçme aracının olmaması ve dijital bağımlılığın günümüzün artış gösteren sorunlarından biri olması nedeniyle bu ölçme aracının Türkçeye uyarlanmasıyla alanyazında önemli bir eksikliğin giderileceği düşünülmektedir. Ölçeğin sadece 10 maddeden oluşması, uygulanması ve puanlanması açısından büyük bir kolaylık sağlamaktadır. Bu nedenle, bu ölçeğin alanyazına kazandırılmasıyla ergenlerde dijital bağımlılık için risk grubunda olan veya dijital bağımlılığı olan ergenlerin belirlenmesi kolaylaşacaktır. Böylece risk grubundaki ergenler için önleme ve dijital bağımlılığı olan ergenler için ise müdahale çalışmalarının yapılmasına katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Bunların yanı sıra, ölçeğin Türkçeye uyarlanması ile ülkemizde ergenlerde dijital bağımlılığı çeşitli değişkenlerle birlikte ele alan araştırmaların yapılmasına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

## **2. YÖNTEM**

### **2.1. Araştırmanın modeli**

Bu araştırma, ergenlerde dijital bağımlılığı belirlemek amacıyla Seema ve diğerleri (2022) tarafından geliştirilen Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışmasıdır.

### **2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme**

Araştırmanın çalışma evrenini Aydın ili Efeler ilçesindeki ortaokul ve liselere devam ergenler oluşturmaktadır. Ölçek uyarlama çalışmalarında örneklem büyüklüğünün ölçeğin madde sayısının 5-10 katı veya en az 200 olması gerektiği belirtilmektedir (Cattell, 1978; Pallant, 2007). Bu çalışmada örneklem sayısını belirlemek için evrene göre örneklem büyüklüğü hesaplanmıştır. Aydın ili Efeler ilçesinde ortaokul

ve liseye devam eden tüm öğrenciler için %95 güven aralığı ve %4 hata payı ile örneklem büyüklüğü 590 olarak hesaplanmıştır. Basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen üç ortaokul ve üç liseye devam eden 611 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. 11-19 yaş aralığındaki katılımcıların yaş ortalaması 13,90 (SS = 2,01)'dir. Örneklemin sosyo-demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.***Çalışma Grubunun Sosyo-Demografik Özellikleri*

	<i>f</i>	<i>%</i>
<b>Cinsiyet</b>		
Kız	259	42,4
Erkek	352	57,6
<b>Eğitim Kademesi</b>		
Ortaokul	346	56,6
Lise	265	43,4
<b>Sınıf Düzeyi</b>		
5. Sınıf	91	14,9
6. Sınıf	93	15,2
7. Sınıf	89	14,6
8. Sınıf	73	11,9
9. Sınıf	90	14,7
10. Sınıf	90	14,7
11. Sınıf	49	8,0
12. Sınıf	36	5,9
<b>Anne Eğitim Düzeyi</b>		
Okuryazar değil	15	2,5
Okuryazar	9	1,5
İlkokul	154	25,2
Ortaokul	125	20,5
Lise	189	30,9
Lisans	107	17,5
Yüksek Lisans - Doktora	12	2,0
<b>Baba Eğitim Düzeyi</b>		
Okuryazar değil	4	0,7
Okuryazar	10	1,6
İlkokul	136	22,3
Ortaokul	123	20,1
Lise	179	29,3
Lisans	139	22,7
Yüksek Lisans - Doktora	20	3,3
<b>Aile Özelliği</b>		
Öz anne ve babanın olduğu aile	515	84,5
Parçalanmış aile	95	15,5

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırma verileri Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği, Young İnternet Bağımlılığı Testi-Kısa Formu, Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği-Kısa Versiyonu, Yaşam Doyumu Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır.



## **Ergenler İçin Dijital Bağımlılık Ölçeği**

Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği (Digital Addiction Scale for Teenagers - DAST) Seema ve diğerleri (2022) tarafından geliştirilmiştir. Uygulamada "Ergenler için Dijital Cihazları Kullanma Ölçeği" (Using Digital Devices Scale for Teenagers - UDDST) adı ile de kullanılmaktadır. Ergenlerin dijital bağımlılık düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek, dijital cihazları kullanmanın bazı yollarını ve bunlarla ilgili duyguları açıklayan 10 maddeden oluşmaktadır. Katılımcıların bu durumların ne sıklıkla meydana geldiğini 7'li likert tipi bir ölçek üzerinde değerlendirmeleri beklenmektedir. Ölçekten 10 ile 70 arasında puan alınabilmekte ve ölçekten alınan yüksek puanlar dijital bağımlılığın yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliliği 11-19 yaş aralığındaki öğrencilerden oluşan iki ayrı örnekleme test edilmiştir. Her iki örneklemden elde edilen verilerle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ile ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin Testi sonucu birinci örneklem için 0,87, ikinci örneklem için 0,88 olarak hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ancak, bu tek faktör birbiriyle yakından ilişkili iki konuyu içermektedir: Dijital cihazlara bağlanma (tolerans, yoksunluk vb.) ve farklı yerlerde kompulsif kullanım (yemek yerken, yürürken vb.). Ölçeğin madde faktör yükleri birinci örneklem ile yapılan çalışmada 0,59 ile 0,76 arasında değişirken; ikinci örneklem için yapılan çalışmada 0,60 ile 0,76 arasında değişmektedir. Benzer ve ayırt edici ölçek geçerliği kapsamında, ölçeğin puanları ile okula duygusal bağlılığı ( $r = -0,25, p < 0.01$ ) ve yaşam doyumunu ( $r = -0,21, p < 0.01$ ) ölçek puanlarından alınan puanlar arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu; okul tükenmişliğini ( $r = 0,34, p < 0.01$ ) ve öğrenme güçlüğü ( $r = 0,30, p < 0.01$ ) ölçek puanlarıyla arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçek puanlarının okul günlerinde ve hafta sonları ekran süresi ile de pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir ( $r = 0,34, p < 0.01$ ). Ölçeğin güvenirlilik çalışması kapsamında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı birinci örneklem ile yapılan çalışmada 0,85, ikinci örneklem ile yapılan çalışmada ise 0,83 olarak hesaplanmıştır (Seema vd., 2022).

## **Ergenler İçin Dijital Bağımlılık Ölçeği'ni Türkçeye Uyarlama Aşamaları**

Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışmasının ilk aşamasında ölçeği geliştiren araştırmacılardan Riin Seema ile e-posta aracılığıyla iletişime geçilerek uyarlama çalışması için gerekli izin alınmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması amacıyla gerçekleştirilen araştırma sürecinde Hambleton ve Patsula (1999) tarafından önerilen uyarlama süreçleri dikkate alınmıştır. Ancak bu süreçler aynı şekilde takip edilmemiş, çalışmaya göre düzenlenmiştir:

1. İlk olarak ölçeğin dil geçerliğinin sağlanması amacıyla gerekli çalışmalar yapılmıştır. Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği'nin Türkçeye çevirisinde geri çeviri yöntemi kullanılmıştır. Geri çeviri yöntemi ölçek uyarlama çalışmalarında kültürel eşitliği sağlamak için sıklıkla tercih edilen bir yöntemdir (Brislin, 1970). Geri çeviri yönteminin ilk aşamasında ölçek rehberlik ve psikolojik danışma alanından iyi derecede İngilizce bilen iki ayrı uzman tarafından birbirlerinden bağımsız olarak Türkçeye çevrilmiştir.
2. Türkçeye çevrilen formlar araştırmacı tarafından karşılaştırılarak ölçek formunun son hali verilmiştir. Ölçek formunun son halinin uygunluğuna ilişkin rehberlik ve psikolojik danışma alanından iyi derecede İngilizce bilen farklı bir uzmandan görüş alınmıştır.
3. Ölçeğin Türkçe formunun uygunluğunun tasdik edilmesi amacıyla bu form bir İngilizce dil uzmanı tarafından Türkçeden İngilizceye geri çevrilmiştir.
4. Ölçeğin orijinal dile geri çevrilen formu ölçeği geliştiren araştırmacılardan Riin Seema'ya gönderilerek orijinal form ile karşılaştırması, maddelerin aynı anlamı verip vermediği konusunda geribildirim vermesi istenmiştir. Araştırmacıdan alınan geribildirimde ölçek maddelerinin orijinaliyle uyumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Böylece ölçeğin dil geçerliğinin sağlandığı görülmüştür.

5. Çalışma için etik kurul izni alınmıştır.
6. Veri toplama süreci Aydın ili Efeler ilçesinde belirlenen üç ortaokul ve üç lisede öğrenim gören öğrenciler ile yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar çalışmaya gönüllülük esasına göre katılım sağlamışlardır. Katılımcılara kişisel bilgilerinin ve ölçme aracına verdikleri cevapların sadece araştırma için kullanılacağına ve verilerin gizli tutulacağına ilişkin bilgi verilmiştir.
7. Ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek için gerekli analizler yapılmıştır. Geçerlik çalışması kapsamında yapı geçerliği için Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ve cinsiyete göre ölçme değişmezliği test edilmiştir. Ayrıca, benzer ve ayırt edici ölçek geçerlikleri incelenmiştir. Güvenirlik çalışması kapsamında ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır.
8. Analizler sonucunda elde edilen bulgular rapor haline getirilmiştir.

#### *Young İnternet Bağımlılığı Testi-Kısa Formu*

Young (1998) tarafından geliştirilen ölçek Pawlikowski ve diğerleri (2013) tarafından 12 maddeden oluşan kısa bir forma dönüştürülmüştür. Kutlu ve diğerleri (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan Young İnternet Bağımlılığı Testi-Kısa Formu (YİBT-KF) tek faktörden oluşan 5'li Likert tipi bir yapıdadır. Ölçekten 12 ile 60 arasında puan alınabilmekte ve yüksek puanlar yüksek düzeyde bağımlılığa işaret etmektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları üniversite öğrencileri ve ergenler için ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Ergenlerden elde edilen verilerle gerçekleştirilen çalışmada, YİBT-KF'nin tek faktörlü yapısının doğrulamalı faktör analizi ile test edilmesiyle elde edilen uyum indeksi değerleri şu şekildedir:  $\chi^2 = 141,93$ ,  $sd = 51$ ,  $RMSEA = 0,080$ ,  $GFI = 0,90$ ,  $CFI = 0,90$  ve  $IFI = 0,90$ . YİBT-KF'nin maddelerinin faktör yükleri 0,49 ile 0,71 arasında değişmektedir. Ergenlerle yapılan çalışmada YİBT-KF'nin hem test-tekrar test güvenirlilik katsayısı hem de Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı 0,86 bulunmuştur (Kutlu vd., 2016).

#### *Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği-Kısa Versiyonu*

Kwon ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilen ve 10 maddeden oluşan Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği-Kısa Versiyonu (ATBÖ-KV) Şata ve Karip (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. ATBÖ-KV tek boyuttan oluşan 6'lı Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması ergenlerle gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin tek faktörlü yapısının doğrulamalı faktör analizi ile test edilmesiyle elde edilen uyum indeksleri şu şekildedir:  $\chi^2/sd = 1,98$ ,  $GFI = 0,93$ ,  $AGFI = 0,88$ ,  $CFI = 0,99$ ,  $NNFI = 0,98$ ,  $RMSEA = 0,064$ . Ölçeğin madde-toplam korelasyon katsayıları 0,64 ile 0,82 aralığındadır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı 0,90 bulunmuştur. İki aşamalı kümeleme analizi ile ölçeğin kesme puanı 29,5 olarak hesaplanmıştır (Şata & Karip, 2017).

#### *Yaşam Doyumunu Ölçeği*

Diener ve diğerleri (1985) tarafından geliştirilen Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ) 7'li Likert tipi bir yapıda olup 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Köker (1991) ve Yetim (1993) tarafından yapılmıştır. Ölçek maddeleri "1: Kesinlikle katılmıyorum – 7: Tamamen Katılıyorum" arasında değer almaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar yaşam doyumunun yüksek olduğunu göstermektedir. Yetim (1993) ölçeğin tek bir faktör altında toplandığını ve geçerli varyansın %38'ini açıkladığını tespit etmiştir. Ayrıca, Yetim'in (1993) çalışmasında ölçeğin güvenirlilik çalışması kapsamında Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı 0,86, test-tekrar test güvenirlilik katsayısı ise 0,73 bulunmuştur (Yetim, 2003).

#### *Kişisel Bilgi Formu*

Kişisel bilgi formunda katılımcıların cinsiyeti, yaşı, buldukları eğitim kademesi (ortaokul, lise), sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu (okur yazar değil, okuryazar, ilkokul, ortaokul, lise, lisans, yüksek

lisans, doktora) ve aile özelliğine (öz anne ve babanın olduğu aile, anne-baba ayrılığı olan aile) ilişkin sorular yer almaktadır.

#### 2.4. Verilerin analizi

Verilerin analizine başlamadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği, hatalı veri girişi ve uç değerlerin olup olmadığı kontrol edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi için, Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği toplam puanları için tek değişkenli normallik ve çok değişkenli normallik varsayımları incelenmiştir. Çok değişkenli normal dağılım varsayımını incelemek amacıyla ölçeğin toplam puanları için Mahalanobis uzaklığı hesaplanmıştır (Çokluk vd., 2016). Tek değişkenli normallik için ölçeğin her bir maddesine ve toplam puanlarına ait verilerin normal dağılım sınırları içerisinde olup olmadığı değerlendirilmiştir. Çalışma grubundan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenerek karar verilmiştir. Çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarının -1,50 ile +1,50 arasında (Tabachnick & Fidell, 2013) olması verilerin normal dağılım göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliğinin değerlendirilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizlerinde maksimum olabilirlik yöntemi kullanılmıştır. Verilerde çok değişkenli normallığın sağlanması durumunda maksimum olabilirlik yönteminin kullanılması önerilmektedir. Maksimum olabilirlik yöntemi, önerilen bir modelin uyum indeksinin hesaplanmasına olanak sağlaması ve faktörler için anlamlılık testi ile bir hipotez doğrultusunda belirlenen faktör sayısının test edilmesine fırsat sağlaması yönüyle tercih edilmektedir (Cudeck & O'Dell, 1994; Fabrigar vd., 1999). Modelin uyum iyiliğinin değerlendirilmesinde Ki-kare/Serbestlik derecesi ( $\chi^2/sd$ ), tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (RMSEA), standartlaştırılmış hata kareler ortalamasının karekökü (SRMR), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), iyilik uyum indeksi (GFI), fazlalık uyum indeksi (IFI) ve normalleştirilmiş uyum indeksi (NFI) değerleri incelenmiştir.  $\chi^2/sd$  oranının 5 veya 5'ten küçük olması iyi uyum olarak değerlendirilmektedir (Byrne, 2010; Hair vd., 2010; Hu & Bentler, 1999). Fakat ki-kare testi sonuçları örneklem büyüklüğünden etkilenir. Bu çalışmada örneklem sayısı fazla olduğu için diğer indekslerin incelenmesi önem kazanmaktadır. RMSEA ve SRMR değerlerinin 0,10'un altında olması (Browne & Cudeck, 1993); CFI, GFI, IFI ve NFI değerlerinin ise 0,90'ın üzerinde olması kabul edilebilir uyum kriterleri olarak kabul edilmektedir (Hu & Bentler, 1999).

Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği'nin cinsiyete göre ölçme değişmezliği yapısal değişmezlik, metrik (zayıf) değişmezlik, skalar (güçlü) değişmezlik ve katı değişmezlik sıralamasına uygun olarak dört aşamada test edilmiştir. Yapısal değişmezlik modelinde faktör yükleri, gözlenen değişkenlerin regresyon sabit değerleri ve hata varyanslarında herhangi bir sınırlandırma yapılmamıştır. Metrik (zayıf) değişmezlik modelinde faktör yükleri sınırlandırılırken, skalar (güçlü) değişmezlik modelinde faktör yüklerine ek olarak gözlenen değişkenlerin regresyon sabit değerleri de sınırlandırılmıştır. Katı değişmezlik modelinde ise faktör yükleri ve regresyon sabit değerlerine ek olarak hata varyansları da sınırlandırılmıştır. Ölçme değişmezliği testinde her bir aşamada bir önceki aşamaya göre CFI değerlerinin değişimini ifade eden  $\Delta CFI$  değeri incelenmiştir. Gruplar arası farklılaşmalar belirlenirken,  $\Delta CFI$  değerinin -0,01 ile 0,01 aralığında olması durumunda ölçme değişmezliğinin sağlandığı kriteri esas alınmıştır (Cheung & Rensvold, 2002).

Benzer ölçek geçerliğini belirlemek amacıyla Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği ile Young İnternet Bağımlılığı Testi-Kısa Formu ve Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği-Kısa Versiyonu arasındaki ilişkiler veriler normal dağılım gösterdiği için Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Ayırt edici ölçek geçerliği için ise Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği ile Yaşam Doyumu Ölçeği arasındaki ilişki de veriler normal dağıldığı için Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Benzer ölçek geçerliğinde incelenen ölçme aracı ile benzer yapıyı ölçen ve geçerliği kanıtlanmış başka bir ölçme aracından elde edilen puanlar arasında

anlamli düzeyde pozitif yonde bir iliski olmasi beklenmektedir. Ayirt edici olcek gezerliginde, incelenen olcme aracından elde edilen puanlar ile ters yonde iliskili bir yapiyi olcen ve gezerligi kanıtlanmış başka bir olcme aracı arasında anlamli düzeyde ve negatif yonde bir iliskinin olmasi gerekmektedir (Tavşancıl, 2014). Dijital bagımlılık ile internet bagımlılığı veya akıllı telefon bagımlılığı temelde dijital cihazlar üzerine bagımlılığı olcmektedir. Kesici ve Tunç (2018) tarafından üniversite öğrencileri için dijital bagımlılık olçeği geliştirmek amacıyla yapılan çalışmada da dijital bagımlılık ile internet bagımlılığı ( $r = 0,756, p < 0,001$ ) ve akıllı telefon bagımlılığı ( $r = 0,833, p < 0,001$ ) arasında pozitif yonde anlamli düzeyde iliski olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle Ergenler için Dijital Bagımlılık Olçeği ile Young İnternet Bagımlılığı Testi-Kısa Formu ve Akıllı Telefon Bagımlılığı Olçeği-Kısa Versiyonundan elde edilen puanlar arasında pozitif yonde anlamli düzeyde korelasyon katsayıları elde edilmesi beklenmiştir. Ayirt edici olcek gezerligi kapsamında ise Ergenler için Dijital Bagımlılık Olçeği ile Yaşam Doyumu Olçeği arasındaki korelasyon katsayısı incelenmiştir. Ergenler için Dijital Bagımlılık Olçeği'nin geliştirildiği çalışmada (Seema vd., 2022) olcek ile Yaşam Doyumu Olçeği puanları arasında negatif yönlü anlamli bir iliski olduğu ( $r = -0,21, p < .001$ ) belirlenmiştir. Ayrıca, Bağatarhan ve Siyez (2023) Türkçeye uyarladıkları Çocuklar için Dijital Bagımlılık Olçeği'nin benzer olcek gezerligi kapsamında Dijital Bagımlılık Olçeği ile Yaşam Doyumu Olçeği arasında negatif yonde anlamli düzeyde bir iliski ( $r = -0,37, p < .01$ ) olduğunu belirlemişlerdir. Benzer şekilde alanyazında da dijital cihazlar üzerinden ortaya çıkan bagımlılık durumları ile yaşam doyumu arasında negatif yonde iliski olduğu görülmektedir (Shahnaz & Karim, 2014; Pontes vd., 2015). Bu nedenle ayirt edici olcek gezerliginin sağlanması için Ergenler için Dijital Bagımlılık Olçeği ile Yaşam Doyumu Olçeği'nden elde edilen puanlar arasında negatif yonde anlamli düzeyde bir korelasyon katsayısı elde edilmesi beklenmiştir. Korelasyon katsayısının 0,30'dan küçük olması iliskinin zayıf olduğunu, 0,30 – 0,70 arasında olması iliskinin orta düzeyde ve 0,70'ten büyük olması ise iliskinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2017).

Olçeğin güvenilirliğinin değerlendirilmesi amacıyla Cronbach iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının 0,5'ten düşük olması kabul edilemez, 0,5 – 0,6 arasında olması zayıf, 0,7 – 0,9 arasında olması iyi, 0,9 ve üstü olması ise mükemmel olarak değerlendirilmektedir (George & Mallery, 2003). Test tekrar test güvenilirliği için Ergenler için Dijital Bagımlılık Olçeği 114 öğrenciye iki hafta aralıkla tekrar uygulanmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için iki uygulamadan elde edilen veriler arasındaki iliski Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Verilerin analizi IBM SPSS 23 ve AMOS 24 programları ile gerçekleştirilmiştir ve veri analizlerinde  $p < 0,05$  anlamlılık değeri esas alınmıştır.

## 2.5. Araştırmanın etik izni

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 hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

## Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 07.07.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/12

## 3. BULGULAR

### 3.1. Ön Analizler

Doğrulamalı faktör analizini gerçekleştirmeden önce çok değişkenli normal dağılımı test etmek için Mahalanobis uzaklığı hesaplanarak veriler içerisinde uç değer olmadığı, çok değişkenli normal dağılım varsayımının karşılandığı belirlenmiştir. Tek değişkenli normallik için olçeğin toplam puanı ve her madde

için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Ölçeğin toplam puanı ( $\bar{X} = 30,992$ ) için çarpıklık katsayısı 0,718, basıklık katsayısı ise 0,230 olarak hesaplanmıştır. Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği'nin her bir maddesine ait dağılım özelliğini incelemek amacıyla aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir (Tablo 2).

**Tablo 2.**

*Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği Maddelerine ilişkin Tanımlayıcı İstatistikler*

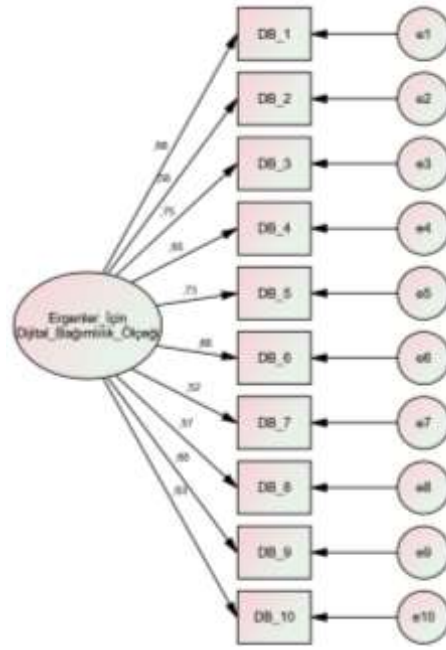
Maddeler	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık katsayısı	Basıklık katsayısı
<b>Madde 1.</b> Dijital cihazımı kullanamazsam sıkılırım.	4,43	1,60	-0,15	-0,33
<b>Madde 2.</b> Arkadaşlarımın sosyal medyada neler paylaştıklarını bilmezsem huzursuz hissederim.	2,25	1,62	1,24	0,73
<b>Madde 3.</b> Dijital cihazlarımı kullanamazsam huysuzlaşırım.	2,93	1,75	0,71	-0,27
<b>Madde 4.</b> Dijital cihazımı kullanırken, planladığımdan daha fazla zaman harcarım.	4,07	1,85	0,03	-0,93
<b>Madde 5.</b> Dijital cihazımı kullanmayı bırakır bırakmaz tekrar kullanma isteği duyarım.	3,45	1,92	0,40	-0,91
<b>Madde 6.</b> Biriyle sohbet ederken bile gözüm dijital cihazımdadır.	2,25	1,66	1,35	0,99
<b>Madde 7.</b> Yemek yerken dijital cihazımı kullanırım.	3,07	2,02	0,56	-0,92
<b>Madde 8.</b> Dersler esnasında gözüm dijital cihazımdadır.	2,11	1,56	1,46	1,48
<b>Madde 9.</b> Sokakta yürürken dijital cihazımı kullanarak oyun oynar veya mesajlaşırım.	2,48	1,73	1,05	0,17
<b>Madde 10.</b> Uyumadan önce, yatakta dijital cihazımda oyun oynar veya mesajlaşırım.	3,95	2,16	-0,01	-1,35

Tablo 2'de maddelere ait aritmetik ortalama değerlerinin 2,11 ile 4,43 arasında, standart sapma değerlerinin 1,56 ile 2,16 arasında, çarpıklık katsayılarının -0,15 ile 1,46 arasında ve basıklık katsayılarının -1,35 ile 1,48 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin toplam puanına ve her bir maddesine ait çarpıklık ve basıklık katsayıları, -1,50 ile +1,50 arasında değerler aldığı için (Tabachnick & Fidell, 2013) tek değişkenli normallik varsayımı karşılanmıştır.

### 3.2. Yapı Geçerliğine ilişkin Bulgular

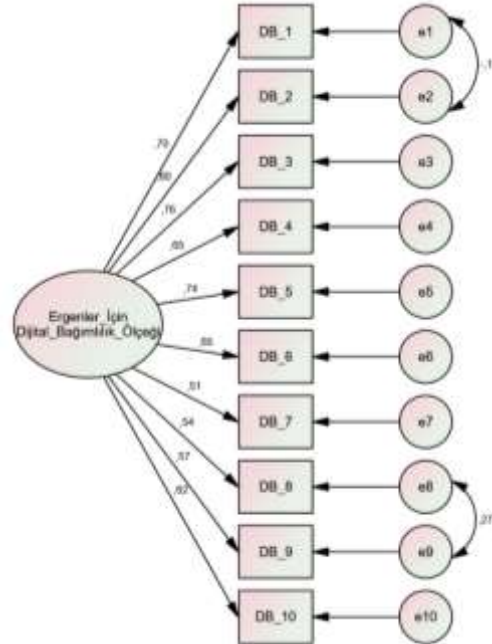
Orijinal versiyonunda tek boyutlu bir yapı gösteren Ergenler için Bağımlılık Ölçeği'nin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. DFA sonucunda elde edilen bulgular Şekil 1'de yer almaktadır. DFA bulguları Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği'nin tek faktörlü modeline ilişkin uyum indekslerinin kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğunu göstermektedir:  $\chi^2(35) = 222,419$ ,  $\chi^2/sd = 6,355$ ,  $p = 0,000$ , CFI = 0,914, GFI = 0,923, IFI = 0,914, NFI = 0,900, SRMR = 0,052, RMSEA = 0,094 [90% CI = 0,236 – 0,391]. Model uyumu bakımından  $\chi^2/sd$  oranının 5 veya 5'ten küçük olması beklenmektedir (Byrne, 2010; Hair vd., 2010; Hu & Bentler, 1999). Fakat  $\chi^2/sd$  değeri 5'in biraz üzerindedir. Ki-kare testi örneklem büyüklüğüne duyarlıdır, örneklem sayısı 200'ün üstüne çıktığında genellikle güvenilir sonuçlar vermemektedir (Schumacker & Lomax, 1996). Bu durumun araştırmanın örnekleminin 611 öğrenciden oluşmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Diğer uyum indeksleri kabul edilebilir düzeydedir. RMSEA ve SRMR değerlerinin 0.10'un altında olduğu görülmektedir (Browne & Cudeck, 1993). CFI, GFI,

IFI ve NFI değerleri ise 0,90'ın üzerindedir (Hu & Bentler, 1999). Ayrıca, Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği'nin madde faktör yükleri 0,52 ile 0,75 arasında değişmektedir.



Şekil 1. Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği DFA sonuçları ( $n = 611$ ,  $\chi^2 = 222,419$ ,  $sd = 35$ ,  $p < 0,001$ )

Şekil 1'de verilen modelin uyum indeksleri iyi olmasına rağmen  $\chi^2/sd$  değeri 5'in biraz üzerinde olduğu için modifikasyon indeksleri incelenerek 1. ve 2. maddeler ile 8. ve 9. maddelerin hata terimleri kovaryanslarında düzenleme yapılmıştır (Şekil 2). Elde edilen uyum indeksleri şu şekildedir:  $\chi^2(33) = 169,479$ ,  $\chi^2/sd = 5,136$ ,  $p = 0,000$ , CFI = 0,937, GFI = 0,944, IFI = 0,938, NFI = 0,924, SRMR = 0,052, RMSEA = 0,082 [90% CI = 0,070 – 0,095]. Buna göre  $\chi^2/sd$  değeri kabul edilebilir sınırdadır. Ayrıca ölçeğin madde faktör yükleri 0,51 ile 0,76 arasında değişmektedir.



Şekil 2. Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği Modifikasyon İndeksleri Eklenen Model ( $n = 611$ ,  $\chi^2 = 169,479$   $sd = 33$ ,  $p < 0,001$ )

### 3.3. Ölçme Değişmezliği

Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği'nin ölçme modelinin cinsiyete göre ölçme değişmezliği incelenmiştir. Ölçme değişmezliği dört aşamada (Yapısal, metrik, skalar, katı) test edilmiştir. Test edilen değişmezlik aşamalarına ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.**

*Ölçme Değişmezliği Aşamalarına İlişkin Uyum İstatistikleri*

Model	$\chi^2$	sd	RMSEA	CFI	$\Delta$ CFI
Yapısal değişmezlik	284,11	70	0,071	0,902	-
Metrik değişmezlik	296,04	79	0,067	0,901	0,001
Skalar değişmezlik	325,16	88	0,067	0,892	0,009
Katı değişmezlik	337,30	98	0,063	0,891	0,001

Cinsiyete göre ölçme değişmezliği değerlendirilirken ardışık modeller arasında hesaplanan  $\Delta$ CFI değerinin 0,01'e eşit veya küçük olması ( $\Delta$ CFI  $\leq 0,01$ ) kriteri esas alınmıştır (Chen, 2007; Cheung & Rensvold, 2002). Buna göre, art arda test edilen modeller için  $\Delta$ CFI  $\leq 0,01$  kriterinin karşılandığı; cinsiyete göre ölçme değişmezliğinin sağlandığı belirlenmiştir.

### 3.4. Benzer ve Ayırt Edici Ölçek Geçerliğine İlişkin Bulgular

Benzer ölçek geçerliği kapsamında Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği ile Young İnternet Bağımlılık Ölçeği - Kısa Formu ve Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği - Kısa Versiyonu arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ayırt edici ölçek geçerliği kapsamında ise Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği ile Yaşam Doyumu Ölçeği arasındaki ilişki incelenmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiği için korelasyon katsayıları Pearson Korelasyon analizi kullanılarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

**Tablo 4.**

*Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği ile Young İnternet Bağımlılık Ölçeği - Kısa Formu, Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği - Kısa Versiyonu ve Yaşam Doyumu Ölçeği Arasındaki Korelasyon Katsayıları*

	Young İnternet Bağımlılık Ölçeği - Kısa Formu	Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği - Kısa Versiyonu	Yaşam Doyumu Ölçeği
Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği	0,79**	0,80**	-0,17**

\*\*  $p < 0,01$

Tablo 4'te görüldüğü gibi Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği ile Young İnternet Bağımlılık Ölçeği - Kısa Formu arasında ( $r = 0,79$ ,  $p < 0,01$ ) pozitif yönde güçlü bir korelasyon bulunmaktadır. Ayrıca Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği ile Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği - Kısa Versiyonu arasında da ( $r = 0,80$ ,  $p < 0,01$ ) pozitif yönde güçlü bir korelasyon bulunmaktadır. Bu durum Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği'nin benzer ölçek geçerliğini sağladığını göstermektedir (Tavşancıl, 2014).

Ayırt edici ölçek geçerliği kapsamında Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği ile Yaşam Doyum Ölçeği arasında ( $r = -0,17, p < 0,01$ ) negatif yönde anlamlı düzeyde bir korelasyon olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgu ayırt edici geçerliğe işaret etmektedir.

### 3.5. Güvenirlilik Analizlerine ilişkin Bulgular

Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği'nin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve test tekrar test güvenilirlik katsayısı incelenmiştir. Test tekrar test güvenilirliğini incelemek için ölçeğin iki hafta arayla 114 öğrenciye uygulanması ile elde edilen veriler arasındaki korelasyon katsayısı Pearson korelasyon analizi ile hesaplanmıştır. Tablo 5'te Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği'ne ilişkin güvenilirlik analizi bulguları yer almaktadır.

**Tablo 5.** Ergenler İçin Dijital Bağımlılık Ölçeği'nin Güvenirlilik Analizi Bulguları

	Cronbach $\alpha$ katsayısı	Test-tekrar test güvenilirlik katsayısı
Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği	0,87	0,83**

\*\*  $p < 0,01$

Tablo 5'te görüldüğü üzere ölçek puanları normal dağılım göstermektedir. Cronbach  $\alpha$  iç tutarlılık katsayısı 0,87'dir. Buna göre Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği oldukça iyi düzeyde iç tutarlılık göstermektedir. Ayrıca, ölçeğin aynı bireylere iki hafta ara ile tekrar uygulanması sonucu elde edilen veriler arasındaki test-tekrar test korelasyon katsayısının ( $r = 0,83, p < 0,01$ ) yüksek düzeyde olduğu, dolayısıyla test-tekrar güvenilirliğinin sağlandığı belirlenmiştir.

## 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmanın amacı, ergenlerde dijital bağımlılığı ölçmek amacıyla Seema ve diğerleri (2022) tarafından geliştirilen Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve ortaokul ile lise öğrencilerinden oluşan bir örnekleme geçerlik ve güvenilirliğinin sınanmasıdır. Bu amaç çerçevesinde öncelikle ölçeğin Türkçeye çeviri çalışması yapılmıştır. Ölçek Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanından iyi derecede İngilizce bilen iki uzman tarafından Türkçeye çevrilmiş, bu çeviriler araştırmacı tarafından incelenerek anlam ve dilbilgisi bakımından uygun bir Türkçe form oluşturulmuştur. Ölçek formunun son halinin uygunluğuna dair rehberlik ve psikolojik danışma alanından iyi derecede İngilizce bilen farklı bir uzmanın görüşü alınmıştır. Daha sonra, ölçek maddeleri bir İngilizce dil uzmanı tarafından Türkçeden İngilizceye geri çevrilmiştir. Orijinal dile geri çevrilen form, ölçeği geliştiren araştırmacılardan Riin Seema'ya gönderilerek orijinal form ile karşılaştırması istenmiştir. Alınan geribildirimde göre ölçeğin Türkçe formunun maddelerinin orijinaliyle uyumlu olduğu görülmüştür. Böylece ölçeğin Türkçe formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği'nin yapı geçerliliğinin incelenmesi için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin orijinal formunda belirlenen tek faktörlü yapı doğrulanmıştır. Ölçeğin uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür,  $\chi^2(35) = 222,419, \chi^2/sd = 6.355, p = 0,000, CFI = 0,914, GFI = 0,923, IFI = 0,914, NFI = 0,900, SRMR = 0,524, RMSEA = 0,094 [90\% CI = 0,236 - 0,391], SRMR = 0.052. RMSEA ve SRMR değerleri 0,10'un altında (Browne & Cudeck, 1993) iken; CFI, GFI, IFI ve NFI değerleri 0,90'ın üzerindedir (Hu & Bentler, 1999). Ayrıca maddelerin faktör yüklerinin 0,52 ile 0,75 arasında değiştiği belirlenmiştir. Madde faktör yükünün 0,30 üzerinde olması o maddelerin ölçeği temsil etme gücünün yeterli olduğunu gösterdiği için herhangi bir madde ölçekten çıkartılmamıştır (Tabachnick & Fidell, 2013).  $\chi^2/sd$  değerinin kabul edilebilir değer olan 5'in biraz üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun araştırmanın örneklem sayısından ( $n = 611$ ) kaynaklandığı düşünülmektedir. Ki-kare testinin örneklem büyüklüğüne duyarlı olması nedeniyle örneklem sayısının yüksek olduğu durumlarda, özellikle 200'ün üzerine çıktığında, güvenilir sonuçlar elde etmek güçleşmektedir (Schumacker & Lomax, 1996).$



Diğer uyum indeksleri ise kabul edilebilir düzeyde olduğu için Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği'nin orijinal versiyonunda belirlenen tek faktörlü yapının Türkçe versiyonunda da geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği'nin cinsiyete göre ölçme değişmezliği incelenmiştir. Bulgular yapısal değişmezlik, metrik (zayıf) değişmezlik, skalar (güçlü) değişmezlik ve katı değişmezliğin sağlandığını göstermiştir. Ölçme Değişmezliği belirli bir ölçeğe ilişkin özelliklerin kız ve erkek öğrenciler gibi farklı gruplarda değişmez olup olmadığını belirlemek için kullanılmaktadır. Bulgular Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği'nin kız ve erkek ergenler için dijital bağımlılığı aynı şekilde ölçtüğünü göstermektedir. Bir ölçme aracının farklı gruplarda aynı özelliği ölçmemesi durumunda gruplar arasında karşılaştırma yapmak anlamlı olmamaktadır (Başusta, 2010). Dolayısıyla gruplar arasında karşılaştırma yapabilmek için ölçme araçlarının ölçme değişmezliği incelenmelidir (Horn & Ardle, 1992). Ölçeğin orijinal versiyonunun cinsiyete göre ölçme değişmezliği incelenmemiştir. Bu nedenle ölçeğin Türkçe versiyonunun cinsiyete göre ölçme değişmezliğinin kanıtlanması, bu ölçeğin farklı çalışmalarda kız ve erkek ergenlerin karşılaştırılması için kullanılabileceğini göstermektedir.

Ölçeğin benzer ölçek geçerliğinin incelenmesi amacıyla Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği ile Young İnternet Bağımlılık Testi-Kısa Formu ve Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği-Kısa Versiyonu puanları arasındaki ilişkiler incelenmiş ve Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği'nin toplam puanları ile her iki ölçeğin toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde güçlü ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Dijital bağımlılık ile internet bağımlılığı ve akıllı telefon bağımlılığının pozitif yönde ilişkili olduğu bilinmektedir (Kesici & Tunç, 2018). Bu çalışma kapsamında da beklenen yönde bir sonuç elde edilmiştir. Ölçeğin orijinal versiyonunda benzer ölçek geçerliğini incelemek için ölçeğin toplam puanları ile okul tükenmişliği ve öğrenme güçlükleri ile ilgili ölçeklerden alınan puanlar arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişkiler bulunmuştur. Fakat Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği'nin dijital cihazlar aracılığıyla ortaya çıkan bağımlılık ile ilişkisi incelenmemiştir. Bu nedenle yapılan analizler ölçeğin benzer ölçek geçerliğine yeni kanıtlar sağlamıştır. Ölçeğin ayırt edici geçerliğini incelemek amacıyla yapılan analizde Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği ile Yaşam Doyum Ölçeği toplam puanları arasında anlamlı düzeyde negatif yönlü bir korelasyon olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin orijinalinin geliştirildiği çalışmada da ölçek ile Yaşam Doyumu ölçeği puanları arasında negatif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Seema vd., 2022). Ayrıca, daha önce yapılan çalışmalar yaşam doyumunun dijital bağımlılık veya dijital cihazlar üzerinden ortaya çıkan bağımlılık durumları ile negatif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir (Bağatarhan & Siyez, 2023; Shahnaz & Karim, 2014; Pontes vd., 2015). Bu nedenle bu çalışma kapsamında beklenen yönde bir bulgu elde edilmiştir. Benzer ve ayırt edici ölçek geçerliğinde incelenen ölçme aracı ile benzer yapıyı ölçen ve geçerliği kanıtlanmış başka bir ölçme aracından elde edilen puanlar arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde bir ilişki beklenirken, incelenen ölçme aracı ile ters yönde ilişkili bir yapıyı ölçen ve geçerliği kanıtlanmış başka bir ölçme aracı ile arasında ise anlamlı düzeyde ve negatif yönde bir ilişkinin olması gerekmektedir (Tavşancıl, 2014). Buna göre Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği'nin Türkçe versiyonunun benzer ve ayırt edici ölçek geçerliğini sağladığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Ölçeğin güvenilirlik çalışması kapsamında öncelikle Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,87 bulunmuştur. Cronbach alfa katsayısının 0,90 ve üstü olması ise mükemmel olarak değerlendirilmektedir (George & Mallery, 2003). Buna göre Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği'nin mükemmel yakın düzeyde bir güvenilirlik gösterdiği görülmektedir. Ölçeğin orijinal versiyonunun güvenilirlik çalışması kapsamında Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı iki ayrı örneklem ile test edilmiştir. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı birinci örneklem ile yapılan çalışmada 0,85, ikinci örneklem ile yapılan çalışmada ise 0,83 olarak hesaplanmıştır (Seema vd., 2022). Bulgular ölçeğin Türkçe versiyonunun incelendiği bu çalışmada orijinal versiyonuyla belirlenene çok yakın bir güvenilirlik katsayısı elde edildiğini göstermiştir.

Ölçeğin güvenilirliğini incelemek amacıyla test-tekrar test güvenilirliği de incelenmiştir. Ölçek bu amaçla 114 öğrenciye iki hafta ara ile tekrar uygulanmıştır. İlk ve ikinci uygulamada elde edilen veri setleri arasındaki korelasyon hesaplanarak ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı 0,83 bulunmuştur. Korelasyon katsayısının 0,70'ten büyük olması yüksek düzeyde korelasyon olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2017). Buna göre Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği'nin yüksek düzeyde test-tekrar test güvenilirliğini sağladığı belirlenmiştir. Test tekrar test güvenilirliği ölçeğin ölçmedeki kararlılığını, yani zamana göre değişmezlik gösterme gücünü göstermektedir (Tavşancıl, 2014). Ölçeğin orijinal versiyonunun geçerlik ve güvenilirliğinin incelendiği çalışmada test-tekrar test güvenilirliği test edilmediği için bu çalışmada ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğinin test edilmesi literatüre önemli bir katkı sağlamaktadır.

Bu araştırmanın literatüre sağladığı birçok katkı olmasına rağmen bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmanın sınırlılıklarından ilki sadece Aydın ilindeki ortaokul ve liselerdeki öğrenciler ile gerçekleştirilmesidir. Ancak araştırmanın yapıldığı il farklı illerden göç aldığı için Türkiye'yi temsil etme potansiyeli artmaktadır. Bu durumda bu sınırlılık azalsa da ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin farklı örneklerde test edilmesi yararlı olabilir. Araştırmanın diğer sınırlılığı kullanılan ölçme araçlarının öz bildirim türünde olmasıdır. Öz bildirim ölçeklerinin sosyal istenirliğe duyarlı olabilecek ölçümler verme ihtimali sınırlılığa neden olmaktadır. Bu sınırlılığı gidermek için veri toplamadan önce formlara isim yazılmayacağı ve toplanan verilerin bireysel olarak değerlendirilmeyeceği belirtilmiştir.

Sonuç olarak, bu araştırma kapsamında Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği'nin ergenlerde dijital bağımlılığı belirlemede ve ergenlerle gerçekleştirilecek çalışmalarda kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin madde sayısının az olması kısa sürede cevaplanmasını ve puanlanmasını sağlamanın yanı sıra katılımcıların sıkılmasını önlemekte ve sorulara doğru yanıt verilme ihtimalini artırmaktadır. Bu çalışma kapsamında Türkçeye uyarlanan Ergenlerde Dijital Bağımlılık Ölçeği risk grubundaki ergenlerin belirlenmesi ve önleme/müdahale çalışmalarının yapılması amacıyla kullanılabileceği gibi ergenlerde dijital bağımlılık ile ilgili araştırmalar için de kullanılabilir.

## Kaynakça / Reference

- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Ayazseven, Ö., & Cenkseven Önder, F. (2018). Ergenlerde internet bağımlılığı: Saldırganlık ve duygusal başa çıkmanın rolü. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(18), 66-77. <https://doi.org/10.16991/INESJOURNAL.1575>
- Bağatarhan, T., & Siyez, D. M. (2022). The effectiveness of a cognitive-behavioral prevention program for Internet addiction. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 40, 767-792. <https://doi.org/10.1007/s10942-021-00439-7>
- Bağatarhan, T., & Siyez, D. M. (2023). The digital addiction scale for children: Psychometric properties of the Turkish version. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04675-1>
- Basel Almourad, M., McAlaney, J., Skinner, T., Pleva, M., & Ali, R. (2020). Defining digital addiction: Key features from the literature. *Psihologija*, 53(3), 237-253. <https://doi.org/10.2298/PSI191029017A>
- Başusta, N. B. (2010). Ölçme eşdeğerliği. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(2), 58-64.
- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *J Cross Cult Psychol*, 1(3), 185-216.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Sage.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2017). *Sosyal bilimler için istatistik* (19. baskı). Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). New York: Taylor and Francis Group.
- Cattell, R. B. (1978). *The scientific use of factor analysis in behavioral and life sciences*. Plenum Press.
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(3), 464-504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9, 233-255. [http://dx.doi.org/10.1207/S15328007SEM0902\\_5](http://dx.doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5)
- Cudeck, R., & O'Dell, L. L. (1994). Applications of standard error estimates in unrestricted factor analysis: Significance tests for factor loadings and correlations. *Psychological Bulletin*, 115(3), 475-487. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.3.475>
- Çelebioğlu, A., Aytakin Özdemir, A., Küçükoğlu, S., & Ayran, G. (2020). The effect of Internet addiction on sleep quality in adolescents. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing : Official Publication of the Association of Child and Adolescent Psychiatric Nurses, Inc*, 33(4), 221-228. <https://doi.org/10.1111/jcap.12287>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901\\_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13)
- 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. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272>
- Gaysina, G. İ., & Zakirova, V. G. (2017). Prevention of teenager's Internet addiction: Pilot program. *Elementary Education Online*, 16(4), 1873-1881. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.348976>
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Allyn & Bacon.

- Grant, J. E., Brewer, J. A., & Potenza, M. N. (2006). The Neurobiology of substance and behavioral addictions. *CNS Spectrums*, 11, 924-930. <http://dx.doi.org/10.1017/S109285290001511X>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1(1), 1-30.
- Hawi, N. S., Samaha, M., & Griffiths, M. D. (2019). The Digital Addiction Scale for Children: Development and validation. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(12), 771-778. <http://doi.org/10.1089/cyber.2019.0132>
- Horn, J. L., & McArdle, J. J. (1992). A practical and theoretical guide to measurement invariance in aging research. *Experimental Aging Research*, 18(3-4), 117-144. <https://doi.org/10.1080/03610739208253916>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- İlgaz, H. (2015). Ergenler için Oyun Bağımlılığı Ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması. *İlköğretim Online Dergisi*, 14(3), 874-884. <http://dx.doi.org/10.17051/ilo.2015.75608>
- Karatoprak, S., Dönmez, Y. E., & Özcan, Ö. Ö. (2020). The predictive effect of internet addiction and psychiatric disorders on traditional peer bullying. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(6), 625-632. <https://doi.org/10.5455/apd.86661>
- Kesici, A., & Tunç, N. F. (2018). The development of the Digital Addiction Scale for the University Students: Reliability and validity study. *Universal Journal of Educational Research*, 6, 91-98. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060108>
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeyinin karşılaştırılması* [Yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kutlu, M., Savci, 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, 69-76. <https://doi.org/10.5455/apd.190501>
- Kwon, M., Lee, J. Y., Won, W. Y., Park, J. W., Min, J. A., Hahn, C., Gu, X., Choi, J. H., & Kim, D. J. (2013). Development and validation of a Smartphone Addiction Scale (SAS). *PLoS one*, 8(2), e56936. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0056936>
- Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2009). Development and validation of a game addiction scale for adolescents. *Media Psychology*, 12(1), 77-95. <https://doi.org/10.1080/15213260802669458>
- Metin, O., Saracli, O., Atasoy, N., Senormanci, O., Kardes, V. C., Acikgoz, H. O., ... Tahiroglu, A. Y. (2015). Association of internet addiction in high school students with ADHD and tobacco/alcohol use. *Düşünen Adam: The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 28(3), 204-212. <http://dx.doi.org/10.5350/dajpn2015280303>
- Montag, C. & Elhai, J. D. (2020). Discussing digital technology overuse in children and adolescents during the COVID-19 pandemic and beyond: On the importance of considering Affective Neuroscience Theory. *Addictive Behaviors Reports*, 12, 100313. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2020.100313>
- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z., & Razak Özdinçler, A. (2018). The negative effects of digital technology usage on children's development and health. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5, 227-247. <https://doi.org/10.15805/addicta.2018.5.2.0051>
- Nilsson, J., Gardulf, A., & Lepp, M. (2016). Process of translation and adaptation of the Nurse Professional Competence (NPC) Scale. *Journal of Nursing Education and Practice*, 6(1), 100-103. <https://doi.org/10.5430/jnep.v6n1p100>
- Özgenel, M., Canpolat, Ö., & Ekşi, H. (2019). Ergenler için Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (ESMBÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6, 631-664. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2019.6.3.0086>
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual*. McGraw-Hill.

- 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>
- Pontes, H. M., Szabo, A., & Griffiths, M. D. (2015). The impact of internet-based specific activities on the perceptions of internet addiction, quality of life, and excessive usage: A cross-sectional study. *Addict. Behav. Rep.* 1, 19–25. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2015.03.002>
- Schulz van Endert, T. (2021). Addictive use of digital devices in young children: Associations with delay discounting, self-control and academic performance. *PloS One*, 16(6), e0253058. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253058>
- Schumacker, E. R., & Lomax, G. R. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Seema, R., Heidmets, M., Konstabel, K., & Varik-Maasik, E. (2022). Development and validation of the Digital Addiction Scale for Teenagers (DAST). *Journal of Psychoeducational Assessment*, 40(2), 293–304. <https://doi.org/10.1177/07342829211056394>
- Shahnaz, I., & Karim, A. R. (2014). The impact of internet addiction on life satisfaction and life engagement in young adults. *Univ. J. Psychol.* 2, 273–284. <https://doi.org/10.13189/ujp.2014.020902>
- Singh, A. K., & Singh, P. K. (2019). Digital addiction: A conceptual overview. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 3538. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/3538>
- Şata, M., & Karip, F. (2017). Akıllı telefon Bağımlılığı Ölçeği-kısa versiyonunun ergenler için Türk kültürüne uyarlanması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(4), 426-437. <https://doi.org/10.30703/cije.346614>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Allyn and Bacon.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve Spss ile veri analizi* (5. basım). Nobel Yayıncılık.
- Taylan, H. H., & Işık, M. (2015). Sakarya'da ortaokul ve lise öğrencilerinde internet bağımlılığı. *Turkish Studies*, 10(6), 855–874. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8286>
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2020). *Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması, 2020*. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679)
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2021). *Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması, 2021*. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2021-37437](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2021-37437)
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2022). *Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması, 2022*. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2022-45587](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2022-45587)
- Yetim, Ü. (1993). Life satisfaction: A study based on the organization of personal projects. *Social Indicators Research*, 29, 277-289.
- Yetim, Ü. (2003). The impacts of individualism/collectivism, self-esteem and feeling of mastery on life satisfaction among the Turkish university students and academicians. *Social Indicators Research*, 61, 297-317. <https://doi.org/10.1023/A:1021911504113>
- 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.
- Yu, L., & Shek, D. T. L. (2013). Internet addiction in Hong Kong adolescents: A three-year longitudinal study. *Journal of Pediatric & Adolescent Gynecology*, 26(3), S10–S17. <https://doi.org/10.1016/j.jpag.2013.03.010>
- World Health Organization (WHO). (2019). *International statistical classification of diseases and related health problems* (11th ed.). Geneva: WHO. <https://icd.who.int/>.

## EKLER

## Ek-1. Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği (EDBÖ)

Aşağıda dijital cihazların kullanımına ve kullanıcıya hissettirdiklerine ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Siz bu durumları ne sıklıkta yaşamaktasınız?

- (1) Hiçbir zaman
- (2) Neredeyse hiçbir zaman
- (3) Nadiren
- (4) Ara sıra
- (5) Sıklıkla
- (6) Neredeyse her zaman
- (7) Her zaman

	Maddeler	Hiçbir zaman	Neredeyse hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Neredeyse her zaman	Her zaman
1.	Dijital cihazımı kullanamazsam sıkılırım.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Arkadaşlarımla sosyal medyada neler paylaştıklarını bilmezsem huzursuz hissedirim.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Dijital cihazlarımı kullanamazsam huysuzlaşırım.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Dijital cihazımı kullanırken, planladığımdan daha fazla zaman harcarım.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Dijital cihazımı kullanmayı bırakır bırakmaz tekrar kullanma isteği duyarım.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Biriyle sohbet ederken bile gözüm dijital cihazımdadır.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Yemek yerken dijital cihazımı kullanırım.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Dersler esnasında gözüm dijital cihazımdadır.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Sokakta yürürken dijital cihazımı kullanarak oyun oynar veya mesajlaşırım.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Uyumadan önce, yatakta dijital cihazımda oyun oynar veya mesajlaşırım.	1	2	3	4	5	6	7

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

Digital addiction is defined as an individual's excessive use of applications/websites that can be accessed online or offline through digital devices, such as games, social media, and shopping, despite the harmful consequences of the use of digital technologies (Basel Almourad et al., 2020; Grant et al., 2006; Singh & Singh, 2019). Although it is known that the addiction to digital devices has increased in recent years, the problem of excessive use of digital technology in children and adolescents, as well as adults, has come to the fore more in the Covid-19 pandemic process worldwide (Montag & Elhai, 2020). In this process, research on digital addiction or related variables such as Internet addiction or problematic internet use has increased. Considering that digital devices are frequently used without the Internet and have become an addiction object today, the necessity of conducting studies to prevent digital addiction gains importance (Gaysina & Zakirova, 2017; Yu & Shek, 2013). However, there is no Turkish measurement tool that can be used to assess digital addiction in adolescents. For this reason, there is a need for a valid and reliable measurement tool that can be used in Turkish for digital addiction in adolescents. The Digital Addiction Scale for Teenagers is a 10-item scale developed by Seema, Heidmets, Konstabel, and Varik-Maasik (2022), and has good psychometric properties that can practically measure digital addiction in adolescents. It was thought that by adapting this scale to Turkish and conducting validity and reliability studies, an important need in the literature will be met and an important resource will be provided for use in studies on digital addiction in adolescents. The aim of this study is to adapt the Digital Addiction Scale for Teenagers developed by Seema et al. (2022) into Turkish and to conduct validity and reliability studies for adolescents aged 11-18 years.

### 2. METHOD

The study population of this research consists of adolescents attending secondary and high schools in Aydın province Efeler district. In order to determine the sample size, the sample size was calculated according to the population. The sample of the study consisted of 611 students attending three secondary schools and three high schools, which were determined using the simple random sampling method. The mean age of the participants in the 11-19 age range is 13,90 (SD = 2,01). In the process of adapting the Digital Addiction Scale for Teenagers to Turkish, which was developed by Seema et al. (2022), first of all, necessary permissions were obtained from the researchers who developed the scale. Then the scale was translated into Turkish, expert opinion about the Turkish form of the scale was received, and the adapted scale was back-translated. Finally, the back translation form was sent to Riin Seema, one of the researchers who developed the scale, and opinions on the suitability of the scale items were received. In line with the opinion received, it was determined that the Turkish form of the scale was appropriate. Validity and reliability studies of the scale were carried out. The construct validity of the scale was tested with confirmatory factor analysis. In addition, the measurement invariance of the measurement model of the scale according to gender was tested. In the discriminant and concurrent validity assessment, the relationships between the Digital Addiction Scale for Teenagers and Turkish versions of the Young's Internet Addiction Test-Short Form (Kutlu vd., 2016), the Smartphone Addiction Scale-Short Version (Şata & Karip, 2017), and the Life Satisfaction Scale (Yetim, 2003) were examined. Cronbach alpha internal consistency coefficient and test-retest coefficient were calculated to determine the reliability of the scale.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

As a result of the confirmatory factor analysis performed to examine the construct validity of the Digital Addiction Scale for Teenagers, the single-factor structure determined in the original form of the scale was confirmed. The fit indices of the scale were found to be at an acceptable level,  $\chi^2(35) = 222,419$ ,  $\chi^2/df = 6,355$ ,

$p = 0,000$ , CFI = 0,914, GFI = 0,923, IFI = 0,914, NFI = 0,900, SRMR = 0,524, RMSEA = 0,094 [90% CI = 0,236 – 0,391], SRMR = 0,052. Since the  $\chi^2/df$  value is slightly above 5, two covariances (between the error terms of items 1 and 2, and items 8 and 9) were added to the model as suggested by modification indices. The fit indices obtained are as follows:  $\chi^2(33) = 169,479$ ,  $\chi^2/df = 5,136$ ,  $p = 0,000$ , CFI = 0,937, GFI = 0,944, IFI = 0,938, NFI = 0,924, SRMR = 0,052, RMSEA = 0,082 [90% CI = 0,070 – 0,095]. In addition, it was determined that the factor loadings of the items varied between 0,51 and 0,76. The measurement invariance of the Digital Addiction Scale for Adolescents by gender was examined. The findings showed that structural invariance, metric invariance, scalar invariance, and strict invariance were achieved. In order to determine the concurrent validity, it was determined that there were strong positive relationships between the total scores of the Digital Addiction Scale for Teenagers and the Young's Internet Addiction Test-Short Form ( $r = 0,79$ ), and between the total scores of the Digital Addiction Scale for Teenagers and the Smartphone Addiction Scale-Short Version ( $r = 0,80$ ). In the discriminant validity assessment, it was determined that there was a negative significant relationship between the total scores of the Digital Addiction Scale for Teenagers and the Life Satisfaction Scale ( $r = -0,17$ ). In order to determine the reliability of the scale, the Cronbach alpha internal consistency coefficient was found to be 0,87. In addition, the test-retest reliability coefficient of the scale was calculated as 0,83.

The structure determined in the original version of the Digital Addiction Scale for Adolescents was examined with confirmatory factor analysis in the Turkish version of the scale, and the single-factor structure of the scale was confirmed. It was determined that the scale had measurement invariance across gender. This finding makes an important contribution to the literature, as measurement invariance across gender was not tested in the study (Seema et al., 2022) in which the original version of the scale was examined. In the concurrent validity assessment of the scale, it was determined that there were positive and significant relationships between the scores of the Digital Addiction Scale for Teenagers and Young's Internet Addiction Test-Short Form and the Smartphone Addiction Scale-Short Version. In the discriminant validity evaluation, it was found that there was a negative significant association between the Digital Addiction Scale for Teenagers and the Life Satisfaction Scale. Consequently, it was determined that the Turkish version of the scale provided equivalent and discriminant validity, consistent with the findings of the original version.

In the evaluation of the reliability of the scale, the Cronbach alpha internal consistency coefficient was calculated as 0,87. A Cronbach alpha coefficient of 0,90 and above is considered excellent (George & Mallery, 2003). Accordingly, the scale provides close to perfect internal consistency reliability. In the original version of the scale, the Cronbach alpha internal consistency coefficient was tested with two separate samples and calculated as 0,85 and 0,83 (Seema et al., 2022). In this study examined the Turkish version of the scale, and a Cronbach alpha reliability coefficient very close to that obtained with the original version was obtained. In this study, the test-retest reliability coefficient of the scale was found as 0,83. A correlation coefficient greater than 0,70 indicates a high level of correlation (Büyüköztürk et al., 2017). Thus, it was determined that the Digital Addiction Scale for Teenagers provided a high level of test-retest reliability. This finding makes an important contribution to the literature since test-retest reliability was not tested for the original version of the scale. In conclusion, the research findings indicate that the Turkish version of the Digital Addiction Scale for Teenagers consisting of single-factor and 10 items, is a valid and reliable measurement tool.



## 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: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 07.07.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/12

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırma tek yazarlıdır. Araştırmacı, araştırma konusunun tasarlanması, analizlerin yapılması, araştırmanın rapor haline getirilmesi ve diğer tüm süreçleri tek başına gerçekleştirmiştir (Katkı Oranı: %100).

## ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmanın kişi, kurum ya da kuruluşlarla 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(3), 1398 –1417. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1219684>

### Ortaokul Başarı Ölçülerinin Ortaöğretim Kurumları Merkezî Sınav Puanlarını Yordama Gücü Predictive Power of Secondary School Success Criterion on Secondary Education Institutions Central Examination Scores

Taliha KELEŞ<sup>1</sup>

Geliş Tarihi (Received): 15.12.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 09.09.2023

Yayın Tarihi (Published): 24.09.2023

**Öz:** Çalışmanın amacı, ortaokuldaki ilgili derslerin yıl sonu başarı puanlarının Ortaöğretim Kurumları Merkezî Sınavı (OKMS) alt testlerine ait ham puanları yordama düzeyini ortaya koymaktır. Çalışmada öğrencilerin 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe, matematik, fen bilimleri, T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük, yabancı dil ve din kültürü ve ahlak bilgisi dersi yıl sonu başarı puanları bağımsız değişken, OKMS alt testi ham puanları bağımlı değişken olarak alınmıştır. Araştırma sorularını cevaplamak için aşamalı çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Çalışma grubunu, 2018 yılında Bursa ilinin 17 ilçesindeki 24 ortaokulda 8. sınıfta öğrenim gören ve OKMS'ye giren 3357 öğrenci oluşturmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre, OKMS Türkçe, matematik ve T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük alt testlerini en iyi yordayan değişkenlerin ilgili derslerin 8, 5, 7 ve 6. sınıf yıl sonu başarı puanları; OKMS fen bilimleri alt testini en iyi yordayan değişkenlerin 8, 6, 5 ve 7. sınıf fen bilimleri yıl sonu başarı puanları; OKMS yabancı dil alt testini en iyi yordayan değişkenlerin 8, 7 ve 6. sınıf yabancı dil yıl sonu başarı puanları ve OKMS din kültürü ve ahlak bilgisi alt testini en iyi yordayan değişkenlerin 8, 5 ve 7. sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi yıl sonu başarı puanları olduğu tespit edilmiştir. İlgili derslere ait değişkenlerin OKMS Türkçe alt testindeki başarının %60,4'ünü, OKMS matematik alt testindeki başarının %39,3'ünü, OKMS fen bilimleri alt testindeki başarının %61,1'ini, OKMS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük alt testindeki başarının %53,4'ünü, OKMS yabancı dil alt testindeki başarının %65,3'ünü ve OKMS din kültürü ve ahlak bilgisi alt testindeki başarının %52,3'ünü açıkladığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Aşamalı Çoklu Regresyon, Ortaöğretim Kurumları Merkezî Sınavı, Ortaokul Başarı Puanı, Yordama Geçerliği

&

**Abstract:** The aim of the study is to reveal the level of predicting the end-of-year achievement scores of the related courses in secondary school on the raw scores of the Secondary Education Institutions Central Examination (OKMS) subtests. In the study, students' course year end achievement scores in Turkish, mathematics, science, history, foreign language and religion course year-end achievement scores of 5th- 8th grades of were considered as independent variables, and OKMS subtest raw scores were considered as dependent variables. Stepwise multiple regression analysis was used to answer the research questions. The study group consists of 3357 students who attended OKMS in 8th grade and 24 secondary schools in 17 different districts of Bursa province in 2018. According to the results obtained, it was found that the best variables which predict OKMS Turkish, mathematics and history subtests are the 8th, 5th, 7th and 6th grade end-of-year achievement scores of the relevant courses, the best variables that predict OKMS science subtest are the 8th, 6th, 5th and 7th grade science end-of-year achievement scores, the best variables that predict OKMS foreign language subtest are the 8th, 7th and 6th grade foreign language end-of-year achievement scores, and the best variables that predict OKMS religion subtest are the 8th, 5th and 7th grade religion end-of-year achievement scores. As a result of the survey, it was obtained that the variables of the related courses explain 60.4% of the variance in the OKMS Turkish subtest scores, 39.3% of OKMS mathematics subtest scores, 61.1% of OKMS science subtest scores, 53.4% of OKMS History subtest scores, 65.3% of OKMS foreign language subtest scores, and 52.3% of OKMS religion subtest scores.

**Keywords:** Stepwise Multiple Regression, Secondary Education Institutions Central Exam, Secondary School Achievement Score, Predictive Validity

**Atıf/Cite as:** Keleş, T. (2023). Ortaokul başarı ölçülerinin ortaöğretim kurumları merkezî sınav puanlarını yordama gücü. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1398-1417. [doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1219684](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1219684)

**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

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Dr. Taliha KELEŞ, Halil İnalçık Bilim ve Sanat Merkezi, Matematik Eğitimi, Bursa, talihak@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4609-2962>

## 1. GİRİŞ

Dünyada, küresel rekabet gücünün artmasıyla nitelikli eğitime her zamankinden daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır [Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği (TÜSİAD), 2017]. Dünyanın en büyük ölçekli eğitim araştırmalarından biri olan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Program for International Student Assessment, PISA), 1990'larda Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organization for Economic Cooperation and Development, OECD) tarafından politika yapımcılarına ve diğer ilgili paydaşlara eğitim sistemlerinin durumu hakkında özellikle öğrencileri gelecekte karşılaştıkları zorluklara hazırlama konusunda bilgi sağlamak için başlatılmıştır (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000; OECD, 2003). İlk defa 2000 yılında gerçekleştirilen ve üç yılda bir yapılan PISA araştırması 15 yaş düzeyinde örgün eğitime devam eden öğrencilerin matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma becerilerini ölçmek için yapılmaktadır. PISA'nın temel amacı öğrencilerin okulda öğrendiği bilgi ve becerileri günlük problemlerin çözümüne transfer edip edemediğini değerlendirmektir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019a). PISA, öğrencilerin okul müfredatını ne kadar iyi öğrendiklerinden ziyade bilgi ve becerilerini gerçek yaşam problemlerine uygulama becerilerini ölçmektedir (Schleicher, 2019).

Türkiye, PISA 2018'e katılan 79 ülke arasında, okuma becerileri alanında 40. sırada, 37 OECD ülkesi arasında 31. sırada, matematik okuryazarlığında 42. sırada, OECD ülkeleri arasında 33. sırada ve fen okuryazarlığında 39. sırada, OECD ülkeleri arasında 30. sırada bulunmaktadır (MEB, 2019a). Türkiye'nin okuma becerileri ortalama puanı 466, katılımcı 79 ülkenin bu alandaki ortalama puanı 453, OECD ülkelerinin ortalama puanı 487 olarak hesaplanmıştır. Türkiye'nin okuma becerileri ortalama puanı OECD ülkelerinin ortalama puanından 21 puan düşüktür. Türkiye'nin matematik ortalama puanı 454, katılımcı 79 ülkenin ortalama puanının 459, OECD ortalama puanını 489 olarak hesaplanmıştır. Türkiye'nin matematik puanı OECD ülkelerinin puanından 35 puan düşüktür. Türkiye'nin fen alanındaki ortalama puanı 468, 79 ülkenin ortalama puanı 458, OECD ülkesinin ortalama puanı 489 olarak hesaplanmıştır. Türkiye'nin fen ortalama puanı OECD ülkelerinin bu alandaki ortalama puanından 21 puan düşüktür. PISA 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 ve 2018 uygulama sonuçları, Türkiye'nin her üç alandaki ortalama puanlarının OECD ülkelerinin ortalama puanlarının altında yer aldığını göstermektedir (MEB, 2016, 2019a). Bu durum eğitim sisteminin eleştirilmesine ve sonucunda eğitim programlarında ve ortaöğretime geçiş sistemlerinde değişikliğe gidilmesine neden olmuştur (MEB, 2016). Benzer şekilde birçok Avrupa ülkesi de PISA sonuçlarına göre eğitimlerini revize etmektedir (Breakspear, 2012). Türkiye'de 2018 yılında yenilenen liselere geçiş sistemiyle, ortaöğretim kurumlarına öğrenci yerleştirme kapsamında hazırlanan sınav soruları PISA'nın içeriği ile benzerlik gösterecek şekilde güncellenmiştir (Öztürk & Masal, 2020).

Ortaöğretim kurumlarına öğrenci yerleştirmek için 1999-2005 yılları arasında 8. Sınıf düzeyinde *Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı* (OKÖSYS), 2005-2008 yıllarında 8. sınıf düzeyinde *Ortaöğretim Kurumları Sınavı* (OKS), 2008-2013 yılları arasında 6., 7. ve 8. sınıf düzeyinde *Seviye Belirleme Sınavı* (SBS), 2013-2017 yıllarında 8. sınıf düzeyinde *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş* (TEOG) sınavları uygulanmıştır (MEB, 2007; Taşkın & Aksoy, 2019). 2 Haziran 2018 yılından itibaren *Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınavı* (OKMS) uygulamaya konulmuştur (MEB, 2018a). "Fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, özel program ve proje uygulayan ortaöğretim kurumları ile mesleki ve teknik Anadolu liselerinin Anadolu teknik programlarına yerleştirilmesi OKMS ile gerçekleştirilmektedir" (MEB, 2018a, s.3). OKMS iki oturum olarak düzenlenmektedir. Sınav çoktan seçmeli 90 soru içermektedir. İlk olarak sözel bölümde Türkçe 20, T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük, din kültürü ve ahlak bilgisi ve yabancı dil onar olmak üzere toplamda 50 sorudan oluşmaktadır. İkinci olarak sayısal bölümde matematik, fen yirmişer olmak üzere toplam 40 sorudan oluşmaktadır. Sözel bölümde 50 soruyu yanıtlamak için 75 dakika uygulanırken, sayısal bölümde 40 soruyu yanıtlamak için 2018'de 60 dakika, daha sonraki yıllarda 80 dakika uygulanmıştır (MEB, 2018a, 2019b). OKMS sorularının kapsamı her alan için 8'inci sınıf müfredatını içerecek şekilde okuduğunu

anlamayı, yorumlamayı, sonuç çıkarmayı, problem çözmeyi, analiz ve sentez yapmayı ölçecek nitelikte sorulardan oluşmaktadır (MEB, 2018b). 2018 yılından itibaren merkezî sınav soruları PISA içeriği ile paralellik gösterecek şekilde hazırlanmıştır (Erden, 2020).

Ulusal düzeyde gerçekleştirilen OKÖSYS (Deniz, 2003; Deniz & Kelecioğlu, 2005; Güzeller & Kelecioğlu, 2006; Karakaya & Kutlu, 2002; Kutlu & Karakaya, 2003; Otbıçer, 2004; Önen, 2003), OKS (Verim, 2006), SBS (Baş, 2013; Doğan & Sevindik, 2011; Güzeller, 2012; Parlak & Tatlıdil, 2014; Yakar, 2011), TEOG (Çağlar & Kılıç, 2019; Karakoç & Köse, 2018; Köprülü, 2020; Sınacı, 2019) ve OKMS (Köroğlu & Doğan, 2022; Öntaş vd., 2020; Sarı, 2019) merkezi sınavlarının geçerliğini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. OKMS alt test puanlarının yordama geçerliğini inceleyen sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. OKMS alt testi puanlarının ne ölçüde yordandığını ortaya koyan çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

### 1.1. Araştırmanın amacı

Araştırmanın amacı, öğrencilerin 5, 6, 7 ve 8. sınıf ilgili derslerine ait yıl sonu başarı puanlarının Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınavı (OKMS) alt testleri ham puanlarını yordama düzeyini belirlemektir. Araştırma problemi, ortaokuldaki ilgili derslerin yıl sonu başarı puanları, OKMS alt testleri ham puanlarını ne düzeyde yordamaktadır? Bu bağlamda araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

- 1- Ortaokul 5-8. sınıf Türkçe dersi yıl sonu başarı puanları Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınavı Türkçe alt testi ham puanlarını ne düzeyde yordamaktadır?
- 2- Ortaokul 5-8. sınıf matematik dersi yıl sonu başarı puanları Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınavı matematik alt testi ham puanlarını ne düzeyde yordamaktadır?
- 3- Ortaokul 5-8. sınıf fen bilimleri dersi yıl sonu başarı puanları Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınavı fen bilimleri alt testi ham puanlarını ne düzeyde yordamaktadır?
- 4- Ortaokul 5-8. sınıf T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi yıl sonu başarı puanları Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınavı T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük alt testi ham puanlarını ne düzeyde yordamaktadır?
- 5- Ortaokul 5-8. sınıf yabancı dil dersi yıl sonu başarı puanları Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınavı yabancı dil alt testi ham puanlarını ne düzeyde yordamaktadır?
- 6- Ortaokul 5-8. sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi dersi yıl sonu başarı puanları Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınavı din kültürü ve ahlak bilgisi alt testi ham puanlarını ne düzeyde yordamaktadır?

### 1.2. Araştırmanın önemi

OKMS'de yer alan tüm derslere ait alt test puanlarını içerecek şekilde kapsamlı bir perspektiften yordama geçerliğini ortaya koymak gereklidir. Aynı öğrenciye ait ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf ilgili derslerine ait akademik puanlarının boylamsal izlenip OKMS alt testi ham puanlarını yordama düzeyinin bilinmesi eğitim sistemimizin değerlendirilmesi açısından önemlidir. OKMS yordama geçerliği ve eğitim müfredatımızın sarmal yapısı hakkında eğitim paydaşlarına önemli ipuçları verecektir. Araştırmanın sonuçları OKMS alanında yapılacak düzenlemelere destek olması açısından da önemli görülmektedir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma nicel bir çalışmadır ve ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelinde, en az iki değişken arasındaki ilişkiye bakılmaktadır (Fraenkel vd., 2011; Karasar, 2016).

### 2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Çalışma grubunu Bursa ilinin merkez üç ilçesinden (Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım) üçer ortaokul, İnegöl ilçesinden iki ortaokul ve diğer ilçelerden birer ortaokul olmak üzere toplamda 17 ilçedeki 24 ortaokuldan 2018 yılında 8. sınıfta OKMS'ye giren 3357 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada Bursa ilindeki ilçelerin

nüfus yoğunluğu ve okulların öğrenci mevcudu göz önüne alınarak amaçlı örnekleme yönteminden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak araştırmanın daha derinlemesine yapılabilmesi için zengin durumları seçmeye imkân tanır (Patton, 2014). Ölçüt örneklemedeki esas nokta önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Toplam 5135 ortaokul 8. sınıf öğrencisinin verilerine ulaşılmasına rağmen, eksik verilerin olması ve veri setindeki uç değerlerin çıkarılması sebebi ile 3357 öğrenci analize dâhil edilmiştir. Öğrencilerin okullara göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.***Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı*

Okullar	N	%	N	%	
O1 Ortaokulu	49	1,4	O13 Ortaokulu	169	5
O2 Ortaokulu	75	2,2	O14 Ortaokulu	125	3,7
O3 Ortaokulu	208	6,2	O15 Ortaokulu	45	1,3
O4 Ortaokulu	161	4,8	O16 Ortaokulu	119	3,5
O5 Ortaokulu	139	4,1	O17 Ortaokulu	195	5,8
O6 Ortaokulu	55	1,6	O18 Ortaokulu	199	5,9
O7 Ortaokulu	281	8,4	O19 Ortaokulu	105	3,1
O8 Ortaokulu	41	1,2	O20 Ortaokulu	88	2,6
O9 Ortaokulu	141	4,2	O21 Ortaokulu	73	2,2
O10 Ortaokulu	95	2,8	O22 Ortaokulu	243	7,2
O11 Ortaokulu	166	4,9	O23 Ortaokulu	78	2,3
O12 Ortaokulu	138	4,1	O24 Ortaokulu	369	11
<b>Toplam</b>			3357	100	

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmada kullanılmak amacıyla aynı öğrenciye ait 5, 6, 7, 8. sınıf yıl sonu başarı puanları ve OKMS alt testine ait veriler e-okul sisteminden elde edilmiştir. Her bir öğrencinin OKMS alt testine ait ham puanı aşağıdaki formül ile elde edilmiştir (MEB, 2018a).

*Öğrencinin alt test ham puanı*

$$= \frac{\text{Öğrencinin alt testindeki doğru sayısı} - \text{Öğrencinin alt testindeki yanlış sayısı}}{3}$$

### 2.4. Verilerin analizi

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe, matematik, fen bilimleri, inkılap tarihi, yabancı dil ve din kültürü dersi yıl sonu başarı puanları bağımsız (yordayıcı) değişken, OKMS Türkçe, matematik, fen bilimleri, inkılap tarihi, yabancı dil ve din kültürü alt testi ham puanları bağımlı (ölçüt) değişken olarak alınmıştır. Bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişki aşamalı çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir. Aşamalı regresyon analizinde her bağımsız değişken modele sırayla eklenmektedir. Eklenen değişken eğer modele katkı veriyorsa bu değişken modelde kalır, yoksa çıkarılır (Büyüköztürk, 2012; Karagöz, 2021; Küçüksille, 2016).

Verilere ait tüm analizler SPSS 23.0 kullanılarak yapılmıştır. İlk olarak bağımsız (yordayıcı) değişkenler arasında çoklu bağlantı, otokorelasyon ve puanların çok değişkenli normal dağılımları incelenmiştir. Çoklu için bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Değişkenler arasındaki korelasyon değeri 0,80’nin üzerindeyse çoklu bağlantı olabileceğini, 0,90’nun üzerindeyse ciddi bir çoklu bağlantı sorununun olabileceğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2012). Bunlarla birlikte tolerans değerinin (TD) 0,10’dan büyük olması, varyans büyütme faktörü (VIF) değerinin 10’dan küçük, durum indeksi (CI) değerinin 30’dan düşük çıkması çoklu bağlantı probleminin olmadığını göstermektedir (Büyüköztürk,

2012; Çokluk vd., 2016). Otokorelasyon için Durbin Watson (DW) değerine bakılmıştır. Durbin Watson katsayı değerinin 2 civarında olması otokorelasyon olmadığını ifade etmektedir (Küçüksille, 2016). Değişkenlere ilişkin TD, VIF ve DW değerleri Tablo 2’de verilmektedir.

**Tablo 2.**

*Değişkenlere İlişkin TD, VIF ve DW Değerleri*

Değişkenler	TD	VIF	DW	Sınıf	Değişkenler	TD	VIF	DW
<b>Türkçe</b>	,25	4	2,07	5	<b>T.C. İnkılap Tarihi ve</b>	,32	3,11	1,93
	,21	4,66		6	<b>Atatürkçülük</b>	,28	3,55	
	,16	6		7		,25	3,94	
	,19	5,01		8		,30	3,24	
<b>Matematik</b>	,25	3,93	1,97	5	<b>Yabancı Dil</b>	,29	3,39	1,82
	,18	5,38		6		,25	4	
	,16	5,93		7		,19	5,02	
	,23	4,31		8		,25	3,98	
<b>Fen Bilimleri</b>	,25	3,99	1,97	5	<b>Din Kültürü ve Ahlak</b>	,42	2,33	1,89
	,18	5,45		6	<b>Bilgisi</b>	,38	2,60	
	,20	4,90		7		,36	2,73	
	,27	3,70		8		,37	2,68	

Tablo 2 incelendiğinde TD, VIF ve DW değerlerinin kriterleri sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca Tablo 4’e göre de korelasyon katsayıları incelenerek çoklu bağlantı sorununun olmadığına karar verilmiştir. Daha sonra, verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Çarpıklık katsayısının -1,5 ile +1,5 arasında olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Tablo 3’e göre verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Çoklu regresyon analizine ilişkin varsayımların karşılandığı görülmüş ve uygulamaya 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.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde ilk olarak değişkenlere ait betimsel istatistikler, sonra değişkenler arasındaki korelasyonlar ve araştırmanın problemleri ile ilgili bulgular sırasıyla verilmektedir. Değişkenlere ait betimsel istatistikler Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3.

Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler

	Değişkenler	N	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Türkçe	5.Türkçe	3357	76,52	14,22	-,940	,557
	6.Türkçe	3357	72,13	15,44	-,462	-,443
	7.Türkçe	3357	73,62	16,09	-,483	-,467
	8.Türkçe	3357	75,91	16,55	-,610	-,300
	OKMS Türkçe	3357	11,66	5,12	-,453	-,477
Matematik	5.Matematik	3357	71,05	19,59	-,511	-,674
	6.Matematik	3357	67,57	20,92	-,345	-,921
	7.Matematik	3357	67,74	22,02	-,294	-,993
	8.Matematik	3357	66,25	23,54	-,166	-1,192
	OKMS Matematik	3357	2,37	3,65	,801	,698
Fen Bilimleri	5.Fen Bilimleri	3357	75,41	14,62	-,663	-,075
	6.Fen Bilimleri	3357	72,18	16,56	-,421	-,569
	7.Fen Bilimleri	3357	71,54	16,60	-,345	-,675
	8.Fen Bilimleri	3357	72,87	18,29	-,406	-,811
	OKMS Fen Bilimleri	3357	7,23	5,07	,135	-,711
İnkılap ve T.C. Tarihi	5. T.C. İnk. Tar. ve Ata.	3357	75,08	15,33	-,709	-,007
	6. T.C. İnk. Tar. ve Ata.	3357	72,45	15,71	-,517	-,324
	7. T.C. İnk. Tar. ve Ata.	3357	74,64	16,21	-,525	-,393
	8. T.C. İnk. Tar. ve Ata.	3357	73,67	18,65	-,479	-,707
	OKMS T.C. İnk. Tar. ve Ata.	3357	7,18	2,78	-,953	,168
Yabancı Dil	5.Yabancı Dil	3357	72,57	18,53	-,626	-,435
	6.Yabancı Dil	3357	70,29	18,55	-,457	-,597
	7.Yabancı Dil	3357	72,37	19,43	-,491	-,722
	8.Yabancı Dil	3357	71,18	20,96	-,440	-,907
	OKMS Yabancı Dil	3357	4,56	3,53	,061	-1,204
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	5. Din Kül. ve Ahl. Bil.	3357	79,03	13,63	-,806	,326
	6. Din Kül. ve Ahl. Bil.	3357	77,89	14,28	-,753	,128
	7. Din Kül. ve Ahl. Bil.	3357	81,94	13,33	-,977	,628
	8. Din Kül. ve Ahl. Bil.	3357	84,50	13,34	-1,186	1,117
	OKMS Din Kül. ve Ahl. Bil.	3357	8,48	2,35	-1,035	1,169

Tablo 3'e göre, Türkçe dersine ait en yüksek ortalama 76,52 ile 5. sınıf, en düşük ortalama ise 72,13 ile 6. sınıf Türkçe dersidir. Matematik dersine ait değişkenlerde en yüksek ortalama 71,05 ile 5. sınıf, en düşük ortalama ise 66,25 ile 8. sınıf matematik dersidir. Fen bilimleri dersine ait değişkenlerde en yüksek ortalama 75,41 ile 5. sınıf, en düşük ortalama 71,54 ile 7. sınıf fen bilimleri dersidir. İnkılap tarihi ve Atatürkçülük dersine ait değişkenlerde en yüksek ortalama 75,08 ile 5. sınıf, en düşük ortalama 72,45 ile 6. sınıf tarih dersidir. Yabancı dil dersine ait değişkenlerde en yüksek ortalama 72,57 ile 5. sınıf, en düşük ortalama 70,29 ile 6. sınıf yabancı dil dersidir. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersine ait değişkenlerde en yüksek ortalama 84,50 ile 8. sınıf, en düşük ortalama 77,89 ile 6. sınıf din kültürü dersidir. OKMS alt testlerinde ise en yüksek ham puan ortalama 11,66 ile Türkçe dersi, en düşük ham puan ortalama 2,37 ile matematik dersine aittir. Değişkenlerin birbiriyle olan korelasyonları Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4.

Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar

Değişkenler	Dersler	1	2	3	4	5
Türkçe	1 5.Türkçe	1				
	2 6.Türkçe	,83**	1			
	3 7.Türkçe	,82**	,84**	1		
	4 8.Türkçe	,79**	,82**	,88**	1	
	5 OKMS Türkçe	,71**	,70**	,73**	,74**	1
Matematik	1 5.Matematik	1				
	2 6.Matematik	,85**	1			
	3 7.Matematik	,80**	,85**	1		
	4 8.Matematik	,74**	,80**	,86**	1	
	5 OKMS Matematik	,54**	,56**	,58**	,60**	1
Fen Bilimleri	1 5.Fen Bilimleri	1				
	2 6.Fen Bilimleri	,85**	1			
	3 7.Fen Bilimleri	,79**	,84**	1		
	4 8.Fen Bilimleri	,74**	,79**	,83**	1	
	5 OKMS Fen Bilimleri	,69**	,72**	,71**	,74**	1
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülüğü	1 5. T.C. İnk. Tar. ve Ata.	1				
	2 6. T.C. İnk. Tar. ve Ata.	,78**	1			
	3 7. T.C. İnk. Tar. ve Ata.	,76**	,79**	1		
	4 8. T.C. İnk. Tar. ve Ata.	,72**	,75**	,80**	1	
	5 OKMS T.C. İnk. Tar. ve Ata.	,65**	,65**	,67**	,67**	1
Yabancı Dil	1 5.Yabancı Dil	1				
	2 6.Yabancı Dil	,81**	1			
	3 7.Yabancı Dil	,78**	,81**	1		
	4 8.Yabancı Dil	,73**	,77**	,85**	1	
	5 OKMS Yabancı Dil	,64**	,67**	,75**	,79**	1
Din Kültürü ve Ahlak	1 5. Din Kül. ve Ahl. Bil.	1				
	2 6. Din Kül. ve Ahl. Bil.	,69**	1			
	3 7. Din Kül. ve Ahl. Bil.	,67**	,70**	1		
	4 8. Din Kül. ve Ahl. Bil.	,66**	,70**	,73**	1	
	5 OKMS Din Kül. ve Ahl. Bil.	,62**	,57**	,63**	,66**	1

\*\*p&lt;0,01

Tablo 4'te görüldüğü üzere, hesaplanan korelasyonlar pozitif ve anlamlı bulunmuştur. Türkçe dersi değişkenleri arasındaki en yüksek anlamlı korelasyon değerinin 8. sınıf ile 7. sınıf arasında ( $r=0,88$ ) olduğu, en düşük anlamlı korelasyon ( $r=0,70$ ) ise, OKMS Türkçe alt testi ham puanları ile 6. sınıf Türkçe dersi arasındadır. Matematik dersine ait korelasyonlara göre, en yüksek anlamlı korelasyonun 8. sınıf ile 7. sınıf matematik dersi arasında ( $r=0,86$ ) olduğu, en düşük anlamlı korelasyonun ( $r=0,54$ ) ise, OKMS matematik alt testi ham puanları ile 5. sınıf matematik dersi arasındadır. Fen bilimleri dersine ait korelasyonlar incelendiğinde, en yüksek anlamlı korelasyonun 6. sınıf ile 5. sınıf arasında ( $r=0,85$ ) olduğu, en düşük anlamlı korelasyonun ( $r=0,69$ ) ise, OKMS fen bilimleri alt testi ham puanları ile 5. sınıf arasındadır. İnkılap tarihi ve Atatürkçülük dersine ait korelasyonlara bakıldığında, en yüksek anlamlı korelasyonun 8. sınıf ile 7. sınıf tarihi dersi arasında ( $r=0,80$ ) olduğu, en düşük anlamlı korelasyonun ( $r=0,65$ ) ise, OKMS inkılap tarihi ve Atatürkçülük alt testi ham puanları ile 5. sınıf ve 6. sınıf tarih dersleri arasındadır. Yabancı dil dersine ait korelasyonlara göre, en yüksek anlamlı korelasyonun 8. sınıf ile 7. sınıf yabancı dil dersi



arasında ( $r=0,85$ ) olduğu, en düşük anlamlı korelasyonun ise, OKMS yabancı dil alt testi ham puanları ile 5. sınıf yabancı dil dersi arasında ( $r=0,64$ ) olduğu görülmektedir. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersine ait korelasyonlar incelendiğinde, en yüksek anlamlı korelasyonun 8. sınıf ile 7. sınıf din kültürü dersi arasında ( $r=0,73$ ) olduğu, en düşük anlamlı korelasyonun ise, OKMS din kültürü ve ahlak bilgisi alt testi ham puanları ile 6. sınıf din kültürü dersi arasında ( $r=0,57$ ) olduğu görülmektedir.

“Ortaokul 5-8. sınıf Türkçe dersi yıl sonu başarı puanları OKMS Türkçe alt testi ham puanlarını ne düzeyde yordamaktadır?” şeklinde ifade edilen birinci araştırma sorusuna cevap bulabilmek için aşamalı çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Kurulan dört modelden dördüncüsü alınarak regresyon denklemi oluşturulmuştur. Analiz sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.***OKMS Türkçe Alt Testi Regresyon Analiz Sonuçları*

Değişkenler	B	SHB	$\beta$	t	p	R	R <sup>2</sup>	F	Kısmi korelasyon
Model 4					0,00	0,777	0,604	1279,43	
Sabit	-8,69	,30		-28,41	0,00				
8.Türkçe	,10	,008	,340	13,96	0,00				,234
5.Türkçe	,07	,008	,206	9,47	0,00				,162
7.Türkçe	,05	,008	,164	6,14	0,00				,106
6.Türkçe	,04	,008	,119	5,08	0,00				,088

Tablo 5’te görüldüğü üzere, Model 4’e ait sonuca göre 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi yıl sonu başarı notları OKMS Türkçe alt testi ham puanlarını anlamlı bir biçimde ( $R= ,777$ ;  $p < 0,01$ ) yordamaktadır. En önemli yordayıcı değişken 8. sınıf Türkçe puanıdır. 8. sınıf Türkçe puanı tek başına OKMS Türkçe alt testi başarısının %55,6’sını açıklamaktadır. Ardından 5, 7 ve 6. sınıf Türkçe yıl sonu başarı puanları gelmektedir. Türkçe puanları sırasıyla OKMS Türkçe alt testinin açıklanma oranını 5. sınıf %3,8 düzeyinde, 7. sınıf %0,8 düzeyinde ve 6. Sınıf %0,3 düzeyinde arttırmıştır. Bu dört değişken OKMS Türkçe alt testinin %60,4’ünü açıklamaktadır. Türkçe dersi başarı puanları değişkenleri tarafından OKMS Türkçe alt testi başarısının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

$$OKMS\ Türkçe = -8,69 + 0,10 * Türkçe8 + 0,07 * Türkçe5 + 0,05 * Türkçe7 + 0,04 * Türkçe6$$

“Ortaokul 5-8. sınıf matematik dersi yıl sonu başarı puanları OKMS matematik alt testi ham puanlarını ne düzeyde yordamaktadır?” şeklindeki ikinci araştırma sorusunu yanıtlamak için yapılan aşamalı çoklu regresyon analizi sonucunda kurulan dört modelden dördüncüsü alınarak regresyon denklemi oluşturulmuştur. Modele ait sonuçlar Tablo 6’da yer almaktadır.

**Tablo 6.***OKMS Matematik Alt Testi Regresyon Analiz Sonuçları*

Değişkenler	B	SHB	$\beta$	t	p	R	R <sup>2</sup>	F	Kısmi korelasyon
Model 4					,00	,627	,393	541,807	
Sabit	-5,132	,186		-27,6	,00				
8. Matematik	,054	,004	,345	12,33	,00				,208
5. Matematik	,024	,005	,131	4,888	,00				,084
7. Matematik	,020	,005	,118	3,590	,00				,062
6. Matematik	,013	,005	,076	2,432	,015				,042

Tablo 6 incelendiğinde Model 4'ün analiz sonucuna göre öğrencilerin 5, 6, 7 ve 8. sınıf matematik dersi başarı notlarının OKMS matematik alt testi ham puanlarını anlamlı bir biçimde ( $R = ,627$ ;  $p < ,01$ ) yordadığı görülmektedir. 8. sınıf matematik yıl sonu başarı puanı en önemli yordayıcı değişkendir. 8. sınıf matematik başarı puanı tek başına OKMS matematik alt testi başarısının %36,7'sini açıklamaktadır. Ardından 5, 7 ve 6. sınıf matematik başarı puanları gelmektedir. Matematik başarı puanları sırasıyla OKMS matematik alt testinin açıklanma oranını 5. sınıf %2,1 düzeyinde, 7. sınıf %0,4 düzeyinde ve 6. sınıf %0,1 düzeyinde arttırmıştır. Bu dört değişkenin OKMS matematik alt testinin %39,3'ünü açıkladığı görülmektedir. Matematik dersi başarı puanları değişkenleri tarafından OKMS matematik alt testi başarısının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

*OKMS Matematik*

$$= -5,132 + 0,054 * Matematik8 + 0,024 * Matematik5 + 0,020 * Matematik7 + 0,013 * Matematik6$$

“Ortaokul 5-8. sınıfları fen bilimleri dersi yıl sonu başarı puanları OKMS fen alt testi ham puanlarını ne düzeyde yordamaktadır?” üçüncü araştırma sorusu aşamalı çoklu regresyon analiz ile cevaplandırılmıştır. Analize göre dört model kurulmuş olup modellerden dördüncüsü ile regresyon denklemi oluşturulmuştur. Analiz sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

*OKMS Fen Bilimleri Alt Testi Regresyon Analiz Sonuçları*

Değişkenler	B	SHB	$\beta$	t	p	R	R <sup>2</sup>	F	Kısmi korelasyon
Model 4					,00	,782	,611	1315,58	
Sabit	-11,283	,289		-39,066	,00				
8.Fen Bil.	,107	,006	,387	18,641	,00				,306
6.Fen Bil.	,066	,008	,215	8,559	,00				,146
5. Fen Bil.	,057	,007	,164	7,621	,00				,131
7.Fen Bil.	,023	,007	,074	3,119	,002				,054

Tablo 7 incelendiğinde Model 4’e ait analize göre öğrencilerin 5, 6, 7 ve 8. sınıf fen bilimleri dersi başarı notları OKMS fen bilimleri alt testi ham puanlarını anlamlı bir biçimde ( $R = ,782$ ;  $p < ,01$ ) yordamaktadır. 8. sınıf fen bilimleri başarı puanı en önemli yordayıcı değişkendir. 8. sınıf fen bilimleri başarı puanı tek başına OKMS fen bilimleri alt testi başarısının %55,2’sini açıklamaktadır. Ardından 6, 5 ve 7. sınıf fen bilimleri başarı puanları gelmektedir. Fen bilimleri başarı puanları OKMS fen bilimleri alt testinin açıklanma oranını sırasıyla 6. sınıf için %0,5 düzeyinde, 5. sınıf için %0,8 düzeyinde ve 7. sınıf için %0,1 düzeyinde arttırmıştır. Bu dört değişken OKMS fen bilimleri alt testinin %61,1’ini açıklamaktadır. OKMS fen bilimleri alt testi başarısının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

*OKMS Fen Bilimleri*

$$= -11,283 + 0,107 * Fen Bilimleri8 + 0,066 * Fen Bilimleri6 + 0,057 * Fen Bilimleri5 + 0,023 * Fen Bilimleri7$$

“Ortaokul 5-8. sınıfları T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi yıl sonu başarı puanları OKMS T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük alt testi ham puanlarını ne düzeyde yordamaktadır?” şeklinde ifade edilen dördüncü araştırma sorusuna yanıt bulabilmek için aşamalı çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analize göre oluşturulan dört modelden dördüncüsü ile regresyon denklemi kurulmuştur. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

**Tablo 8.**

OKMS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Alt Testi Regresyon Analiz Sonuçları

Değişkenler	B	SHB	$\beta$	t	p	R	R <sup>2</sup>	F	Kısmi korelasyon
Model 4					,00	,730	,534	958,697	
Sabit	-2,827	,172		-16,433	,00				
8. T.C. İnk. Tar. ve Ata.	,039	,003	,260	12,230	,00				,207
5. T.C. İnk. Tar. ve Ata.	,040	,004	,221	10,593	,00				,180
7. T.C. İnk. Tar. ve Ata.	,031	,004	,181	7,707	,00				,132
6. T.C. İnk. Tar. ve Ata.	,025	,004	,142	6,376	,00				,109

Tablo 8'e göre kurulan Model 4'e ait regresyon analizi sonucuna göre öğrencilerin 5, 6, 7 ve 8. sınıf inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi başarı notları OKMS inkılap tarihi ve Atatürkçülük alt testi ham puanlarını anlamlı bir biçimde ( $R = ,730$ ;  $p < 0,01$ ) yordamaktadır. En önemli yordayıcı değişkenin 8. sınıf T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük yıl sonu başarı puanı olduğu ve bu değişkenin tek başına OKMS T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük alt testi başarısının %45,2'sini açıkladığı görülmektedir. Bunu sırasıyla 5, 7 ve 6. sınıf tarih başarı puanları izlemektedir. OKMS T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük alt testinin açıklanma oranını 5. sınıf %6,1 düzeyinde, 7. sınıf %1,5 düzeyinde ve 6. sınıf %0,6 düzeyinde arttırmıştır. Bu dört değişkenin OKMS T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük alt testinin %53,4'ünü açıkladığı görülmektedir. Oluşturulan regresyon eşitliği şu şekildedir:

*OKMS İnk. Tar. ve Ata.*

$$= -2,827 + 0,039 * \text{İnk. Tar. ve Ata. 8} + 0,040 * \text{İnk. Tar. ve Ata. 5} + 0,031 * \text{İnk. Tar. ve Ata. 7} + 0,025 * \text{İnk. Tar. ve Ata. 6}$$

"Ortaokul 5-8. sınıflar yabancı dil dersi yıl sonu başarı puanları OKMS yabancı dil alt testi ham puanlarını ne düzeyde yordamaktadır?" beşinci araştırma sorusunu cevaplamak için aşamalı çoklu regresyon analizine göre üç model kurulmuş ve üçüncüsü alınarak regresyon denklemi oluşturulmuştur. Analiz sonuçları Tablo 9'da yer almıştır.

**Tablo 9.**

OKMS Yabancı Dil Alt Testi Regresyon Analiz Sonuçları

Değişkenler	B	SHB	$\beta$	t	p	R	R <sup>2</sup>	F	Kısmi korelasyon
Model 3					,00	,808	,653	2099,797	
Sabit	-5,929	,147		-40,462	,00				
8.Yabancı Dil	,092	,003	,543	26,914	,00				,421
7.Yabancı Dil	,044	,004	,239	10,756	,00				,183
6.Yabancı Dil	,012	,003	,061	3,371	,001				,058

Tablo 9 incelendiğinde Model 3'e ait analiz sonucuna göre 6, 7 ve 8. sınıf yabancı dil başarı notlarının OKMS yabancı dil alt testi ham puanlarını anlamlı bir biçimde ( $R = ,808$ ;  $p < 0,01$ ) yordadığı görülmektedir. 5. sınıf yabancı dil başarı notları OKMS yabancı dil alt testi ham puanlarını anlamlı bir düzeyde yordamamaktadır. 8. sınıf yabancı dil başarı puanı en önemli yordayıcı değişkendir ve bu değişken tek başına OKMS yabancı dil alt testi başarısının %63,1'ini açıklamaktadır. Bunu 7 ve 6. sınıf yabancı dil başarı puanları izlemektedir. OKMS yabancı dil alt testinin açıklanma oranını, 7. sınıf %2 düzeyinde ve 6. sınıf %0,1 düzeyinde arttırmıştır. Bu üç değişkenin OKMS yabancı dil alt testinin %65,3'ünü açıkladığı görülmektedir. Yabancı dil dersi başarı

puanları değişkenleri tarafından OKMS yabancı dil alt testi başarısının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

$$OKMS \text{ Yabancı Dil} = -5,929 + 0,092 * \text{Yabancı Dil 8} + 0,044 * \text{Yabancı Dil 7} + 0,012 * \text{Yabancı Dil 6}$$

“Ortaokul 5-8. sınıflar din kültürü ve ahlak bilgisi dersi yıl sonu başarı puanları OKMS din kültürü ve ahlak bilgisi alt testi ham puanlarını ne düzeyde yordamaktadır?” şeklinde ifade edilen altıncı araştırma sorusu aşamalı çoklu regresyon analizine göre cevaplandırılmıştır. Üç model kurulmuş ve üçüncüsü ile regresyon denklemi oluşturulmuştur. Analiz sonuçları Tablo 10’da yer almaktadır.

**Tablo 10.**

*OKMS Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Alt Testi Regresyon Analiz Sonuçları*

Değişkenler	B	SHB	$\beta$	t	p	R	R <sup>2</sup>	F	Kısmi korelasyon
Model 3					,00	,723	,523	1225,3	
Sabit	-3,176	,195		-16,324	,00				
8. Din Kül. ve Ahl. Bil.	,059	,003	,336	17,891	,00				,295
5. Din Kül. ve Ahl. Bil.	,043	,003	,249	14,466	,00				,242
7. Din Kül. ve Ahl. Bil.	,039	,003	,223	11,810	,00				,200

Tablo 10 incelendiğinde 3. modele ait sonuca göre 5, 7 ve 8. sınıf din kültürü dersi başarı notları OKMS din kültürü alt testi ham puanlarını anlamlı bir biçimde ( $R = ,723$ ;  $p < 0,01$ ) yordarken 6. sınıf din kültürü başarı notları anlamlı bir düzeyde yordamamaktadır. 8. sınıf din kültürü yıl sonu başarı puanı en önemli yordayıcı değişkendir ve bu değişken tek başına OKMS din kültürü alt testi başarısının %44,6’sını açıklamaktadır. Bunu sırasıyla 5 ve 7. sınıf din kültürü yıl sonu başarı puanları izlemektedir. OKMS din kültürü alt testinin açıklanma oranını 5. sınıf %5,7 düzeyinde ve 7. sınıf %2 düzeyinde artırmıştır. Bu üç değişkenin OKMS din kültürü alt testinin %52,3’ünü açıkladığı görülmektedir. Elde edilen regresyon eşitliği şu şekildedir:

$$OKMS \text{ Din Kül. ve Ahl. Bil.} = -3,176 + 0,059 * \text{Din Kül. ve Ahl. Bil. 8} + 0,043 * \text{Din Kül. ve Ahl. Bil. 5} + 0,039 \text{Din Kül. ve Ahl. Bil. 7}$$

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada öğrencilerin OKMS alt testleri ham puanlarını yordamada 5- 8. sınıf ilgili derslerine ait yıl sonu puanlarının etkisi incelenmiştir. Çalışmada, öğrencilerin OKMS 20 soruluk Türkçe (11,66), matematik (2,37) ve fen bilimleri (7,23) ve 10 soruluk inkılap tarihi (7,18), yabancı dil (4,56), ve din kültürü (8,48) testlerinden elde edilen ortalama ham puanlarının 2018 yılı merkezî yerleştirme ile ortaöğretim kurumuna yerleşen öğrencilerin ham puan ortalamalarından düşük olduğu görülmüştür (MEB, 2018b). MEB’in (2018b) OKMS’ye ilişkin raporuna göre, merkezî olarak yerleştirilen öğrenciler Türkçe alt testinde en yüksek başarı (16,48) ve matematik alt testinde en düşük başarı (6,99) elde etmiştir. Fen bilimleri alt testinde elde edilen ortalama ham puanında (13,05) yüksek olduğu görülmüştür. 10 soruluk alt testlerde tarih (9,26), din kültürü (9,72) ve yabancı dil (7,78) alt testleri oldukça başarılıdır (MEB, 2018b). Bu çalışmada alt test ham puan ortalamalarının düşük olmasının sebebi 2018 MEB raporunda yalnızca merkezî yerleştirme ile ortaöğretim kurumuna yerleşen öğrencilerin ham puanlarının hesaplanmasıdır. Çünkü bu çalışmada öğrencilerin merkezî sınav puanına göre yerleşip yerleşmediğine bakılmamıştır. Ancak, bu çalışmada elde edilen alt testlere ait ham puan ortalamaları 2019 yılı ile yakındır (MEB, 2019b). Bu çalışmada OKMS alt testleri ham puanları ortalaması en düşük testin matematik (2,37) olduğu saptanmıştır. 2018, 2019, 2020, 2021 ve 2022 yıllarından elde edilen OKMS sonuçları bu bulguyu desteklemektedir (MEB, 2018b, 2019b, 2020, 2021, 2022). OKMS 2018 uygulamasından sonra sayısal bölüm sınav süresinin 60 dakikadan 80

dakikaya çıkarılmış olmasının matematik ortalamasını artırmada önemli bir değişikliğe sebep olmadığı söylenebilir.

“Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi yıl sonu başarı puanlarının OKMS Türkçe alt testi ham puanlarını yordaması” ile ilgili birinci araştırma probleminin sonuçları, OKMS Türkçe alt testini en iyi yordayan değişkenin 8. sınıf Türkçe yıl sonu başarı puanı olduğunu ortaya koymuştur. 8. sınıf Türkçe tek başına OKMS Türkçe alt testi başarısının %55,6’sını açıklamaktadır. Bunu 5, 7 ve 6. sınıf Türkçe başarı puanları izlemektedir. OKMS Türkçe alt testinin açıklanma oranını 5. sınıf Türkçe değişkeni %3,8’lik, 7. sınıf %0,8’lik ve 6. sınıf %0,3’lük bir artışa sebep olmuştur. Bu dört değişkenin OKMS Türkçe alt testinin %60,4’ünü açıkladığı görülmektedir. 8. sınıf öğrencilerinin OKMS’ye hazırlanması sırasında aynı zamanda 8. sınıf Türkçe dersine çalışmalarının sonucunda OKMS Türkçe alt testinin en yüksek yordayıcısı olması beklenen bir durumdur. Alanyazın çalışmaların sonuçları, bu çalışmadaki bulguları desteklemektedir (Deniz, 2003; Doğan & Sevindik, 2011; Köroğlu & Doğan, 2022; Özdemir & Gelbal, 2016; Parlak & Tatlıdil, 2014; Verim, 2006). Köroğlu ve Doğan (2022) OKMS alt test puanlarını açıklamada en yüksek yordayıcı değişkenin 8. sınıf Türkçe dersi akademik başarı puanı olduğunu tespit etmiştir. Deniz (2003) ilköğretim öğrencilerinin OKÖSYS’nin Türkçe alt testini en iyi yordayıcı değişkeninin 8. Sınıf Türkçe ders notu olduğunu bulmuştur. Doğan ve Sevindik (2011) Türkçe dersinin altıncı sınıf SBS alt testlerindeki akademik başarıyı açıklayan en önemli yordayıcı olduğunu bulmuştur. Parlak ve Tatlıdil (2014) Türkçe dersinin 8. sınıf SBS alt testlerindeki başarıyı açıklamada en iyi yordayıcılardan birinin olduğunu belirtmiştir. Verim (2006) OKS Türkçe alt testinin en önemli yordayıcısının 8. sınıf Türkçe ders notları olduğunu bulmuştur.

“Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf matematik dersi yıl sonu başarı puanlarının OKMS matematik alt testi ham puanlarını yordaması” ile ilgili ikinci araştırma probleminin sonuçları, OKMS matematik alt testini en iyi açıklayan değişkenin 8. sınıf matematik yıl sonu başarı puanı olduğunu ortaya koymuştur. 8. sınıf matematik puanı tek başına OKMS matematik alt testi başarısının %36,7’sini açıklamaktadır. OKMS matematik alt testinin açıklanmasında sırasıyla, 5. sınıf matematik başarı puanı %2,1’lik, 7. sınıf %0,4’lük ve 6. sınıf %0,1’lik artışa sebep olmuştur. Bu dört değişken OKMS matematik alt testinin %39,3’ünü açıklamaktadır. Matematik yıl sonu başarı puanlarının OKMS matematik alt testi başarısını en düşük düzeyde yordamasını OKMS matematik alt testi ham puan ortalamasının (2,37) çok düşük olmasına bağlıdır. Bu sonuç MEB (2019b) matematik alt testindeki ham puan ortalamasının en düşük ortalamaya (2,80) sahip olduğu sonucu ile benzerdir. OKMS 8. sınıfta uygulanan bir sınav olduğundan 8. sınıf matematik yıl sonu başarı puanının en önemli yordayıcı olması beklenen bir durumdur. Alanyazın çalışmaların sonuçları, bu çalışmadaki bulguları desteklemektedir (Deniz, 2003; Özdemir & Gelbal, 2016). Özdemir ve Gelbal (2016) yapmış oldukları çalışmada Yükseköğretime Geçiş Sınavı matematik alt testini açıklayan en iyi ilk iki değişkenin 12 ve 8. sınıf matematik puanları olduğunu tespit etmiştir. Köroğlu ve Doğan (2022) 8. sınıf matematik dersi akademik başarı puanının OKMS alt test puanlarını yordayıcılığının düşük olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca Verim (2006) OKS matematik alt testinin en önemli yordayıcısının 7. sınıf matematik ders notları olduğunu bulmuştur. Bu sonuçlar araştırmanın bulgusundan farklıdır.

“Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf fen bilimleri dersi yıl sonu başarı puanlarının OKMS fen bilimleri alt testi ham puanlarını yordaması” ile ilgili üçüncü araştırma probleminin sonuçları, OKMS fen bilimleri alt testini en iyi 8. sınıf fen bilimleri yıl sonu başarı puanının yordadığını ortaya koymuştur. 8. sınıf fen bilimleri başarı puanı tek başına OKMS fen bilimleri alt testi başarısının %55,2’sini açıklamaktadır. OKMS fen bilimleri alt testinin açıklanmasında sırasıyla, 6. sınıf fen bilimleri başarı puanı %0,5’lik, 5. sınıf fen bilimleri %0,8’lik ve 7. sınıf ise %0,1’lik bir artışa sebep olmuştur. Dört değişken OKMS fen bilimleri alt testinin %61,1’ini açıklamaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular, SBS fen bilimleri alt testi puanlarını en önemli yordayan değişkenlerin 6, 7 ve 8. sınıf fen bilimleri yazılılarının oluğunu ortaya koyan (Güzeller, 2012), 8. sınıf SBS fen bilimleri testindeki başarıyı açıklamada en önemli yordayıcılardan birinin fen bilimleri dersi olduğunu ortaya koyan (Parlak & Tatlıdil, 2014) araştırma sonuçları ile benzerlik göstermesine karşın, 8. sınıf fen bilgisi yıl sonu başarı puanlarının YGS fen bilimleri testini önemli düzeyde yordamadığı (Özdemir

& Gelbal, 2016), ilköğretim öğrencilerinin OKÖSYS ve OKS fen bilimleri alt testini en iyi yordayıcı değişkeninin 7. sınıf fen bilimleri ders notu olduğunu ortaya koyan (Deniz, 2003; Verim, 2006) çalışma sonuçları ile de farklılık göstermektedir.

“Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi yıl sonu başarı puanlarının OKMS T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük alt testi ham puanlarını yordaması” ile ilgili dördüncü araştırma probleminin sonuçları, OKMS inkılap tarihi ve Atatürkçülük alt testini en iyi yordayan değişkenin 8. sınıf inkılap tarihi başarı puanı olduğunu ve bu değişkenin tek başına OKMS T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük alt testi başarısının %45,2’sini açıkladığını ortaya koymuştur. OKMS inkılap tarihi alt testinin açıklanmasında sırasıyla, 5. sınıf %6,1’lik, 7. sınıf %1,5’lik ve 6. sınıf %0,6’lık bir artışa sebep olmuştur. Dört değişken toplamda OKMS inkılap tarihi alt testinin %53,4’ünü açıkladığı görülmektedir. Bu sonuçlar alanyazındaki araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir (Doğan & Sevindik, 2011; Karakoç & Köse, 2018; Köroğlu & Doğan, 2022). Ayrıca bu sonuç, Karakoç ve Köse’nin (2018) TEOG sınavı sosyal bilgiler alt test başarısını 7. sınıf sosyal bilgiler başarı notlarının 6. sınıfa göre daha güçlü yordadığı sonucu ile uyumludur. Benzer şekilde Köroğlu ve Doğan (2022) OKMS alt test puanlarını açıklamada en yüksek yordayıcı değişkenlerden birinin 8. sınıf İnkılap Tarihi dersi olduğunu belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgularla farklılaşan çalışmalar da bulunmaktadır (Deniz, 2003; Deniz & Kelecioğlu, 2005; Öntaş vd., 2020; Özdemir & Gelbal, 2016; Verim, 2006). Deniz (2003) ilköğretim öğrencilerinin OKÖSYS’nun İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük alt testini en iyi yordayıcı değişkenini 7. sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders notu olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde, Öntaş vd. (2020) LGS İnkılâp Tarihi alt test doğru sayılarını en iyi yordayan değişkenlerin sekizinci sınıfa ait değil, önceki sınıflara ait Sosyal Bilgiler ile İnkılap Tarihi yazılı sınavları olduğunu bulmuştur. Bu sonuçlar araştırmanın bulgusu ile farklılık göstermektedir.

“Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf yabancı dil dersi yıl sonu başarı puanlarının OKMS yabancı dil alt testi ham puanlarını yordaması” ile ilgili beşinci araştırma probleminin sonuçları, OKMS yabancı dil testini 8. sınıf yabancı dil yıl sonu başarı puanının en iyi yordadığını ve bu değişkenin OKMS yabancı dil testinin başarısının %63,1’ini açıkladığını göstermektedir. OKMS yabancı dil alt testinin açıklanmasında 7. sınıf yabancı dil yıl sonu başarı puanı %2’lik ve 6. sınıf %0,1’lik artışa sebep olmuştur. Bu üç değişkenin OKMS yabancı dil alt testinin %65,3’ünü açıkladığı görülmektedir. OKMS yabancı dil alt testini en iyi yordayan değişkenlerin yıllara göre artması ve en önemli yordayıcının 8. sınıf yabancı dil olması beklenen bir durumdur. Karakoç ve Köse (2018) TEOG sınavı İngilizce alt testi başarısını yordamada 7. sınıfın 6. sınıfa göre daha fazla açıkladığını bulmuştur. Bu sonuçlar araştırmanın bulgusunu desteklemektedir. Araştırmada elde edilen bulgular, Köroğlu ve Doğan’ın (2022) OKMS alt test puanlarını açıklamada 8. sınıf yabancı dil dersinin, Parlak ve Tatlıdil’in (2014) 8. sınıf SBS alt testlerindeki başarıyı açıklamada yabancı dil dersinin ve Doğan ve Sevindik’in (2011) 6. sınıf SBS alt testlerindeki başarıyı açıklamada yabancı dil dersinin açıklama gücünün düşük olduğu sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. 5. sınıf yabancı dil dersi başarı notlarının OKMS yabancı dil alt testinde anlamlı bir düzeyde yordamamasına ilişkin olarak, yıllar arasında 8. sınıftan geriye doğru gidildikçe açıklanan yordama güçleri arasında hiyerarşik bir sıralama bulunmaktadır. Zamana bağlı olarak OKMS yabancı dil alt testini 5. sınıf yabancı dil dersinin anlamlı düzeyde yordamaması beklenen bir durumdur.

“Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi dersi yıl sonu başarı puanlarının OKMS din kültürü ve ahlak bilgisi alt testi ham puanlarını yordaması” ile ilgili altıncı araştırma probleminin sonuçları, OKMS din kültürü alt testini en iyi yordayan değişkenin 8. sınıf din kültürü başarı puanı olduğunu ve bu değişkenin tek başına OKMS din kültürü alt testi başarısının %44,6’sını açıkladığını ortaya koymuştur. OKMS din kültürü alt testinin açıklanmasında 5. Sınıf %5,7’lik bir artışa ve 7. sınıf %2’lik bir artışa sebep olmuştur. Bu üç değişkenin OKMS din kültürü alt testinin %52,3’ünü açıkladığı görülmektedir. OKMS din kültürü alt testini en önemli yordayıcının 8. sınıf din kültürü başarı puanı olması beklenen bir durumdur. 6. sınıf din kültürü dersi yıl sonu başarı notlarının OKMS din kültürü alt testi ham puanlarını anlamlı bir düzeyde yordamaması beklenen duruma ters düşmektedir. Ayrıca bu durum yordama gücü bakımından sınıfların yıl sonu başarı puanları arasında yakınlık ya da eşitliğin olmadığını göstermektedir.

Elde edilen bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, OKMS Türkçe, matematik ve inkılap tarihi alt testlerini en iyi yordayan değişkenlerin bu derslerin 8, 5, 7 ve 6. sınıf puanları olduğu, OKMS fen bilimleri alt testini en iyi yordayan değişkenlerin 8, 6, 5 ve 7. sınıf fen bilimleri başarı puanları olduğu, OKMS yabancı dil alt testini en iyi yordayan değişkenlerin 8, 7 ve 6. sınıf yabancı dil başarı puanları olduğu ve OKMS din kültürü alt testini en iyi yordayan değişkenlerin 8, 5 ve 7. sınıf din kültürü puanları olduğu belirlenmiştir. Buradan OKMS alt testlerini en iyi yordayan değişkenin ilgili olduğu derse ait 8. sınıf yıl sonu başarı puanı değişkenidir. Bu bulgunun OKMS alt testlerindeki soruların 8. sınıf öğretim programındaki kazanımlardan oluşmasından (MEB, 2018a) ötürü beklenen bir durum olduğu söylenebilir. OKMS alt testlerini, 5. sınıf yabancı dil ve 6. sınıf din kültürü dersi yıl sonu başarı puanları hariç diğer derslerin başarı puanları anlamlı düzeyde yordamaktadır. Yabancı dil yıl sonu başarı puanlarının OKMS yabancı dil alt testi başarısını %65,3 ile en yüksek düzeyde yordadığı ve matematik yıl sonu başarı puanlarının OKMS matematik alt testi başarısını %39,3 ile en düşük düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. PISA uygulamalarında elde edilen matematik okuryazarlığı, fen ve okuma becerileri ortalama puanlarındaki düşük başarı düzeyleri (MEB, 2016, 2019a) nedeniyle bilgiyi günlük hayatla ilişkilendirmek, bilgiyi transfer etmek, analiz yapmak ve çıkarımda bulunmak, problem çözme sürecine daha fazla odaklanmak amacıyla müfredatlar güncellenmiştir (PISA 2019a). Benzer şekilde 2018 yılından bu yana OKMS yeni yaklaşıma göre yapılandırılmıştır. OKMS alt testleri ham puanları ortalaması en düşük testin matematik (2,37) olması ve OKMS matematik başarısını en düşük düzeyde (%39,3) açıklayan değişkenin de matematik olması matematiğe yönelik ciddi sorunların olduğunu işaret etmektedir. Ayrıca öğrencilere matematik becerileri kazandırmada ve öğretim programında yer alan hedeflere ulaştırmada eksikliklerin olduğunu düşündürmektedir. Bu bağlamda, tüm eğitim paydaşları dâhil edilerek matematik dersi öğretim programının, sınıflarda yapılan ölçme değerlendirmelerin, okul kaynaklarının, OKMS Matematik alt testinde yer alan matematik sorularının derinlemesine analizine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma 2018 yılı Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınav verileri ile sınırlıdır. Araştırma Bursa ilinin 17 ilçesindeki 24 ortaokulun öğrenci verilerini kapsamaktadır. Ortaokul başarı ölçütleri olarak 5-8. sınıf ilgili derslerin yıl sonu başarı ortalamalarıyla sınırlıdır. Dolayısıyla, gelecekteki çalışmalarda farklı iller ve bölgeler ele alınabilir. İlk kez 2018 yılında uygulamaya konulan OKMS ile liselere yerleştirilen aynı öğrencilerin lise dersleri başarı notlarının, Üniversiteye giriş sınavının alt testlerini yordama gücüne ilişkin yeni çalışmalar yapılabilir.

## Kaynakça / Reference

- Baş, G. (2013). Seviye Belirleme Sınavı (SBS-2009): 6. Sınıf İngilizce Alt Testinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(26), 44-62.
- Breakspear, S. (2012). *The Policy Impact of PISA: An Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System Performance*. OECD Education Working Papers, No. 71. OECD Publishing (NJ1).
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (17. Baskı). Pegem Akademi.
- Çağlar, M., & Kılıç, A. (2019). Merkezi sınav ve öğretmen yapımı sınavların bazı değişkenler açısından incelenmesi: ortaöğretime geçiş sınavı örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1288-1305. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020..-416761>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Deniz, Z. (2003). *İlköğretim akademik başarı ölçüleri ile ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı puanları arasındaki uygunluk geçerliği çalışması* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Deniz, K. Z., & Kelecioğlu, H. (2005). İlköğretim başarı ölçüleri ile ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı arasındaki ilişkiler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 127-143.
- Doğan, N., & Sevindik, H. (2011). İlköğretim 6. sınıflar için uygulanan seviye belirleme sınavı'nın uygunluk geçerliği. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 309-319.
- Erden, B. (2020). Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 81-103.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-hill.
- Güzeller, C. O. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji dersi akademik ortalamaları ile seviye belirleme sınavı fen bilimleri alt testi puanları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 201-214.
- Güzeller, C. ve Kelecioğlu, H. (2006). Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme Sınavının sınıflama geçerliği üzerin üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 140-148.
- Karagöz, Y. (2021). *SPSS-AMOS-META uygulamalı nicel-nitel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayım etiği*. Nobel.
- Karakaya İ., & Kutlu, Ö. (2002). Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavının yordama geçerliğine ilişkin bir araştırma. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi* 1(2),235-247.
- Karakoç, G., & Köse, İ. A. (2018). İlköğretim akademik başarı ölçüleri ile temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınav puanları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(2), 121-142.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (3. baskı.). Nobel.
- Köprülü, G. (2020). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sistemi puanlarının yükseköğretim kurumları sınavını yordama gücü* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Koroğlu, M., & Doğan, N. (2022). Ortaöğretim kurumları merkezi sınav puanlarının uygunluk ve yordama geçerliklerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (62), 559-589. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.888499>
- Kutlu Ö., & İ. Karakaya (2003). Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavının faktör yapısına ve yordama gücüne ilişkin bir araştırma. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi* 2(4),209-223.
- Küçüksille, E. (2016). *Çoklu doğrusal regresyon modeli*. In Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (7. baskı), (s. 257-269). Asil Yayın.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2007). *Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı Kılavuzu*. Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (EĞİTEK) Yayınları.



- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018a). *Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınav başvuru ve uygulama kılavuzu*. MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018b). *2018 Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Merkezî Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı*, Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, 3. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2019a). *PISA 2018 ulusal ön raporu*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi,10. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2019b). *Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınav*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, 7. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2020). *2020 Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınav*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi,12. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2021). *2021 Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınav*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi,16. Ankara, MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2022). *2022 Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınav*. MEB.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, Va: National Council of Mathematics Teachers.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2003). *The PISA 2003 assesment framework-mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills*. OECD Publishing.
- Otbiçer, T. (2004). *OKÖSYS Sosyal bilgiler test başarı puanlarının diğer alt test başarı puanları ve cinsiyet değişkeni ile karşılaştırılması* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Önen, E. (2003). *Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınav başarısı ve lise 1. sınıftaki akademik başarıya ilişkin bir yordama geçerliği çalışması -Fen lisesi örneği-* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Öntaş, T., Çoban, O., & Yıldırım, E. (2020). Ortaokul sosyal bilgiler ve TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerindeki öğrenci başarılarının LGS TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testini yordama gücü. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 52, 579-598 <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.691741>
- Özdemir, A., & Gelbal, S. (2016). İlköğretim ve ortaöğretim başarı ölçülerinin yükseköğretime geçiş sınav puanlarını yordama gücü. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(2), 309-334.
- Öztürk, N., & Masal, E. (2020). Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınav matematik sorularının PISA matematik okuryazarlığı yeterlilik düzeyleri açısından sınıflandırılması. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 4(1), 17-33.
- Parlak, B., & Tatlıdil, H. (2014). 8. sınıf öğrencilerinin okul başarıları ile test puanları arasındaki ilişkinin çok boyutlu incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel sayı, 335-350.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage.
- Sarı, I. (2019). The Prediction of the History of Revolution and Kemalism Course Success on LGS Success. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(3), 235-247. <https://doi.org/10.15345/iojes.2019.03.016>
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018 Insights and Interpretations*. OECD: Paris.
- Sınacı, B. (2019). *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sisteminde uygulanan sınavların puanları ile diğer puanların karşılaştırılması* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Taşkın, G. & Aksoy, G. (2019). Ortaöğretime geçiş sistemi ile ilgili 2000-2018 yılları arasında çalışılmış lisansüstü tez ve makalelerin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 633-649. <https://doi.org/10.17679/inuefd.545558>
- TÜSİAD. (2017). *2023'e doğru Türkiye'de STEM gereksinimi*. <https://www.tusiadstem.com/images/raporlar/2017/STEM-Raporu-V7.pdf>

- Verim, A. (2006). *İlköğretim düzeyindeki bazı başarı ölçülerinin ortaöğretim kurumları öğrenci seçme sınavını yordama gücü* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Yakar, L. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin SBS puanları ve akademik başarı puanları değişimlerinin izlenmesi ve SBS puanlarının kestirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

The PISA research, which was carried out for the first time in 2000 and conducted every three years, is carried out to measure the mathematical literacy, science literacy, and reading skills of students who continue formal education at the age of 15. The main purpose of PISA is to evaluate whether students can transfer the knowledge and skills they learned at school to the solution of daily problems (MoNE, 2019a). PISA measures students' ability to apply their knowledge and skills to real-life problems rather than how well they learn the school curriculum (Schleicher, 2019). PISA 2003, 2006, 2009, 2012, 2015, and 2018 implementation results show that Turkey's average scores in all three areas are below the average scores of OECD countries (MoNE, 2016, 2019a). This situation led to criticism of the education system and as a result, changes in education programs and transition systems to secondary education (MoNE, 2016). Similarly, many European countries revise their education according to the PISA results (Breakspear, 2012).

There are studies examining the validity of OKÖSYS (Deniz, 2003; Deniz & Kelecioğlu, 2005; Güzeller & Kelecioğlu, 2006; Karakaya & Kutlu, 2002; Kutlu & Karakaya, 2003; Otbiçer, 2004; Önen, 2003), OKS (Verim, 2006), SBS (Baş, 2013; Doğan & Sevindik, 2011; Güzeller, 2012; Parlak & Tatlıdil, 2014; Yakar, 2011), TEOG (Çağlar & Kılıç, 2019; Karakoç & Köse, 2018; Köprülü, 2020; Sınacı, 2019), and OKMS (Koroğlu & Doğan, 2022; Öntaş et al., 2020; Sarı, 2019) central exams held at the national level. There are limited studies examining the predictive validity of OKMS subtest scores. There is a need for studies that reveal the extent to which OKMS subtest scores are predicted.

The aim of the research is to determine the level of predicting the students' end-of-year achievement scores of the 5th, 6th, 7th, and 8th-grade courses on the raw scores of the Secondary Education Institutions Central Examination (OKMS) subtests. The research problem is, to what extent do the end-of-year achievement scores of the related courses in secondary school predict the raw scores of the OKMS subtests?

### 2. METHOD

This research is a quantitative study and was carried out with a relational survey model. In the relational screening model, the relationship between at least two variables is examined (Fraenkel et al., 2011; Karasar, 2016).

The study group consists of 3357 students who entered OKMS in the 8th grade in 2018 from 24 secondary schools in 17 districts of Bursa. In this study, the end-year achievement scores of secondary school students in 5th, 6th, 7th, and 8th-grade Turkish, mathematics, science, history, foreign language, and religious culture were the independent (predictive) variable, OKMS Turkish, mathematics, science, The raw scores of the history, foreign language, and religious culture subtest were considered as the dependent (criterion) variable. The relationship between the dependent variable and the independent variables was examined by stepwise multiple regression analysis.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

8th-grade Turkish achievement score is the variable that best predicts OKMS Turkish subtest and this variable alone explains 55.6% of OKMS Turkish subtest success. This is followed by the 5th, 7th, and 6th-grade Turkish variables. The rate of disclosure of the OKMS Turkish subtest increased by 3.8% for the 5th-grade Turkish variant, 0.8% for the 7th-grade, and 0.3% for the 6th grade. It is seen that these four variables explain 60.4% of the OKMS Turkish subtest. It is expected that the 8th-grade students will be the highest predictor of the OKMS Turkish subtest as a result of their studies in the 8th- grade Turkish course at the same time as they are preparing for OKMS. The results of the literature studies support the findings of this study (Deniz, 2003; Doğan & Sevindik, 2011; Koroğlu & Doğan, 2022; Özdemir & Gelbal, 2016; Parlak & Tatlıdil, 2014; Verim, 2006).

It has been revealed that the variable that best explains the OKMS mathematics subtest is the 8th-grade mathematics end-of-year achievement score. The 8th-grade math score alone explains 36.7% of OKMS math subtest success. In the explanation of the OKMS mathematics subtest, the 5th-grade mathematics achievement score increased by 2.1%, the 7th-grade by 0.4%, and the 6th-grade by 0.1%, respectively. These four variables explain 39.3% of the OKMS mathematics subtest.

It revealed that 8th-grade science predicted the OKMS science subtest best. The 8th-grade science achievement score alone explains 55.2% of OKMS science subtest success. In the explanation of the OKMS science subtest, the 6th-grade science achievement score increased by 0.5%, the 5th-grade science achievement score by 0.8%, and the 7th grade by 0.1%, respectively. Four variables explained 61.1% of the OKMS science subtest.

The most important predictor of OKMS history subtest is 8th-grade history achievement score, and this variable alone in OKMS history subtest revealed that it explained 45.2% of its success. In the explanation of the OKMS history subtest, an increase of 6.1% in the 5th-grade, 1.5% in the 7th-grade and 0.6% in the 6th-grade, respectively. Four variables in total explain 53.4% of the OKMS history subtest.

It shows that the 8th-grade foreign language test is the best predictor of the OKMS foreign language test and this variable explains 63.1% of the success of the OKMS foreign language test. In the explanation of the OKMS foreign language subtest, the 7th-grade foreign language year-end achievement score increased by 2% and the 6th grade by 0.1%. It is seen that these three variables explain 65.3% of the OKMS foreign language subtest.

It was revealed that the variable that best predicted the OKMS religion culture subtest was the 8th-grade religion culture success score, and this variable alone explained 44.6% of the OKMS religion culture subtest success. In the description of the OKMS religion culture subtest, grade 5 had an increase of 5.7% and, grade 7 had an increase of 2%. It is seen that these three variables explain 52.3% of the OKMS religion culture subtest.

These results were evaluated in general, it was determined that foreign language year-end achievement scores predicted OKMS foreign language subtest success at the highest level with 65.3%, and mathematics year-end achievement scores predicted OKMS mathematics subtest success at the lowest level with 39.3%. Due to the low achievement levels in the average scores of mathematics literacy, science, and reading skills obtained in PISA applications (MoNE, 2016, 2019a), the curricula have been updated in order to associate information with daily life, transfer information, analyze and make inferences, and focus more on the problem solving process (PISA, 2019a). Similarly, since 2018, OKMS has been structured according to the new approach. The fact that the average of OKMS subtests raw scores is the lowest in mathematics (2.37) and that the variable that explains OKMS mathematics achievement at the lowest level (39.3%) is mathematics, indicates that there are serious problems in mathematics. It also suggests that there are deficiencies in providing students with mathematical skills and achieving the goals in the curriculum. In this context, there is a need for an in-depth analysis of the mathematics curriculum, assessments made in classrooms, school resources, and mathematics questions in the OKMS Mathematics subtest, including all education stakeholders.

## **ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ**

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.

## **ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI**

Araştırmacı başta araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve araştırmanın raporlaştırılması olmak üzere tüm safhalarını kendisi gerçekleştirmiştir.

## **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 İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education



2023, 23(3), 1418– 1437. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1220915>

### Derinleştirerek Yazma ve Etkileşimli Yazma Stratejilerinin İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarısına Etkisi\*

The Effect of Close Writing and Interactive Writing Strategy on Third Grade Students' Writing Success

Tuğba SOYSAL<sup>1</sup> , Ömer Faruk TAVŞANLI<sup>2</sup> 

Geliş Tarihi (Received): 18.12.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 02.06.2023

Yayın Tarihi (Published): 24.09.2023

**Öz:** Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirerek onları uzman yazarlar haline getirmek tüm ülkelerin eğitim sistemlerinde önemsenen bir alan olmasına rağmen, bu becerinin geliştirilmesine yönelik çabalar hem ulusal hem de uluslararası düzeyde yetersiz kalmıştır. Bunun sebeplerinden birisi de yazma stratejilerinin yazma öğretiminde yeterli kadar etkili ya da hiç kullanılmamasıdır. Yazma sürecinde aktarılmak istenen düşüncelerin kâğıda en iyi şekilde yansıtılmasına yardımcı olmak için kullanılan yazma stratejileri, pek çok araştırmacı tarafından yazma becerisinin desteklenmesi yönünden oldukça önemli görülmektedir. Mevcut çalışma kapsamında da “Derinleştirerek Yazma ve Etkileşimli Yazma” stratejilerinin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarısı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma MEB’e bağlı özel bir okulda ilkökul üçüncü sınıfa devam eden 38 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Çalışma 10 hafta boyunca devam ettirilmiştir. Deney grubunda derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejilerinin aktif bir şekilde kullanılması tercih edilirken kontrol grubunda güncel öğretim programına göre yazma çalışmaları yürütülmüştür. Çalışmanın verilerini öğrenciler tarafından üretilen yazılı anlatım ürünleri oluşturmaktadır. Toplanan veriler “6+1 Analitik Yazma Değerlendirme Ölçeği” ile puanlandırılmıştır ve gerekli istatistiksel işlemler gerçekleştirilerek analiz edilmiştir. İlgili analizler sonucunda derinlemesine ve etkileşimli yazma stratejilerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda araştırmacılara ve öğretmenlere öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Derinleştirerek yazma, etkileşimli yazma, bilgilendirici metin, hikâye edici metin, yazma becerileri

&

**Abstract:** Enhance students' writing success has been considered a critical issue all over the world. However, endeavors to improve students' writing ability are under expectation in both national and international contexts. One of the most important reasons for that is students are not using the writing strategies never or using them ineffectively. However, many researchers and educators have suggested using writing strategies to support students' writing skills. In this research, we aimed to investigate two writing strategies entitled close writing and interactive writing strategies, effects on third-grade primary school students' writing achievement. This study was conducted with 38 third-grade primary school students and the intervention process lasted ten weeks. The data of this paper consists of written papers created by the participant students. The obtained data were scored with the “6+1 Analytical Writing and Assessment Scale” and the needed statistical procedures followed to analyse. As a result of the analyses, it was concluded that close and interactive writing strategies are significantly effective in improving students' writing skills. In this context, suggestions are presented to researchers and teachers.

**Keywords:** Close writing, interactive writing, informative text, narrative text, writing skills

**Atıf/Cite as:** Soysal, T. ve Tavşanlı, Ö.F. (2023). Derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejilerinin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarısına etkisi, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1418-1437. doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1220915

**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

\*Mevcut araştırma birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Bilim Uzmanı Tuğba Soysal, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, tubasoyosal479@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0815-6694>

<sup>2</sup> Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi Ömer Faruk Tavşanlı, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, omerfaruktavsanli@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1366-1679>

## 1. GİRİŞ

Yazma becerisi öğrencilerin akademik, sosyal ve kişisel yaşantıları üzerindeki etkisinden dolayı oldukça önemsenen bir alan olsa bile (Topuzkanamış, 2014) diğer dil becerilerine kıyasla en son kazandırılan dil becerisi olması bu alana özgü bazı zorlukları beraberinde getirmiştir (Karatay, 2013). Öncelikle yazma becerisi ciddi bir hazırlık, bilişsel-duyuşsal ve psikomotor beceriler açısından hazırbulunmuşluk ve çalışma gerektirmektedir (Demirel & Karatay, 2022). Buna karşın yapılan birçok araştırmada bu sürecin tam olarak iyi yönetilemediği ve öğrencilerin yazma becerisinin beklenen düzeyde gelişmediği ortaya konulmuştur. Bu durumu destekleyen Ulusal Eğitimde İlerleme ve Değerlendirme Komisyonunun (2012) raporlarına göre Avrupa'daki pek çok öğrencinin arzu edilen düzeyde iyi yazmadığı saptanmıştır (Persky vd., 2003). Türk öğrenciler için de mevcut durum farklı değildir. Araştırmaların çoğu Türk öğrencilerinin yazma becerilerinin istenilen düzeyde olmadığını bildirmektedir (Kurudayıoğlu & Karadağ, 2010; Tavşanlı vd., 2021b; Graham vd., 2022). Ayrıca, dört beceride ele alınan hem PISA hem de ulusal ölçümler, Türk öğrencilerin yazılı metin oluşturma konusunda yeterli olmadığını doğrulamıştır (OECD, 2010; 2016). Ayrıca Türk öğrencilerin yazı yazmaktan hoşlanmadığı ve yazı yazarken kendisini mutlu hissetmediği birçok uygulama ve çalışma sonucunda ortaya konmuştur (Tavşanlı, 2019). Daha birçok araştırmannın gösterdiği gibi yazma süreci Türk öğrenciler tarafından sıkıcı ve zor bir süreç olarak algılanmaktadır. Öğrencilerin sayılan bu olumsuz durumlara sahip olması yazmadaki başarısızlıklarını da beraberinde getirmektedir.

Öğrenciler açısından edinilmesi ve geliştirilmesi oldukça uzun süren bir beceri olan yazmanın etkili kullanıldığında özellikle akademik, sosyal ve günlük yaşantı üzerinde oldukça olumlu yansımalarının bulunduğu bilinmektedir (Seban & Tavşanlı, 2015; Topuzkanamış, 2014). Ek olarak yazma becerisini etkin bir şekilde kullanabilmek kişinin toplumdaki yerini ve statüsünü de etkileyebilmektedir. Bu sebeple, öğrencilerde bu becerinin geliştirilebilmesi ve iyileştirilmesinde onlarla uygulanacak sistematik ve iyi planlanmış yazma stratejilerini içeren öğretim tasarımlarının büyük önemi bulunmaktadır.

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek, çoğu zaman etkililiği test edilmiş kanıta dayalı okul etkinlikleri ve pedagojik uygulamalar sayesinde mümkündür (Karatay, 2011b). Bu nedenle, öğrencilerin yazma başarılarını arttırmada çeşitli öğretim stratejilerinin etkililiğini kontrol etmek gereklidir. Yazma sürecindeki yukarıda bahsedilen olumsuz durumları ortadan kaldırmaya yardımcı olabilecek yazma stratejileri yazma becerisinin geliştirilmesinde, desteklenmesinde ve uygulama süreçlerinde oldukça önemlidir. Yazma stratejileri genel olarak öğrencilerin yazma çalışması yaparken karşılarına çıkan engel ve problemleri aşmakta kullandığı bilişsel yöntemler ve yazma süreçlerinde izledikleri yol olarak adlandırılabilir (Oxford, 1990). Yazma stratejilerinin her düzeyden öğrenci için gerekli olduğu unutulmamalı ve mümkün olduğunca fazla stratejinin öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi yolunda işe koşulması sağlanmalıdır. Çünkü yazma stratejileri öğrencilere sunduğu iş ve işlem basamakları aracılığıyla öğrenciler için edinilmesi ve geliştirilmesi oldukça zor olan yazma becerisinin edinilme ve geliştirme süreçlerinin kolaylaşmasını sağlar (Tavşanlı & Kaldırım, 2020). Graham vd. (2022) tarafından yürütülen ve Türkiye'deki öğrencilerle yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların meta-analitik bir yöntemle incelendiği araştırma sonuçlarından bir tanesi de yazma stratejilerinin Türk öğrencilerinin yazma başarısını arttırmada etkili olduğudur. Bu kapsamda araştırmada, yapısal özellikleri itibarıyla benzerlik gösteren iki yazma stratejisinin birleştirilerek uygulanmasının öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimindeki etkisi araştırılmıştır. Bu araştırmada kullanılan yazma stratejileri, öğrencilerin yazarlık yönlerinin ve kimliklerinin desteklediği, metin düzenlerini oluşturmada yararlı olduğu, kelime dağarcıklarının geliştirildiği ve akran eğitiminin desteklediği, iş birlikçi ortamı ortaya çıkaran "Derinleştirerek Yazma ve Etkileşimli Yazma" stratejileridir.

Araştırmada işe koşulan stratejilerden ilki olan derinleştirerek yazma stratejisi, bilgilendirici metinlerin, stil ve organizasyon özelliklerine bakılarak açıklanan kavramların ve kelimelerin incelenmesiyle oluşan, öğrencilerin yaratıcı yazarlık yönünün açığa çıkartıldığı bir strateji olarak tanımlanmaktadır (Pappas, 2006). Stratejide hedeflenen en önemli amaç, bilgilendirici metinlerden yardım alarak, metindeki temel gerçekleri yaratıcı bir manivela ile daha farklı ve özgün metinler haline dönüştürmektir. Bu açıdan derinleştirerek yazma stratejisinde bilgilendirici metin türlerinin incelenmesi öğrencilerin yazma becerilerini geliştirilmesi yönünden oldukça önemlidir (Abbott vd., 2010). Bu inceleme esnasında anlamı bilinmeyen kelimelerin açıklanması ve yazdırılması kelime dağarcığının geliştirilmesi için oldukça büyük önem arz etmektedir.

Çalışmada kullanılan bir diğer strateji olan etkileşimli yazma ise; öğretmen ve öğrencilerin yazma süreci boyunca yazılı anlatımla aktarılacak mesajlara birlikte karar verdikleri ve öğrencilerin kalemi paylaştıkları yani ortak yazarlık sürecini işlettikleri bir strateji olarak açıklanmaktadır (Pinnell & McCarrier, 1992). Bir başka tanıma göre; öğretmen tarafından yönetilen, öğrencilerin birlikte iskele kurarak ilerlediği genç yazarların kullandığı bir öğretim etkinliğidir (Brotherton & Williams, 2002). Etkileşimli yazma stratejisinin açıklamalarından yola çıkılarak öğrencilerin fikirlerini ve yazılarını birbirleri ile paylaşmasının son derece önemli olduğu görülmektedir. Etkileşimli yazma çalışmalarında ortak bir ürün çıkarılışı sayesinde iş birliği kavramının bu stratejinin merkezinde olduğu unutulmamalıdır. Özellikle öğretmen ve öğrencilerin sürekli bir araya gelerek oluşturduğu bir süreçte öğrenciler sadece fikirlerini ve yazılarını değil, aynı zamanda yazmanın görevlerini de arkadaşları ile paylaşmaktadır. Bu stratejinin bir diğer en önemli özelliği ise ilkokul döneminden itibaren her sınıf düzeyinde ve her kademede kullanılabilir olmasıdır. Yukarıda sayılan tüm bu gerekçeler ve ele alınan iki yazma stratejisi hakkında sunulan özet bilgiler dâhilinde çalışma kapsamında kullanılan stratejilerin oldukça işlevsel ve uygulanabilir olduğu anlaşılmaktadır.

### 1.1. Kuramsal çerçeve

Farklı bilişsel ve uygulamalı süreçleri içerisinde barındıran yazma eylemi, çeşitli uygulama ve etkinlikler ile desteklenerek geliştirilebilen bir beceridir. Dolayısıyla öğrenciler yazma becerisini doğuştan değil sonradan çalışma, pratik ve izleyeceği stratejiler aracılığıyla geliştirmektedir. Bu yüzden öğrenci yazma sürecinde zihnini oldukça fazla yorarak ekstra çaba sarf etmektedir. Birçok bilişsel süreci eş zamanlı ve koordineli bir şekilde yürütebilmek adına yazma eylemini gerçekleştirecek kişilerin zihinlerinin bir orkestra şefi gibi olması gerekmektedir (De La Paz & Graham, 2002). Çünkü yazma esnasında yönetilecek düşünceler, fikirler, dilin kuralları ve yazı düzenleri gibi birden fazla dikkat edilecek husus bulunmaktadır. Aynı zamanda yazma sürecinde dikkat edilecek bu hususlar planlanarak süreç içerisinde yazara olumlu ya da olumsuz geri bildirimler verilmelidir (Özdemir, 2010). Buradaki güdülen amaç öğrencilerin hepsini iyi bir yazar hâline getirmek değil, yazan kişiyi en iyi yazma seviyesine getirmektir. Bu durum yazma becerisinin geliştirilmesinde oldukça önemli bir ayrımdır.

Yazma becerisi daha fazla hazırbulunuşluk gerektirse de diğer temel dil becerilerinden ayrı düşünülmemelidir. Çünkü özellikle ilkokul birinci sınıfa başlayan bir öğrenci okuma ve yazma becerilerini birlikte edinerek geliştirmektedir. Bu açıklama dil becerilerinin birbiri ile uzun bir süre ilişkili olduklarını ortaya koymaktadır. Kısaca; dinleme/izleme becerisi geliştirilmeden konuşma, okuma becerisi geliştirilmeden yazma becerilerini en iyi seviyeye çıkarmak mümkün değildir. Dolayısıyla yazma becerisi üzerine çalışılırken diğer becerilerin de desteklenmesi gerekmektedir (Okur vd., 2013). Bu durum ise yazma becerisinin çok kapsamlı ve çok yönlü bir beceri olduğunu kanıtlamaktadır. Mevcut araştırmada da bu gerçeklikten hareketle uygulanan derinlemesine yazma stratejisinin ilk basamağı öğrencilere sunulan bilgilendirici metinlerin okunması ve derinlemesine incelenmesidir. Yani bu stratejide sadece yazma çalışması değil aynı zamanda okuma etkinlikleri de bulunmaktadır. Dil becerilerinin birbirlerini destekleyen/tamamlayan teorik bilgisinden hareketle seçilen stratejinin bu kuramsal alt yapıya uygun olduğu görülmektedir. Aynı zamanda yazma süreçlerinde gerçekleştirilmesi gereken ve konu seçiminden başlayan bir dizi görev de yazmanın farklı noktalara odaklanması yoluyla gelişebileceğini göstermektedir.



Yazmanın bilişsel ve psikomotor boyutuna ek olarak psikolojik süreçlerle de ilişkisi bulunmaktadır. Yazma becerisinin psikolojik iyi olma hâli ile ilişkisinin araştırıldığı çalışmalar incelendiğinde dikkat çekici bulgulara ulaşıldığı görülmüştür. Temel bir sonuç olarak yazma becerisinin kullanılmasının öğrencilerin aynı zamanda psikolojilerini de olumlu yönde etkilediği raporlanmıştır. Örneğin bir çalışmada, kişilere olumsuz anılar içeren metinler yazdırılması istenmiştir. Sonrasında yapılan takiplere göre kişilerin adaptasyon sorunları ve kaçma davranışlarında azalmaların olduğu gözlemlenmiştir (Klein & Boals, 2001). Bir başka araştırma yazma eyleminin kişilerin buhranlarını, tansiyonlarını ve bağıklık sistemlerini düzenlediğini ortaya çıkarmıştır (Swerdlow, 1999). Çünkü yazma eylemi sırasında kişilerin kötü düşüncelerini bir kâğıda aktarması ve onları açığa çıkarması kişilerin birçok sorununu ortadan kaldırmaktadır. Sonuç olarak yazma becerisi sadece okulda öğrenilen ve kullanılan bir beceri olarak görülmemelidir. Aynı zamanda psikolojiyi ve bireyin iyi olma hâlini de etkileyen ve olumlu anlamda destekleyen bir süreç olarak görülmelidir (Tavşanlı vd., 2021a). Bunun sebebi, yazma sürecinin, psikolojik olarak kişinin kendisini görme/fark etme ve değiştirme enstrümanlarını görmesini sağlamasıdır. Kişilerin düşüncelerini, hislerini, fikirlerini, olumlu ya da olumsuz tecrübelerini düzenli ve sistemli bir formda dışarı çıkarmaları yazma becerisinin bir parçasıdır. Bu sürecin etkili ve amaca uygun işletilmesi kişilere her alanda katkı sağlamaktadır. Çünkü yazma, konuşma becerisi ya da okuma becerisine göre daha kalıcı ve etkilidir. Aynı zamanda kültür tanıtımı ve aktarılmasında da yazma becerisinin çok büyük katkısı bulunmaktadır. Buradan hareketle yazmanın aynı zamanda, kültürlerin diğer kültürlerle aktarılma sürecinde de etkili ve vazgeçilmez olduğu söylenebilmektedir (Demir & Barın, 2006). Dolayısıyla yazma becerisinin tüm alanlarda etkili bir şekilde rol oynaması kişileri, toplumu, fikirleri ve düşünceleri doğrudan ve dolaylı bir şekilde etkilemektedir. Bu durum yazma becerisinin ne kadar önemli olduğunu ve öğrenciler açısından geliştirilmesinin hayati bir önem taşıdığını kanıtlamaktadır.

Yazmanın bilişsel, psikomotor ve psikolojik süreçlerle ilgili boyutlarına ek olarak özellikle son zamanda yazma öğretiminin açıklanmasında oldukça sık kullanılan ve Graham (2018; 2019; 2021) tarafından ortaya atılan, sosyal-yapılandırmacı bir anlayışın yazma pedagojisindeki temsilcisi olabilecek bir model alanyazında oldukça sık tartışılmaktadır. Topluluk yazarları (Tavşanlı, 2021a) olarak Türkçe alanyazına uyarlanan bu model yazma ve yazma öğretiminin sosyal çevreden bağımsız olarak kavramsallaştırılamayacağını iddia eder. Bu model temelde, yazma öğretiminin çoğunlukla sosyal çevre ile ve daha çok da eğitim gördüğü ortamlarda öğretmenlerin ve öğrencilerin etkileşime girdiği yerel bağlamlar tarafından şekillendirildiğini ve kısıtlandığını iddia eder (Tavşanlı, 2021b). Bu nedenle, bu etkileşimler ve işlemler, dil becerilerini kullanma kapasitesini etkiler; sonuç olarak, bu durum öğrencilerin yazma becerilerini edinmelerinde etkili olmaktadır (Graham, 2018). Topluluk yazarları modeli, belirli bir sınıfta gerçekleştirilecek yazma ve yazma eğitiminin, yazma için mevcut araçları sağlama, yerleşik yazma uygulamaları, değer verilmesi gereken yazı türlerini belirleme, sosyal ve fiziksel çevreyi oluşturma, sınıfın kolektif tarihini oluşturmak (deneyimlerin işlenmesi ve öğretmenlerin ve öğrencilerin kaynakları) amaçlarına bağlı olduğunu savunur (Graham, 2021). Bu bağlamda mevcut çalışmada ele alınan stratejiler olan derinlemesine ve etkileşimli yazma stratejileri bileşenleri ve yöntem kısmında açıklanan uygulama basamakları itibarıyla topluluk yazarları modelinin altında ele alınabilecek stratejiler olarak görülebilir.

## 1.2. Araştırmanın gerekçesi ve önemi

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde bazı gerekçeler ön plana çıkmıştır. İlkokul döneminde öğrencilerinin yazma eylemini sıkıcı ve yorucu buldukları ve bundan dolayı da yazma çalışmalarına karşı olumsuz bir bakış açısı geliştirdikleri çeşitli çalışmalar tarafından ortaya konmuştur (Gerde vd., 2012; Hammill, 2004). Bir başka çalışmaya göre yazma becerisine karşı olumsuz bakış açısı sergileyen öğrencilerin aynı zamanda yazma başarılarının da düştüğü tespit edilmiştir (Tompkins & Collom, 2004). Öğrencilerin yazma alanındaki mevcut başarı düzeylerini ve yazmaya karşı olumsuz tutumlarını, olumlu hâle getirme çabası tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de oldukça önemli görülmektedir. Eğitimciler açısından bakıldığında tüm dünyada ve Türkiye’de yazma becerisinin geliştirilmesi oldukça önemli

görülsün de strateji bazlı deneysel çalışmaların az sayıda olduğu saptanmıştır (Roth & Guinee, 2011). Etkileşimli yazma ve derinleştirerek yazma stratejilerinin ilkökul düzeyi için tasarlanarak literatüre yerleştirilmesi bu yönden oldukça önemlidir. Çünkü özellikle ilkökul döneminde yazma becerisini dinamik tutabilmek için yeni süreçlerin ve stratejilerin kullanılması gerekmektedir.

Öğrencilere etkili bir şekilde kazandırılmasının oldukça önemli görüldüğü yazma alanında, Türkiye'deki öğrencilerin başarıları incelendiğinde, öğrencilerin yazma başarı düzeylerinin iyi bir seviyede olmadığı tespit edilmiştir. Bunun sebepleri arasında eğitim sistemindeki yazma öğrenme alanında tespit edilen eksiklikler ve yanlış yapılan uygulamalar gösterilebilmektedir. Türk öğrencilerin yazı yazmaktan hoşlanmadığı ve yazı yazarken kendisini mutlu hissetmediği birçok araştırma sonucunda ortaya konmuştur (Tavşanlı, 2019). Daha birçok araştırmanın gösterdiği gibi yazma süreci Türk öğrenciler tarafından sıkıcı ve zor bir süreç olarak algılanmaktadır. Öğrencilerin sayılan bu olumsuz durumlara sahip olması yazmadaki başarısızlıklarını da beraberinde getirmektedir. Yapılan araştırmalara göre, öğrencilerin yazma sürecinde aldığı her olumsuz geri bildirim onlar için süreci zorlaştırmakta ve yazma becerilerinin gelişimini olumsuz etkilemektedir (Collins, 1992). Yazma başarısına yönelik yapılan bir diğer araştırmada ise yazma etkinliklerine karşı olumlu tutum ve duygular besleyen öğrencilerin yazmak için daha fazla gayret ve çaba sergilediği; aksi durumda yani yazmaya ilişkin olumsuz tutumların artması hâlinde ise öğrencilerin yazma etkinliklerine karşı kaçınma eylemi gösterdiği ortaya koyulmuştur (Graham vd., 2007).

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme süreçlerinde önceki paragraflarda bahsedilen engellerin nitelikli bir yazma eğitimi sağlamak için aşılması gerekmektedir. Yazma sürecindeki bu olumsuz durumları ortadan kaldırmaya yardımcı olan yazma stratejileri yazma becerisinin geliştirilmesinde ve desteklenmesinde oldukça önemli öğretim yaklaşımlarıdır. Geçmiş tez, araştırma ve makaleler incelendiğinde çeşitli sınıf düzeylerinde bazı yazma stratejilerinin çalışıldığı görülmüştür. Fakat genel itibarıyla öğrencilerin mevcut fikirleri, düşünceleri ve bilgileriyle yola çıkılarak yazılar yazdırılmıştır. Bu çalışmada ise mevcut stratejilerden farklı olarak bilgilendirici metinlerden yola çıkarak hikâye edici metinlerin ortaya çıkartılması ve bu süreçte etkileşimli yazma stratejisinin kullanılması literatüre farklı bir bakış açısı sağlaması bakımından oldukça önem arz etmektedir.

Uygulayıcıların yani öğretmenlerin sınıflarında derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejilerini kullanması öğrencilerin sadece yazılarına değil aynı zamanda bilişsel gelişimlerine de katkı sağlamaktadır (De Silva & Graham, 2015). Çünkü yazıda strateji kullanımı birden fazla fikir ve düşünce üretmeyi gerektirmektedir. Bu fikirlerin geliştirilmesi ve artırılması seçilen yazma stratejilere bağlıdır. Dolayısıyla yazma sürecinde yazma stratejilerinin uygulanması yazılan yazıların etkileri ve niteliklerinin artması yönünden oldukça önem arz etmektedir (Erdoğan, 2017). Ayrıca tercih edilen stratejilerin kullanımı için öğrencilerin istekli olması ve çaba sarf etmesi gereklidir (Richards & Lasonde, 2011). Öğrencilerin bu süreçteki istek ve performansları stratejideki başarılarını artırarak yazının daha kaliteli hâle gelmesini sağlamaktadır. Bu nedenle de öğretmenlerin kullandıkları stratejileri öğrencilerine sevdirmesi ve eğlenceli bir hâle dönüştürmesi oldukça önemlidir. Çünkü asıl uygulayıcı kesimin öğrenciler olması sebebiyle onların ihtiyaçları ve beklentileri göz önünde bulundurulmalıdır.

Bu bağlamda, çalışma kapsamında yazma stratejisi olarak belirlenen ve aynı anda ilk defa birleştirilerek kullanılmış olan derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejilerinin öğretmenlere yazma sürecinde ayrı ayrı ya da birleştirilerek kullanılabileceğini göstermesi ve yazma öğretimini daha eğlenceli hâle getirmesi açısından oldukça önemlidir. Çünkü derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejilerinin öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirdikleri, yazma etkinliklerine yönelik odaklanma sürelerini artırdığı, öğretim süreci içerisinde zenginleştirilmiş uygulamaları barındırmasıyla da öğretmen ve öğrencileri yazma sürecinde teşvik ettiği bilinmektedir. Bu bakımdan bu etkilerin, bu iki stratejinin birlikte kullanımı ile nasıl farklılık göstereceği ve Türk öğrencilerin yazma başarılarını ne düzeyde etkileyeceği merak edilmektedir. Bu araştırmanın sonuçları ile alan yazına yazma öğretiminde bu iki stratejinin birlikte kullanımının etkileri açısından katkı sağlayacağı ve öğretmenlere yazma uygulamaları noktasında çeşitlilik katacağı düşünülmektedir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Çalışmada derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejisinin ilkokul öğrencilerinin yazma başarıları üzerindeki etkisini incelemek için verilerin toplanması, analizi ve değerlendirilmesinde nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır (Kösa, 2014). Araştırmada deney ve kontrol grupları seçilirken rastlantısal yöntem uygulanmış fakat evrenden herhangi bir rastlantısal yöntem kullanılmamıştır (Tavşanlı & Seban, 2015). Yani çalışmanın yürütüleceği okul ve deney-kontrol olarak ayrılmaksızın çalışma grupları rastlantısal olarak belirlenmemiştir. Yalnızca çalışma grupları netleştirildikten sonra hangi grubun deney hangi grubun kontrol olacağı rastlantısal olarak kararlaştırılmıştır. Uygulama sürecinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ön test ve son test uygulanmıştır. Ön test ve son test uygulama sürecinde öğrencilerden istedikleri bir konu ile ilgili bir metin yazılması istenmiştir. Bu sayede öğrencilerin bağımsız bir şekilde metin yazma başarısını tespit etmek hedeflenmiştir. Uygulama sürecinde, deney grubunda etkisi ölçülmek istenen değişkenler olan derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejileri derslerde etkin bir şekilde kullanılırken, kontrol grubunda ise çalışmalar Türkçe Dersi Öğretim Programına göre yürütülmüştür (Sönmez & Alacapınar, 2011). Uygulama sonrasında ise öğrencilerden tekrar bağımsız bir şekilde yazı yazmaları istenmiş ve elde edilen yazılar son test olarak değerlendirilmiştir.

### 2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmada yarı deneysel desen tercih edildiği için evren ve örneklem seçimi yapılmamış, bunun yerine çalışılacak gruplar belirlenmiş ve bu grupların incelenecek değişken yani yazma başarısı bakımından uygulama öncesinde birbirine yakın özellikler göstermesi gerektiği ilkesi göz önünde bulundurulmuştur. Buna göre öncelikle grupların ön test başarı puanları incelenmiş ve iki grup arasında uygulama öncesinde istatistiki olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir (bkz. Tablo 2). Bu bakımdan iki grubun yazma başarısı açısından birbirine denk olduğu düşünölmüştür. Ek olarak çalışma başlamadan önce öğretmenler ile öğrenci başarısını gösteren karne sonuçları değerlendirilmiş ve özellikle karnelerdeki Türkçe dersi raporları incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin genel olarak birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar aynı okulda, aynı sınıfta, aynı öğretmenler ile okudukları öğrenilmiş ve iki sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sosyo-ekonomik bakımdan birbirine yakın olduğunun bilgisi alınmıştır. Bu bilgi, ilgili okulun müdür yardımcısından gerekli izinler doğrultusunda alınabilmüştir. Araştırmadaki öğrenci grupları seçkisiz yöntem kullanılarak oluşturulmuştur. Yani daha farklı bir ifade ile araştırmanın yürütüleceği deney ve kontrol gruplarının hangisinin deney hangisinin kontrol grubu olarak belirleneceği seçkisiz olarak tespit edilmiştir. Yarı deneysel araştırmalarda deney ve kontrol grupları seçkisiz olarak belirlenmekle birlikte gruplardaki katılımcılar seçkisiz olarak atanamamaktadır. Çünkü hâli hazırda eğitim öğretim faaliyetlerinin sürdüröldüğu sınıflarda çalışmalar gerçekleştirildiği için sınıf içine müdahale edilememekte yani gruplar yapay olarak oluşturulamamaktadır (Talada, 2007). Bu yöntem ile araştırmacının ulaşmak istediği hedef kitlesine ulaşması kolaylaşmaktadır (Büyököztürk vd., 2018). Dolayısıyla araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Ataşehir ilçesinde yer alan özel bir ilkokula devam eden 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde öğrenim gören 38 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın yürütölebilmesi için gerekli izinler hem idare hem de velilerden alınmıştır. Çalışmada benzer akademik başarıya ve özelliklere sahip iki adet üçüncü sınıf şubesinden biri deney grubu diğerisi ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Seçkisiz bir yöntemle belirlenen deney grubu öğrencileri 19 öğrenciden oluşmaktadır. Deney Grubu 10'u kız (%52,7) 9'u (%47,3) ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Kontrol grubunda da 19 öğrenci yer almaktadır ve bunların 11'i (%57,9) kız 8'i (%42,1) erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 1.

Öğrencilerin Demografik Özelliklerinin Dağılımları

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
<b>Kız</b>	10	52,7	11	57,9
<b>Erkek</b>	9	47,3	8	42,1
<b>Toplam</b>	19	100	19	100

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejisine uygun olarak hazırlanan altı adet bilgilendirici metin kullanılmıştır. Hazırlanan bu metinler sınıf öğretmenliği alanında dil becerilerinin gelişimi konusunda uzmanlığı olan doktora derecesine sahip iki akademisyene gönderilerek çalışmaya uygun olup olmadığına ilişkin uzman görüşü talep edilmiştir. Uzmanların yorum ve önerileri doğrultusunda ortaya çıkan eksiklikler ve hatalar düzeltilerek bilgilendirici metinlere en son hâli verilmiştir. Uzmanların tespit ettiği hatalardan ilki iki adet metnin öğrenci düzeyinin üzerinde hazırlandığına ilişkindir. Bunun giderilmesi için mevcut araştırmanın yazarları birlikte metni sadeleştirmiş ve uzmanlara yeniden sunmuşlardır. Uzmanlar metnin düzeltilmiş versiyonunun araştırma için uygun olduğunu raporlamıştır. İkinci olarak uzmanlar tarafından bir metnin yapısının bilgi verici metin yapısı ile tam uyuşmadığı, bu sebeple ya çalışmadan hariç bırakılması ya da düzenlenmesi gerektiği raporlanmıştır. Yine ilgili rapor dikkate alınarak bahsi geçen metin çalışmadan çıkarılmış ve o metin yerine yeni bir metin yazılarak uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar yeni hazırlanan metnin çalışma için uygun olduğunu raporlamıştır. Hazırlanan bilgilendirici metinler 10 hafta boyunca stratejinin aşamalarına uygun olarak belirli sırada uygulanmıştır. Bu metinler uygulama süreci boyunca ders materyali olarak kullanılmış ve öğrencilerin bilgilendirici metinleri hikâye edici metinlere dönüştürmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Derslerde materyal olarak kullanılan bu metinlerin deneysel sürecin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin herhangi bir tehdidi bulunmamaktadır. Çünkü bu metinler yalnızca uygulama sürecinde kullanılmıştır ve ön test/son test süreci ile herhangi bir ilişkisi bulunmamaktadır. Kontrol grubunda da dersler bilgilendirici ve hikâye edici metinler aracılığı ile işlenmiş ve böylece onların da her iki metin türüne de aşina olması sağlanmıştır. Böylelikle sadece deney grubunda yürütülen çalışmalarda değil aynı zamanda kontrol grubunda da her iki metin türü ile çalışmalar yürütülerek herhangi bir grubun metin aşinalığı sebebiyle çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini tehdit etmesinin önüne geçilmiştir. Öğrencilerden ön test ve son test için yalnızca birer adet hikâye edici metin yazmaları istenmiştir. Böylece uygulama başında ve sonunda uygulanan ön test ve son test ile elde edilen metinler de çalışmaya dâhil edilmiştir ve araştırmanın verilerini oluşturmuştur.

Çalışmada, kullanılan strateji ve bilgilendirici metinler yardımıyla oluşturulan hikâye edici metinler Özkara (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” ile değerlendirilmiş ve puanlandırılmıştır. Kullanılan ölçek, uygun ve doğru bir yazıda olması gereken nitelikleri yedi başlık altında sıralamıştır. Bu başlıklar “fikir, organizasyon, anlatım, kelime seçimi, cümle akışı, yazım biçimi ve sunum” olarak belirlenmiştir (Özkara, 2007). Ölçekte alt başlıklar 5, 3 ve 1 puan verilebilecek şekilde düzenlenmiş; böylece bir öğrencinin ölçekten en az 7, en fazla ise 35 puan alabileceği saptanmıştır. Öğrencilerin yazma başarısını tespit etmek için kullanılan ölçeğe dayalı olarak gerçekleştirilen ön test verilerinin faktör analizi, aracın kabul edilebilir güvenilirliğe sahip (alfa katsayısı = 0.81) tek faktörlü bir ölçüm olduğunu (özdeğer = 3.09; yazma becerisinin ölçümünü sağlayan yedi boyutunun tümü 0.67 veya daha yüksek) göstermektedir. Benzer şekilde, son test verileriyle yapılan ikinci

bir faktör analizi, özdeğeri 1.0'dan büyük (özdeğer = 3.83; yazmanın yedi boyutunun tümü 0.76 veya daha yüksek) kabul edilebilir güvenilirlikle (alfa katsayısı = 0.88) tek faktörlü bir yapı verdiği tespit edilmiştir. 0,70'in üzerinde güvenilirlik katsayılarının çıkması, değerlendirmenin kabul edilebilir bir güvenilirlik düzeyinde olduğunu göstermektedir (McHugh, 2012).

Çalışma, ön test, son test ve derinleştirerek yazma/etkileşimli yazma stratejilerini tanıtan program olmak üzere toplamda 10 hafta devam ettirilmiştir. Çalışma kapsamında uygulama yapılacak olan derslerde deney grubunda derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejilerinin aktif bir şekilde kullanılması tercih edilirken kontrol grubunda derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejileri ders içeriği olarak yer almamış, mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programına göre yazma çalışmaları yürütülmüştür (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Çalışmanın verilerini uzman görüşü alınarak hazırlanan altı adet bilgilendirici metin aracılığıyla yukarıda bahsedilen stratejiler kullanılarak yeniden tasarlanan hikâye edici metinler oluşturmaktadır. Toplanan veriler "6+1 Analitik Yazma Değerlendirme Ölçeği" ile puanlandırılmıştır.

#### 2.4. Verilerin analizi

Çalışmada elde edilen verilerin analizi için SPSS 25 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre deney ve kontrol grupları arasında ve grupların kendi içerisinde (örneğin deney grubu, ön test-son test) anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit edebilmek için ilk aşamada normallik testi ile grupların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş ve normallik testi sonucuna göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi tercih edilmiştir. Gruplar arası yapılacak olan karşılaştırmalar için karar verilen analiz türü verilerin normalliği dikkate alınarak belirlenmiştir. Verilerin normal dağıldığı durumda parametrik testler uygulanırken (bağımsız örneklem t testi) verilerin normal dağılmaması durumunda nonparametrik testler (Mann Whitney U testi) uygulanmıştır (Can, 2016).

#### 2.5. Deneysel işlemler

Araştırmada derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejilerinin uygulama aşamalarına bağlı kalınarak aynı zamanda Türkiye'deki öğrencilerin hazırbulunuşlukları da göz önünde bulundurularak aşağıdaki aşamalar belirlenmiş ve ortak başlıklar oluşturulmuştur.

##### *Aşama 1: Öğrenci Yazılarının İncelenmesi*

Öğrencilerin yazılarını nasıl yazdığının, hangi kelimelerin kullanıldığının, içeriği nasıl yapılandırıldığının ve ne uzunlukta yazılar yazıldığının değerlendirilerek öğrencilerin hazırbulunuşluğunun belirlendiği aşamadır. Bu aşamanın en önemli yönü etkileşimli yazma stratejisine uygun olarak yazma eşlerinin karar verilmesinden bir önceki aşama olmasıdır. Bu yüzden yazma eşleri belirlenmeden önce birbirine uyum sağlayabilecek ve birbirlerine yardım edebilecek öğrencilerin seçilmesine dikkat edilmiştir.

##### *Aşama 2: Paylaşarak Yazma Eşlerinin Belirlenmesi*

Öğrencilerin hazırbulunuşlukları ve yazma düzeyleri göz önünde bulundurularak yazma eşleri öğretmen tarafından bu aşamada belirlenir. Bunun adı ayrıca "Kalemi Paylaşma" olarak da geçebilmektedir. Burada rehber olan öğretmenin dikkat etmesi gereken nokta öğrencilerin yazı yazarken birbirlerine yardım edebilmesidir. Öğrencilerin profilleri, akademik durumları ve hazırbulunuşlukları göz önünde bulundurulmalıdır. Tüm eşlerin ve grupların birbirine yardım edebilmesi için özellikle iyi olan seviyelerin dağıtılması ve tüm öğrencilerin bu süreçte aktif kılınması gerekmektedir.

##### *Aşama 3: Bilgilendirici Metin Seçimi ve Okuma*

Yazıya başlamak için öğrencilerle birlikte bir bilgilendirici metin belirli bir konu çerçevesinde seçilebilir ya da öğretmen belirlediği bir konu etrafında bilgilendirici metinler getirebilir ve bu metinler okunabilir. Bu metinler hakkında sınıfla birlikte tartışmalar yapılarak bilgilerin benzerlikleri, farklılıkları ve metindeki kelimelerin tanımları belirlenmeye çalışılır. Konuyla ilgili bilgiler toplanırken anlaşılmayan yerler

hakkında araştırma ödevi verilerek öğrencilerin not alması sağlanır. Bu sayede öğrencilerin yazmaya başlamadan önce kelime dağarcığının ve bilgilerinin arttırılması hedeflenmektedir.

#### Aşama 4: Derinleştirerek Yazma

Bu aşamada artık derinleştirerek yazma sürecine başlanmaktadır. Kazanılan ön bilgiler ve içerikler bu aşamada kullanılmaktadır. Burada bilgilendirici metinlerin, direkt olarak verilen tanımlarından kurtularak yeniden bir metne dönüştürülmesi hedeflenmekte ve tanımlı kelimeler yerine öğrencilerin oluşturmuş olduğu cümlelerin yazılması beklenmektedir. Yani bu aşama bir sentez oluşum aşamasıdır. Aşağıda derinleştirerek yazma stratejisine uygun bir örnek sunulmuştur. Örneğin;

Metindeki tanım: Örümcek, eklembacaklılar kategorisine giren hemen hemen dünyanın her yerinde yaşayabilen 8 bacak, bir göğüs ve bir baştan oluşan canlıdır.

Öğrenci Cümlesi: Bir gün bir böcek 8 tane bacağından çok sıkılmış ve her birine bir çorap giydirmiş.

#### Aşama 5: Metnin Gözden Geçirilmesi ve Değerlendirme

Derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejileri kullanılarak yazılan metinler sınıfa okunarak geri bildirimler alınmakta ve fikir alışverişinde bulunulmaktadır. Yazım sırasında ortaya çıkabilecek yanlışlar belirlenmeye çalışılmakta ve değerlendirilmesi yapılarak sınıf ile düzeltilmektedir.

### 2.6. 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: İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 01.04.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-88083623-020-9139

## 3. BULGULAR

Bu bölümde çalışma grubunda yer alan 38 üçüncü sınıf öğrencisinin, derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejilerinin yazma başarıları üstündeki etkileri incelenmiş ve raporlanmıştır. Araştırmada gruplar arası ve grup içi incelemelere başlanmadan önce puanlayıcının güvenilirliğini tespit etmek amacıyla puanlayıcılar arası uyumluluk incelenmiştir. Yapılan incelemeye göre öğrencilerin yazdığı tüm yazıların %50'si (38 yazı) mevcut puanlamayı yapan araştırmacı ve farklı bir araştırmacı tarafından puanlanmış ve iki araştırmacının puanları arasındaki uyumu belirleyebilmek adına Cohen Kappa katsayısı analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucuna göre iki araştırmacının 38 yazı üzerindeki puanlamaları arasında yüksek uyum tespit edilmiştir ( $x: ,91$ ;  $p<,05$ ). Landis ve Koch (1977) ile Altman (1999) yaptığı sınıflamaya göre elde edilen değer,  $x<0,20$  değer aralığında ise yetersiz uyum,  $0,21< x<0,40$  aralığında ise düşük düzeyde uyum,  $0,41< x<0,60$  aralığında ise orta düzeyde uyum,  $0,61< x<0,80$  aralığında ise iyi düzeyde uyum ve  $0,81< x<1,00$  aralığında ise çok iyi düzeyde uyum (yüksek uyum) olarak tanımlanabileceği ifade edilmiştir. Bu aşamadan sonra, öncelikle etkisi incelenmek istenen bağımsız değişken (derinlemesine ve etkileşimli yazma programının) aracılığıyla yazma etkinliklerinin tasarlandığı deney grubu ve mevcut Türkçe dersi öğretim programına göre yazma çalışmalarının yürütüldüğü kontrol grubunun uygulama öncesi yazma başarısı açısından anlamlı bir farklılığa sahip olup olmadığı Mann Whitney-U testi ile incelenmiştir ve ilgili analize ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.**

*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarına İlişkin Karşılaştırma*

Uygulama	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	p
Ön Test	Deney Grubu	19	18,76	356,50	,69
	Kontrol Grubu	19	20,24	384,50	

Tablo 2'ye göre deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Dolayısıyla uygulama öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilmektedir.

Araştırmada ikinci olarak mevcut çalışma gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Analizin gerçekleştirilebilmesi için öncelikle verilerin normalliği kontrol edilmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edildiğinden bağımsız örneklem t testi (Independent Samples t test) uygulanmış ve veriler Tablo 3'te paylaşılmıştır.

**Tablo 3.**

*Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Son Test Puanlarına İlişkin Karşılaştırma*

Grup	N	M	S	Sd	t	p
Deney Grubu	16	25,94	3,96	36	4,239	,00*
Kontrol Grubu	16	19,84	4,86			

\*p<,05

Tablo 3'e göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazma başarılarına ilişkin son test puanları üzerinde bağımsız örneklem t testi uygulanmış olup testin sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Dolayısıyla son testte derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejilerinin öğrencilerin yazma başarıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu anlamlı etkinin deney grubunun lehine olduğunu söylemek mümkündür.

Gruplar arası analizler tamamlandıktan sonra araştırmanın amacı doğrultusunda grup içi incelenmeler yapılmıştır. Yani hem deney hem de kontrol grubunun ön test ve son testleri arasında kendi içlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenip gözlenmediği araştırılmıştır. Bu amaçla öncelikle deney grubundaki öğrencilerin verilerinin dağılımı incelenmiş ve normal bir dağılım tespit edilememiştir. Bu sebeple analiz işlemi için Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi tercih edilmiştir. Yapılan analizin sonucuna ilişkin bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.**

*Deney Grubundaki Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Karşılaştırma*

Ön-Son Test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif Sıralar	1	2	2	-3,763	0,00*
Pozitif Sıralar	18	10,44	188		

\*p<,05

Deney grubundaki öğrencilerin kendi içerisinde gösterdiği yazma başarı performanslarının ön test son test olarak incelendiği analiz sonucunda deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasındaki yazma başarılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Tablo 4'te gösterildiği gibi son

test lehine anlamlı bir farkın tespit edilmesi, derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejilerinin yazma başarıları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmada son olarak kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası yazma performansları karşılaştırılmıştır. Deney grubunda olduğu gibi kontrol grubundaki öğrencilerin verilerinin de normal dağılım göstermediği tespit edilmiş ve bu sebeple analiz işlemi için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Kontrol grubunun ön test son test karşılaştırmasına ilişkin analiz sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5.**

*Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Karşılaştırma*

Ön-Son Test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif Sıralar	1	2	26		
Pozitif Sıralar	9	10,44	52	-1,045	0,29

Tablo 5 incelendiğinde, yapılan istatistiki işlemin sonucuna göre kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test yazma başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır. Dolayısıyla kontrol grubunda mevcut Türkçe dersi öğretim programı kapsamında uygulanan çalışmaların öğrencilerin yazma başarı puanlarında herhangi bir farklılığa sebep olmadığı söylenebilir.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Mevcut araştırma deney grubunda manipüle edilen derinlemesine yazma ve etkileşimli yazma stratejilerinin birlikte kullanımının ilkökul öğrencilerinin yazma başarıları üzerindeki etkisini incelemek için gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilk sonucuna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi yazma başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Bu aslında bu makalenin araştırmacıları tarafından beklenen bir sonuçtu. Çünkü deney ve kontrol grubu öğrencilerinin birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar aynı okulda olmaları, aynı öğretmenlerle eğitim almaları, aynı müfredatla ders işlemleri, genel olarak aynı etkinliklerin uygulanması ve sınıf mevcutlarının her zaman birbirine yakın olması mevcut analizin olağan sonucunu tahmin edilebilir kılmuştur. Bu durum aynı zamanda deneysel araştırmaların bir gerekliliği olarak görülmüştür çünkü yarı deneysel çalışmaların doğası gereği, manipüle edilecek bağımsız değişkenin etkisini görmek açısından bu durum oldukça önemli görülmektedir.

İkinci olarak çalışma gruplarının son test puanları arasında bir karşılaştırmaya gidilmiştir. Bu karşılaştırma sonucunda son testte yazma stratejilerini kullanan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha nitelikli yazılar oluşturdukları tespit edilmiştir. Bu farklılığın doğal olarak deney grubunda gerçekleştirilen derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejilerinin etkisinden kaynaklandığı düşünülebilir. Çünkü, ilgili stratejiler aracılığıyla öğrencilerin yazma düzenleri, konu seçimleri, kelime dağarcıkları, noktalama işaretlerinin kullanımı ve metni yapılandırma becerileri ciddi anlamda gelişmiştir. Bunun sebeplerinin bir tanesinin uygulamada kullanılan ve araştırmacılar tarafından belli kriterlere göre seçilerek belirlenen bilgilendirici metinlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü bilgilendirici metinlerin içindeki bilinmeyen konu ve kelimelerin yazılışları uygulama sürecinde üzerinde çok fazla durularak süreç boyunca öğrencilerin yazılarına odaklanmaları sağlanmış, aynı zamanda metinleri derinlemesine incelemeleri için öğrencilere fırsatlar tanınmıştır. Sonuç olarak yapılan uygulamalar yani derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejileri aracılığıyla ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarı puanlarında anlamlı bir artış sağlanmıştır.

Araştırmada incelenen bir diğer nokta ise deney ve kontrol gruplarının kendi içlerindeki uygulama öncesi ve sonrası yazma başarı düzeylerinin karşılaştırılmasıdır. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının karşılaştırıldığı analizlerde deney grubunda son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunda ise ön test ve son test arasında anlamlı bir fark tespit



edilememiştir. Bu durumun oluşmasında, hazırlanan müdahalenin sadece deney grubunda uygulanması ve kontrol grubunun Türkçe ders müfredatına göre çalışmalar yürütmesi etkili olmuş olabilir. Kontrol grubunda farklı bir yöntem ve strateji denenmeyerek klasik hikâyelerin yazdırılmış olmasının öğrencilerin ön testlerinin ve son testlerinin birbirine yakın düzeyde olmasına neden olduğu düşünülmektedir. Araştırma boyunca tüm yapılan uygulamalar sonucunda ulaşılan veri ve bilgilere göre deney grubunda kullanılan derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejilerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği ve öğrencilerin yazma başarısına olumlu bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan çalışma, öğrencilerin yazma başarılarını geliştiren diğer derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma çalışmalarının sonuçlarını destekleyerek benzer ve farklı yönler ortaya koymaktadır. Örneğin; derinleştirerek yazma stratejisini bir proje hâline getirerek sınıflarda kullanan aynı zamanda okuryazarlık koçu olan Bourque (2016) bu strateji sayesinde öğrencilerin yazma sürecinde yazılarıyla daha fazla meşgul olduklarını ve akıcı bir şekilde yazdıklarını saptamıştır. Çünkü yazma sürecinde belirli süreçlerden geçen öğrenciler daha fazla eğlenerek bu süreci kısa tutmamakta aksine tüm arkadaşlarını dinlemek için heveslenmektedir. Bu sayede sınıf içinde yazma sürecinde sorumluluklar paylaşılarak olumlu bir sınıf atmosferi oluşturulmaktadır. Yürütülen bu çalışmada da yazma süreci öğrenciler tarafından eğlenceli bir süreç olarak görülmüş olup sürecin uzun tutulması istenmiştir. Çünkü ana merkezde bilgilendirici metinler aracılığıyla yürütülen bu çalışma öğrenciler tarafından her hafta merak edilerek beklenmiştir.

Araştırmada kullanılan bir diğer yazma stratejisi olan etkileşimli yazmayı çalışmasında kullanan Rubadue (2002) öğrencilerin hem okuma hem de yazma becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir. Ulusal alanda oldukça az rastlanan bu strateji uluslararası çalışmalar incelenerek desteklenmiştir. Özellikle bu stratejiyi birinci sınıfta kullanarak öğrencilerin yazma süreçlerini daha kolay ve eğlenceli geçirmesi amaçlanmıştır. Öğrenciler harfleri defterlerine geçirirken arkadaşları tarafından kontrol edilmiş ve doğru yazmaya teşvik edilmiştir. Uygulanan bu çalışma üçüncü sınıf düzeyinde gerçekleştirilmiştir çünkü araştırmada tek başına etkileşimli yazma kullanılmamış derinleştirerek yazma stratejisi de sürece dâhil edilmiştir. Bu sebeple bu çalışma birinci sınıf düzeyi için uygun değildir. Çünkü bilgilendirici metinlerin öğrenciler tarafından okunması ve bunların belirli aşamalardan geçirilerek hikâyeler yazılması okuma yazmaya henüz geçmeyen birinci sınıflara uygun olamamaktadır. Fakat tek başına etkileşimli yazma stratejisi kullanılırsa birinci sınıf düzeyinde farklı çalışmalar yürütülebilmektedir.

Araştırmanın, üçüncü sınıf düzeyinde yürütülme sebepleri arasında Jackson (2012)'in "Beş Duyu" örneği bulunmaktadır. Çünkü Jackson (2012), yazma sürecinde algılamanın ve tüm duyu organlarının kullanılmasının çok önemli olduğunu belirtmiştir. Çalışma sürecinde kullanılan derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejileri ile bu durum desteklenmektedir. Öğrencilerin bilgilendirici metin okurken görme ve duyma yetilerini kullanmaları, yazılarını tekrar gözden geçirirken ise dokunma ve diğer duyu organlarını kullanması yapılan etkinliğin kalıcılığını artırıcı niteliktedir. Harvey (2004) ise bu durumu destekleyerek yazma sürecinde yazının içeriğine odaklanarak ve detaylı incelemeler ile yazıların geliştirilebileceğini, bu süreçte de duyu organlarının sürece dâhil edilmesinin çok önemli olduğunu vurgulamıştır.

Nancy (2008)' de yazma sürecinde yazının bir bütün hâlinde incelenmesinin ve yazıya odaklanmanın önemli olduğunu vurgulamıştır. Çünkü yazma sürecinde öğrencilerin farklı kelime ve cümlelere maruz kalması kelime dağarcıklarını geliştirerek yazma algılarını genişletmektedir. Ayrıca yazma sürecini adres tarif etme gibi tanımlayan araştırmacı, uygun tarif ve kelimeler ile metnin amaca uygun bir şekilde düzenlenebileceğini belirtmiştir. Yürütülen bu çalışmada da bilgilendirici metinler ile öğrencilerin farklı kelimelere maruz bırakılması tarifi zorlaştırarak öğrencileri düşünmeye teşvik etmektedir. Bu sayede öğrencilerin metin içinde anlatış ve sunuş becerileri de aynı zamanda desteklenmektedir. Stratejiler yardımıyla da bu desteklenme olayı oldukça kolay bir hâle gelmektedir.

Amerika’da 2012 yılında Ulusal Yazma Komisyonu’nun yayınladığı rapora göre öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimi ihmal edilmektedir (Ulusal Yazma Komisyonu, 2012). Bunun nedenleri arasında yetersiz uygulamalar ve yazma öğretiminin ikinci plana atılması da bulunmaktadır. Türkiye’de de özellikle yazma becerisine yönelik strateji kullanımının az olması bu durumu maalesef destekler niteliktedir (Tavşanlı & Kaldırım, 2018). Bu durumun iyileşmesi için etkileşimli yazma stratejisini öneren komisyon, bilgilendirici metinler kullanılarak öğrencilerin yazmadaki iletişim becerilerini desteklemeyi hedeflemiştir. Yürütülen bu çalışmada da öğrencilerin birbirine yardım ederek bilgilendirici metinler okuması ve daha sonra onları hikâyelere dönüştürmesi arkadaşlık anlamında da iletişim becerilerini desteklemiştir. Özellikle normal süreçte iletişim kurmayan arkadaşlar yürütülen bu çalışma sayesinde iletişim kurarak arkadaşlık ilişkilerini geliştirmiştir.

Yazma sürecinde bir diğer önemli noktalardan olan yazıların tekrar gözden geçirilerek analiz edilmesi öğrencilerin yazarlık yönlerini desteklemek için oldukça önemli görülmektedir (Harris vd., 2013; Seban, 2021; Tavşanlı & Kara, 2021; Tavşanlı & Kara, 2022). Mevcut araştırmada da derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejileri kullanılarak öğrencilerin tüm süreçleri arkadaşları ile yürütmesi ve birbirlerinin yazılarını değerlendirmesi, öğrencilerin yazma başarılarının artmasının sebepleri arasında görülmektedir. Aynı zamanda bu süreçte yazıların tekrar gözden geçirilmesi, ortaya çıkabilecek yanlışların ve sorunların yazma süreci öncesinde belirlenmesini sağlamaktadır. Bu sayede yazılardaki yanlışlar en aza indirilerek yine bu çalışmada olduğu gibi kaliteli yazıların sayısını artırmaktadır.

Yazma sürecinde yukarıdaki uluslararası araştırmalarda da aktarıldığı gibi strateji kullanımı çok önemlidir. Bu bilgiyi destekler nitelikte ulusal düzeyde gerçekleştirilmiş araştırmalardan elde edilen sonuçlar da yazmada strateji kullanımının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini raporlamıştır (Graham vd., 2022; Seban, 2022). Örneğin; Erdoğan’ın (2017) sınıf öğretmenleriyle yaptığı yazma stratejilerine yönelik çalışmasında öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde yazma stratejilerinin kullanılmasının çok önemli olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca yazma stratejilerini sınıfında kullanan öğretmenlerin öğrencileri yazma sürecinde karşılaştıkları problemleri daha hızlı ve daha kolay çözdükleri de belirlenmiştir. Çünkü yazma sürecinin doğası karmaşık ve öğrencilerin zorlandığı bir özelliğe sahip olduğu bilinmektedir (Nagin, 2003). Dolayısıyla yazma sürecine ve girişimine yön verecek tüm uygulamalar yazma başarısına önemli bir katkı sağlamaktadır (Seban, 2022). Ek olarak yukarıda bahsi geçen araştırmalarda yazma stratejilerini kullanan öğrencilerin dışında aynı zamanda öğretmenlerin de yazma başarılarının arttığı ve öz düzenleme becerilerinin geliştiğinin gözlemlendiği raporlanmıştır (Karatay, 2011a). Mevcut araştırmanın ve araştırma odağına uygun olarak incelenen diğer araştırmaların sonuçlarından yola çıkılarak derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejilerinin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarılarını artırmada olumlu etkilerinin olduğu değerlendirilebilir. Uygulama sonuçlarından elde edilen bulguların ve literatürden taranan bilgilerin ışığında öğretmenlere ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

İlk olarak araştırmacılara yönelik derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejilerinin kullanıldığı daha farklı uygulamaların sınıf içi yazma pratiklerine ve öğrencilerin yazma başarısına etkisi incelenebilir. Bu sayede çeşitli stratejiler ile öğrencilerin yazma becerileri desteklenerek farklı bakış açıları kazandırılabilir. Ayrıca yazma stratejilerinin aşamaları olan yazmaya hazırlık, metin oluşturma ve gözden geçirme basamakları yazma sürecinde daha fazla kullanılabilir. Bu sayede yazma becerisi düzenli bir süreç hâlinde ilerletilebilir. Araştırmacılar farklı stratejilerin yanı sıra yazma stratejilerine yönelik daha fazla çalışma yapılabilir ya da literatür taranarak derleme çalışmaları yapılabilir. Çünkü yazma becerisi, ulusal ve uluslararası kaynaklarda oldukça geniş bir yer kaplamaktadır. Yeni çalışmaların literatüre kazandırılması diğer araştırmacılar ve okuyucular için oldukça önemli olabilmektedir. Bunun yanı sıra uygulanan bu çalışma, üçüncü sınıf düzeyinden farklı olarak farklı bir düzeyde ve kademelerde denenebilir. Yazma başarısına ek olarak yazmaya ilişkin tutum, motivasyon ya da kaygı durumları üzerinde farklı araştırmalar yapılarak araştırma genişletilebilir. Son olarak hem mevcut araştırmada hem de incelenen diğer araştırmada etki büyüklüğü incelemesi yapılmamıştır. Her ne kadar literatür ve tartışma bölümünde bahsedilen ve yazma stratejilerinin ekliliğini ortaya koyan farklı stratejiler olsa bile hangi sınıf

düzeyinde hangi stratejinin daha etkili olduğunun etki büyüklüğü analizi ile tespit edilmesinin yararlı olacağı düşünölmektedir.

Öğretmenlere yönelik olarak hem bu araştırmada kullanılan hem de mevcut literatürde ifade edilen stratejileri öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede kullanmalarını oldukça önemsiyoruz. Öğretmenler, sınıf içi yazma becerilerini geliştirmeye dönük olarak kullanılması gereken yazma stratejilerinin temel uygulayıcıları/yorumlayıcıları/tercümanlarıdır. Öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeyi hedeflemiş teorik ve pratikte yazma stratejilerini araştıran, uygulayan, geliştiren öğretmen ve araştırmacı topluluğunun izole olmamış üyeleri olmaları noktasında çağrıda bulunuyoruz. Öğretmenler, etkili yazmayı öğretmek için yazma stratejilerini eleştirel bir şekilde okuyan, yorumlayan, analiz eden ve öğrencilerle bu stratejileri eyleme döken yansıtıcı uygulayıcılar olarak yetiştirilmelidir. Bu bağlamda öğretmenlerin kendilerini yenilemelerini ve mevcut literatürü takip ederek yeni yazma stratejileri dâhil olmak üzere mevcut stratejileri bir sınıf içi pratik/alışkanlık hâline getirmeleri gerektiğine inanıyoruz.

**Kaynakça/Reference**

- Abbott, R.D., Berninger, V.M., & Fayol, M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 and 7. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 281–298. <https://doi.org/10.1037/a0019318>
- Altman, D.G. (1999). *Practical statistics for medical research*. New York, NY: Chapman & Hall/CRC Press.
- Bourque, P. (2016). *Close writing: Developing purposeful writers in grades 2–6*. Stenhouse.
- Brotherton, S., & Williams, C. (2002). Interactive Writing Instruction in a First Grade Title I Literacy Program. *Journal of Reading Education*, 27(3), 8-19.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Pegem Akademi.
- Can, A. (2016). *SPPS ile bilimsel araştırma sürecinde veri analizi (4.baskı)*. Pegem Akademi.
- Collins, J. (1992). *Developing writing and thinking skills across the curriculum: A practical program for schools*. Andover, MA: The Network.
- De La Paz, S., & Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 687–698. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.687>
- De Silva, R., & Graham, S. (2015). The effects of strategy instruction on writing strategy use for students of different proficiency levels. *System*, 53, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.06.009>
- Demir, C., & Barın, E. (2006). *Türkçe dil bilgisi I: Ses bilgisi*. Öncü.
- Demirel, A., & Karatay, H. (2022). 4+ 1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli Çerçevesinde Gerçekleştirilen Hazırlıkların Yazma Sürecindeki İşlevleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 104-118. <https://doi.org/10.16916/aded.1003248>
- Erdoğan, Ö. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yazma stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 658-678. <https://doi.org/10.17240/aibuofd.2017.17.30227-326591>
- Gerde, H.K., Bingham, G.R., & Wasik, B.A. (2012). Writing in childhood classrooms: Guidance for best practices. *Early Childhood Education Journal*, 40 (6), 351-359. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0531-z>
- Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The Structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 516-536. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.01.002>
- Graham, S. (2018). A revised writer (s)-within-community model of writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 258-279. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>
- Graham, S. (2019). Writers in community model: 15 recommendations for future research in using writing to promote science learning. In V. Prain & B. Hand (Eds.), *Theorizing the future of science education research* (pp. 43-60). Springer.
- Graham, S. (2021). Writer (s)-Within-Community model of writing as a lens for studying the teaching of writing. In *The Routledge International Handbook of Research on Writing* (pp. 337-350). Routledge.
- Graham, S., Tavşanlı, Ö. F., & Kaldırım, A. (2022). Improving writing skills of students in turkey: A meta-analysis of writing interventions. *Educational Psychology Review*, 34, 889–934. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09639-0>
- Hammill, D. (2004). What we know about correlates of reading. *Exceptional Children*, 70, 453–468. <https://doi.org/10.1177/001440290407000405>
- Harris, K. R., Graham, S., Friedlander, B., & Laud, L. (2013). Bring powerful writing strategies into your classroom! Why and how. *The Reading Teacher*, 66(7), 538-542. <https://doi.org/DOI:10.1002/TRTR.1156>
- Harvey, B. (2004). Chuck out the chintz? “Stripped floor” writing and the catalogue of convention: Alternative perspectives on management inquiry. *Journal of European Industrial Training*, 28(8/9), 669–675.

- Jackson, S. (2012). So close: Writing that touches. *New Writing*, 9(3), 408-418. <https://doi.org/10.1080/14790726.2012.693096>
- Karatay, H. (2011a). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(3), 1029-1047. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2622>
- Karatay, H. (2011b). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (s. 21-43). Ankara: Pegem Akademi
- Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Yay. Haz.). *Yazma eğitimi içinde* (s. 21-48). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Klein, K., & Boals, A. (2001). Expressive writing can increase working memory capacity. *Journal of Experimental Psychology*, 130(3), 520-533. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.130.3.520>
- Kösa, T. (2014). Yarı-Deneysel ve Tek durumlu Tasarımlar. S. B. Demir (Ed.) *Eğitim Araştırmaları: Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar* içinde. Eğitim Kitabı.
- Kurudayıoğlu, M., & Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konu seçimleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 7(13), 192-207.
- Landis, J. R., & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: The kappa statistic. *Biochemia medica: Biochemia medica*, 22(3), 276-282.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Nagin, C. (2003). *Because writing matters: Improving student writing in our schools*. John Wiley & Sons.
- Nancy, JL (2008). *Corpus (Vol. 4)*. Fordham Univ Press.
- OECD. (2010). *PISA 2009 framework: Key competencies in reading, mathematics and science*. OECD.
- OECD (2016). *PISA 2015 Assessment and analytical framework: Science, reading, mathematics and financial literacy*. OECD.
- Okur, A., Göçen, G., & Süğümlü, Ü. (2013). İkna edici yazma ve karşılaştırmalı bir araştırma (Avustralya ana dili öğretimi ders materyalleri ve Türkiye örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 167-197.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies*. Heinle & Heinle.
- Özdemir, Ö. (2010). *Üstün yetenekli öğrencilerde yaratıcı yazma çalışmalarının düzeyleri ilköğretim 6, 7, 8. sınıf örneği*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 Analitik Yazma modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Pappas, C.C. (2006). The information book genre: Its role in integrated science literacy research and practice. *Reading Research Quarterly*, 41(2), 226-250. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.2.4>
- Persky, H., Daane, M., & Jin, Y. (2003). The nation's report card: Writing. *Washington, DC: US Department of Education*.
- Pinnell, G. S., & McCarrier, A. (1992). *Interactive writing: A transition tool for assisting children in learning to read and write*. Martha L. King Language and Literacy Center.
- Richards, J. C. ve Lassonde, C. A. (2011). *Writing strategies for all primary students: Scaffolding independent writing with differentiated mini-lessons' grades K-3*. John Wiley & Sons.
- Roth, K., & Guinee, K. (2011). Ten minutes a day: The impact of Interactive Writing instruction on first graders' independent writing. *Journal of early childhood literacy*, 11(3), 331-361. <https://doi.org/10.1177/1468798411409300>
- Rubadue, M. (2002). Sharing the Pen A strategy that gives kindergartners the confidence to write and spell on their own. *Teaching Pre K 8*, 32(6), 58-59.
- Seban, D., & Tavşanlı, Ö. F. (2015). Children's sense of being a writer: identity construction in second grade writers workshop. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(2), 215-232.

- Seban, D. (2021). Gözden Geçirme ve Dönütün 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Başarılarına Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 276-298. <https://doi.org/10.29299/kefad.834391>
- Seban, D. (2022). The Effect of Genre-Specific Strategy Instruction on the Writing Achievement of Fourth-Grade Students. *Education Quarterly Reviews*, 5(2), 157-172. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.05.04.612>
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı.
- Swerdlow, J. (1999). Incidence of testicular germ-cell malignancies in England and Wales: Trends in children compared with adults. *International journal of cancer*, 83(5), 630-634.
- Talada, JA (2007). *The relationship between oral reading fluency and comprehension*. Liberty University.
- Tavşanlı, Ö. F., & Seban, D. (2015). Grafik örgütleyicilerin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri çözümlene ve özetleme başarıları üzerine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 43, 85-93.
- Tavşanlı, Ö. F., & Kaldırım, A. (2018). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin süreç temelli yazma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 859-876. <https://doi.org/10.16916/aded.436344>
- Tavşanlı, Ö. F. (2019). *Süreç temelli yazma modüler programının ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum, yazılı anlatım becerisi ve yazar kimliği üzerine etkisi*. [Doktora Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Tavşanlı, Ö. F., & Kaldırım, A. (2020). Türkiye'de süreç temelli yazma yaklaşımı: bir tematik analiz çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9 (1), 108-138.
- Tavşanlı, Ö.F. (2021a). Yazma Becerileri. Ormancı Ü. & Çepni, H. içinde, *Kuramdan Uygulamaya 21. Yüzyıl Becerileri ve Öğretimi* (s. 115). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Tavşanlı, Ö. F. (2021b). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuryazar Pratiklerinin Sosyal Bağlamda İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 854-870. <https://doi.org/10.16916/aded.907659>
- Tavşanlı, Ö. F., & Kara, Ü. E. (2021). The Effect of a Peer and Self-Assessment-Based Editorial Study on Students' Ability to Follow Spelling Rules and Use Punctuation Marks Correctly. *Participatory Educational Research*, 8(3), 268-284. <https://doi.org/10.17275/per.21.65.8.3>
- Tavşanlı, Ö. F., Bilgin, A., & Yıldırım, K. (2021a). Elementary school students' views on process-based writing modular program intervention and writer identity: Elementary school students' views on process-based writing. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(3), 2072-2100.
- Tavşanlı, Ö. F., Bilgin, A., Yıldırım, K., Rasinski, T., & Tschantz, B. (2021b). The effect of a PBWMIP on writing success and attitude toward writing. *Reading & writing quarterly*, 37(5), 425-443. <https://doi.org/10.1080/10573569.2020.1846006>
- Tavşanlı, Ö. F., & Kara, Ü. E. (2022). Developing the Draft Papers of Primary School Fourth-Grade Students Through Review and Feedback-Based Editorial Study. *Journal of Hasan Ali Yücel Faculty of Education/Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi (HAYEF)*, 19(2), 93-100. <https://doi.org/10.54614/hayef.2022.21067>
- Tompkins, G. E., & Collom, S. (2004). *Sharing the Pen*. Merrill Prentice Hall.
- Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma stratejileri eğitiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına etkisi*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- United Kingdom Department for Education. (2012). The research evidence on writing. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/publications/the-research-evidence-on-writing>

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

One of the most important goals of the countries' education systems is to provide effective writing skills to students. However, writing, due to perceives as a long process, can be viewed negatively and, generally, avoided by students. Because students are tired while doing writing studies and find it difficult. In addition, studies conducted with students in Turkey reveal that students' writing success levels are below expectations. Conducting ineffective writing courses and the deficiencies while teaching writing plays an impeding role in boosting students' writing skills. Moreover, it has been revealed by many studies that Turkish students do not like writing and do not feel happy while writing (Tavşanlı, 2019). As many studies have shown, the writing process is perceived by Turkish students as boring and difficult. The fact that students have these negative attitudes also brings their failure in writing.

The above-mentioned handicaps to provide effective writing teaching process should eliminate and, thus, guarantee a more qualified writing education. Writing strategies that are very important in the development, support, and practice processes of writing skills can be effective to stamp out these negative situations in the writing process. Writing strategies can generally be identified as the cognitive methods students use to overcome the obstacles and problems they encounter while doing writing study and the path they follow in the writing process (Oxford, 1990).

In this present research, the close writing strategy emerges as a strategy that reveals the creative writing aspect of the students, which is formed by examining the concepts and words explained by looking at the style and organization characteristics of informative texts (Pappas, 2006). Another strategy used in the study is interactive writing; which is explained as a strategy in which teachers and students decide on the messages together during the writing process and the students share the pen (Pinnell & McCarrier, 1994).

### 2. METHOD

In the current study, it was aimed to investigate two writing strategies named close writing and interactive writing strategies, effects on third-grade primary school students' writing achievement. One of the quantitative research methods, the quasi-experimental design with a pretest-posttest control group was preferred for the data collection, analysis, and evaluation to examine the effect of close and interactive writing models on primary school students' writing success. The study group of the research consists of 38 third-grade students studying in a private primary school in the Ataşehir district of Istanbul in the 2021-2022 academic year. In the current research, six informative texts prepared in accordance with the close writing strategy and interactive writing were used as data collection tools. The obtained data were evaluated with the "6+1 Analytical Writing and Assessment Scale" adapted into Turkish by Özkara (2007). The intervention process lasted for 10 weeks in total, including the pre-test, post-test, and the program introducing close/interactive writing strategies.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

According to the result of the present paper, no significant difference was determined between the experimental and control groups writing success before the study. The justification for this result can be shown as the fact that the students in the experimental and control groups were in the same school from the first to the third grade, they were trained with the same teachers, they learn writing with the same curriculum, the same activities are applied in Turkish language courses, and the class sizes are always close to each other. Therefore, it can be said that the writing successes of the experimental and control groups before the intervention are close to each other. Due to the nature of quasi-experimental studies, the equivalence of the experimental and the control group according to the examined variables is considered very important in terms of exploring the effect of the independent variable to be manipulated.

According to another result of this study, there was a significant difference between the experimental and control groups' writing achievements in the post-test. Close writing and interactive writing strategies that implement in the experimental group can be shown as the reason for these differences revealed. With these strategies carried out only to the experimental group, students' writing patterns, subject choices, vocabulary, use of punctuation marks, and story order skills were improved. The spelling of unknown subjects and words in the informative texts was emphasized a lot during the intervention, allowing the students to focus on their writing throughout the process. Therefore, it has been observed that close and interactive writing strategies have a positive and significant effect on the writing success of third-grade primary school students.



## 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: İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 01.04.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-88083623-020-9139

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Mevcut araştırmaya 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.

## ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

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(3), 1438–1457. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1221851>



### Öğretmenler, Öğretmenlik Meslek Kanunuyla Tanımlanmış Uzman Öğretmenlik ve Başöğretmenlik Hakkında Ne Düşünüyor?

What Do Teachers Think About Specialized Teaching and Head Teachers Defined by the Teaching Profession Law?

Metin ALTUNKAYNAK<sup>1</sup>

Geliş Tarihi (Received): 20.12.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 22.06.2023

Yayın Tarihi (Published): 24.09.2023

**Öz:** Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda belirtilen uzman öğretmenlik ve başöğretmenliğe ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla çalışma, nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 30 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde, tümevarımsal içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma bulguları için benzer kodlar bir araya getirilerek temalar belirlenmiştir. Uzman öğretmen ve başöğretmenlik sınavına ilişkin görüşler, Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda özlük haklarına ilişkin görüşler, uzman öğretmenlik eğitim programı seminerine ilişkin görüşler, kursun içeriği ve zamanı ile kursun verildiği döneme ilişkin görüşler ve ÖMK kariyer basamağının niteliği şeklinde beş alt tema ve bu temalara ait kodlar ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenler beş alt boyutun tamamında olumsuz görüş bildirmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Uzman Öğretmenlik, Başöğretmenlik, Kariyer Basamakları, Öğretmenlik Meslek Kanunu, Öğretmen Görüşleri.

&

**Abstract:** The aim of this research is to determine the opinions of teachers about the profession of specialist and head teacher stated in the Teaching Profession Law. For this purpose, the study was carried out with the qualitative research method. The study group of the research consisted of 30 teachers. A semi-structured interview form developed by the researchers was used as a data collection tool in the study. In the analysis of the data obtained from the research, the inductive content analysis technique was used. For the research findings, the codes that are related to each other were brought together and main themes were formed. Five sub-themes and codes of these themes emerged as opinions on the expert and head teacher exam, opinions on personnel rights in the Teaching Profession Law, opinions on the Expert Teacher Education Program Seminar, opinions on the content and time of the course and the period in which the course was given, and the quality of the TPL career ladder. According to the results of the research, teachers reported negative opinions on all five sub-dimensions.

**Keywords:** Specialist Teaching, Head Teaching, Career Steps, Teaching Profession Law, Teacher Opinions.

**Atıf/Cite as:** Altunkaynak, M. (2023). Öğretmenler, öğretmenlik meslek kanunuyla tanımlanmış uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik hakkında ne düşünüyor?. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1438-1457. [doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1221851](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1221851)

**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/aibuefd>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University - Bolu

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Dr. Metin Altunkaynak, MEB, [metinaltunkaynak01@gmail.com](mailto:metinaltunkaynak01@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-6947-7526>

## 1. GİRİŞ

Bilgi ve becerilerin hızlı gelişimi ile öğrenme ortamlarındaki hızlı değişimler, öğrencilerin başarılı bir şekilde eğitilmesinde öğretmenlerin rolünü daha da önemli hâle getirmektedir (Darling-Hammond vd., 2017). Günümüzde öğretmenlerin, iş birliği yapma, yenilikçi olma, çok kültürlülüğe duyarlı olma, öğrenme isteği duyma ve yaşam boyu öğrenen olma, küresel düşünme, değer oluşturmada rol model olma, dijital ayak izi oluşturma, yeni teknolojileri öğrenme ve kullanma, birlikte çalışma, esnek olma ve uyum sağlama, tasarımcı bakış açısına ve sanatçı duyarlılığına sahip olma gibi birçok bilgi, beceri ve tutuma sahip olmaları beklenmektedir. Bu bağlamda mesleki gelişim (MG), öğretmenlerin gelişimini ve nihayetinde öğrencinin öğrenmesini desteklemek için etkili bir araç olarak görülmüştür (Borko, 2004). MG genel olarak eğitimcilerin becerilerini, bilgilerini ve uzmanlıklarını geliştirmek için tasarlanmış etkinlikler veya fırsatlar olarak tanımlanabilir (OECD, 2019).

### Mesleki Gelişimin Tanımı

Literatürde mesleki gelişimin çeşitli tanımları bulunmaktadır. OECD (2009), öğretmenlerin mesleki gelişimini "bireyin bir öğretmen olarak becerilerini, bilgilerini, uzmanlığını ve diğer özelliklerini geliştiren faaliyetler" şeklinde tanımlamaktadır. Darling-Hammond vd. (2017), öğretmenlerin mesleki gelişimini, öğretmen uygulamalarını ve öğrencilerin öğrenme çıktılarını iyileştirmek olarak tanımlamaktadır. Scher ve O'Reilly (2009), mesleki gelişimi, öğretmenlerin bilgi ve inançlarıyla ilgili anlık sonuçlar, öğretmen eğitiminde değişikliklere yol açmayla ilgili ara sonuçlar ve öğrenci başarısında iyileştirmelerle sonuçlanan uzun vadeli sonuçlar olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlardan yola çıkarak mesleki gelişimin, öğretmenlik mesleği ile ilgili ihtiyaçlarını iyileştirmede öğretmenlerin desteklenmesine yönelik faaliyetler bütünü olduğunu söyleyebiliriz.

OECD (2009) öğretmenlerin mesleki gelişimini 11 maddede toplamıştır. Bunlar, özel öğrenme ihtiyacı olan öğrencilere öğretme, Bilgi İşlem Teknolojilerini öğretme, öğrenci disiplini ve davranış sorunlarını çözme, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını kullanma, konu alanı bilgisi, içerik ve performans standartları, öğrenci değerlendirme uygulamaları, öğrenci danışmanlığı, sınıf yönetimi ve okul yönetimi çok kültürlü bir ortamda öğretim şeklindedir.

1739 sayılı millî eğitim temel kanununda öğretmenlerin, kariyer basamaklarında yükselmeleri ile ilgili düzenlemeler yapılmıştır. Buna göre kariyer gelişimi; "devlet memurlarına, yaptıkları hizmetler için lüzumlu bilgilere ve yetişme şartlarına uygun şekilde, sınıfları içinde en yüksek derecelere kadar ilerleme imkânını sağlamaktır." şeklinde açıklanmıştır. Bu kapsamda 2005 tarihinde resmî gazetede öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliği yayımlanmıştır. Yönetmelikte öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen şeklinde üç farklı kariyer planlanmıştır (MEB, 2006). Yönetmeliğe göre öğretmen kadrosunun % 20'si uzman, % 10'u da başöğretmen olarak görevlendirileceği belirtilmiştir. Buna göre 2022 yılında yapılan sınavla toplamda 583 bin öğretmen bu haktan yararlanmış. 2023 yılında uzman öğretmen ve başöğretmenlik unvanlarına yönelik duyuru bakanlığın resmî sitesinde yayımlanmıştır. MEB., TBMM genel kurulunda yasalaşması hâlinde uzman öğretmenlik sınavı için 5 yıl hizmet süresi aranacağını belirtmiştir.

12/05/2022 tarihli 31833 sayılı resmî gazetede yayımlanan yönetmeliğe göre 2005 yılındaki yönetmelik yeniden düzenlenerek kapsamı genişletilmiş ve Öğretmenlik Meslek Kanunu olarak yayımlanmıştır. Kariyer basamakları ile ilgili en son yayımlanan yönetmelikte öğretmenin sahip olduğu belgeleri, aldığı eğitimleri, katıldığı projeleri de dikkate alınarak verilen eğitim sonucunda sınav yapılmaktadır. Bu uygulamayla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı'nda, öğretmenler; öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere kariyer basamağına ayrılmıştır. Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) üzerinden verilen Uzman

öğretmenlik eğitim programı semineri uzman öğretmen adayları için 180 saat, başöğretmen adayları için 240 saat olarak planlanmıştır. Uzaktan eğitim yoluyla verilecek bu eğitimler belirlenen konularla ilgili alan uzmanı akademisyenler tarafından verilmektedir. Konu başlıkları; ölçme ve değerlendirme, öğrenme ve öğrenme süreçleri, özel eğitim ve rehberlik, eğitimde kapsayıcılık, eğitim araştırmaları ve Ar-Ge çalışmaları, çevre eğitimi ve iklim değişikliği, dijital yetkinlik, sosyal etkileşim ve iletişim ile güvenli okul ve okul güvenliği olarak 9 adet olarak belirlenmiştir. Öğrenme ve öğrenme süreçleri ile özel eğitim ve rehberlik başlığı altında 25'er alt başlık bulunmaktadır. Ölçme ve değerlendirme, eğitim araştırmaları ve Ar-Ge çalışmaları, eğitimde kapsayıcılık ile çevre eğitimi ve iklim değişikliği, sosyal etkileşim ve iletişim başlıkları altında 20'şer alt başlık bulunmaktadır. Dijital yetkinlik ile güvenli okul ve okul güvenliği başlıkları altında 15'er alt başlık olmak üzere toplam 180 alt konu başlığı bulunmaktadır. Verilen eğitim 18.07.2022 tarihinde başlamış olup, eğitimin 05.09.2022 tarihine kadar tamamlanması gerekmektedir. Eğitimlerin tamamlanmasından sonra katılımcı öğretmenler, eğitimi değerlendirip uzman öğretmen ya da başöğretmen sertifikalarını dijital olarak alabileceklerdir. Yönetmeliğe göre, yüksek lisans mezunu öğretmenler uzman öğretmen sayılacaktır. On yıl uzman öğretmen olan doktora mezunu öğretmenler ise başöğretmen olarak kabul edilecektir. MEB (2022), toplam 602 bin 322 öğretmenin kariyer basamaklarında yükselme sınavına başvurduğunu açıklamıştır. Bunlardan 531 bin 885 öğretmenin uzman öğretmenlik, 70 bin 437 öğretmenin de başöğretmenlik sınavına başvurduğunu belirtmiştir.

Özel okullarda görev yapan ve gerekli şartları taşıyan toplam 1.644 öğretmenden, 1.479'u uzman öğretmenlik, 165'i de başöğretmenlik sınavına başvuru yapmıştır. Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik için toplamda 614 bin 445 kişi başvuru yapmıştır. On yıl ve üzeri hizmet süresi bulunan ve lisansüstü mezunu olmayan kadrolu öğretmenlere kariyer basamaklarında yükselme sınavına girme zorunluluğu getirilmiştir. Öğretmenlerin bu sınava girebilmeleri için yönetmelikte belirtilen mesleki, sosyal ve kültürel çalışmalardan en az iki tanesine sahip olmaları zorunlu kılınmıştır.

Ülkemizdekine benzer türde kariyer adımları İsveç, İngiltere, Yeni Zelanda, Avustralya, İskoçya ve Polonya'da da mevcuttur (Regeringen, 2013). Örneğin İsveç'te PISA ve TIMMS gibi uluslararası karşılaştırmalarda kötüleşen sonuçlara çözüm olarak İsveç hükümeti, 'kariyer öğretmenleri' olarak adlandırılan yeni bir pozisyon için ayrı fon sağlayarak deneyimli ve yetenekli öğretmenler için bir kariyer adımı başlatmıştır (Regeringen, 2013). Kariyer öğretmenleri unvanına sahip olanlar önemli bir aylık ücret artışı olarak reform öncesi ortalama ücretlerin yaklaşık yüzde 20'sine tekabül eden maaş farkından faydalanırlar (Statskontoret, 2013). Programın amacı, yüksek kaliteli öğretmenleri motive ederek, elde tutarak ve çekerek öğrenci sonuçlarını iyileştirmektir (Regeringen, 2013). Okul bölgeleri, öğrenci nüfusuyla orantılı olarak tahsis edilen kariyer öğretmenliği pozisyonları için fon başvurusunda bulunmaktadır. İngiltere'de ise Eğitim Bakanlığı, Öğretmen İkmal Modeli adı altında öğretmenlere gelecekteki kariyer gelişimlerinin planlandığı bir modeli uygulanmaktadır. Bu kapsamda öğretmenler, mesleki yeterliklerine Nitelikli Öğretmen Statüsü Akreditasyonu ve Öğretme Uygunluğu adı verilen belirli yeterliliklere sahip olmak zorundadır. Her durumda, akreditasyon standartlarına karşı değerlendirmeye dayanmaktadır (Avrupa komisyonu, 2018).

Millî Eğitim Bakanlığı ilk defa 2005 yılında öğretmenlere yönelik kariyer basamakları yükselme sınavı (KBYS) yapmıştır. Bu kapsamda öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliği hazırlanmıştır. 32 maddeden oluşan bu yönetmelikte uzman öğretmen ve başöğretmen unvanlarına ilişkin şartlar ifade edilmiştir. O dönemde yönetmelik olarak çıkan bu düzenlemeyle ilgili olarak yapılan araştırmaların sonucuna göre öğretmenlerin ve sivil toplum kuruluşlarının çoğunlukla olumsuz görüş bildirdikleri görülmüştür. Gümüşeli (2005), Çelikten (2005), Turan ve Turan (2009) gibi araştırmacılar ile Türk Eğitim Derneği (2009) gibi sivil toplum kuruluşları kapsamlı araştırmalar yaparak kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliğini eleştirmişlerdir. 3 Şubat 2022 tarihinde Öğretmenlik Meslek Kanunu yayımlandıktan sonra yapılan araştırmalarda da hazırlanan kanunun öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerini karşılayamadığı belirtilmiştir. Örneğin Canatan Doğan (2022), tarafından Öğretmenlik Meslek Kanunu'na yönelik öğretmen ve yöneticilerin görüşlerini alan araştırmada yöneticiler olumlu görüş bildirirken, öğretmenler ek gösterge ve tazminatlara olumsuz baktıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlik Meslek Kanunu ile ilgili sendikaların yaklaşımı şu şekildedir. Uzman öğretmen ve başöğretmenlik unvanı için Eğitim Bir Sen (2021) süre olarak belirlenen on yılın sekiz yıla düşürülmesini, öğretmenlik mesleğinin saygınlığını artıracak net ve açık ifadelerin olduğu bir meslek kanununun çıkarılmasının gerektiğini belirtmiştir. Eğitim İş (2021), tek tip bir öğretmenlik tanımının olmasını, öğretmenlere lisansüstü eğitim imkânları sağlanarak mesleki gelişimlerinin desteklenmesini belirtmektedir. Türk Eğitim Sen (2021) kurs ve sınava dayalı kariyer düzenlemesinin yanlış olduğunu, öğretmenlere ekonomik yönden destek verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

### 1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğretmenlik meslek kanununda belirtilen uzman öğretmenlik ve başöğretmenliğe ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşabilmek için hazırlanan araştırma soruları aşağıdaki gibidir.

- 1- Öğretmenlerin, öğretmenlik meslek kanunundaki kariyer basamakları ile ilgili olarak uzman öğretmenlik ve başöğretmenliğin eğitim ve sınav şartına bağlanması hakkında görüşleri nelerdir?
- 2- Öğretmenlerin, öğretmenlik meslek kanununun genel olarak öğretmenlik mesleğine etkisi hakkında görüşleri nelerdir?
- 3- Öğretmenlerin, öğretmenlik meslek kanunu kapsamındaki uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik eğitimi hakkında görüşleri nelerdir?
- 4- Öğretmenlerin, Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) üzerinden verilen uzman öğretmenlik eğitim programı seminerinin verildiği dönem, süre ve yöntemi hakkındaki görüşleri nelerdir?
- 5- Öğretmenlerin, öğretmenlik meslek kanunundaki kariyer basamaklarının niteliğinin artırılmasına ilişkin görüşler nelerdir?

### 1.2. Araştırmanın önemi

Bu araştırma ÖMK ile ilgili olarak yayımlanmış yeterli araştırma olmamasından dolayı bu araştırma sonuçlarının alan yazına katkıları olması açısından önemlidir. Birçok yönden çok değerli olan öğretmenlik mesleğinin toplum ve öğretmenler nezdinde zaman zaman yıpranan itibarının geri kazanılması için bilimsel ve tutarlı bir şekilde öğretmenlik meslek kanununun iyileştirilmesine katkı sunacağı için bu araştırma önemlidir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada, öğretmenlerin öğretmenlik meslek kanununda belirtilen uzman öğretmen ve başöğretmenliğe ilişkin görüşlerinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu amaçla, kullanılan araştırma yöntemi, bireyler, gruplar, kurumlar veya topluluklar dahil olmak üzere belirli bir sosyal birimi yoğun bir şekilde incelemeyi amaçlayan bir vaka çalışmasıdır. Bir vaka çalışmasında, veriler kapsamlı bir şekilde araştırılır ve ilgili faktörler yoğun bir şekilde analiz edilir. Bir vaka çalışmasının avantajı, araştırmacılara çalışılan sosyal birimi derinlemesine, kapsamlı ve kapsamlı bir şekilde incelemek için geniş bir fırsat sağlamasıdır. Ek olarak, bu tür araştırmalar, okulda araştırma bilgilerinin aranmasından başlayarak, görüşmelerin yürütülmesinden ve araştırmayla ilgili verilerin toplanmasından başlayarak, alan araştırmasının sonuçlarının tüm araştırma için birincil temel olarak kullanıldığı saha araştırması kapsamına girer (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

## 2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 30 öğretmen oluşturmuştur. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği ile belirlenecektir. Ölçüt örnekleme, belirli bir önem ölçütünün tanımlanmasını, bu ölçütün ifade edilmesini ve ölçütü karşılayan durumların sistematik olarak gözden geçirilmesini ve incelenmesini içerir. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bazı önem ölçütlerini karşılayan durumların seçilmesini içerir (Neuman ve Rossman, 2006; Patton, 2014). Katılımcıların belirlenmesinde, en az on yıl öğretmen olarak çalışmış olma ölçütü aranmıştır. Ayrıca uzman öğretmenlik ya da başöğretmenlik eğitimine katılan öğretmenler ölçüt olarak seçilmiştir. Mevzuatta belirtilen kınama cezası üstünde disiplin cezası almamış olmak da diğer bir ölçüt olarak belirlenmiştir. Katılımcılarda en az on yıl öğretmen olarak çalışmanın ve disiplin cezası almamış olmanın ön koşul olarak belirlenmesinin nedeni Öğretmenlik Meslek Kanununda uzman öğretmen veya başöğretmen olabilmek için bunun şart olarak sunulmasıdır.

## 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Bu form öğretmenlerin ve uzmanlarının görüşlerine uygun olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırma verilerinin bu şekilde toplanmış olması sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan bir araştırma yöntemidir. Magaldi ve Berler (2020) yarı yapılandırılmış görüşmeyi keşfedici görüşme olarak tanımlamaktadır. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşmenin genellikle bir rehberle dayandığını ve tipik olarak genel bir kalıp sağlayan ana konuya odaklandığını açıklarlar. Buna ek olarak, Megaldi ve Berler (2020), yarı yapılandırılmış görüşmenin, görüşmeden önce sağlanan güncel yörengelere rağmen, bir araştırmacının bir keşif için derinlere inmesini sağladığını ifade etmişlerdir.

### *Verilerin Toplanması*

Araştırma verileri, Ağustos 2022 ile Ekim 2022 tarihlerinde toplanmıştır. Uzman öğretmen ve başöğretmenlik eğitim programı seminerinin bu dönemlerde verilmesi nedeniyle öğretmenlerle görüşmeler bu tarihler arasında yapılmıştır. İlk aşamada ölçüt örnekleme yöntemi ile araştırmaya seçilen öğretmenlerin listelenmiştir. Öğretmenlere çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Son aşamada öğretmenlerden görüşme formunu doldurmaları istenmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesi sürecinde her soru için verilen cevaplardaki benzer ifadeler dikkate alınarak çeşitli kod ve temalar oluşturulmuştur.

### *İnanırlık ve Tutarlılık*

Araştırmanın güvenilirliği, nitel araştırma konusunda uzman bağımsız bir akademisyen tarafından yapılan yerleştirmeler ile araştırmacılar tarafından yapılan yerleştirmeler karşılaştırılarak belirlenmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü (güvenilirlik formülü: fikir birliği / görüş birliği + anlaşmazlık) sonucunda görüş birliği %89 oranında hesaplanmıştır. Geçerlik ve güvenilirliğin artırılması için katılımcıların görüş ve düşüncelerini özgün bir şekilde ortaya koyan doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Gizliliğin sağlanması için katılımcılar Öğretmen 1 (Ö1), Öğretmen 2 (Ö2), ..., Öğretmen 30 (Ö30) kısaltması ile tanımlanmıştır.

Araştırmada iç geçerliliği sağlamak için katılımcı onayı kullanılmıştır. Buna göre her bir katılımcı ile yapılan görüşme kâğıda kayıt altına alındıktan sonra ilgili katılımcı ile paylaşılmış ve katılımcıdan görüşlerini gözden geçirmesi ve varsa eksiklikleri tamamlaması istenmiştir. Bazı katılımcılara görüşme metni e-posta yoluyla gönderilirken, bazılarına elden teslim edildi. Ayrıntılı betimleme stratejisi kullanılarak araştırmanın genellenebilirliğini sağlanmıştır. Kodlayıcılar arasında fikir birliği stratejisi kullanılarak araştırmanın tutarlılığını sağlamıştır.

Cresswell (2007), kodlayıcılar arasındaki tutarlılığın nitel araştırmalarda güvenilirliği sağlayan önemli durumlardan biri olduğuna dikkat çekmektedir. Bu kapsamda araştırmanın ham verileri, araştırma grubunda yer almayan, nitel araştırmalar konusunda uzman ve lisansüstü eğitime yönelik çalışmaları bulunan bir öğretim üyesi ile paylaşılmış ve bunlardan yola çıkarak temalar ve kodlar üretmesi istenmiştir.

### 2.3.1. Görüşme formu

İki bölümden oluşan görüşme formu, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, katılımcıların cinsiyet, yaş, öğretmenlik hizmet süresi, çalıştıkları okul türü ve mezuniyet düzeylerini belirlemeyi amaçlayan beş soru yer almaktadır. Görüşme formunun ikinci bölümünde beş adet açık uçlu soru yer almaktadır. Altı öğretmenle pilot uygulama yapılmış, aynı amaca hizmet eden ya da araştırmanın amacı dışında kalan sorular çıkarılmış, öğretmenlerden gelen öneriler doğrultusunda bir soru daha eklenerek beş maddeden oluşan görüşme formu son hâlini almıştır. Açık uçlu sorular şu şekildedir: 1. Öğretmenlik Meslek Kanunu(ÖMK)'ndaki kariyer basamakları ile ilgili olarak uzman öğretmen ve başöğretmenliğin eğitim ve sınav şartına bağlanması hakkında görüşleriniz nelerdir? 2. ÖMK'nun genel olarak öğretmenlik mesleğini nasıl etkileyeceğini düşünüyorsunuz? 3. Öğretmenlerin, ÖMK kapsamındaki uzman öğretmen ve başöğretmenlik eğitimi hakkında görüşleri nelerdir? 4. ÖBA'da anlatılan uzman öğretmenlik eğitim programı seminerine ilişkin görüşleriniz nelerdir? (Yaz döneminde ve uzaktan eğitim yoluyla verilmesi vb.) 5. ÖMK'ndaki kariyer basamaklarının daha iyi olabilmesi için nelerin yapılması gerekir?

### 2.4. Verilerin analizi

Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda belirtilen uzman öğretmen ve başöğretmenliğe ilişkin görüşlerini analiz etmek için nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Böylece elde edilen veriler yoluyla kavramlara ve ilişkilere ulaşılabilmektedir. İçerik analizi sonucunda fark edilmeyen kavram ve temalar keşfedilerek bir araya getirilir ve okuyucunun anlayabileceği şekilde organize bir şekilde sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşmelerden elde edilen veriler, Nvivo 11.0 programına yüklenmiştir. Kodlar oluşturulduktan sonra görüşler temalar altında analize tabi tutulmuştur. Görüşülen öğretmenlere birer kod numarası (Ö1, Ö2...) verilerek ifadeler aktarılmıştır.

### 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: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Etik değerlendirme kararının tarihi: 13/09/2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-95704281-602.02.02-491795

## 3. BULGULAR

### Çalışma Grubuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların 12'si erkek 18'i kadındır. Tablo 1'de katılımcılara ilişkin diğer bilgiler gösterilmiştir.

Tablo 1.

## Görüşme Yapılanların Demografik Bilgileri

Görüşmeci	Cinsiyet	Yaş	Hizmet süresi	Mezuniyeti	Görev yaptığı okul türü
1	Kadın	29	6	Lisansüstü	Ana Okulu
2	Kadın	34	12	Lisans	Ana Okulu
3	Kadın	32	9	Lisans	Ana Okulu
4	Kadın	54	32	Lisans	Ana Okulu
5	Erkek	28	5	Lisans	İlkokul
6	Kadın	39	17	Lisansüstü	İlkokul
7	Erkek	40	18	Lisans	İlkokul
8	Erkek	40	18	Lisans	İlkokul
9	Erkek	40	17	Lisans	İlkokul
10	Kadın	41	18	Lisans	İlkokul
11	Kadın	45	22	Lisans	İlkokul
12	Kadın	43	20	Lisans	İlkokul
13	Erkek	48	26	Lisans	İlkokul
14	Erkek	35	12	Lisans	İlkokul
15	Kadın	28	5	Lisans	İlkokul
16	Kadın	49	28	Lisansüstü	İlkokul
17	Kadın	51	29	Lisans	Ortaokul
18	Erkek	54	33	Lisans	Ortaokul
19	Erkek	47	25	Lisansüstü	Ortaokul
20	Kadın	40	18	Lisans	Ortaokul
21	Kadın	41	18	Lisans	Ortaokul
22	Kadın	34	12	Lisans	Ortaokul
23	Erkek	38	15	Lisans	Ortaokul
24	Kadın	52	30	Lisans	Ortaokul
25	Kadın	54	31	Lisans	Ortaokul
26	Kadın	38	14	Lisans	Ortaokul
27	Erkek	33	10	Lisans	Lise
28	Erkek	30	7	Lisansüstü	Lise
29	Kadın	40	17	Lisans	Lise
30	Erkek	42	18	Lisans	Lise

Tablo 1'e göre katılımcıların yaş ortalaması 40.6, öğretmenlik hizmet süresi ortalaması 18 olup 5 öğretmen lisansüstü, 25 öğretmen ise lisans mezunudur. Katılımcıların 4'ü ana okulunda, 12'si ilkokulda, 10'u ortaokulda ve 4'ü liselerde görev yapmaktadır.

## Temalar

Araştırmada görüşmelerin içerik analizi sonucunda, alt temalar ve kodlar oluşturulmuştur (Elo ve Kyngäs, 2008). Araştırma temaları, her bir görüşme metninin kodlanması yoluyla belirlenmiş ve genel ve özel kategoriler bazında geniş temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Açık kodlama yöntemi kullanılarak, ilk temalar sürekli tekrar okunarak analiz edilmiş ve verilerden dört alt tema ortaya çıkmıştır. Tümevarım temaları görüşme sorularından elde edilmiştir.

Bu temalar (1) sınav ve muafiyet, (2) Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun etkileri, (3) Uzman öğretmenlik eğitim programı semineri, (4) kursun içeriği ve zamanı ve (5) kariyer gelişimi şeklindedir. Ana temalar ile ilişkili kodlar oluşturulmuş ve elde edilen bulgular tablolar şeklinde sunulmuştur. Tablo 2'de, "sınav ve muafiyet" ana temasına ilişkin kodlara yer verilmiştir.

Birinci tema sınav ve muafiyet ile ilgili kodlar Tablo 2'de gösterilmiştir.



**Tablo 2.**

*Uzman Öğretmen ve Başöğretmenlik Sınavına İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Alt Tema	Kodlar	f
Sınav ve muafiyet	Sınavı olumsuz buluyorum	27
	Sınavı olumlu buluyorum	3
	Yüksek lisans ya da doktora mezunu öğretmenlerin yazılı sınavdan muaf olması	12

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler, uzman öğretmen ve başöğretmenlik sınavı ve sınavdan muafiyet ile ilgili olarak çoğunlukla sınavı olumsuz bulduklarını ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

### **Sınav yapılması**

Ö3: 25 yıllık öğretmenim. Binlerce öğrenci yetiştirdim. Uzmanlığımı öğrencilerim üzerinde kanıtladığımı düşünüyorum. Unvan verilecekse sınavsız olmalı.

Ö2: Öğretmen atamaları KPSS ile yapılmaktadır. 20 yıl sonra yeni bir KPSS sınavı...

Ö5: Uzman ve başöğretmenlik sınavı çalışma barışını bozar. Bu uygulama eşitlik ve adalet ilkesine aykırı olduğunu düşünüyorum. Örneğin emniyet teşkilatında veya askeriyede kimin, ne zaman, nasıl, neye göre terfi edeceği bellidir. Terfi ve rütbe almak için sınav yapılmıyor. Uzman ve başöğretmenlik unvanları tecrübeye göre verilmelidir.

Ö8: 52 farklı branşı aynı içerik ve aynı sınavla nasıl uzman yapılmıştır? Sınav yapılmasına karar verenlere kendi branşları olmayan sınavlara girmeleri istense bunu kabul etmezler.

Ö:21 Uzman öğretmenlik sınavı için neden 10 yıllık süreler var? Bunun nedeni tecrübe ise ve tecrübe önemliyse neden sınav yapıyor? Ben müzik öğretmeniyim. Benim uzmanlığımı sınavda hangi kritere göre belirlenecek?

Ö12: Diğer kurumlarda çalışanlar uzman da sadece öğretmenler uzman değil gibi öğretmenleri uzmanlık sınavı yapılmasını doğru bulmuyorum.

Ö5: Uzman öğretmenlik sınavı herkese kendi branşından sınav yapılmalıdır.

Ö29: Çoğunlukla sınav yapılması hakkında olumsuz görüş bildirilse de farklı görüş beyan eden öğretmenler de bulunmaktadır. Örnek görüş aşağıdaki gibidir.

Ö14: Kariyer basamakları sınavında başarılı olan binlerce öğretmen arkadaşlarım var. Sınavın iptal olması demek, maaşlarına muhtemelen yansıyan ücret farkından olacaktırlar. Onun için sınavın iptal olmasına karşıyım. Sınavın iptal olmasına değil, barajın makul seviyeye düşürülmesini istiyorum.

Ö18: Yöntemi ve içeriği tartışılabilir. Ancak ölçme değerlendirme ilkesine göre verilen eğitim sonrasında sınav yapılması gerekir. Zaten diğer kurumlarda çalışan kişiler de sınavla terfi almaktadır.

### **Muafiyet**

Ö1: Formasyon almış fen edebiyatları bitiren öğretmenlere sınavsız uzmanlık verilmesini yanlış buluyorum. Eğitim fakültesi mezunu olmak suç olmamalı?

Ö4: Öğretmenlik yaparken ikinci üniversite mezunuyum, emeklerimin tezsiz yüksek kadar değer görmemesini çok haksız buluyorum.

Ö30: Mezun olduğu alanda yüksek lisans yapmak sınavdan muaf tutulması gerekir. Farklı alanlarda lisansüstü mezunu olanlar sınava girmeli.

İkinci tema olan öğretmenlik meslek kanununun etkileri ile ilgili kodlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.**

*Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Alt Tema	Kodlar	f
ÖMK'nın etkileri	Yorgunluk	11
	Öğretmenler olumsuz etkilendi	21
	Mesleğin itibarının zedelendi	21

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik meslek kanununun etkileri ile ilgili görüşleri aşağıda sunulmuştur:

### Yorgunluk

Araştırmada, öğretmenler kendilerini farklı şekillerde ifade etmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı olumlu ifadelerde bulunurken diğer kısmı da olumsuz ifadeler belirtmişlerdir. Mesleki heyecanlarının azaldığını, umutsuz olduklarını, toplumun kendilerine verdiği değerin azaldığını gördüğünü ve bu durumu kendilerini olumsuz etkilediğini belirten öğretmenler olmuştur.

Ö6: 20 yıllık öğretmenim. Heyecanım azaldı.

Ö10: Öğretmenlere verilen değer her geçen gün azaldıkça umutsuzluğa kapılmamak için çabalayan idealist bir öğretmen.

Ö27: Elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışıyorum ama bazen başarısız olduğumu hissediyorum ve boşuna hissediyorum.

### Öğretmenlere etkisi

Ö2: Öğretmenlik zaten uzmanlık mesleğidir. Sınav baskısı öğretmenlerin moralini bozacağından öğretmenler olumsuz etkilenecektir.

Ö9: Öğretmenler arasında ayrışmaya neden olacaktır. Aynı işi yapan öğretmen, uzman öğretmen hatta başöğretmen olacak. Veliler çocuğunu uzman ya da başöğretmenin sınıfına kaydetmek istese ne olacak?

Ö11: Bu uygulama, öğretmenleri mutsuz mağdur ve huzursuz edecektir. Öğretmenlerin kalbini kırmaktan başka bir işe yaramayacak.

Ö25: Bu öğretmenler öğrencilere faydalı olamayacak. Okul iklimi bozulacak.

### Saygınlık

Ö28: Sürecin bu şekilde yürümesi hem meslektaşlar arasında hem de toplum içerisinde öğretmenlik mesleğinin saygınlığı düşecektir.

Ö17: Öğrencilerin gözünde öğretmen rol modelidir. Ancak bu süreçte sınavdan yeterli puan alamayan öğretmene öğrenci ve velilerin saygısı yerle bir olacaktır.

Üçüncü tema olan uzman öğretmenlik eğitimine ilişkin tema ve kodlar Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.**

*Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Seminerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Alt Tema	Kodlar	f
Uzman Öğretmenlik Eğitiminin etkileri	Farklı branşlardaki öğretmenlere aynı kursun verilmesi	21
	Eğitimi veren hocalar önündeki ekrandan okuması	13
	öğretmenlere bir saygısızlıktır.	
	Akademik bir dil kullanılması	9

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler uzman öğretmenlik eğitim programı seminerinin öğretmenlik mesleğine etkisine ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

#### **Farklı branşlardaki öğretmenlere aynı kursun verilmesi**

Ö13: *Uzman öğretmenlik için 180 Başöğretmenlik için 240 saat ve 600 sayfa olan konular branşları farklı olan öğretmenler için aynı eğitimin verilmesi doğru değil. Farklı branştaki öğretmenler aynı eğitimle sınava girecek olmalarına rağmen öğretmeni oldukları alandan soru sorulmaması büyük bir yanlıştır.*

Ö22: *“Uzmanlık, kişinin kendi alanında eğitim almasıdır. Uzman Öğretmen Eğitim programında yer alan konular tüm öğretmenler için hazırlanmış.”*

Ö15: *Farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin durumu göz ardı edilmiştir. Ana okulu, ilkokul, ortaokul, Anadolu liseleri ve meslek lisesine yönelik eğitimler ve okul türlerine göre çalışma kitapları hazırlanmalıydı.*

#### **Eğitimi veren hocalar önündeki ekrandan okuması**

Ö27: *Hazırlanan videoların prompterdan okunması, sürekli ayrıntıya girilmesi, sürelerin çok uzun olması verilen eğitimin başlıca olumsuz özellikleridir.*

Ö13: *Kurs içeriği aceleye getirildiği için hocalar kendi hazırladıkları ders notlarını bilgisayara yükleyip birebir okudular. Dersleri anlamak bir yana dinlemeye bile konsantre olamadım.*

#### **Akademik dil**

Ö8: *Öğretmenlik mesleği içinde çok kullanılmayan adeta akademisyenler dışında kimsenin pek anlamayacağı ağır bir akademik dil kullanılmıştır.*

Ö26: *Kuramlar, teoriler, yöntem ve teknikler birbiri içine girmiş. Kafam o kadar karıştı ki bildiğimi de unuttum.*

Dördüncü tema olan “kursun içeriği ve zamanı ile kursun verildiği döneme” ilişkin kodlar Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.**

ÖBA üzerinden verilen Uzman Öğretmen ve Baş Öğretmenlik Eğitim Programı Seminerinin Yaz Döneminde Ve Uzaktan Eğitim Yoluyla Verilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Alt Tema	Kodlar	f
Kursun içeriği ve zamanı	Seminerin içeriğini olumlu buluyorum	6
	Seminerin içeriğini olumsuz buluyorum	24
	Seminerin yapıldığı dönem	21

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler ÖBA üzerinden verilen uzman ve başöğretmenlik eğitim programı seminerinin yaz döneminde ve uzaktan eğitim yoluyla verilmesine ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Seminerin içeriğini olumsuz bulduğunu ifade eden görüşlere örnekler aşağıdaki gibidir.

Ö18: "Açıkçası öğrenci olsaydım ÖBA'da eğitim veren hocaların öğrencisi olmak istemezdim."

Ö20: "Uzman öğretmenlik videolarının bize dişe dokunur bir faydası olacağını düşünmüyorum."

Ö24: Seminerin içeriğini yararlı bulduğunu ifade eden görüşlere örnekler aşağıdaki gibidir.

Ö1: "Hazırlanan eğitim videolarında bir emek var. Sorun eğitimi izlemenin zorunlu olması ve tatile denk gelmesi."

#### Seminer Dönemi

Ö13: Pandemi sonrası yoğun geçen bir eğitim öğretim yılının sonunda yaz tatilinde dinlenmek yerine semineri izlemek zorunda kalmak üzücü

Ö25: Yazın sıcaklığında internet sorunu nedeniyle biz yaylada dinlenmeye gidemedik. Bilgisayarım başında bir tatil geçirdik. Köye ya da denize gidemeyen birçok öğretmen arkadaşım var. Tatil adeta bize zehir oldu.

Beşinci tema olan ÖMK kariyer basamağının niteliği ile ilgili tema ve kodlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6.**

Öğretmenlerin, Öğretmenlik Meslek Kanunu'ndaki Kariyer Basamaklarının Niteliğinin Artırılmasına İlişkin Görüşlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Alt Tema	Kodlar	f
Kariyer gelişimi	Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun yetersizliği	19
	Özlük hakları	11
	Eğitim sendikalarının yaklaşımı	20

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler; öğretmenlerin, Öğretmenlik Meslek Kanunu'ndaki kariyer basamaklarının niteliğinin artırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

#### Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun yetersizliği

Ö8: Bilimsel, kültürel, sanatsal, sportif çalışmalar ve kıdem gibi kıstaslar getirilerek sınavın yapılması gerekir.

Ö26: Öğretmenlik meslek kanununda uzman ve başöğretmen olacak öğretmenlerin meslek tanımı ile ilgili hiçbir madde yok.

Ö3: Uzman ya da başöğretmen unvanını alan öğretmenler aynı işi yapmaya devam edecekler. Öğretmenlerin maaş ve diğer özlük haklarında iyileştirme yapılması için böyle bir sınava gerek olmadığını düşünüyorum.

Ö27: Toplamda 12 madde, gerçekte 8 maddeden oluşan kapsamı ve içeriği çok dar bir kanun.

Ö10: ÖMK çok yüzeysel hazırlandığı için görev tanımları ayrıntılı bir şekilde verilmiyor. Bu durum da kariyer planlaması girişiminin amacına ulaşmayacağı gösteriyor.

#### Özlük hakları

Ö6: Daha önce 3000 olan ek gösterge 3600'ye yükseltilmesini olumlu buluyorum. Ancak ekonomik olarak bozulan hayat şartlarını desteklemek için seyyanen zam yapılmalıdır.

Ö19: Emeklilik yaşına gelmiş birisi olarak uzman ya da başöğretmenlik sınavını kazanırsam ya da sınava girmeyecek olsam özlük haklarında maaş yönünden değişiklik olmayacağından zorunlu olarak emekliliğimi erteleyeceğim.

Ö30: Vergi diliminde değişiklik yapılmadığı sürece özlük haklarındaki iyileştirilmelerin bir anlamı olmayacaktır.

#### Sendikaların Yaklaşımı

Ö20: Şubat ve mart aylarında ÖMK ile ilgili görüş bildiriminde sendikalar maalesef sınav yapılmaması konusunu dile getirmediler. Şimdi de sınav yapılmaması için kanun değişikliği gerekiyor. İşleri zora soktular.

Ö27: Yüzbinlerce üyesi bulunan sendikalar bu süreçte üyelerinin yanında olmadılar. Güçlü bir tepki ortaya koyulmayınca öğretmenler bu durumdan memnun algısı oluştu.

Ö11: Öğretmenlerin sesini duyurulmasında, taleplerinin karşılanmasında eğitim sendikaları sınıfta kaldılar. İstifa eden ya da etmeyi düşünen çok kişi olacaktır.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada, öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda belirtilen uzman öğretmen ve başöğretmenliğe ilişkin görüşleri genel olarak incelendiğinde Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda belirtilen uzman öğretmen ve başöğretmenlik konusunda öğretmenlerin çoğunlukla olumsuz görüşlere sahip oldukları; Öğretmenlik Meslek Kanununun öğretmenlerin beklentilerini karşılayamadığı ve özellikle sınav yapılması ile ilgili ciddi şikayetlerin varlığı söz konusudur. Araştırmanın alt amaçlarına ait bulgular tartışılarak yorumlar yapılmıştır.

Araştırmanın birinci alt probleminde öğretmenlik meslek kanununda kariyer basamakları ile ilgili olarak uzman öğretmenlik ve başöğretmenliğin eğitim ve sınav şartına bağlanması hakkında öğretmenlerin neredeyse tamamı olumsuz görüş bildirmiştir. Uzun yıllardır çıkması beklenen ÖMK'ndan öğretmenlerin beklentilerinin karşılanmadığı belirtilmiştir. Koronavirüs pandemisi sonrası tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de yaşanan ekonomik sıkıntılar diğer meslek gruplarına benzer şekilde öğretmenleri de olumsuz etkilemiştir. Öğretmenlik meslek kanunu ile belirlenen uzman öğretmen ve başöğretmenlik unvanlarıyla birlikte öğretmenlerin maaşlarında iyileştirme beklentisi oluşmuştur. Ancak sınav şartının getirilmesiyle öğretmenler hayal kırıklığına uğradıklarını belirtmişlerdir. Uzman öğretmen ve başöğretmenlik sınavı çalışma barışını bozacağını ve bu uygulama eşitlik ve adalet ilkesine aykırı olduğunu dile getirmişlerdir. Benzer şekilde iş ve Birel (2022) çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşmışlardır. 65 öğretmenle yaptıkları görüşmede öğretmenlerin meslek kanunuyla itibarlarının artacağı ve maaş düzenlemesi yapılacağını beklerken sınav yapılması ile ilgili olarak katılımcıların büyük çoğunluğunun olumsuz görüş belirttiği sonucuna ulaşmışlardır. Canatan-Doğan (2022) yönetici ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kariyer basamaklarının sınavla değil kıdem yılına göre yapılması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Bakioğlu ve Banoğlu (2013) uzman öğretmenlik sınavının kariyerlerini öğretmenlerin olumsuz görüş bildirdikleri sonucunu ifade etmişlerdir.

Yüksek lisans ya da doktora mezunu öğretmenlerin uzman öğretmenlik eğitim programı semineri sonunda yazılı sınavdan muaf olması hakkında olumlu ve olumsuz yönleri olduğunu belirtmişlerdir. Fen edebiyat ve diğer fakülteleri bitiren öğretmenlerin aldıkları formasyon eğitimiyle sınavsız uzmanlık hakkı tanınmasının haksızlık olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu, kendi alanında lisansüstü eğitimini tamamlayanların sınavdan muaf tutulmasının doğru olduğunu, ancak farklı alanlarda tamamlanan lisansüstü eğitimlerin sınavdan muaf olmayı sağlamasının doğru olmadığını belirtmişlerdir. ÖMK'nda tezli ya da tezsiz yüksek lisansı bitiren ve en az 10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, 10 yıl uzman öğretmenlik yapanların doktora programlarını bitirmeleri şartıyla yapılacak sınavdan muaf olacağı belirtilmiştir. Birinci alt problemde belirtildiği gibi kariyer basamaklarının sınavsız olarak verilmesi görüşü ikinci alt problemde de benzer düzeydedir. Yüksek lisans yapan öğretmenlerin sınavdan muaf olmaları beraberinde yeni tartışmalar getirdiği görülmektedir. Özellikle farklı alanlarda tezsiz yüksek lisans yapılması eleştirilmiştir. Son dönemde öğretmenler arasında yönetim ve organizasyon gibi doğrudan öğretmenlik mesleği ile ilgili olmayan alanlarda uzaktan eğitim yoluyla yüksek lisans yapanların sayısında artış olduğu görülmektedir (Serin ve Ergin-Kocatürk, 2019). Önceleri okullarda idareci olmak isteyen öğretmenler ile idarecilerin tercih ettiği bu alan dışı lisansüstü çalışmaları araştırmada da ifade edildiği gibi yoğun bir taleple karşılaşmıştır.

Öğretmenlik meslek kanunundaki ek gösterge ve maaş farkı ile ilgili düzenlemelere olumlu görüş bildirmişlerdir. Tüm kariyer basamaklarındaki öğretmenlerin ortak görüşü, mesleği seçmede en önemli kriterler arasında ekonomik nedenlerin ve iş garantisinin olduğu yönündedir. Bu bağlamda Türkiye'de öğretmenliğin kutsallığının meslek seçiminde hâlen en baskın kriter olsa da öğretmenlerin gündelik yaşantılarını dorudan etkileyen ekonomik nedenlerin meslek seçimlerindeki rolü de göz önünde bulundurulmalıdır. Birçok çalışma ekonomik ve dışsal faktörlerin, öğretmenlerin kariyer seçimlerinde en belirleyici faktörler arasında yer aldığını belirtmektedir (Bozdoğan vd., 2007, Türkddoğan, 2014, Yağan vd., 2022). Araştırmaya katılan öğretmenler, 3000 olan ek göstergenin 3600'e yükseltilmesini olumlu bulduğunu, ancak ekonomik olarak bozulan hayat şartlarını desteklemek için seyyanen zam yapılması gerektiğini belirtmiştir. Cantürk (2021) ve Tuna (2020) yaptıkları araştırma sonuçlarına göre öğretmenlere ek göstergenin 3600'e çıkarılmasının olumlu olduğu ve artan enflasyon karşısında öğretmenlere ekonomik destek verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretmenlerin, Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun genel olarak öğretmenlik mesleğine etkisi hakkında görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin mesleki gelişimi literatürde farklı şekillerde incelenmekte ve sunulmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişiminin kapsamı ele alırken, öğretmenlerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve öğrencilerin eğitim gereksinimlerine göre farklılık göstermektedir. Özellikle teknolojideki gelişmeler, öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçları, eğitim sistemlerinin beklentileri öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini yenilemeye ve geliştirmeye olan ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Mesleki heyecanlarının azaldığını, umutsuz olduklarını, toplumun kendilerine verdiği değerin azaldığını gördüğünü ve bu durumun kendilerini olumsuz etkilediğini belirten öğretmenler olmuştur. Demir (2011) tarafından yapılan araştırmada, kariyer sınavı yapılmasının öğretmenlik mesleğine olumlu bir etkisi olmayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğretmenlerin, ÖBA üzerinden verilen uzman öğretmenlik eğitim programı seminerinin verildiği dönem, süre ve yöntemi hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Farklı branşlardaki öğretmenlere aynı kursun verilmesi ile ilgili olarak eğitim için hazırlanan konular farklı branştaki öğretmenler için aynı konuları çalışacak ve sınav kazandıklarında farklı alanlarda uzman olacaklardır. Cantürk (2021), KPSS'de alan sınavının yapıldığını, farklı branştaki öğretmenlerin kariyer basamaklarındaki gelişiminin ancak mesleki kıdeme göre verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Eğitimi veren hocalar önündeki ekrandan okuması ve akademik dil kullanmaları öğretmenleri rahatsız etmiş ve saygısızlık olarak algılanmıştır. Tekdüze anlatımın kullanılması, etkileşim olanağının olmaması ve seminerleri veren akademisyen hocaların özellikle yabancı literatürde bulunan ifadeleri kullanması öğretmenleri rahatsız etmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemünde öğretmenlerin, ÖBA üzerinden verilen uzman öğretmenlik eğitim programı seminerinin verildiği dönem, süre ve yöntemi hakkında görüşleri sorulmuştur. Eğitim programı yaz tatilinde ve havaların sıcak olduğu bir dönemde verilmiştir. Yıl boyu yorulan öğretmenlerin dinlenecekleri yaz döneminde internet ihtiyacı nedeniyle yaylaya ya da yazlığa gitmek yerine evde kalmaları tepki çekmiştir. Cooper, Nye, Charlton, Lindsay ve Greathouse (1996) yaptıkları kapsamlı araştırmada öğretmenlere yaz tatilinde kurs, seminer ya da eğitim verilmesinin yararlı olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Verilen eğitim 18.07.2022 tarihinde başlamış olup, 5.09.2022 tarihine kadar tamamlanması gerekmektedir. Uzman öğretmenlik için 180 saat, başöğretmenlik için 240 saat eğitimin ardı ardına kısa süre içinde tamamlanması öğretmenlerin eğitim programından etkili bir şekilde yararlanmasına engel olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemünde öğretmenlerin, öğretmenlik meslek kanunundaki kariyer basamaklarının niteliğinin artırılması hakkında görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun yetersizliği ile ilgili olumsuz görüş bildirmişlerdir. Toplumda öğretmenlik mesleğinin itibarının düştüğünü bu durumun da başta öğretmenlere şiddet olmak üzere bazı sorunlara neden olduğu ifade edilmiştir (ÖĞDER, 2019). Öğretmenlerin hem eğitim ve öğretim süreciyle ilgili olarak kendilerini geliştirecekleri hem de toplumdaki saygınlıklarını yeniden kazanacakları kapsamlı bir meslek kanununun olması birçok sorunun çözümüne katkıda bulunacaktır. Özlük hakları ile ilgili olarak düzenlemelerin bu kanunla yeterince açık ve işlevsel olmadığı değerlendirilmektedir. Gül ve Güngör, (2022) yaptıkları araştırmada Türkiye'deki en büyük kamu ve özel sektör çalışanları olan öğretmenlerin hak ve sorumluluklarını düzenleyen kapsamlı bir öğretmenlik meslek kanununa ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir.

Sendikalar; hizmet süresi için belirlenen on yılın sekiz yıla düşürülmesini, öğretmenlik mesleğinin saygınlığını artıracak net ve açık ifadelerin olduğu bir meslek kanununun çıkarılmasını, tek tip bir öğretmenlik tanımının olmasını, öğretmenlere lisansüstü eğitim imkânları sağlanarak mesleki gelişimlerinin desteklenmesini, kurs ve sınava dayalı kariyer düzenlemesinin yanlış olduğunu ve öğretmenlere ekonomik yönden destek verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Eğitim Bir Sen, 2021, Eğitim İş, 2021, Türk Eğitim Sen, 2021). Sendikaların bu açıklamalarına rağmen araştırmada öğretmenlerin sendikaların yaklaşımlarını olumsuz buldukları görülmüştür. İş bırakma dahil ciddi tepki verilmesi gerektiği ve ÖMK ile bakanlık tarafından görüş toplandığı dönemde sendikaların pasif kaldıklarını ve sadece sınava birkaç ay kala tepki verdiklerini ifade etmişlerdir. Demirci, (2020), lisansüstü eğitime yönelmelerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyeceğini ifade etmiştir.

Yapılan araştırmalarda öğretmenlik mesleğinin severek yapılmasında; özveri (insanlara hizmet etme arzusu, topluma faydalı olma isteği, ülkeye hizmet etme vb.), içsel nedenler (mesleği sevmek, çocukları sevmek, insanları sevmek, ilgi duymak, yetenekli olduğunu düşünmek vb.) ve dışsal nedenler (iş garantisi, uzun tatil, sosyal güvence, çalışma koşulları vb.) şeklinde üç ana kategorinin olduğu ifade edilmiştir (Aktürk, 2012). Öğretmenlerin mesleklerini severek yapmalarında bakanlığın da üzerine düşeni yapması beklenir. Ancak özellikle uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik unvanları için sınav yapılması ve özlük haklarında yeterli düzenlemelerin yapılmamış olması öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz tutumun gelişmesine neden olduğu ifade edilmiştir.

### **Öneriler**

Araştırma sonucunda öğretmenlerin, mesleki kariyer ilerleme sürecinin sınav şartına bağlanmasından olumsuz etkilendikleri görülmektedir. Çeşitli dinlerde öğretmenlik mesleğinin değeri peygamberlik mesleği olarak tanımlanmaktadır. Çok değerli olan bu mesleğin toplum nezdinde yıpranan itibarını geri kazanılması için çalışmalar yapılmalıdır. Bu mesleğe ekonomik açıdan çok daha cazip imkanlar sunulmalıdır. Hem

öğretmenlerin eğitim ve öğretim süreciyle ilgili kendilerini geliştirecekleri hem de toplumdaki saygınlığını yeniden kazanacakları kapsamlı bir meslek kanunun olması birçok sorunun çözümüne katkı sunacaktır.

Uzman öğretmen ve başöğretmenlik sınavlarına girmek için ön şart olarak belirlenen öğretmenlik eğitim programı seminerlerini verecek olan akademisyen ve uzmanların daha özenli olmaları önerilmektedir. Prompterden okurken göz teması kuramama, tek düze ses tonu kullanma, uzun ve karışık cümleleri tercih etme ve muğlak ifadeler içeren akademik terimleri kullanmak yerine daha anlaşılır, sade ve öğretmenlere meslek hayatlarında ciddi katkılar sunacak eğitimlerin verilmesi önerilmektedir. Öğretmenlik eğitim programı seminerlerinde belirlenen konularla ilgili olarak farklı branştaki bütün öğretmenlere aynı eğitimi vermek yerine öğretmenlerin alan ve branşlarına uygun konu başlıklarının belirlenmesi önerilmektedir.

Öğretmenlik eğitim programı seminerleri on yılda bir ve sadece ilgili sınav dönemlerinde verilmemelidir. Bunun yerine dünya genelindeki, eğitim ve öğretime dair gelişmelerden öğretmenlerin haberdar olması ve kendilerini geliştirip yenileyebilmeleri için ara ara bu eğitimlerin hem yüz yüze hem de uzaktan verilmesine devam edilmelidir.

Doktora programını tamamlayan uzman öğretmenlerin mevzuatta belirtilen, uzman öğretmenlikte on yıl bekleme süresinin kaldırılarak doğrudan başöğretmen sayılmaları sağlanmalıdır. Böylelikle öğretmenlerin hem doktora programlarını tamamlamaları teşvik edilecek hem de bu unvana sahip öğretmenlerin üniversitelere geçmek yerine MEB içerisinde görev yaparak eğitime önemli derecede katkıda bulunması sağlanacaktır.



## Kaynakça/Reference

- Aktürk, A. O. (2012). Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine ve akademik başarılarına göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 283-297.
- Avrupa Komisyonu, (2018). *Avrupa'da öğretmenlik kariyeri: erişim, devamlılık ve destek*. eurydice report. Luxembourg: publications office of the european union. <https://www.eeas.europa.eu/sites/default/files/documents/Avrupa%27da%20O%CC%88g%CC%86retmenlik%20Kariyeri%20Eris%CC%A7im%2C%20Devaml%C4%B1%C4%B1k%20ve%20Destek.pdf>
- Bakioğlu, A., & Banoğlu, K. (2013). Öğretmenlikte kariyer basamakları uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin metaforlar ve sosyal ağ analizi yoluyla incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 28-55.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3e15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Bozdoğan AE, Aydın D, Yıldırım K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2):83-97.
- Canatan Doğan, N. (2022). Öğretmenlik Meslek Kanunu'na yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yayınlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Denizli. <http://acikerisim.pau.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11499/45470/Naile%20CANATAN%20DOĞAN%20İsimli.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cantürk, G. (2021). Öğretmenlerin karşılaştıkları ekonomik sorunlar ve maaş artışı talepleriyle ilgili görüşleri: Twitter analizi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 202-223 <https://doi.org/10.46762/mamulebd.991380>
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J. and Greathouse, S. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: a narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 66(3), 227-268.
- Darling-Hammond, Linda, et al. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute, Day, C., & Sachs, J. (2004). *Professionalism, performativity, and empowerment: Discourse in the politics, policies and purposes of continuing professional development*. In C. Day, & J. Sachs (Eds.), *International handbook on continuing professional development of teachers* (pp. 3e33). Maidenhead, England: Open University Press.
- Demir, S. B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3, 53-80.
- Demirci, Y. (2020). 2023 Eğitim vizyonunda insan kaynaklarının geliştirilmesi ve yönetimi. [Yayınlanmamış tezsiz yüksek lisans projesi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Eğitim-Bir-Sen (2021). Öğretmenlik meslek kanunu teklifi hakkında değerlendirme ve öneriler bilgi notu, <https://www.ebs.org.tr/manset/4754/ogretmenlik-meslek-kanunu-beklentileri-karsilayacaksekilde-acilen-cikarilmalidir>
- Eğitim İş (2021). Öğretmenlik meslek kanunu kandırmacasına hayır! <https://www.egitimis.org.tr/guncel/sendika-haberleri/ogretmenlik-meslek-kanunu-kandirmacasına-hayir-3718/#.YIQhztRBzIU>
- Eğitim Sen (2022). Haklarımızı ve Taleplerimizi İçermeyen Öğretmenlik Meslek Kanunu Tasarısı Geri Çekilmelidir! <https://egitimsen.org.tr/haklarimizi-ve-taleplerimizi-icermeyen-ogretmenlik-meslek-kanunu-tasarisi-geri-cekilmelidir/>

- Gül, I., & Güngör, C. (2022). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1098-1123. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1090770>
- MEB. (2005). Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği. Erişim tarihi: 25.07.2022 <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/08/20050813-2.htm>
- MEB. (2022a). Öğretmenlik Meslek Kanunu. Erişim tarihi: 25.07.2022 <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm> 12/05/2022 tarihli 31833 sayılı Resmî Gazete
- MEB. (2022b). Millî Eğitim Bakanlığı Basın ve Halkla İlişkiler Müdürlüğü Haberler, Erişim tarihi: 25.07.2022 <https://www.meb.gov.tr/uzman-ve-basogretmenlik-egitim-programina-basvuru-sonuclari-aciklandi/haber/26967/tr>
- Magaldi D. and Berler M. (2020). *Semi-structured Interviews*. In: Zeigler-Hill V., Shackelford T.K. (Eds.) *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3\\_857](https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_857) Erişim tarihi: 31.07.2022
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. OECD Publishing.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results. In Teachers and school leaders as lifelong learners, ume I. Paris: TALIS*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en> Regeringen, (2013). Karriärvägar m.m. i frOga om lärare i skolväsendet. Utbildningsde- partementets promemoria U2012/4904/S.
- ÖĞDER (2019). Öğretmene şiddet, <https://www.ogretmenlersitesi.com/ogretmene-siddet/52365/>
- Scher, Lauren, and Fran O'Reilly. "Professional Development for K-12 Math and Science Teachers: What do we Really Know?." *Journal of Research on Educational Effectiveness*, vol. 2, no. 3, 2009, pp. 209-49.
- Serin, H., & Ergin-Kocatürk, H. (2019). Eğitim yönetimi yüksek lisans öğrencilerinin eğitim sürecine dair deneyimleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 495-513.
- Statskontoret (2015). *Myndighetsanalys av Statens museer för världskultur. Vol. 24. Stockholm: Statskontoret* [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10242694.2021.1888014?casa\\_token=X96b3Aip2m8AAAAA:Qu7VgclYXQ5pVeNwGHYsVpwjmmfVcYIVUIUFlhsEYwn51J8nZ2SffpWOsR0SSyVJp24CX9wqsOCeBA](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10242694.2021.1888014?casa_token=X96b3Aip2m8AAAAA:Qu7VgclYXQ5pVeNwGHYsVpwjmmfVcYIVUIUFlhsEYwn51J8nZ2SffpWOsR0SSyVJp24CX9wqsOCeBA)
- TEDMEM. (y.y.). Öğretmenlik Meslek Kanunu Öneri Metni. Erişim Tarihi: 25.07.2022 <https://tedmem.org/download/ogretmenlik-meslek-kanunu-oneri-metni?wpdmdl=2925&refresh=62dd2619baa171658660377>
- Tuna, C. (2020). Öğretmenlerin hakları ve sorumlulukları. T. Aytaç (Eds.), Eğitim Hukuku içinde (ss. 99-123), Pegem Akademi.
- Türkdoğan SC. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlere göre mesleki kaygıları (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- UNESCO UIS (2022). *The UNESCO Institute for Statistics*. Erişim Tarihi: 25.07.2022 <http://data.uis.unesco.org>
- Yağan, E., Özgenel, M. & Baydar, F. (2022). *Professional self-understanding of teachers in different career stages: a phenomenological analysis*. *BMC Psychol* 10, 57 <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00769-w>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

---

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

The rapid development of knowledge and skills and rapid changes in learning environments make the role of teachers even more important in the successful education of students (Darling-Hammond et al., 2017). Today, teachers are expected to have knowledge, skills and attitudes such as having a desire to learn and being a lifelong learner, thinking globally, being sensitive to multiculturalism, being a role model in creating value, learning and using new technologies, creating a digital footprint, collaborating and working together, being flexible and adapting, being innovative, having a designer perspective and an artist sensitivity. In this context, professional development has been seen as an effective tool to support the development of teachers and ultimately the learning of students (Borko, 2004). Darling-Hammond et al. (2017) define professional development of teachers as improving teacher practices and learning outcomes of students. Career advancement test was rearranged according to the regulation published in the official newspaper dated 12/05/2022 and numbered 31833, and published as the Teaching Profession Law. In the most recent regulation, career ladders are not only based on exams, but also on the documents that the teacher has, the training she/he has received, and the projects she/he has participated in.

In addition, a limitation was introduced according to the seniority year. With this application, in the Ministry of National Education, teachers; career stages are divided into stages as teacher, specialist teacher and head teacher. The Expert Teacher Training Program Seminar given over the Teacher Informatics Network (ÖBA) is planned as 180 hours for expert teacher candidates and 240 hours for head teacher candidates. These trainings, which will be given through distance education, are given by academicians who are experts in the field related to the determined subjects. The aim of this research is to reveal the opinions of teachers about specialist teacher and head teacher, which are expressed in the teaching profession law.

### 2. METHOD

This study was conducted in qualitative research design and case study model. Case study is a research method that studies a current phenomenon within its real-life framework and examines situations in a versatile, systematic and in-depth manner (Yıldırım & Şimşek, 2016). In this study, a nested single case design was used. Within a single situation, there may often be more than one subunit or subject. In this case, more than one analysis unit is involved. The distinction here is related to the researcher's handling of the relevant situation as a holistic and single unit in a case study or to more than one sub-unit that may be in a situation. The study group of the research consisted of 30 teachers. The study group was determined by the criterion sampling technique, one of the purposive sampling methods. The data of the study were collected through a semi-structured interview form developed by the researchers by taking the opinions of teachers and education experts. In the data collection process, firstly, a list of teachers determined by criterion sampling method was created. Each teacher on the list was contacted by the researchers and they were informed about the purpose of this study. The reliability of the research was determined by comparing the placements made by an independent academic who is an expert in qualitative research and the placements made by the researchers. As a result of the comparison, it was understood that there was a consensus of 89%. Content analysis technique, which is one of the qualitative data analysis techniques, was used to analyze the opinions of the teachers about being expert and head teacher stated in the Teaching Profession Law. The average age of the participants is 40.6, the average length of teaching service is 18. 5 teachers are graduates and 25 teachers are undergraduates. 4 of the participants work in kindergarten, 12 in primary school, 10 in secondary school and 4 in high schools.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

As a result of the content analysis of the interviews in the research, sub-themes and codes were created (Elo & Kyngäs, 2008). Research themes were determined by coding each interview text, and broad themes and codes were created on the basis of general and specific categories. Using the open coding method, the first themes were constantly reread and analyzed, and four sub-themes emerged from the data. Inductive themes were obtained from the interview questions. These themes are (1) exam and exemption, (2) effects of the Teaching Profession Law, (3) Specialist Teacher Training Program Seminar, (4) course content and time, and (5) career development. Codes related to the main themes were created and the findings were presented in the form of tables.

In the research, when the opinions of the teachers regarding the specialist and head teacher stated in the Teaching Profession Law are examined in general, it is seen that the teachers mostly have negative opinions about the specialist and head teacher stated in the Teaching Profession Law; there are serious complaints about the fact that the Teaching Profession Law does not meet the expectations of the teachers and especially about the examination. The findings of the sub-objectives of the research were discussed and comments were made. In the first sub-problem of the study, almost all of the teachers gave negative opinions about the career steps in the teaching profession law subjecting specialist teacher and head teacher to education and exam conditions. It has been stated that the expectations of the teachers from the Teaching Profession Law, which has been expected to be released for many years, have not been met. They stated that there are positive and negative aspects of the exemption of teachers with master's or doctorate degrees from the written exam at the end of the Specialist Teacher Training Program Seminar. They expressed a positive opinion on the regulations regarding the additional indicator and salary difference in the teaching profession law. The common view of teachers at all career stages is that economic reasons and job guarantee are among the most important criteria in choosing the profession.

## 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: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Etik değerlendirme kararının tarihi: 13/09/2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-95704281-602.02.02-491795

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacı başta araştırmanın tasarlanması, etik kurul izninin alınması, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması, verilerin analizi ve araştırmanın raporlaştırılması olmak üzere araştırmanın tüm safhalarını kendisi gerçekleştirmiştir.

## 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 İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education



2023, 23(3), 1458–1476. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1224440>

### Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programlarında Göç ve Kültürel Çeşitlilik\*

Migration and Cultural Diversity in Social Studies Teacher Education Undergraduate Programs

Esra İZMİR<sup>1</sup>, Mahmut CÖMERT<sup>2</sup>, Ersin TOPÇU<sup>3</sup>

Geliş Tarihi (Received): 26.12.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 01.06.2023

Yayın Tarihi (Published): 24.09.2023

**Öz:** İran, Irak, Afganistan ve Suriye'deki iç karışıklıklar nedeniyle Türkiye'ye göçler yaşanmış ve çok sayıda yabancı uyruklu çocuğun eğitim sürecine dâhil olmasıyla birlikte Sosyal Bilgiler dersinin ve öğretmenlerinin sosyalleşme ve kültürel entegrasyon konusundaki sorumluluğu artmıştır. Öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersleri aracılığıyla, değişime adapte olmuş ve yetkin bir şekilde mezun edilmesinin, göçün neden olduğu toplumsal sorunların çözümüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Kültürel çeşitliliğe sahip bir sınıfta çalışacak öğretmen adaylarının, farklı kültürlere yönelik farkındalık geliştirmesi ve bu öğrencilere eğitim verebilecek yeterlilikte olması beklenir. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programlarını göç ve kültürel çeşitlilik teması açısından inceleyerek programların yeterliliğini ve yıllar içerisindeki değişimini karşılaştırmalı olarak ortaya koymaktır. Bu nedenle, doküman incelemesi yöntemiyle T.C. Yükseköğretim Kurulu tarafından eğitim fakülteleri için hazırlanan 1998, 2006 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programları incelenmiş ve elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Analiz sonucunda 1998 ve 2006 programlarında göç ve kültürel çeşitlilik teması kapsamında ders içeriklerinin sınırlı olduğu, 2018 programına bu tema kapsamında kapsayıcılık, küresel vatandaşlık, çok kültürlülük, çok dillilik ve çoğulculuk gibi yeni konular eklendiği, ancak bunun yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca programlardaki uygulamalı ders saati sayısının yeterli olmadığı ve bilgi ve farkındalık kategorisindeki kod sayısının beceri ve değerlere göre daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Programın, öğretmen adaylarının kültürel çeşitliliği deneyimlemesine olanak sağlayacak şekilde geliştirilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Bilgiler, Lisans Programı, Göç, Kültürel Çeşitlilik

&

**Abstract:** Due to the civil unrest in Iran, Iraq, Afghanistan and Syria, there have been migrations to Turkey and the responsibility of the Social Studies course and teachers for socialization and cultural integration has increased with the inclusion of many foreign children in the education process. It is believed that graduating prospective teachers in a competent and adaptable manner will contribute positively to the resolution of social problems caused by migration through Social Studies courses. Pre-service teachers who will work in culturally diverse classrooms are expected to develop a deep understanding of different cultures and possess the necessary skills to effectively teach their students. The aim of this study is to investigate the adequacy of undergraduate Social Studies Teacher Education programs in Turkey in relation to the themes of migration and cultural diversity, and to compare the changes made to these programs over the years. To achieve this, the document analysis method was used to examine the 1998, 2006, and 2018 Social Studies Teacher Education Programs prepared by the Council of Higher Education for Faculties of Education. The obtained data were analyzed using descriptive analysis techniques. The analysis revealed that the 1998 and 2006 programs had limited course content related to migration and cultural diversity, whereas the 2018 program included new topics such as inclusiveness, global citizenship, multiculturalism, multilingualism and pluralism on this theme. However, the changes made in the 2018 program were not sufficient to address the needs of a culturally diverse classroom. It was concluded that the number of applied course hours in the programs was not sufficient and the number of codes in the knowledge and awareness category was higher than the skills and values. It is recommended that the program should be designed in such a way as to provide opportunities for pre-service teachers to experience cultural diversity.

**Keywords:** Social Studies, Undergraduate Program, Migration, Cultural Diversity

**Atıf/Cite as:** İzmir, E., Cömert, M., ve Topçu, E. (2023). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarında göç ve kültürel çeşitlilik. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1458-1476. [doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1224440](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1224440)

**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 çalışmanın bir kısmı, 9-11 Haziran 2022 tarihleri arasında Rize'de gerçekleştirilen 10. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Arş. Gör. Dr., Esra İZMİR, Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, [ekaptan@sinop.edu.tr](mailto:ekaptan@sinop.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-9106-0994>

<sup>2</sup> Öğretmen, Mahmut CÖMERT, Milli Eğitim Bakanlığı, [m\\_comert55@hotmail.com](mailto:m_comert55@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-4314-0551>

<sup>3</sup> Doç. Dr., Ersin TOPÇU, Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, [ertopcu@gmail.com](mailto:ertopcu@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-0627-2384>

## 1. GİRİŞ

Göç; ekonomik, sosyal, kültürel vb. sebeplerle insanların, yaşamlarının bir kısmını veya tamamını geçirmek üzere bireysel, gruplar veya kitlesel olarak bir yerleşim yerinden diğerine doğru yer değiştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Akkayan, 1979, s.20). Bu yer değiştirme olayı çeşitli sebeplerle gerçekleşmektedir. Literatüre bakıldığında göçe neden olan itici ve çekici faktörler olduğu görülmektedir. İnsanların buldukları yerden taşınmasına yol açan itici faktörler, işsizlik, doğa koşullarının elverişsizleşmesi, savaş, siyasi nedenler vb. gibidir. Göç edilen yere karar verilmesine sebep olan iş, eğitim, güvenlik vb. gibi cezbedici etkenler ise çekici faktörlerdir (Lee, 1966). Bunlara ek olarak, bireysel faktörlerin de göç etme kararında etkili olabileceği ve göç olayında itici ve çekici faktörlerin aynı anda işlev görebileceği söylenebilir.

Göç, hem göç edenlerin kendileri hem de terk ettikleri ve vardıkları toplumlar ve ülkeler için olumlu ve de olumsuz etkiler doğurabilir. Göçün etkileri iç göç - dış göç, kitlesel göç - bireysel göç gibi türüne göre farklılaşabilmektedir. Örneğin, iç göçlerin sonuçları daha çok bölgesel düzeyde hissedilir. Ancak uluslararası göçler, sonuçları itibarıyla sınırları aşan, daha geniş kapsamlı etkilere sahiptir (Özyakışır, 2013). Göç, sosyal bir olgu olduğundan sonuçları da ekonomi, siyaset, sağlık vb. gibi çeşitli alanlarda hissedilmektedir. Dolayısıyla göçün sonuçları da nedenleri gibi çok yönlü ve karmaşıktır.

Ekonomik açıdan bakıldığında, Uluslararası Göç Örgütü (IOM), göçmen işçilerin gittikleri ülkelerin ekonomilerine önemli ölçüde katkıda bulduklarını, genellikle iş gücü açığını kapattıklarını ve inovasyon ve girişimcilğe katkı sağladıklarını belirtmektedir (IOM, 2018). Aynı zamanda, göçle gelenlerin yerleşik insanlara nazaran daha düşük ücretle, kötü koşullarda ve güvencesiz bir şekilde çalıştırılarak iş hayatında sömürü ve istismara açık gruplar olduğu ifade edilmektedir (ILO [Uluslararası Çalışma Örgütü], 2022). Bu durum, göç alan ülkenin refah seviyesinin gerilemesi ve göçmenlere karşı olumsuz tutumların gelişmesi gibi sonuçlara yol açabilmektedir (IOM, 2018). Siyasi açıdan bakıldığında, göçmenler özellikle siyasi sürece tam olarak katılabildikleri takdirde, gittikleri ülkelerde siyaset ve politika üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilmektedirler (Bloemraad, Korteweg, & Yurdakul, 2008). Göçmenlere yönelik yürütülen politikalar ve göçmenlerin varlığı, özellikle ulusal kimlik veya güvenlik için bir tehdit olarak görüldüklerinde, göçmen karşıtı duygu ve politikalara da yol açabilmektedir (Betts & Collier, 2017).

Bu çalışmada da üzerinde durulan göçün diğer bir önemli etkisi toplumsal anlamda yaşanmaktadır. Göç ile birlikte yeni bir kültürel çevreye girildiğinde veya kültür elemanları değişime uğradığında yeni duruma uyum sağlama yoluna gidilir. Göç eden veya alan kişiler açısından uyum sağlanamadığında göçmenlerin gittikleri ülkelerde sıklıkla ayrımcılık ve sosyal dışlama ile karşılaştıkları görülmektedir (Bloch & McKay, 2016). Bu durum, sosyal gerilim ve çatışmaların yanı sıra ev sahibi toplumda göçmenlere yönelik olumsuz tutumlara yol açabilir. Ancak göçmenler, toplumsal hayata tam olarak dâhil olabildiklerinde, gittikleri ülkelerde kültürel çeşitliliğe ve sosyal entegrasyona katkıda bulunabilirler (Kofman & Raghuram, 2015). Aynı doğrultuda, göçün, toplumların kültürel dinamiklerini etkileyerek kültürel değişimin aracı olduğuna yönelik görüşlerin belirtildiği çalışmalar mevcuttur (Bisin & Verdier, 2000; Collier, 2013; Rapoport, Sardoschau & Silve, 2021).

Özellikle dış göçün önemli bir toplumsal sonucu olarak değerlendirilebilecek olan kültürel çeşitlilik, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu'nun (UNESCO) tanımına göre, öğrenmeye, kültürlere ve topluluklara katılımı artırarak tüm öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarına cevap verebilmektir (UNESCO, 2005, s.13). Eğitimde kültürel çeşitlilik kavramı, farklı kültürden gelen öğrencilerin eğitim - öğretim sistemine başarılı bir şekilde dâhil edilmesi; öğrenme ihtiyaçlarına yanıt verilmesi, dışlamanın azaltılması, farklılıklara saygıya dayalı, kapsayıcı ve katılımcı bir iklimin oluşturulması şeklinde tanımlanabilir.

Aldığı dış göçler ile okullarda kültürel çeşitliliğin arttığı Türkiye Cumhuriyeti'nde eğitimin içinde bulunduğu duruma uygun ve işlevsel olabilmesi için kültürlerarası yeterlilik ve değerlere sahip öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü öğretmenler, okul sisteminde kültürel hassasiyetler, çok

kültürlü değerleri ele alma ve kültüre ilişkin tutumların düzenlenmesinde önemli bir role sahiptir (Villegas & Lucas, 2007). Adayların öğretmenliğe başladıklarında örnek olay seçimleri, çalışma şekilleri, istekli olmaları ve derslerinde öğretecekleri, onların inançlarından etkilenecektir. Kısaca, düşünceleri ve kültürel çeşitliliğe yönelik anlayışları öğretmenlerin planlamalarına, eylemlerine ve öğrencilerden beklentilerine yansıtacaktır (Hinojosa-Pareja & López-López, 2018). Kültürel çeşitliliğe sahip toplumlarda kültürlerarası duyarlılığa ve değerlere sahip öğrenciler yetiştirebilmek için kültürel çeşitlilik konusunda kendi anlayış ve yeterlilikleri üzerine düşünen, sorumluluk alan ve uygun eğitim ortamı oluşturabilen öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun için de öğretmenlerin çeşitliliğe değer verme, iletişim, öz farkındalık, empati kurabilme, kendi kültürü ile birlikte farklı kültürleri tanıma ve kültürlerarası yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir (UNESCO, 2005). Kültürel çeşitliliğe sahip bir sınıfta çalışacak öğretmen adaylarının, farklı kültürlerle yönelik farkındalık geliştirmesi ve bu öğrencilere eğitim verebilecek yeterlilikte olması beklenir. Bu noktada Winkelman (2005), iki kavram arasındaki farkı; kültürel farklılıkların önemini kabul etmeyi, kültürel farkındalık ve farklı kültürel geçmişlere sahip insanlarla çalışmak için daha yüksek düzeyde bir beceriye sahip olmayı ise kültürel yeterlilik şeklinde açıklar. Bunlara ek olarak, dayanışma, empati, sosyal adalet, insan sevgisi, daha iyi, daha adil ve çeşitliliğe sahip bir gelecek inşa etme misyonlarına yönelik farkındalık ve ana akım bilgiye meydan okuma cesareti öğretmenlerden beklenen diğer özellikler arasında sıralanmaktadır (Nieto, 2004; Tarozzi, 2014, s.139).

### 1.1. Araştırmanın amacı ve önemi

Eğitim, toplumun ihtiyaçlarına cevap verme rolü sebebiyle bulunduğu toplumun sosyokültürel yapısından etkilenmektedir. Özellikle son 50 yılda yaşanan savaşlar, iç karışıklıklar vb. sorunlar nedeniyle kendi ülkesini terk ederek başka ülkelerde yaşamak zorunda kalanların sayısı 2022 itibarıyla 100 milyonu aşmıştır (BM Mülteciler Yüksek Komiserliği, 2022). Göç İdaresi Başkanlığı'nın verilerine göre (Anadolu Ajansı, 2019; T.C. Göç İdaresi Başkanlığı, t.y.) 1988'de 51.542 kişinin Halepçe Katliamında ve 1991'de 467.489 kişinin ise Körfez Savaşı'nda Irak'tan Türkiye'ye geldiği; 1998'e kadar Bosna'dan 20.000, 1999'da Kosova'dan 17.746 ve Makedonya'dan ise 2001'de 10.500 kişinin Türkiye'ye geldiği; 2011 yılında ise Suriye'de başlayan iç karışıklıklardan dolayı 3.6 milyondan fazla kişinin Türkiye'ye göç ettiği görülmektedir. 1980'lerin sonundan günümüze kadar bu kitlesel göç verileri incelendiğinde, Irak, İran, Bosna-Hersek, Kosova, Makedonya ve son olarak da Afganistan, Irak ve Suriye'den toplam 5 milyona yakın insanın çeşitli sebeplerle Türkiye'ye geldiği görülmektedir (Anadolu Ajansı, 2019; T.C. Göç İdaresi Başkanlığı, t.y.). Türkiye'nin güney komşuları başta olmak üzere 1980'lerden itibaren çeşitli sebeplerle aldığı kitlesel dış göç rakamlarına bakıldığında, sayının ciddi boyutlara ulaştığı görülmektedir. Bu durumun, doğal nüfus artışı ile birlikte zaman içerisinde çok daha arttığını söylemek yerinde olacaktır. Bu nedenle Suriye, Irak, İran Afganistan ve Pakistan gibi doğu ülkelerinden güvenlik, iş, aş kısıcası huzurlu bir yaşam kaygısıyla Avrupa ülkelerine doğru yürüyerek de olsa göç etmek isteyen insanların geçiş noktası hâlindeki Türkiye, transit geçişlerin yoğun olduğu bir merkez hâline gelmiştir (Arıncı, 2018; T.C. Göç İdaresi Başkanlığı, t.y.).

Türkiye'ye yaşanan kitlesel göçler, farklı kültürlerden öğrencilerin bir arada öğrenim görmesine neden olduğundan, oluşan kültürlerarası koşullarda, çocukların önemli sosyalleşme alanları olan okulların demografik ve kültürel yapısını da etkilemektedir (Guerra, Williams & Sadek, 2011). Göç ile birlikte oluşan dışlama ve dâhil edememe gibi sosyal sorunların çözümünde ve kültürel çeşitlilik ile sosyal entegrasyonun sağlanmasında eğitimin etkili bir araç olduğu bilinmektedir. Kültürün sosyal çevre yoluyla öğrenilmesi gerçeği (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010) kültür aktarımının yapıldığı sosyalleşme ortamı olan eğitimi de bu sürecin önemli bir parçası hâline getirmektedir. Bu nedenle farklı kültürlerle saygı duyan ve bir arada yaşayabilme becerisine sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlayan okullarda öğretmenlerin bu amaca hizmet edecek nitelikte olması önemlidir. Bu açıdan bakıldığında varlık nedeni kısaca bireyi topluma verimli bir şekilde kaynaştırmak olan Sosyal Bilgiler dersi, çocuğun ortaokul seviyesinde toplumsallaşma sürecine olumlu yönde katkı sağlamayı hedefleyen derslerin başında gelmektedir. Irak, İran, Afganistan ve Suriye iç karışıklıkları nedeniyle Türkiye'ye gelen çok sayıda yabancı uyruklu çocuğun eğitim sürecine dâhil



olmasıyla Sosyal Bilgiler dersinin ve öğretmenlerinin toplumsallaşma ve kültürel entegrasyon konularında sorumluluğu artmıştır.

Göçün, okullarda kültür ve dil farklılıklarından kaynaklanan birtakım uyum sorunlarına neden olduğu bilinmektedir (Bolgun, 2022; Karasu & Koçal, 2021). Yaşanan sorunları çözmek için öğretmen adaylarının kültürel çeşitliliğe adapte olmuş ve yetkin bir şekilde mezun olmaları, göçün neden olduğu toplumsal sorunların, Sosyal Bilgiler dersleri aracılığıyla çözümüne katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Bunun için öncelikle öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri lisans programının göç ve kültürel çeşitlilik teması bağlamında yeterli olması beklenmektedir. Temel amacı, toplumsal değişme ve gelişmelere uyum sağlayabilen, nitelikli vatandaşlar yetiştirmek olan öğretim programları, çağın gerektirdiği yenilikler dikkate alınarak ihtiyaçlar doğrultusunda sürekli güncellenmekte veya değiştirilmektedir (Kan, 2009, s. 896). Bu çalışmada incelenen programların, 1988-1991 arası göç olaylarından 7 yıl sonra; 1998-2001 olaylarından 5 yıl sonra ve 2011 olaylarından da 7 yıl sonra değiştirildiği görülmektedir. Olayların başlama tarihleri dikkate alındığında kitlesel göç hareketlerinin başlamasından ortalama 6 yıl sonra programlarda değişiklik yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu durumda Türkiye Cumhuriyeti'nin aldığı kitlesel göçler ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programlarının güncellenmesi arasında bir ilişki olduğu yorumu yapılabilir.

Yapılan çalışmalar, öğretmen adaylarının kültürel çeşitlilik konusunda eğitim almalarının, onların kültür, kültürel çeşitlilik ve dâhil etme konusunda daha eleştirel düşünmelerine ve farkındalık geliştirmelerine katkı sağladığını göstermektedir (Ford & Quinn, 2010; Gay, 2010; Hinojosa-Pareja & López-López, 2018; Sharma, 2012; Szecsi vd. 2010). Bununla birlikte Türkiye'de Sosyal Bilgiler eğitimi alanında yapılan, lisans programları ile ilgili çalışmalara bakıldığında, 2006 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans programını özel alan yeterlikleri açısından inceleyen (Uslu, 2013), 1998 ve 2006 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı ders içeriklerinin benzer ve farklı yönlerini ortaya koyan (Çoban, 2010; Kaymakçı, 2012), 2006 ve 2018 programlarını karşılaştıran (Tokcan ve Tangülü, 2019), 1998, 2006 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programlarını karşılaştıran (Tonga, 2020), 2006 ve 2018 Sosyal Bilgiler öğretmenliği lisans programlarını farklı yönleriyle değerlendiren (Akarsu, Yılmaz ve Geçit, 2020) ve 2018 programını eleştirel düşünme becerileri açısından inceleyen (Yücel, 2021) çalışmalarla karşılaşılmaktadır. Fakat bu çalışmaların bulguları incelendiğinde genelde ders sayısı, alanı, kredisi gibi teknik açılardan programda yaşanan değişime odaklanıldığı görülmektedir. Ancak Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programlarını göç ve kültürel çeşitlilik teması açısından karşılaştırmalı inceleyen çalışmalara ulaşılammıştır.

Öğretmen adaylarının lisans eğitiminde kültürel çeşitliliğe ve değişime uygun bilgi, beceri ve değerleri öğrenerek yetişmesi, farklı kültürden gelen öğrencilere başarılı bir öğretmenlik yapmasına katkı sağlayacaktır. Bu nedenle öğretmen eğitimi programları öğretmenlerin sosyo-kültürel bağlamlar ve öğretim konusunda bir anlayış geliştirerek bu çeşitliliğin olduğu sınıflarda öğrendiklerini uygulayabilmesine yönelik ihtiyaçları karşılaması beklenir (Darling-Hammond, 2006; Gay, 2010). Öğretmenlere bu yeterlilikleri kazandırabilecek niteliklere sahip olması için, lisans öğretim programlarının da göçle birlikte yaşanan kültürel çeşitliliğe uygun olarak güncellenmesi önem arz etmektedir. Bu çerçevede çalışmanın amacı, Türkiye'de uygulanmış ve uygulanmakta olan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programlarını göç ve kültürel çeşitlilik teması açısından karşılaştırmalı olarak inceleyerek bunların yeterliliğini tartışmaktır. Çalışmada üzerinde durulan sorular şu şekildedir:

1998 (YÖK, 1998), 2006 (YÖK, 2006)ve 2018 (YÖK, 2018) Sosyal Bilgiler lisans programlarında;

- 1- Göç ve kültürel çeşitlilik temasıyla ilişkili olan dersler nelerdir?
  - a. Bu derslerde göç ve kültürel çeşitlilikle ilgili kodlar nelerdir?
- 2- Göç ve kültürel çeşitlilik teması açısından yıllara göre benzerlik ve farklılıklar nasıldır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemi temel alınarak yürütülmüştür. Nitel araştırma kısaca, doğal ortamda gerçekçi bir şekilde algıların ve olayların bütüncül bir şekilde anlatılmasını sağlamak amacıyla gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemlerin kullanıldığı bir süreci ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.39). Çalışmada göç ve kültürel çeşitlilik temasına göre Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programlarının analizi amaçlandığından nitel araştırma yöntemi kapsamında doküman analizi tekniği tercih edilmiştir. Araştırmalarda tek başına veya destekleyici olarak kullanılabilen bu teknik, çalışmanın amacına uygun kaynaklara ulaşılması, incelenen olgu veya olaylara ilişkin yazılı materyallerin analiz edilmesi ve buradan elde edilen veriler ışığında istenen bilgilerin tespit edilmesi açısından faydalı bulunmaktadır (Çepni, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

### 2.2. Veri kaynakları

Bu çalışmada, T.C. Yükseköğretim Kurulunca (YÖK) hazırlanan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programlarında uygulanmış ya da uygulanmakta olan üç program veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Bunlar aşağıda belirtilmiştir:

- YÖK, (1998), *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*, (s.43-50). Ankara.
- YÖK, (2006). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*, (s.69-81). Ankara.
- YÖK, (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı*, (s.1-25).

### 2.3. Veri toplama aracı

İlgili dokümanları analiz ederken bir çerçeve oluşturmak amacıyla, göç ve kültürel çeşitlilik temasına ilişkin literatür incelenmiştir. Göç ve kültürel çeşitlilik teması "bilgi ve farkındalık", "beceriler" ve "değerler" olmak üzere üç kategori tanımlanmıştır. Oluşturulan bu analiz çerçevesi bir alan uzmanının görüşleri doğrultusunda yeniden gözden geçirilmiş ve son hâli verilmiştir. Göç ve kültürel çeşitlilik temasına ilişkin bu kategoriler şu şekilde tanımlanmıştır:

- *Bilgi ve farkındalık (BF)*: Bu kategori, göçün neden ve sonuçları, çocuk ve insan hakları, göç ve toplumsallaşma modelleri hakkında bilgi, farklı kültürleri anlama, göç ve çeşitlilikle ilgili sosyal ve kültürel konular hakkında farkındalık, öğretim ortamını kültürel çeşitliliğe uygun hâle getirmeye yönelik mesleki bilgi ve farkındalık sahibi olma gibi konuları içermektedir.
- *Beceriler (B)*: Bu kategori, kültürlerarası iletişim ve empati, kültürler arası işbirliği, çoklu bakış açısı ve eleştirel düşünme, farklı kültürel ortamlara uyum sağlayabilme ve kültürel çeşitliliğe sahip bir sınıfta öğretmenlik becerilerine sahip olma gibi konuları içermektedir.
- *Değerler (D)*: Bu kategori, kültürel farklılıklara ve çeşitliliğe saygı, kültürel farklılıklara değer verme ve takdir etme, sosyal adalet, kapsayıcılık, demokrasi ve eşitlik, kültürel farklılıklara karşı hoşgörü ve kabullenme, öğretim ortamını kültürel çeşitliliğe uygun hâle getirmeye yönelik kişisel ve mesleki değerlere sahip olma gibi konuları içermektedir.

### 2.4. Verilerin toplanması ve analizi

Bu çalışmada Yıldırım ve Şimşek (2005) tarafından önerilen doküman incelemesi aşamaları izlenerek veriler şu şekilde toplanmıştır:

- *Dokümanlara ulaşma*: Bu kapsamda 1998, 2006 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programları temin edilmiştir.
- *Özgünlüğü kontrol etme*: İncelenen programlar, YÖK tarafından hazırlanmış ve tüm üniversitelerde uygulanmış resmî programlardır.
- *Dokümanları anlama*: Bu kapsamda söz konusu programlar ayrıntılı bir şekilde okunarak göç ve kültürel çeşitlilik ile ilişkili içerik tespit edilmiştir.

- *Veriyi analiz etme:* Çalışmada ulaşılan veriler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz, veri toplamadan önce belirlenmiş olan temalar dikkate alıp elde edilen verileri düzenleyip yorumlayarak okuyucuya sunmak amacıyla kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada, göç ve kültürel çeşitlilik temasının kategorileri veri toplamadan önce belirlendiğinden ve programlarda var olan kodların düzenlenip okuyucuya sunulması amaçlandığından betimsel analiz tekniğinin kullanılması uygun bulunmuştur. Bu kapsamda öncelikli olarak göç ve kültürel çeşitlilik temasına göre tüm veriler sınıflandırılmış ve kodlar programdan doğrudan alıntılarla tablolar hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

## 2.5. Güvenirlilik ve inandırıcılık

Nitel araştırmalarda, araştırılan olgunun, olduğu biçimde gösterilmesi ve tamamen yansız bir şekilde gözlemlenmesi gerektiğinden bu çalışmada, birden fazla araştırmacının olması, veri analiz çerçevesinin belirlenmesi, sürecin ayrıntılı bir biçimde açıklanmaya çalışılması ve doğrudan alıntılara yer verilmesi yolları izlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Güvenirliliği sağlamak için bir alan uzmanı ve bir Sosyal Bilgiler öğretmeni olan araştırmacı tarafından verilerin %20'lik kısmı ayrı ayrı analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarının uyum yüzdesi %83.2 hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Diğer bir alan uzmanı olan araştırmacının da katıldığı bir toplantıda, görüş ayrılığı olan verilerin uyuma durumu üzerinde fikir birliğine varılmıştır. Bu hâliyle analizlerin uygunluğu çalışma ekibi dışında bir alan uzmanına daha gösterilerek onun dönütleri doğrultusunda analizler son şekline kavuşmuştur.

## 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. Doküman incelemesi yapılan bu çalışma etik kurul izni gerektiren çalışmalar dışındadır.

## 3. BULGULAR

1998, 2006 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programları göç ve kültürel çeşitlilik teması açısından incelenmiş ve bu temalarla ilişkili olan dersler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.**

*1998, 2006 ve 2018 Programlarında Göç ve Kültürel Çeşitlilik Teması ile İlişkili Dersler*

Ders Yarıyılı	1998 Programı	2006 Programı	2018 Programı
I	• Öğretmenlik Mesleğine Giriş	• Sosyal Psikoloji • Sosyoloji	• Eğitim Psikolojisi
II	• Genel Beşeri ve Ekonomik Coğrafya	-	• Eğitim Sosyolojisi • Sosyal Antropoloji ve Medeniyet Tarihi • Eğitim Felsefesi • Genel Beşeri ve Ekonomik Coğrafya
III	• Sosyolojiye Giriş	-	• Sosyal Bilgiler Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları
IV	• Türkiye Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası	• Genel Beşeri ve Ekonomik Coğrafya • Antropoloji • Vatandaşlık Bilgisi	• Vatandaşlık Bilgisi • Türkiye'nin Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası
V	• Vatandaşlık Bilgisi I	• Türkiye Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası • İnsan Hakları ve Demokrasi • Sınıf Yönetimi	• Eğitimde Ahlak ve Etik
VI	• Sınıf Yönetimi	• İnsan İlişkileri ve İletişim	• Sınıf Yönetimi

Tablo 1. Devamı

1998, 2006 ve 2018 Programlarında Göç ve Kültürel Çeşitlilik Teması ile İlişkili Dersler

VII	-	• Günümüz Dünya Sorunları	-
VIII	• Günümüz Dünya Sorunları	• Rehberlik	• Özel Eğitim ve Kaynaştırma
	• Rehberlik		• İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi
	• İnsan İlişkileri ve İletişim		• Karakter ve Değer Eğitimi
	-	-	• Eğitim Hukuku (MBS)
			• Eğitim Antropolojisi (MBS)
			• Kapsayıcı Eğitim (MBS)
			• Karşılaştırmalı Eğitim (MBS)
			• Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim (MBS)
			• Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama (MBS)
			• İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi (GKS)
			• İnsan İlişkileri ve İletişim (GKS)
			• Kültür ve Dil (GKS)
			• Küreselleşme ve Toplum (AES)
			• Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi (AES)

Seçmeli Dersler

Tablo 1 incelendiğinde, 1998 programında 28 alan (12 sosyal bilimler, 3 vatandaşlık, 7 coğrafya, 6 Tarih) 11 öğretmenlik formasyonu, 10 yan alan Türkçe ve 5 genel kültür olmak üzere toplam 54 dersten 9 tanesinin göç ve kültürel çeşitlilik temasıyla ilişkili konular barındırdığı görülmektedir. 2006 programında yer alan toplam 35 alan ve alan eğitimi seçmeli, 13 meslek bilgisi seçmeli (MBS) ve 11 genel kültür seçmeli (GKS) olmak üzere toplam 59 dersten 11 tanesinin göç ve kültürel çeşitlilik teması ile ilişkili konulara yer verdiği tespit edilmiştir. 2018 programında ise toplam 52 zorunlu, 13 alan eğitimi seçmeli (AE), 18 GKS ve 21 MBS olmak üzere toplam 104 dersten 24 tanesinin göç ve kültürel çeşitlilik teması ile ilişkili konulara yer verdiği bulgular arasındadır.

### 3.1. 1998 programında göç ve kültürel çeşitlilik ile ilişkilendirilen kodlar

1998 programında göç ve kültürel çeşitlilik teması ile ilişkili yukarıda bahsedilen derslerden ulaşılan kodlar Tablo 2’de özetlenmiştir. Bu kodların bilgi ve farkındalık, beceriler ve değerler kategorileriyle ilişkileri tablo üzerinde sırasıyla BF, B ve D şeklinde kısaltmalarla belirtilmiştir.

Tablo 2.

1998 Programında Göç ve Kültürel Çeşitlilik Teması ile İlişkili Derslerden Ulaşılan Kodlar

1998 Programı	• Göçler, diller, dinler, ırklar ve kültürlerin yeryüzüne dağılışı (BF)	• Okul ve çevrede demokratik hayat (D)	• Öğrenci hakkında bilgi toplama ve yayma (BF)
	• Göçler (iç, dış) (BF)	• Öğrenci davranışını etkileyen sosyal ve psikolojik faktörler (BF)	• Eğitim, kültür ve toplum ilişkisi (BF)
	• Hak ve sorumluluklar (BF)	• Sınıf ortamı ve grup etkileşimi (B)	• Sosyal değişim (BF)
	• Değer yargıları ve iletişimdeki rolü (D)	• İnsanlar arası iletişim (B)	• Alternatif görüşler (B)
	• İnsan hakları, ırkçılık vb. sorunların incelenmesi (BF)	• Öğrenciyi tanıma (BF)	• Eğitimde alternatif perspektifler (B)

Kaynak: YÖK, (1998), *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*, (s. 43-50). Ankara.

Tablo 2 incelendiğinde, 1998 Programında, 9 kod bilgi ve farkındalık kategorisi kapsamında, 4 kod beceriler ve 2 kod değer kategorisinde olmak üzere toplam 15 kod ortaya çıkarılmıştır. Buna göre I. yarıyılıda Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersinde, “eğitimde alternatif perspektifler” konusu göç ve kültürel çeşitlilik teması ile ilişkilendirilmektedir. II. yarıyılıda verilen Genel Beşeri ve Ekonomik Coğrafya dersinde “...göçler, diller, dinler, ırklar, kültürlerin yeryüzüne dağılışı” (s.45) şeklinde konu başlıkları sıralanmıştır.

III. yarıyıl derslerinden Sosyolojiye Giriş, göç ve kültürel çeşitlilik teması kapsamında değerlendirilen “sosyal değişme, eğitim, kültür ve toplum” (s.46) konularını barındırmaktadır. IV. yarıyıldaki Türkiye Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası dersinde “göçler (iç, dış)” konusu yer almaktadır. V. yarıyıldaki Vatandaşlık Bilgisi I dersinde yer alan “okul ve çevrede demokratik hayat” (s.45) konuları ve VI. yarıyıl Sınıf Yönetimi dersi, “öğrenci davranışını etkileyen sosyal ve psikolojik faktörler, sınıf ortamı ve grup etkileşimi, [...] iletişim” (s.49) konuları göç ve kültürel çeşitlilik teması ile ilişkilendirilmektedir. VIII. yarıyıldaki ise İnsan İlişkileri ve İletişim dersi “insanlar arası iletişim, hak ve sorumluluklar, değer yargıları ve iletişimdeki rolü” (s.47), Rehberlik dersi, “öğrenciyi tanıma, [...] bilgi toplama ve yayma” (s.49) ve son olarak Günümüz Dünya Sorunları dersi, “göç ve kültürel çeşitlilik teması ile ilgili “insan hakları, ırkçılık, vb. sorunların incelenmesi, alternatif görüşler” (s.47) konularını barındırmaktadır.

### 3.2. 2006 programında göç ve kültürel çeşitlilik ile ilişkilendirilen kodlar

2006 programında göç ve kültürel çeşitlilik teması ile ilişkili yukarıda bahsedilen derslerden ulaşılan kodlar Tablo 3’te özetlenmiştir. Bu kodların bilgi ve farkındalık, beceriler ve değerler kategorileriyle ilişkileri tablo üzerinde sırasıyla BF, B ve D şeklinde kısaltmalarla belirtilmiştir.

**Tablo 3.**

*2006 Programında Göç ve Kültürel Çeşitlilik Teması ile İlişkili Derslerden Ulaşılan Kodlar*

<b>2006 Programı</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>din, dil, birey ve kültür (BF)</i></li><li>• <i>diller, dinler, ırklar kültürlerin yeryüzüne dağılışı (BF)</i></li><li>• <i>göçler (BF)</i></li><li>• <i>çocuk hakları (BF)</i></li><li>• <i>insan hakları (BF)</i></li><li>• <i>insan haklarıyla ilgili ulusal ve uluslararası düzenlemeler (BF)</i></li><li>• <i>insan hakları alanında yaşanan temel sorunlar (BF)</i></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>hak ve sorumluluklar (BF)</i></li><li>• <i>ırkçılık (BF)</i></li><li>• <i>okul ve çevrede demokratik hayat (D)</i></li><li>• <i>demokrasi (D)</i></li><li>• <i>özgürlük (D)</i></li><li>• <i>eşitlik (D)</i></li><li>• <i>demokratik kültür(D)</i></li><li>• <i>okulda ve ailede demokrasi (D)</i></li><li>• <i>demokratik yurttaşlık (D)</i></li><li>• <i>insanlar arası iletişim (B)</i></li><li>• <i>kişiler arası çekicilik ve sevgi (D)</i></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>değer yargıları ve iletişimdeki rolü (D)</i></li><li>• <i>öğrenciyi tanıma teknikleri (BF)</i></li><li>• <i>sınıf içi iletişim ve etkileşim (B)</i></li><li>• <i>olumlu bir sınıf ortamı oluşturma (B)</i></li><li>• <i>eğitimde fırsat eşitliği (D)</i></li><li>• <i>sosyal algı, tutumlar ve değişmesi (BF)</i></li><li>• <i>toplumsallaşma (BF)</i></li><li>• <i>sosyal hareketlilik (BF)</i></li><li>• <i>kültür, toplum ve medeniyet ilişkisi (BF)</i></li></ul>
----------------------	--	---	--

Kaynak: YÖK, (2006). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları* (s. 69-81), Ankara.

Tablo 3 incelendiğinde, 2006 Programında, 14 kod bilgi ve farkındalık kategorisi kapsamında, 3 kod beceriler ve 10 kod değer kategorisinde olmak üzere toplam 27 kod ortaya çıkarılmıştır. I. yarıyıldaki Sosyal Psikoloji dersinde, “...toplumsallaşma, sosyal algı, tutumlar ve değişmesi, [...] kişiler arası çekicilik ve sevgi” (s.73) ve Sosyoloji dersinde, “eğitimde fırsat eşitliği, sosyal hareketlilik, kültür, toplum ve medeniyet ilişkisi” (s.73) konuları yer almaktadır. II ve III. yarıyıldaki bu temayla ilişkilendirilebilen bir derse rastlanmamışken IV. yarıyıldaki Genel, Beşeri ve Ekonomik Coğrafya dersi, göç ve kültürel çeşitlilikle ilgili “...göçler, diller, dinler, ırklar, kültürlerin yeryüzüne dağılışı” (s.76), Antropoloji Dersi, din, dil, birey ve kültür (s.76) ve Vatandaşlık Bilgisi Dersi ise, okul ve çevrede demokratik hayat konularını barındırmaktadır. V. yarıyıldaki göç ve kültürel çeşitlilik temasıyla ilişkili olan üç ders ve konular ise şu şekildedir: Türkiye Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası dersinde, göçler konusu, İnsan Hakları ve Demokrasi dersinde, “demokrasi, özgürlük ve eşitlik, demokratik kültür, okulda ve ailede demokrasi, demokratik yurttaşlık, çocuk hakları, insan haklarıyla ilgili ulusal ve uluslararası düzenlemeler, insan hakları alanında yaşanan temel sorunlar, insan hakları ve demokrasi eğitimi” (s.78) konuları ve Sınıf Yönetimi Dersinde,

sınıf içi iletişim ve etkileşim, olumlu bir sınıf ortamı oluşturma konularındır. VI. yarıyıldan İnsan İlişkileri ve İletişim Dersinde yer alan, insanlar arası iletişim, hak ve sorumluluklar, değer yargıları ve iletişimdeki rolü (s.79) konuları göç ve kültürel çeşitlilik teması ile ilişkilendirilmektedir. İnsan hakları, ırkçılık konusu VII. yarıyıldan Günümüz Dünya Sorunları dersinde, öğrenciyi tanıma teknikleri ise VIII. yarıyıldan Rehberlik dersinde yer alan konulardır.

### 3.3. 2018 programında göç ve kültürel çeşitlilik ile ilişkilendirilen kodlar

2018 programında göç ve kültürel çeşitlilik teması ile ilişkili yukarıda bahsedilen derslerden ulaşılan kodlar Tablo 4'te özetlenmiştir. Bu kodların bilgi ve farkındalık, beceriler ve değerler kategorileriyle ilişkileri tablo üzerinde sırasıyla BF, B ve D şeklinde kısaltmalarla belirtilmiştir.

**Tablo 4.**

*2018 Programında Göç ve Kültürel Çeşitlilik Teması ile İlişkili Derslerden Ulaşılan Kodlar*

<p>2018 Programı</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>kültür ve eğitim (BF)</li> <li>din, dil, birey ve kültür (BF)</li> <li>nüfus coğrafyası (göçler, diller, dinler, ırklar, kültürler ve kültür bölgeleri) (BF)</li> <li>iç ve dış göçler (BF)</li> <li>eğitim ve öğrenme hakkı (BF)</li> <li>demokrasi (D)</li> <li>özgürlük (D)</li> <li>eşitlik (D)</li> <li>haklar ve özgürlükler (BF)</li> <li>çocuk hakları (BF)</li> <li>insan haklarıyla ilgili ulusal ve uluslararası düzenlemeler (İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, Çocuk Hakları Sözleşmesi vb.) (BF)</li> <li>insan hakları alanında yaşanan temel sorunlar (BF)</li> <li>insan hakları ve demokrasi eğitimi (BF)</li> <li>müllî ve evrensel değerler ilişkisi (D)</li> <li>değerlerin kaynakları ve bireysel, toplumsal, kültürel, dini, ahlaki temelleri (D)</li> <li>modern ve çok kültürlü toplumlarda değerler krizi ve eğitim (D)</li> <li>eğitimin kültürel temelleri ve işlevleri</li> <li>küreselleşme (BF)</li> <li>kültürel okuryazarlık ve eğitim (B)</li> <li>kapsayıcılık ve kapsayıcılığın içeriği (BF)</li> <li>kapsayıcı eğitim: tanımı, içeriği ve önemi (BF)</li> <li>kapsayıcı eğitimin hukuki dayanakları; ulusal ve uluslararası mevzuat (BF)</li> <li>kapsayıcı eğitimde yaklaşım ve standartlar (BF)</li> <li>kapsayıcı eğitimde öğretmen rolleri (BF)</li> <li>kapsayıcı öğretim programı ve materyalleri (BF)</li> <li>kapsayıcı eğitimde tutum ve değerler (D)</li> <li>kapsayıcı okul ve sınıf (D)</li> <li>kapsayıcı eğitim için eylem planı hazırlama (B)</li> <li>kapsayıcı eğitim uygulamaları (D)</li> <li>farklı ülkelerde eğitimde sosyal adalet ve eşitlik (BF)</li> <li>eğitimde küreselleşme ve uluslararasılaşma (BF)</li> <li>sosyal bilgiler öğretimine sosyal, kültürel açıdan bakış (B)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>gelişimde bireysel farklılıklar (BF)</li> <li>bireysel farklılıklar ve eğitim (BF)</li> <li>küresel vatandaşlık (D)</li> <li>sınıfın sosyal ve psikolojik boyutları (BF)</li> <li>sınıfta iletişim ve etkileşim süreci (B)</li> <li>olumlu sınıf ve öğrenme ikliminin oluşturulması (B)</li> <li>öğretimin bireyselleştirilmesi (B)</li> <li>farklı gruplara yönelik eğitim yaklaşımları ve öğretim stratejileri (B)</li> <li>demokratik kültür (D)</li> <li>okulda ve ailede demokrasi (D)</li> <li>demokratik yurttaşlık (D)</li> <li>kültürler arası farklılaşma, eğitim ve öğrenme (BF)</li> <li>bir yaşama alanı olarak okul, okul kültürleri ve etnografileri (BF)</li> <li>öğrencileri farklılaştıran özellikler (BF)</li> <li>etkili iletişim (B)</li> <li>kullanılan dil (B)</li> <li>psiko-sosyal destek (B)</li> <li>öğretimi farklılaştırma ve örnekler, yöntemler ve teknikler (B)</li> <li>kapsayıcı eğitimde öğretimi planlama (B)</li> <li>ders materyallerinde kapsayıcılık ve kapsayıcı etkinliklerin seçimi (B)</li> <li>birlikte yaşama kültürü (B)</li> <li>öğrenciyi çok yönlü tanımaya dönük araçlar (BF)</li> <li>demokratik okul ve sınıf ortamı (D)</li> <li>kaynaştırma/ bütünleştirme için sınıf ve okullarda yapılabilecek düzenlemeler: öğretimi uyarlama (B)</li> <li>kaynaştırma/ bütünleştirme sınıflarında bireyselleştirme ve uyarlama örnekleri (BF)</li> <li>göç ve eşitsizlik (BF)</li> <li>insanlar arası ilişkilerde etkili olan faktörler (BF)</li> <li>kişilerarası ilişkilerde kendini uyarlama ve kendini açma (B)</li> <li>iletişim ve iletişim hataları (B)</li> <li>etkili iletişim becerileri (B)</li> <li>çok kültürlü eğitim uygulamaları (BF)</li> <li>karakter ve değer eğitiminde kültürlerarası farklılaşma (D)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>toplumsal süreçler (sosyalleşme, sosyal tabakalaşma, sosyal hareketlilik, sosyal değişime vd.) ve eğitim (BF)</li> <li>kültür, kültürleşme, kültürlenme, uyarlama, alt kültür, karşıt kültür, ortak kültür (BF)</li> <li>kültürel etkileşim (B)</li> <li>birleştirici ve ayırıştırıcı olarak kültür (BF)</li> <li>kültürlenme, kültürleşme, kültürel yayılma ve uyum (BF)</li> <li>kişilerarası problemler (BF)</li> <li>çatışma ve çatışma çözüm yaklaşımları (BF)</li> <li>kültürler arası farklılaşma yönünden insan ilişkileri (BF)</li> <li>bireysel ve toplumsal açılardan kültür (BF)</li> <li>bilişsel, sembolik, yapısal-işlevsel yaklaşımlar açısından kültür (BF)</li> <li>semboller sistemi olarak dil (BF)</li> <li>bireysel açıdan dil ve dil edinimi (BF)</li> <li>dilin insan bilincinin etkisi (BF)</li> <li>kültür, dil, biliş ve realite arasındaki ilişki (BF)</li> <li>dilin bilgiyi ve kültürü taşıması (BF)</li> <li>dilin toplumsal ilişki ve iletişim kurma işlevi (BF)</li> <li>dil ve kültürün gelişimi ve aktarımı (BF)</li> <li>ulusal kimlik ve dil (BF)</li> <li>kültür ve dildeki değişimlerin dinamikleri (BF)</li> <li>kültür ve dildeki değişimlerin karşılıklı etkileşimi tartışmaları (BF)</li> <li>milli kültürler (BF)</li> <li>çok dillilik (BF)</li> <li>çok kültürlülük (BF)</li> <li>Türkiye'nin küreselleşme karşısındaki durumu (BF)</li> <li>çoğulculuk ve çok kültürlülük gibi kavramlar (ve bunların sosyal bilgilerde öğretimindeki yeri) (BF)</li> </ul>
----------------------	--	---	---

Kaynak: YÖK, (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı*, (s.1-25).

2018 programında, 54 kod bilgi ve farkındalık kategorisi kapsamında, 18 kod beceriler ve 15 kod değer kategorisinde olmak üzere toplam 88 kod ortaya çıkarılmıştır. Tablo 4 incelendiğinde, 2018 Programında, I. yarıyıldan Eğitim Psikolojisi dersinde, gelişimde bireysel farklılıklar konusu göç ve kültürel çeşitlilik

teması ile ilişkilendirilmektedir. II. yarıyıda verilen Eğitim Sosyolojisi dersinde, toplumsallaşma, sosyal değişme, toplumsal tabakalaşma ve sosyal hareketlilik gibi sosyal süreçlerin eğitimle ilişkisi ve kültür – eğitim ilişkisi (s.5), Sosyal Antropoloji ve Medeniyet Tarihi dersinde, din, dil, birey ve kültür gibi antropolojinin temel çalışma konuları (s.6), Eğitim Felsefesi dersinde, bireysel farklılıklar ve eğitim, Genel Beşerî ve Ekonomik Coğrafya dersinde, nüfus coğrafyası (göçler, diller, dinler, ırklar, kültürler ve kültür bölgeleri) (s.6) şeklinde konu başlıkları sıralanmıştır. III. yarıyıda Sosyal Bilgiler Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları dersinde, Sosyal Bilgiler öğretimine sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan bakış konusu ve IV. yarıyıl derslerinden Vatandaşlık Bilgisi, göç ve kültürel çeşitlilik teması kapsamında değerlendirilen millî ve evrensel değerler ilişkisi, küresel vatandaşlık konularını ve Türkiye'nin Beşerî ve Ekonomik Coğrafyası dersi, iç ve dış göçler konusunu barındırmaktadır. V. yarıyıda Eğitimde Ahlak ve Etik Dersinde eğitim ve öğrenme hakkı konusu ve VI. yarıyıda Sınıf Yönetimi Dersinde sınıfın sosyal ve psikolojik boyutları, sınıfta iletişim ve etkileşim süreci, olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulması (s.11) konuları yer almaktadır.

VIII. yarıyıda Özel Eğitim ve Kaynaştırma dersinde yer alan, öğretimin bireyselleştirilmesi, farklı gruplara göre öğretim stratejileri ve yaklaşımlarının belirlenmesi (s.13) konuları ve İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi dersindeki demokrasinin temel kavramları (demokrasi, özgürlük, eşitlik, haklar, özgürlükler vb.), demokratik vatandaşlık, demokrasi kültürü, okulda ve ailede demokrasi, insan, çocuk ve kadın hakları ve bunlarla ilgili sözleşme ve düzenlemeler, insan hakları sorunları, insan hakları ve demokrasi eğitimi (s.13) konuları göç ve kültürel çeşitlilik teması ile ilişkilendirilmektedir. Yine Karakter ve Değer Eğitimi dersinde yer alan ilgili konular şu şekildedir; değerlerin kaynakları, kültürlerarası farklılaşma, birlikte yaşama kültürü, çokkültürlü toplumlarda değerler krizi ve eğitim (s.13-14).

2018 programında MBS derslerinden Eğitim Hukuku, Çocuk Hakları Sözleşmesi ve İnsan Hakları Evrensel Beyanname; Eğitim Antropolojisi dersi, kültürleşme süreçleri, karşıt kültür, ortak kültür, alt kültür vb. kavramlar, eğitimin kültürel işlevleri; kültürlerarası farklılıklar ve bunun eğitim ve öğrenmeye yansımaları, okul kültürü, globalleşme, kültürel etkileşimler, kültürel okuryazarlık ve eğitim (s.15) konularıyla göç ve kültürel çeşitliliği yansıtmaktadır. Kapsayıcı Eğitim dersi, kapsayıcı eğitim, farklı öğrenci özellikleri, olumlu iletişim, psikolojik ve sosyal destek, kapsayıcı eğitimin hukuki dayanakları, yaklaşım ve standartları, kapsayıcı eğitime uygun öğretmen rolleri, öğretim program ve materyallerinde kapsayıcılık, kapsayıcı eğitimde tutum ve değerler, sınıf ve okul ortamının kapsayıcılığı, kapsayıcı eğitim için uygun yöntem ve teknik seçimi, eylem planı hazırlama ve uygulama, öğretimi farklılaştırma (s.17) konuları göç ve kültürel çeşitlilik bağlamında değerlendirilmektedir. Karşılaştırmalı Eğitim dersi, ülkelere göre eğitimde sosyal adalet ve eşitlik, eğitimde globalleşme; Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama dersi, "bütünleştirme için sınıf ve okul ortamını düzenleme; öğretimi uyarlama; örneklerle bireyselleştirme ve uyarlama (s.18); Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim Dersi ise, göç ve eşitsizlik kodlarını barındırmaktadır.

GKS derslerinden İnsan İlişkileri ve İletişim'de, "kişilerarası ilişkileri etkileyen etmenler, kendini uyarlama ve açma; iletişim ve iletişimde yanlışlar, etkili iletişim becerileri, çatışma ve çatışma çözüm yaklaşımları, kültürel farklılıkların kişilerarası ilişkilere etkileri (s.21); Kültür ve Dil dersinde, kültürün bireysel ve toplumsal etkileri, bütünleştirici ve farklılaştırıcı özellikleri; kültürleşme süreçleri, kültürün yayılması ve uyum, kültürel yaklaşımlar (bilişsel, sembolik, yapısal-işlevsel), kültür ve dil ilişkisi, kültürün dil ile aktarımı, sosyal ilişki ve iletişimdeki rolü, milli kültürler, küreselleşme, çokkültürlülük, çok dillilik, kültür ve dildeki değişmeler (s.21-22). İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi Dersinde, insan hakları, türleri, gelişimi; demokrasinin temel ilkeleri, yaklaşımları; demokrasi eğitimi ve demokratik eğitim; insani bir hak olarak eğitim; demokratik okul ve sınıf atmosferi, okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve yükseköğretimde demokrasi eğitimi, aile ve demokrasi eğitimi ilişkisi (s.23) göç ve kültürel çeşitlilik temasıyla ilişkilendirilen konulardır.

AE derslerinden Küreselleşme ve Toplum dersinde, küreselleşme karşısında Türkiye'nin durumu; Sosyal Bilgiler öğretiminde çoğulculuk ve çokkültürlülük kavramlarının yeri ve çok kültürlü eğitim (s.24) ve Sınıf

İçerik Öğrenmelerin Değerlendirilmesi dersinde ise çeşitli yönleriyle öğrenciyi tanımaya yönelik ölçme ve değerlendirme araçları ulaşılan konular arasındadır.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Programlardaki göç ve kültürel çeşitlilik ilişkisini özetlemek gerekirse, 1998 programında göç ve kültürel çeşitlilik teması ile bağlantılı olan 9 ders olduğu ve bu derslerin haftalık 22 teorik ve 2 uygulama ders saati olduğu tespit edilmiştir. Tüm yarıyılları, toplam 147 krediden oluşan programda bu tema ile ilişkili derslerin toplam kredisi 23'tür. 2006 programında 59 dersten göç ve kültürel çeşitlilik ile ilişkilendirilen 11 dersin ve bunların haftalık 22 saat teorik ders saatinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Göç ve kültürel çeşitlilik teması ile ilişkili derslerin uygulama ders saatinin bulunmaması dikkat çeken bir sonuçtur. Toplam 156 kredisi bulunan programda ilişkili derslerin toplam kredisi de 22'dir. 2018 Programında 104 dersten 24 tanesinin göç ve kültürel çeşitlilik teması ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. İlişkili derslerin haftalık 48 ders saati olduğu ve bunların programdaki toplam 147 kredinin 48'ini oluşturduğu çalışmanın sonuçları arasındadır. Yine bu programda da ilişkili derslerin, uygulamalı ders saatinin olmadığı tespit edilmiştir. Ancak uygulamalı derslerin ve saha deneyimlerinin öğretmen adaylarının kültürel çeşitlilik konusunu benimsemeleri hususunda önemli olduğu bilinmektedir (Nieto, 2000; Villegas & Lucas, 2001). Uygulamalar yapmak aynı zamanda öğretmen adaylarının kültürel çeşitlilik konusunda daha derin bir anlayış geliştirmelerine ve mesleğe başladıklarında öğrencileri arasında kültürel farkındalık ve anlayışı teşvik etmelerinde daha etkili olmalarına yardımcı olabilmektedir (Gay, 2000; Sleeter, 2016). Bu sebeple programlarda uygulamalı derslerin bulunmaması önemli bir eksiklik olarak yorumlanmıştır.

Genel olarak programlar değerlendirildiğinde, 2018 programında en fazla ilişkili kredi ve ders saatinin bulunduğu anlaşılmaktadır. Toplam ders saati sayısının diğer programlara göre 2018 programında yaklaşık iki kat fazla olduğu düşünüldüğünde, oran olarak diğer programlarla yakın olsa da öğretmen adayının daha çeşitli ders ve konulara maruz kalması açısından bu durum faydalı olarak değerlendirilmektedir. Sürdürülebilirlik açısından derslerin yarıyıllara dağılımına bakıldığında ise 1998 programında VII. yarıyıl dışında tüm yarıyılarda ilişkili en az bir ders olduğu ve en fazla ders ise son yarıyılta bulunduğu tespit edilmiştir. 2006 programında II. ve III. yarıyılta ilişkili derslere yer verilmediği, IV. ve V. yarıyılarda üçer, diğer yarıyılarda ise birer ders olduğu görülmüştür. 2018 Programı incelendiğinde ise VII. yarıyıl hariç tüm yarıyılarda derslere yer verildiği, en fazla ders II. yarıyılta bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. En fazla, 2018 programında öğretmen adayının bu tema ile ilgili ders veya konularla karşılaştığı, ilişkili ders olmayan VII. yarıyılta ise öğretmen adayının ilgili seçmeli derslerden birini seçerek tüm yarıyılarda ders alabilme imkânı olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adayının göç ve kültürel çeşitlilik konusuyla sıklıkla karşılaşması, bu konuda algı, tutum ve bilgisini geliştirmesine önemli katkı sağlamaktadır. Zira McDiarmid ve Price (1993) ile Pohan (1996), çeşitlilik konularına birkaç yarıyıl boyunca sürekli yer veren bir programın, öğretmen adaylarını daha fazla kültürel duyarlılığa, bilgiye ve uygulamaya hazırlamada etkili bir program olabileceğini belirtmişlerdir. Villegas ve Lucas (2001) ile Sleeter ve Grant (2011) çalışmalarında, farklı kültürler ve topluluklar hakkında daha derin bir anlayış geliştirmelerine olanak tanıdığı için öğretmen adaylarının kültürel çeşitlilik konularıyla sürdürülebilir bir şekilde ilgilenmelerinin fayda sağladığını ortaya koymuştur.

Tüm programlarda bilgi ve farkındalık kategorisinde kod sayıları beceri ve değerlerden fazladır. Yapılan bir araştırmada, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim hakkında yeterli bilgiye ve bu konuda yeterli deneyime sahip olmadıkları tespit edilmiştir (Kaya, 2014). Dolayısıyla bu çalışmada, söz konusu göç ve kültürel çeşitlilik olduğunda bilgi kategorisinde kodların fazla olması olumlu bir durumken beceri ve değer kategorilerinde programların yeterli olmadığı şeklinde yorumlanmıştır. 2018 programında ise tüm kategorilerdeki kod sayılarında, özellikle beceriler kategorisinde diğer programlara göre ciddi bir artış olması öğretmen adaylarının göç ve kültürel çeşitlilik konusunda bilgi, beceri ve değer kazanarak donanımlı hâle gelmelerine katkı sağlanabilmesinin önünün açıldığına işaret etmektedir.

Göç ve kültürel çeşitlilik temasıyla ilişkili kodlara bakıldığında; 1998 programındaki ilişkili kodların, öğretmen adaylarının, dünyadaki farklı kültürler, insan hakları ve göç türleri hakkında bilgi edinmesine



yönelik olduğu görülmüştür. Diğer kültürler hakkında bilgi sahibi olma, kültüre duyarlı bir öğretmende bulunması gereken özellikler arasında sıralanmaktadır (Rychly & Graves, 2012). Banks (2019) "öğretmenlerin, öğrencilerin kendilerinin ve başkalarının kültürlerini ve farklı kültürel grupların [kendi] toplumuna ve dünyaya katkılarını anlamalarına ve takdir etmelerine yardımcı olma"nın öneminden bahsetmektedir (s. 5). Yine 1998 programındaki demokratik okul, iletişim, sınıf ortamı ve etkileşimi ve öğrenciyi tanıma gibi bireyin sosyal çevresi ile etkileşimine odaklanması; eğitim, kültür ve toplum ilişkisi, ırkçılık ile sosyal değişmeye dikkat çekmesi bakımından göç ve kültürel çeşitlilik teması ile ilişkilendirilmiştir. Apple (2000) ve Freire (2000), iletişim, sınıf ortamı ve etkileşimi, öğrencileri tanıma ve bireyler ve sosyal çevreleri arasındaki etkileşimi anlamının önemini vurgulamıştır. Bu bağlamda, göç ve kültürel çeşitlilik teması ırkçılık ve sosyal değişim konularıyla ilişkilendirilmiş (Banks, 2019) ve öğretmen eğitimi programlarının, öğretmen adaylarını mesleğine başladığında bu konulara hazırlayabilecek niteliğe sahip olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca eğitimde alternatif görüşleri konu edinen bu program, farklı geçmişe sahip öğrencilere ve sosyal değişime uygun olarak eğitsel faaliyetlerin değişebileceği ve alternatif çözümlere ve görüşlere başvurularak eğitim ortamının uyarlanabileceği konusunun öğretilmesine uygundur. Bu durum Winkelman'ın (2005), kültürel yeterlilik olarak adlandırdığı farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilerle çalışma becerisini geliştirmeye katkı sağlayabilir. Öğrenci hakkında bilgi toplama ve yayma konusunu da ele alan 1998 programında, sınıfındaki yabancı uyruklu öğrenciler hakkında öğretmenin bilgi edinmesi, kültürünü tanıması ve rehber öğretmen veya idarecilerle paylaşması, öğrencinin ihtiyaçlarının belirlenmesi ve eğitimin uyarlanması hususunda önemli bulunmaktadır.

2006 programında göç ve kültürel çeşitlilik teması ile ilişkili kodlar incelendiğinde, dünya üzerindeki din, dil, ırk, kültür ve dillerin tanınması; çocuk ve insan hakları kapsamında ırkçılık, eşitlik, hak, sorumluluk, özgürlük ve demokrasi konuları yer almaktadır. Eğitimde kültürel çeşitlilik, öğrencilerin geçmişlerine ve deneyimlerini kabul etmeyi ve buna değer vermeyi teşvik etmektedir (Ladson-Billings, 1995). Dolayısıyla, öğrencilerin akademik başarısı ve olumlu okul atmosferini sağlamak adına önemli bir etkiye sahip olabilecek ırkçılık ve ayrımcılık konularının sınıfta ele alınması faydalı olabilir. Öğretmenler kişiler arası iletişimi etkili kullanarak daha işbirlikçi ve destekleyici bir öğrenme ortamı yaratabilirler (Ladson-Billings, 1995). Çünkü eğitimde kültürel çeşitliliğin teşvik edilmesi, daha adil ve eşitlikçi bir toplum yaratılması açısından önemli bulunmaktadır (Banks, 2006). Bu programda ayrıca eğitimde fırsat eşitliği, demokratik okul, kişiler arası iletişim, değer yargıları gibi olumlu sınıf ortamı oluşturmaya yönelik ifadeler ve göç, sosyal hareketlilik, toplumsallaşma, kültür-medeniyet-toplum ilişkisi konuları yer almaktadır. Olumlu bir sınıf ortamı yaratmak, özellikle göçle gelen öğrencilerin adaptasyonu ve başarısı için önemlidir. Göçle gelen öğrenciler sınıfta genellikle dil ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunlar yaşayabilmektedir (Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, 2001). Literatürde de yabancı uyruklu öğrencilerin, dezavantajlı ve en riskli gruplar arasında olduğu vurgulanmaktadır (Bartlett, 2015; Janta & Harte, 2016). Bu açıdan fırsat eşitliğinin sağlanması üzerinde önemle durulması gereken konular arasındadır. Olumlu sınıf ortamı oluşturabilmek yaşanan bu dezavantajın ortadan kaldırılabilmesine katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla, eğitimde fırsat eşitliği, özgürlük ve eşitlik kavramlarının Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında ilk defa 2006'de geçmesi önemli bir gelişme olarak değerlendirilmektedir.

2018 programında, dünya üzerindeki din, dil, ırk ve kültür bölgeleri, iç ve dış göçler; eğitim ve öğrenme hakkı, eşitlik, eşitsizlik, özgürlük, çocuk hakları, insan hakları, küresel vatandaşlık ve demokrasi eğitimi konularına ilişkin kodlar ortaya çıkarılmıştır. Rinaldi (2001), insan hakları bilincini içeren bir eğitimin, kapsayıcı ve eşitlikçi toplumlar inşa etmek için gerekli olan demokrasi ve sosyal adalet değerlerinin daha iyi anlaşılmasını sağlayabileceğini belirtmektedir. Öğretmenler, eşitlik ve sosyal adalet ilkelerini teşvik ederek, geçmişleri ne olursa olsun tüm öğrencilerin kendilerini değerli ve desteklenmiş hissettikleri bir öğrenme ortamı yaratılmasına yardımcı olabilirler (Kumashiro, 2000). Ayrıca, özgürlük ve sorumlulukla ilgili konuların öğretmen eğitimi programlarına dâhil edilmesi, öğretmenleri, kültürel çeşitliliğe yönelik sınıf ortamını güçlendirme için kendi rolleri üzerine düşünmeye teşvik edebilir (Ladson-Billings, 2006).

2018 programında, ilk kez geçen eğitimde küreselleşme, kültürel okuryazarlık, kapsayıcılık, küresel vatandaşlık, çok kültürlülük, çok dillilik, çoğulculuk konuları göç ve kültürel çeşitliliğe uyum sağlayan öğretmenler yetiştirebilme açısından önemli gelişmelerdir. Öğretmen adaylarının bu konuları öğrenmesi, ileride kültürel hassasiyetler ve çok kültürlü değerleri ele alma ve düzenlemeler yapabilmeleri açısından önemli bulunmaktadır (Villegas & Lucas, 2007). Tüm bu eklenen konular, göç ve kültürel çeşitlilik temasını en fazla yansıtan programın 2018 programı olmasını sağlamıştır. Göç ve kültürel çeşitlilik teması bakımından önemli ve kapsamlı bir kavram olan, kapsayıcı eğitimin de ilk defa 2018 programında geçmesi de bu yorumu desteklemektedir. Çünkü kapsayıcı eğitim uygulamasında, çeşitliliğin bir fırsat olarak görülerek yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu okullarda bütünleştirici kültürün olması eğitim ve öğretimin kalitesini artıracığı ifade edilmektedir (Alton-Lee, 2003). Öğretmen yetiştirme programları, öğretmen adaylarını tüm öğrenciler için kapsayıcı ve destekleyici öğrenme ortamları yaratacak bilgi, beceri ve değerlerle donatarak toplumsal değişimin teşvik edilmesinde ve eğitimdeki eşitsizlik sorunlarının ele alınmasında kritik rol oynayabilir. Yine bu program göç ve kültürel çeşitlilik teması çerçevesinde öğretmenlik yeterliliklerini geliştirme ve bunu Sosyal Bilgiler dersine yansıtma konusuna daha çok yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin; kapsayıcı eğitime yönelik eylem planları ve uygulamaları, çok kültürlü eğitim uygulamaları, sosyal ve kültürel açıdan Sosyal Bilgiler öğretimine bakış, farklı gruplara göre öğretim stratejileri ve yaklaşımları konuları bu kapsamda ele alınabilir. Bu açıdan 2018 programının, diğer kültürleri tanıma, farklı bir dil öğrenme ve folklorik ifadelerle olumlu bakış açısı benimsemenin ötesine geçen kültürlerarası eğitim yaklaşımını (Leite, 2005; Tarozzi, 2014) diğer programlara göre daha iyi yansıttığı yorumu yapılabilir. Ancak programda farklı kültürlere yönelik kişisel ön yargı, tutum ve inançlar hakkında eleştirel yansıtma (Ford & Quinn, 2010) değinilmemesi, programın bu konudaki eksikliği olarak değerlendirilebilir.

Varlık nedenlerinden biri bireylerin, yaşadığı topluma uyumunu ve katkıda bulunmasını sağlamak olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine kültürel çeşitlilik konusunda önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu durum, dersi veren öğretmenlerin lisans eğitimlerinde-programlarında, günün söz konusu sosyolojik şartlarına ayak uydurabilen ve uyum sürecine katkı sağlayabilecek nitelikte yetiştirilebilmeleri adına ihtiyaç duyulan güncellemelerin yapılabilmesi önemli bulunmaktadır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde şu öneriler getirilebilir:

- Öğretmen adaylarına, kültürel çeşitliliği deneyimlemeleri için fırsatlar sunulabilir. Örneğin programda uygulamalı ders saatleri artırılabilir, öğretmen adaylarına okullarda gözlem ve deneyim fırsatı verilebilecek konular programa eklenebilir. Bu konular, öğretmen adaylarının kazandıkları bu deneyimleri, farklı bakış açılarını ve ön yargılarını paylaşmaları ve yansıtma içeriklerini içerebilir. Yine kültürel çeşitliliği deneyimleri için uluslararası değişim programlarına katılmaları teşvik edilebilir.
- Programa kültürel çeşitlilik, kültürel çeşitliliğin öğrenmeyi ve sınıf ortamını nasıl etkilediği ve sınıf ortamını kültürel çeşitliliğe uygun hâle getirmeye yönelik mesleki ve kişisel yeterlilikler konusu eklenebilir.
- Mevcut Sosyal Bilgiler lisans programı, kültürel çeşitlilik anlayışını daha iyi yansıtabilmek adına, derslerde var olabilecek kültürel önyargılar gözden geçirilebilir ve daha kapsayıcı ve farklı bakış açılarını yansıtan yeni materyaller ve kaynaklar geliştirilebilir.
- Programın göç ve kültürel çeşitlilik teması kapsamında yeterliliğini farklı yönlerden belirleyebilmek için, Sosyal Bilgiler öğretmenliği adaylarının kültürel çeşitliliğe yönelik hazır bulunuşluk düzeyi, algı ve tutumlarını inceleyen çalışmalar artırılabilir. Öğretmen adaylarıyla ayrıca, kültürel çeşitliliğe uygun olarak öğretimi planlama yeterliliklerini ortaya koymaya yönelik uygulamalı çalışmalar yürütülebilir.

## Kaynakça/Reference

- Akarsu, A. H., Yılmaz, A., & Geçit, Y. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen eğitimi programlarının yapısı: 2006-2018 programlarının karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 23-60. Doi: 10.21764/maeuefd.556902
- Akkayan, T. (1979). *Göç ve değişim*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- Alton-Lee, A. (2003). *Quality teaching for diverse students in schooling: Best evidence synthesis*. New Zealand: Ministry of Education.
- Anadolu Ajansı, (2019, 22 Ağustos). 4 soruda Bulgaristan'dan zorunlu göç. <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/4-soruda-bulgaristandan-zorunlu-goc/1634850> adresinden 01.12. 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Apple, M. W. (2000). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age* (2nd ed.). Routledge.
- Arıncı, K. (2018). Doğu sınırlarından Türkiye'ye yaya mülteci akını ve ortaya çıkan sorunlar. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), 1467-1485.
- Banks, J. A. (2006). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (5th ed.). Boston: Pearson.
- Banks, J. A. (2019). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge.
- Bartlett, L. (2015). *Access and quality of education for international migrant children*. Paris: UNESCO.
- Betts, A., & Collier, P. (2017). *Refuge: Transforming a broken refugee system*. Penguin. <https://www.penguin.co.uk/articles/2017/03/refuge-extract> adresinden 28.02.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Bloch, A., & McKay, S. (2016). *Living on the margins: Undocumented migrants in a global city*. Bristol: Policy Press.
- Bloemraad, I., Korteweg, A., & Yurdakul, G. (2008). Citizenship and immigration: Multiculturalism, assimilation, and challenges to the nation-state. *Annual Review of Sociology*, 34(1), 153-179. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134608>
- BM Mülteciler Yüksek Komiserliği, (2022, 2 Mart). *Forced displacement hit record high in 2021 with too few able to go home*. <https://www.unhcr.org/tr/35627-forced-displacement-hit-record-high-in-2021-with-too-few-able-to-go-home.html> adresinden 01.12.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Bolgün, C. (2022). Sosyal uyum: Kavramsal bir çerçeve. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (Özel Sayı), 171-190. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.1098197>
- Bisin, A., & Verdier, T. (2000). Beyond the melting pot: Cultural transmission, marriage, and the evolution of ethnic and religious traits. *The Quarterly Journal of Economics*, 115(3), 955-88. <http://www.jstor.org/stable/2586900>
- Collier, P. (2013). *Exodus: How migration is changing our world*. UK: Oxford University Press.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çoban, A. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı: Betimsel bir karşılaştırma. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 27-46.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 57(3), 300-314.
- Kaya, Y. (2014). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim hakkındaki bilgi, farkındalık ve yeterliliklerinin belirlenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 102-115.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed (30th anniversary ed.)*. London, Continuum.
- Ford, T., & Quinn, L. (2010). First year teacher education candidates. What are their perceptions about multicultural education?. *Multicultural Education*, 17(4), 18-24.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York, Teachers College Press.
- Gay, G. (2010). Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 143-152.
- Guerra, N.G., Williams, K. R., & Sadek, S. (2011). Understanding bullying and victimisation during childhood and adolescence: A mixed methods study. *Child Development*, 82(1), 295-310.

- Hinojosa-Pareja, E. & López-López, M. (2018). Interculturality and teacher education. A study from pre-service teachers' perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 73-92.
- Hofstede, G., Hofstede G. J., & Minkov M. (2010). *Cultures and organizations. Software of the mind. Intercultural cooperation and it's importance for survival*. New York: Mc Graw Hill.
- International Labour Organization (ILO). (2022). *Global Estimates of Modern Slavery: Forced Labour and Forced Marriage*. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_norm/---ipec/documents/publication/wcms\\_854795.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---ipec/documents/publication/wcms_854795.pdf) adresinden 12.11. 2022 tarihinde erişilmiştir.
- International Organization for Migration (IOM). (2018). *World Migration Report 2018*. [https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr\\_2018\\_en.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2018_en.pdf) adresinden 27.02. 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Janta, B., & Harte, E. (2016). *Education of migrant children, Education policy responses for the inclusion of migrant children in Europe*. Rand, European Commission.
- Kan, Ç. (2009). Sosyal bilgiler eğitiminde küresel vatandaşlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 25-30.
- Karasu, M. A., & Koçal, A. V. (2021). Göçmenlerin uyum sorunu üzerine kavramsal bir çerçeve. M. Karakaş & D. Çak (Eds.), *Göç ve etkileri güvenlik, toplum, kadın, çocuk, ekonomi, dış politika içinde* (ss.3-19). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaymakçı, S. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarının içerik değerlendirmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 2(1), 45-61.
- Kofman, E., & Raghuram, P. (2015). Gendered migrations and global social reproduction: An introduction. In E. Kofman & P. Raghuram (Eds.) *Gendered migrations and global social reproduction* (pp.1-10). Houndsmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kumashiro, K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25-53.
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34(3), 159-165.
- Ladson-Billings, G. (2006). From the achievement gap to the education debt: Understanding achievement in US schools. *Educational Researcher*, 35(7), 3-12.
- Lee E. (1966). A Theory Of Migration. *Demography*, 3(1), 47-57.
- Leite, C. (2005). El currículum escolar y el ejercicio docente ante los desafíos de la multiculturalidad en Portugal [The school curriculum and teaching practice in facing the challenges of multiculturalism in Portugal]. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-18.
- McDiarmid, G. W., & Price, J. (1993). Preparing teachers for diversity: A study of student teachers in a multicultural program. In M. J. O'Hair & S. J. Odell (Eds.), *Diversity and teaching: Teacher education yearbook I* (pp.31-59). Sydney: Harcourt Brace Jovanovich.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Nieto, S. (2004). Critical multicultural education and students' perspectives. In *the routledgefalmer reader in multicultural education*, G. Ladson-Billings & D. Gillborn (Eds.). Abingdon: RoutledgeFalmer.
- Nieto, S. (2000). Placing equity front and center: Some thoughts on transforming teacher education for a new century. *Journal of teacher education*, 51(3), 180-187.
- Özyakışır, D. (2013). *Göç (kuram ve bölgesel bir uygulama)*. Ankara, Nobel.
- Pohan, C. A. (1996). Pre-service teachers' beliefs about diversity: Uncovering factors leading to multicultural responsiveness. *Equity and Excellence in Education*, 29(3), 62-69.
- Rapoport, H., Sardoschau, S. & Silve, A. (2021). *Migration and cultural change*, cesifo working paper no. 8547. <https://www.cesifo.org/en/publications/2020/working-paper/migration-and-cultural-change> adresinden 17.09. 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Rinaldi, C. (2001). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. London: Routledge.
- Rychly, L., & E. Graves (2012), Teacher characteristics for culturally responsive pedagogy. *Multicultural Perspectives*, (14)1, 44-49. <http://dx.doi.org/10.1080/15210960.2012.646853>.
- Suarez-Orozco, C., & Suarez-Orozco, M. M. (2001). *Children of immigration*. Harvard University Press.

- Sharma, U. (2012). Changing pre-service teachers' beliefs to teach in inclusive classrooms in Victoria, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 53-66.
- Sleeter, C. E. (2016). Multicultural education as a reform movement. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (9th ed.) (pp. 32-52). Wiley.
- Sleeter C. E., & Grant C. A. (2011). Race, class, gender and disability in current textbooks. In *The textbook as discourse: sociocultural dimensions of American schoolbooks*, E. F. Provenzo Jr., A. N. Shaver & M. Bello (Eds.) (pp. 183-215). NY: Routledge
- Szecs, T., Spillman, C., Vazquez-Montilla, E., & Mayberry, S. (2010). Transforming teacher cultural landscapes by reflecting on multicultural literature. *Multicultural Education*, 17(4), 44-48.
- Tarozzi, M. (2014). Building an "intercultural ethos" in teacher education. *Intercultural Education*, 25(2), 128-142. <https://doi.org/10.1080/14675986.2014.888804>.
- T.C. Göç İdaresi Başkanlığı, (t.y.). Kitlemel akınlar. <https://www.goc.gov.tr/kitlemel-akinlar#> adresinden 01.12.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Tonga, D. (2020). Son yirmi yılda Türkiye'de sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1547-1564.
- Tokcan, H. & Tangülü, Z. (2019). 2006 ve 2018 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı üzerine karşılaştırmalı bir analiz çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23, 97-119.
- UNESCO, (2005) *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224> adresinden 01.12.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Uslu, S. (2013). Sosyal bilgiler eğitimi lisans programının sosyal bilgiler öğretmeni özel alan yeterlikleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, (4)12, 126-139.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2001). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. State University of New York Press.
- Villegas, A.M., & Lucas, T. (2007). The culturally responsive teacher. *Educational Leadership*, 64(6), 28-33.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK [Yüksek Öğretim Kurumu], (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf>.
- YÖK, (2006). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pdf>.
- YÖK, (2018). *Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı*. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sosyal\\_Bilgileri\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi09042019.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sosyal_Bilgileri_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf).
- Yücel, A. G. (2021). Sosyal bilgiler eğitimi lisans ve lisansüstü programlarında eleştirel düşünme becerileri. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 224-236.
- Winkelman, M. (2005). *Cultural awareness, sensitivity & competence*. Peosta, IA: Eddie Bowers.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

As a result of the civil unrest in Iraq, Iran, Afghanistan and Syria, a considerable enhancement in the number of foreign children in the education system has increased the responsibility of the Social Studies course and its teachers in socialisation and cultural integration in Turkey. It is believed that the graduation of prospective teachers in a way that is adapted to the changes and competent will contribute positively to the solution of social problems caused by migration through Social Studies courses. For this purpose, it is expected that the undergraduate programme of prospective teachers should be adequate in the context of the theme of migration and cultural diversity.

In order to raise students with intercultural sensitivity and values in culturally diverse societies, there is a need for teachers who think about their own understanding and competences on cultural diversity, take responsibility and create an appropriate educational environment. In this framework, the aim of this study is to examine the changes in the 1998, 2006 and 2018 undergraduate programmes of Social Studies Teaching in Turkey over the years in terms of the theme of migration and cultural diversity and to discuss their adequacy in this respect.

### 2. METHOD

This study was conducted based on qualitative research method. Since the study aimed to examine Social Studies Teacher Education undergraduate programs according to the theme of migration and cultural diversity, document analysis technique was preferred within the scope of qualitative research method. In this study, three programs prepared by the Turkish Council of Higher Education and implemented / being implemented in Social Studies Teaching Programs in faculties of education were used as data sources. In order to create a framework for analyzing the relevant documents, the literature on the theme of migration and cultural diversity was examined. The theme of migration and cultural diversity was defined in three dimensions: knowledge and awareness, skills and values. This analysis framework was revised and finalized in line with the opinions of a field expert. The data obtained from the research were analyzed with descriptive analysis technique.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

When the programs are evaluated in general, it is seen that the highest number of related credits and course hours are included in the 2018 program. Considering that the total number of course hours is approximately twice as high in the 2018 program compared to other programs, this situation is considered beneficial in terms of exposing the prospective teacher to a wider variety of courses and subjects, although it is close to other programs in terms of ratio. The pre-service teacher's frequent exposure to the subject of migration and cultural diversity contributes significantly to the development of perceptions, attitudes and knowledge on this subject. In fact, McDiarmid and Price (1993) and Pohan (1996) stated that a program that includes diversity issues continuously for several semesters can be an effective program in preparing pre-service teachers for more cultural sensitivity, knowledge and effective practice. Villegas and Lucas (2001) and Sleeter and Grant (2011) found that pre-service teachers benefit from sustained engagement with cultural diversity issues as it allows them to develop a deeper understanding of different cultures and communities.

In all programs, the number of codes in the knowledge and awareness category is higher than skills and values. In a study, it was found that pre-service teachers do not have sufficient knowledge and experience about multicultural education (Demir, Yıldız & Dündar, 2015). Therefore, in this study, when it comes to migration and cultural diversity, while the high number of codes in the knowledge category is a positive situation, it is interpreted as that the programs are not sufficient in the skill and value categories. In the 2018 program, the fact that there is a significant increase in the number of codes in all categories, especially in the skills category compared to other programs, indicates that the way has been paved for the

contribution of prospective teachers to become equipped with knowledge, skills and values on migration and cultural diversity.

In the 2006 program, there are statements about creating a positive classroom environment such as equal opportunity in education, democratic school, interpersonal communication, value judgments, and the relationship between migration, social mobility, socialization, culture-civilization-society. Creating a positive classroom environment is especially important for the adaptation and success of migrant students. Immigrant students often have problems in the classroom due to language and cultural differences (Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, 2001). In the literature, it is emphasized that immigrant/refugee/foreign national students are among the disadvantaged and riskiest groups (Bartlett, 2015; Janta & Harte, 2016). In this respect, ensuring equal opportunity is among the issues that need to be emphasized. Creating a positive classroom environment will contribute to eliminating this disadvantage. Therefore, the inclusion of the concepts of equality of opportunity, freedom and equality in the Social Studies Teaching Undergraduate Program for the first time in 2006 is considered an important development.

In the 2018 program, the topics of globalization in education, cultural literacy, inclusiveness, global citizenship, multiculturalism, multilingualism, and pluralism, which are mentioned for the first time, are important developments in terms of training teachers who adapt to migration and cultural diversity. It is important for pre-service teachers to learn these issues in order to be able to address and regulate cultural sensitivities and multicultural values in the future (Villegas & Lucas, 2007). Again, it was concluded that this program gave more space to developing teaching competencies within the framework of the theme of migration and cultural diversity and reflecting this to the Social Studies course. For example, preparing action plans for inclusive education, inclusive education practices, multicultural education practices, social and cultural perspectives on social studies teaching, educational approaches and teaching strategies for different groups can be addressed in this context. In this respect, it can be interpreted that the 2018 curriculum reflects the intercultural education approach (Leite, 2005; Tarozzi, 2014), which goes beyond getting to know other cultures, learning a different language and adopting a positive perspective on folkloric expressions, better than other curricula. However, the lack of critical reflection (Ford & Quinn, 2010) about personal prejudices, attitudes and beliefs towards different cultures can be considered as the shortcomings of the program in this regard. Teachers who teach the Social Studies course, one of the reasons for the existence of which is to enable individuals to adapt to and contribute to the society in which they live, have important responsibilities regarding cultural diversity. In this case, it is important that the undergraduate education/programs of the teachers who teach the course are capable of making the necessary updates in order to be able to keep up with the sociological conditions of the day and to be able to contribute to the adaptation 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 hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Doküman incelemesi yapılan bu çalışma etik kurul izni gerektiren çalışmalar dışındadır.

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %40, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %30 ve 3. yazarın araştırmaya katkı oranı %30'dur.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması, veri analizi ve raporlaştırma.

Yazar 2: Veri analizi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.

Yazar 3: Yöntemin belirlenmesi, veri analizi, danışmanlık.

## ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı ve yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.





# Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)



Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education



2023, 23(3),1477–1496.. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1225686>

## Ortaöğretim 9. Sınıf Kimya Ders Kitabının Bilimin Doğası Bileşenleri Açısından İncelenmesi

Examining the Secondary Education 9th Grade Chemistry Textbook in Terms of the Dimensions of the Nature of Science

Şenol ŞEN<sup>1</sup> , Senar TEMEL<sup>2</sup> 

Geliş Tarihi (Received): 28.12.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 10.09.2023

Yayın Tarihi (Published): 24. 09.2023

**Öz:** Çalışmada ortaöğretim 9. sınıf kimya ders kitabının bilimin doğası bileşenleri açısından doküman analizi yöntemine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Ders kitabında yer alan tüm üniteler Abd-El-Khalick, Waters ve Le'nin (2008) ders kitabı analizi için geliştirdiği bilimin doğası kategorileri dikkate alınarak içerik analizine tabi tutulmuş ve bu kategorilerin ders kitabında temsil edilme düzeyleri belirlenmiştir. Daha sonra belirlenen kategorilerin ders kitabında temsil edilme düzeylerine göre frekans değerleri hesaplanmıştır. Analiz sonucuna göre, ders kitabında tüm üniteler bazında bilimin doğasının her kategorisine yer verildiği, ancak "deneysel" ve "çıkarımsal" boyutlarına en fazla, "yaratıcı" ve "bilimsel sosyal yönler" boyutlarına ise en az vurgu yapıldığı belirlenmiştir. Analiz sonuçları ünite bazında tek tek incelendiğinde ise "deneysellik" boyutuna en fazla vurgu yapıldığı, "yaratıcı", "değişme açık", "bilimsel teoriler", "bilimsel yasalar" ve "bilimin sosyal yönü" boyutlarına ise hiç değinilmediği belirlenmiştir. Genel olarak bilimin doğası kategorilerinin ders kitabında yeterli düzeyde temsil edilmediği ve tutarsız bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda ders kitaplarında bilimin doğasının farklı bileşenlerine öğretim programının kazanımları dikkate alınarak içerikle uyumlu bir şekilde yer verilmelidir.

**Anahtar Kelimeler:** Bilimin doğası, doküman analizi yöntemi, içerik analizi, kimya ders kitabı

&

**Abstract:** In the study, it was aimed to examine the 9th grade chemistry textbook in terms of the dimensions of the nature of science according to the document analysis method. All the units in the textbook were subjected to content analysis considering the nature of science categories developed by Abd-El-Khalick, Waters and Le (2008) for textbook analysis, and the levels of representation of these categories in the textbook were determined. Then, frequency values were calculated according to the level of representation of the determined categories in the textbook. According to the results of the analysis, it was determined that every category of the nature of science was relatively mentioned in the textbook on the basis of all units, but the "experimental" and "inferential" dimensions were emphasized the most, and the "creative" and "scientific social dimensions" dimensions were the least emphasized. When the analysis results are analysed one by one on a unit basis, it has been determined that the most emphasis is placed on the "experimental" dimension, while the dimensions of "creative", "tentative", "scientific theories", "scientific laws" and "social dimensions of science" are not mentioned at all. In general, it was concluded that the categories of the nature of science were not adequately represented in the textbook and showed an inconsistent distribution. Accordingly, different dimensions of the nature of science should be included in the textbooks in accordance with the content, taking into account the learning outcomes of the curriculum.

**Keywords:** Nature of science, content analysis, document analysis method, Chemistry textbook,

**Atıf/Cite as:** Şen, Ş., & Temel, S. (2023). Ortaöğretim 9. Sınıf Kimya Ders Kitabının Bilimin Doğası Bileşenleri Açısından İncelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1477-1496. [doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1225686](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1225686)

**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

<sup>1</sup> Doç. Dr. Şenol ŞEN, Hacettepe Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, schenolschen@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3831-3953

<sup>2</sup> Sorumlu Yazar: Prof. Dr. Senar TEMEL, Hacettepe Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, senar@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6050-4794

## 1. GİRİŞ

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), bilimsel süreç becerilerinin gelişmesini ve bilim okuryazarlığının artırılmasını sağlamak için 2013 yılında lise fen bilimleri öğretim programlarında önemli değişiklikler gerçekleştirmiştir. Özellikle 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren tüm sınıflarda uygulanan fen bilimleri öğretim programı (biyoloji, fizik ve kimya vb.) aracılığıyla bilim okuryazarı bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir [Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2020]. Bilim okuryazarlığı dünya çapında önemi giderek artan bir kavramdır [United Nations Environment Programme (UNEP), 2012]. Bilim okuryazarlığı kavramı genel olarak, *“kişisel kararlar alabilmek, kültürel konulara katılım sağlayabilmek ve ekonomik anlamda verimliliği oluşturabilmek için gerekli bilimsel süreçler ve kavramlarla ilgili bilgi ve anlayış”* şeklinde tanımlanabilmektedir [National Research Council (NRC), 1996]. Fen eğitiminin temel amacı da olguları bilimsel olarak açıklayabilen, bilimsel sorgulama-araştırma sürecini başarıyla yürütebilen, verileri ve kanıtları bilimsel olarak yorumlama, değerlendirme ve tasarlama becerilerine sahip bilim okuryazarı bireyler yetiştirmektir (Hsu vd., 2017).

Fen eğitimi ve fen eğitimi reformunun hedefleri hakkındaki söylemler genellikle bilim okuryazarlığı açısından ifade edilmektedir (Norris & Phillips, 2003). Çünkü fen eğitimi bilim okuryazarı bireyler yetiştirilmesinde hayati bir role sahiptir (Şahin & Köseoğlu, 2016). Bilim okuryazarı bireyler olabilmek için temel fen kavramlarının anlaşılması, bilimin doğası anlayışlarının geliştirilmesi ve bilim-teknoloji-toplum arasındaki ilişkinin anlaşılması gerekmektedir (Yeşiloğlu vd., 2010). Bilimin doğasını anlama bilim okuryazarlığının önemli bileşenlerinden biridir (NRC, 1996). Çünkü bilim okuryazarı bireyler yetiştirmek hedefine ulaşmak için bilimin doğası ele alınması gereken önemli bir konudur (Aydın & Tortumlu, 2015). Zaten fen bilimi öğretim programının en yaygın eğitim hedeflerinden biri öğrencilerin bilimin doğası görüşlerini geliştirmeye yardımcı olmaktır (Lederman & Lederman, 2014).

Bilim okuryazarlığı, bireylerin yaparak yaşayarak deneyimler kazanmalarının yanı sıra yazılı metinlerin okunması ve tartışılması ile de geliştirilebilir (Krajcik & Sutherland, 2010). Bu yazılı metinlerden biri olan bilim kitapları, bilimi anlamak ve öğretmek için merkezî bir role sahiptir (Saul, 2004). Öğrencilerin bilimsel bilgilerini ve kelime dağarcığını artırmanın etkili yollarından biri onları birçok bilim kitabıyla etkileşime sokmaktır (Fang & Wei, 2010). Öğrencilerin gerçekten bilim okuryazarı bireyler olarak gelişebilmeleri için okuma-bilim entegrasyonu gereklidir (Norris & Phillips, 2003). Bundan dolayı kimya ders kitapları, gelecek nesillerin bilim okuryazarı bireyler olmasında önemli bir araç olarak kullanılabilir.

### 1.1. Bilimin doğası

Bilimin modern yaşamın hemen hemen her yönü üzerinde önemli bir etkisi olmasına rağmen az sayıda kişi bilimin işleyişi hakkında bilgi sahibidir (McComas vd., 1998). Bilimin işleyişi ve bilimin gücünün anlaşılması için bilim okuryazarı bireyler olmak önemlidir. Bilim okuryazarı olmak için de bireylerin bilimin doğası anlayışları geliştirilmelidir [American Association For The Advancement of Science (AAAS), 1993]. Bilimin doğası, Lederman (1992) tarafından bilim epistemolojisi, bilmenin bir yolu olarak bilim veya bilimsel bilginin doğasında bulunan değerler ve inançlar olarak tanımlanmıştır. McComas vd. (1998) bilimin doğasını; bilim sosyolojisi, tarihi, psikolojisi ve felsefesinin bir karışımı olarak açıklamışlardır. Bilimin doğası, bu bilimlerde yapılan araştırmalardan yararlanarak, bilimin ne olduğunu, bilimin nasıl çalıştığını, bilim insanlarının nasıl hareket ettiğini, toplumun bilim üzerindeki etkilerini açıklamaya çalışan bir alan şeklinde tanımlanabilmektedir (McComas vd., 1998). Fakat bilim insanları ve bilim eğitimcilerinin yanı sıra bilim filozofları, tarihçileri ve sosyologları, bilimin doğasına yönelik belirli bir tanım üzerinde fikir birliği sağlayamamışlardır (Abd-El-Khalick vd., 1998). Yine de fen eğitimi araştırmacıları hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin oldukça karışık felsefi tartışmalara neden olacak “Bilimin doğası nedir?” şeklindeki soruya yanıt bulmak yerine “Eğitimde bilimin doğasının hangi yönlerinin kullanılması gerekir?” sorusuna yanıt bulmanın daha önemli olduğu konusunda fikir birliğine varmıştır (Chen vd., 2022).

Bilim okuryazarı olan toplumlar, bilimsel bilginin kesin olmadığı, değişkenlik gösterdiği, deneysel ve sübjektif olduğu (teori yüklü) sosyal ve kültürel ortamdan etkilendiği, kısmen hayal gücü ve yaratıcılık ürünü olduğu ve gözlemler ile çıkarımlar arasında farklılıklar bulunduğu şeklinde bilimin doğası ile ilgili temel anlayışlara sahiplerdir ( AAAS, 1993; Abd-El-Khalick vd., 1998; Khishfe & Abd-El-Khalick, 2002). Lederman vd.de (2002) yapmış oldukları bir çalışmada K-12 öğrencileri için bilimin doğasının, bilimsel bilginin deneysel doğası (I), bilimsel teoriler ve yasalar (II), bilimde hayal gücü ve yaratıcılığın rolü (III), bilimsel bilginin teori yüklü doğası (IV), bilimsel bilginin sosyal ve kültürel ortam arasındaki ilişkisi (V), bilimsel yöntem miti (VI) ve bilimsel bilginin değişken doğası (VII) şeklinde yönlerine vurgu yapmışlardır.

## 1.2. Bilimin doğası ve ders kitapları

Bilimin finansmanı ile ilgili kararlarda söz sahibi olan ve politikalara yön veren kişilerin genel olarak bilim ile ilgili yeterli bir anlayışa sahip olmamaları bilime zarar verebilmektedir (McComas vd., 1998). Bu bağlamda Abd-El-Khalick vd. (2008) bilimin felsefi, tarihi ve sosyolojik çalışmalarındaki ilerlemeler ve reform çabaları/çalışmaları ile yayıncılar ve kitap yazarları arasında bir kopukluk olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle ders kitaplarında bilimin doğası ile ilgili tutarlı ve kapsayıcı bir çerçeve bulunmamaktadır ve bu kitaplardaki bölümler bilimin doğası araştırmalarıyla tutarsız ve hatta bilimin doğası ile ilgili hatalı görüşlerin geliştirilmesine neden olmaktadır (Abd-El-Khalick vd., 2008). Şahin ve Köseoğlu (2016) bu konuda bireylerin bilimin doğası kavrayışlarındaki yetersizliklerine etki eden faktörlerden birinin ders kitaplarında bilimin doğası bileşenlerine yeterli önemin verilmemesi olduğunu belirtmişlerdir. Abd-El-Khalick vd. (2008) benzer şekilde öğrencilerin ve öğretmenlerin büyük bir kısmının bilimin doğası konusunda yeterli olmayan görüşlere sahip olmalarının ders kitaplarında bilimin doğasının temsil edilme biçimleriyle ilgili olduğunu belirtmişlerdir.

Ders kitaplarında bilimin doğası bileşenlerine yer verilmesi sürecinde müfredat önemli bir etkindir (Vesterinen vd., 2013). Bu bağlamda ders kitapları, öğretim programının somutlaştırılmış bir hali olup öğretmenlerin dersteki önceliklerini yansıtmaktadır (Abd-El-Khalick vd., 2008). Özellikle öğretmen eğitimi konusunda gerekli maddi destekleri yeterince sağlayamayan ülkelerde bilimin doğasına yönelik öğrencilere anlayışlar kazandırmak isteyen öğretmenler için öğretim programları ve ders kitapları çok önemli başucu kaynakları olmaktadır (Aydın & Tortumlu, 2015). Özellikle fen ders kitapları öğrencilerin bilimin değişime açık, tarihsel ve insani yönünü anlayabilmeleri açısından oldukça önemli bir destekleyici unsurdur (Chi vd., 2023). Fakat günümüz fen eğitimi reformlarına yönelik belgelerde yer aldığı gibi bilimin doğası anlayışının geliştirilmesi konusunda öğrencilere yardımcı olacak şekilde hazırlanan ders kitaplarının sayısı çok azdır (Abd-El-Khalick vd., 2008). Bu durum sadece bizim ülkemize özgü olmayıp Almanya, Finlandiya ve İsveç gibi farklı Avrupa ülkelerinde de bilimin doğası farkındalığının ders kitaplarına tam olarak yansımadağı görülmektedir (Marniok & Reiners, 2017; Vesterinen vd., 2013).

Ders kitaplarında bilimin doğası bileşenlerine nasıl yer verildiğine araştırmacılar tarafından oldukça ilgi duyulmaktadır (Şahin & Köseoğlu, 2016). Örneğin Abd-El-Khalick vd. (2008) 14 kimya ders kitabını analiz ettiği çalışmasında, bilimin doğasının ders kitaplarında yeterli bir şekilde temsil edilmediğini ve son yıllarda da anlamlı bir gelişmenin ve ilerlemenin kaydedilmediğini belirtmişlerdir. Abd-El-Khalick vd., bu çalışma kapsamında kimya kitaplarındaki 'Bilimsel Yöntem', 'Atomun Yapısı ve Atom Modelleri' ile 'Kinetik Moleküler Teori' bölümlerini incelemişlerdir. Niaz ve Maza (2011) 75 genel kimya ders kitabının giriş bölümlerini bilimin doğası temsilleri açısından incelemiş ve sonuçta bu kitaplarda bilimin doğasına yeterli önemin ve dikkatin verilmediğini açıklamışlardır. Bir başka çalışmada Zhuang vd. (2021) Çin Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan beş lise fizik ders kitabındaki bilimin doğası temsillerini incelemişler ve çalışma sonunda bu kitapların bilimin doğası temsilleri açısından tatmin edici düzeyde olmadıklarını ifade etmişlerdir. Aydın ve Tortumlu (2015) ise eski ve yeni lise kimya kitaplarını inceledikleri çalışmalarının sonunda, 9. sınıftan 12. sınıfa doğru ders kitaplarında bilimin doğası yönleri açısından bir azalmanın olduğunu, en çok atıfta bulunulan bilimin doğası yönlerinin bilimsel bilginin geçici doğası, bilimin ampirik temeli ve gözlem ile çıkarım arasındaki fark olduğunu, ayrıca bilimin doğasının temsilleri açısından eski ve yeni kitaplar karşılaştırıldığında bir ilerlemenin olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Chi vd. (2023) ise bilim insanlarına yönelik bilgiler aracılığıyla öğrencilerin bilimi ve bilim insanlarını daha iyi anlamalarının

sağlanacağını belirtip bu bilgilerin nasıl bir çerçevede olması gerektiğine yönelik bir kılavuz hazırlamışlardır. İrez (2009) tarafından yapılan diğer bir çalışmada ise lise biyoloji ders kitapları incelenmiş ve bilimin doğası yönleri açısından eksikliklerin olduğu belirlenmiştir. Literatürdeki bir başka çalışmada ise Chen vd. (2022) lise kimya kitaplarını incelemiş ve kimya ders kitaplarının, bilimin doğasına ilişkin çağdaş görüşlerden ziyade klasik görüşlere önem verdiğini belirlemiştir.

### 1.3. Araştırmanın amacı

Çalışmada ortaöğretim 9. sınıf kimya ders kitabının bilimin doğası bileşenleri açısından doküman analizi yöntemine göre incelenmesi amaçlanmıştır.

### 1.4. Araştırmanın önemi

Bilimin doğası görüşlerinin geliştirilmesine yönelik çabalara destek vermek amacıyla ders kitaplarındaki bilimin doğasına ilişkin bölümlere, bileşenlere, temsillere ve uygulamalara da önem verilmelidir (Abd-El-Khalick vd., 2008). Çünkü ders kitapları öğrencilerin bilimin doğasına yönelik görüşlerini yapılandırılması konusunda önemli bir role sahiptirler (Zhu & Tang, 2023). Bu anlamda ders kitabı yazarları ve yayıncılarının da bilimin doğasının önemini farkına varmaları önemlidir (Abd-El-Khalick vd., 2008; Niaz & Maza, 2011). Bilimin doğası anlayışlarının geliştirilmesinde fen kitapları önemli olmasına rağmen, piyasadaki ders kitaplarını bilimin doğası bileşenleri açısından inceleyen ve değerlendiren araştırma sayısı çok fazla değildir (Abd-El-Khalick vd., 2008). Aydın ve Tortumlu (2015) kimya kitaplarına bilimin doğasının entegrasyonunu inceleyen literatürdeki birçok çalışmada kitap bölümlerinin tamamının analiz edilmediğini ve bundan dolayı kitap inceleme sonuçlarının genelleştirilmesinin zor olduğunu belirtmişlerdir. Bu sebeple bu çalışma kapsamında ortaöğretim kimya 9. sınıf ders kitabının tüm bölümleri incelemeye dâhil edilmiştir.

Ülkemizde eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için 2003 yılından itibaren ders kitaplarının basımı MEB tarafından yapılmaktadır (Özer vd., 2020). Bu çalışma kapsamında MEB tarafından öğrencilere ücretsiz dağıtımı yapılmış olan kimya ders kitabı incelenmiştir. Çalışma kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış ve basılmış bir kitap özellikle tercih edilmiştir. Çünkü ülkemizde kitapların gerek hazırlanması gerek basılması konusunda söz sahibi olan MEB'in bu çalışmanın sonuçlarını dikkate almasının, basılmasını uygun bulduğu diğer kitaplar için de bilimin doğası açısından önemli bir kriter oluşturacağı düşünülmektedir. Abd-El-Khalick vd. (2008) özellikle bilimin doğası ile ilgili reform söylemlerine yayıncılar tarafından ne derece önem verildiğinin de araştırılmadığını belirtmişlerdir. Yine Chiappetta vd. (1991), Rodríguez ve Niaz (2002), Abd-El-Khalick vd. (2008) ve Şahin ve Köseoğlu (2016) tarafından yapılan kimya ders kitabı incelemelerinde özel yayınevleri tarafından basılmış olan kitaplar dikkate alınmıştır. Bu çalışma özelinde ise eğitimde reformlar gerçekleştiren, ulusal standartları belirleyen ve öğretim programları hazırlayan MEB'in hazırlamış ve dağıtmış olduğu ders kitabı incelemeye alınmıştır. Bu noktadan hareketle çalışmada ortaöğretim kimya 9. sınıf ders kitabının bilimin doğası bileşenleri açısından doküman analizi yöntemine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonuçları ile hem kimya ders kitabı yazarlarına hem de ulusal anlamda eğitimde söz sahibi olan kişi ve kurumlara bilimin doğası ile ilgili önemli bilgiler sunulması sağlanmaya çalışılmıştır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

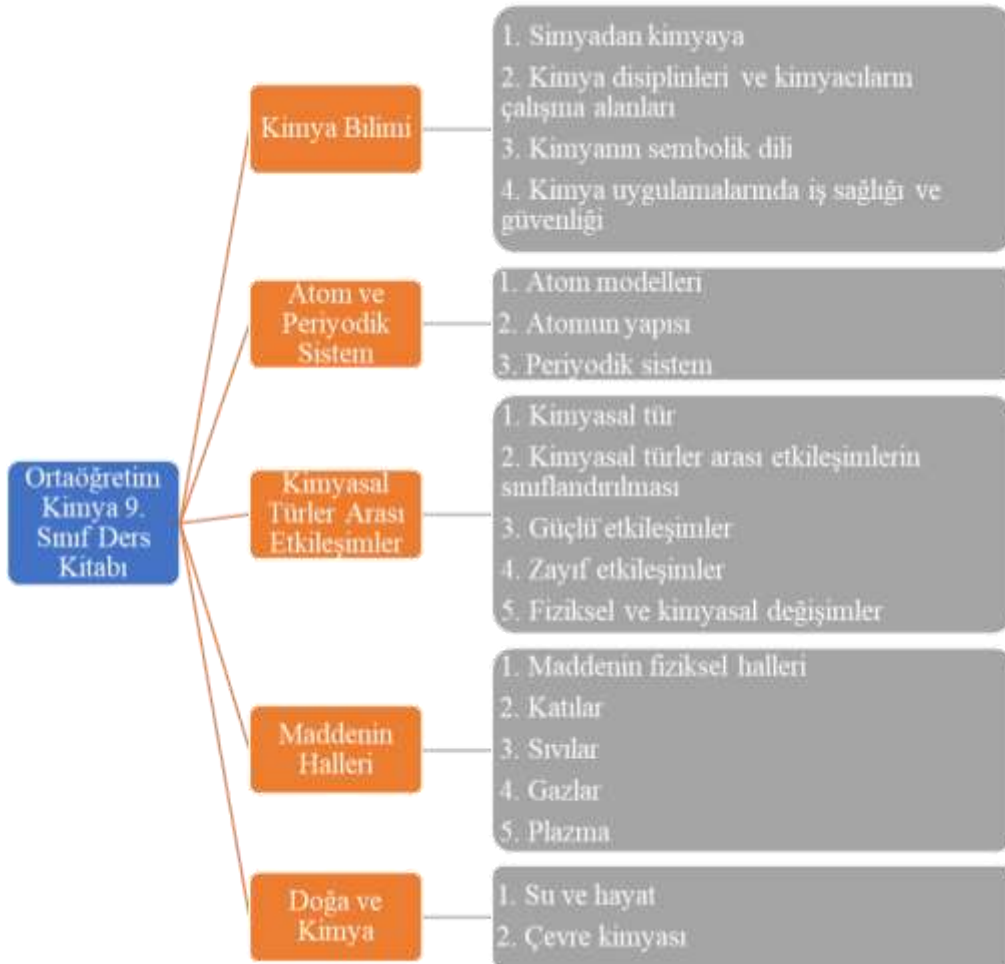
Çalışmada nitel analiz yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi uzun yıllardır kullanılan araştırma yöntemlerinden biridir (Morgan, 2022). Bu yöntemle hem basılı hem de elektronik materyaller sistematik bir şekilde gözden geçirilmekte veya değerlendirilmektedir (Bowen, 2009). Kitaplar, gazete ve akademik dergi makaleleri ve kurumsal raporlar gibi çeşitli belge türleri analiz edilmektedir (Patton, 2015). Diğer nitel araştırmalardaki analitik yöntemler gibi doküman analizi de anlam ortaya çıkarmak, anlayış kazanmak ve ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin & Strauss, 2008; Rapley, 2007). Çalışmamızda da basılı bir ders kitabının bilimin doğası bileşenleri açısından incelenmesi hedeflendiğinden doküman analizi tercih edilmiştir.

## 2.2. İncelenen Kitap

Çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulunun 28.05.2018 gün ve 78 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilmiş ortaöğretim 9. sınıf kimya ders kitabı incelemeye alınmıştır. 9. sınıf kimya konuları öğrencilerin bilimin doğasına yönelik görüşlerinin oluşturulması aşamasında giriş niteliği taşıdığından çalışma kapsamında bu sınıf düzeyine ait ders kitabı incelenmiştir. Yine Şekil 1’de yer alan üniteler ve bölümler bilimin doğası bileşenlerinin farklı bağlamlarda ele alınması açısından öğrencilere oldukça zengin fırsat sunabilmektedir. Bu doğrultuda 9. sınıf kapsamında öğrenciler atom ve atom modelleri, maddenin halleri gibi karmaşık kavram ve fikirler ile karşılaştıklarından dolayı bilimin doğası anlayışı açısından daha derin bir anlayış geliştirmeleri beklenmektedir. Tüm bunlar dikkate alındığında, 9. sınıf öğrenciler için bilimin doğası anlayışlarını derinleştirme ve geliştirme açısından araştırmacılar tarafından başlangıç seviyesi olarak kabul edildiğinden çalışma kapsamında tercih edilmiştir.

## 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulunun 28.05.2018 gün ve 78 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilmiş olan ortaöğretim 9. sınıf kimya ders kitabının, Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğünün 28.05.2019 gün ve 10443977 sayılı yazısı ile basılan ikinci baskısı veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Türkiye’de Talim ve Terbiye Kurulunca kabul edilen ders kitaplarının karara bağlanmış orijinal nüshalarının baskısı yapılmakta, ders kitaplarının uygunluk süresi, Kurul kararında belirtilen öğretim yılından itibaren beş öğretim yılı olarak belirlenmektedir. Bu ders kitabında yer alan 5 ünite ve bölümleri bilimin doğası bileşenleri açısından incelenmiştir. Bu üniteler ve bölümleri Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. MEB ortaöğretim kimya 9. sınıf ders kitabı üniteler ve bölümleri

## 2.4. Verilerin analizi

Çalışmada elde edilen veriler için içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi araştırmacıların verileri sistemleştirme ve (çoğunlukla) nicelleştirme aracını arzu ettiği herhangi bir bağlamda kullanılabilirdikleri bir analizdir. Bu analizle ders kitapları, denemeler, gazeteler, romanlar, dergi yazıları, yemek kitapları, şarkılar, siyasi konuşmalar, reklamlar, resimler diğer bir deyişle hemen hemen her türlü iletişim içeriği analiz edilebilmektedir (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). Çalışmada içerik analizi yapılırken ders kitabındaki tüm üniteler Abd-El-Khalick vd.nin (2008) ders kitabı analizi için geliştirdiği bilimin doğası kategorileri dikkate alınarak incelenmiş ve bu kategorilerin ders kitabında temsil edilme düzeyleri belirlenmiştir. Bu kategoriler ve açıklamaları Tablo 1’de verilmiştir. İçerik analizinde analiz birimi olarak Palmquist ve Finley (1997) tarafından tanımlandığı üzere bir cümle veya bir paragraf ya da tek başına açık anlam içeren söz dizisi ifade olarak belirlenmiştir. Daha sonra ders kitabında yer alan bilimin doğası bileşenleri ile ilgili ifadeler ve bu ifadelerin hangi kategoriye ait olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 1.**  
*Bilimin Doğası Kategorileri ve Açıklamaları*

Kategoriler (K)	Açıklamaları
<b>Deneysel (K1)</b>	Bilimsel iddialar, doğal olayların gözleminden türetilir ve/veya bunlarla tutarlıdır.
<b>Çıkarımsal (K2)</b>	Gözlemler ve çıkarımlar arasında çok önemli bir ayrım vardır. Gözlemler, duyular (veya duyuların uzantıları) tarafından erişilebilen ve gözlemcilerin görece kolaylıkla fikir birliğine varabilecekleri doğal olaylar hakkında açıklayıcı ifadelerdir. Çıkarımlar ise, duyularla doğrudan erişilemeyen olaylar hakkındaki ifadelerdir.
<b>Yaratıcı (K3)</b>	Bilim, ne tamamen rasyoneldir ne de tamamen sistematik bir faaliyettir. Bilimsel bilgi üretmek, bilim insanlarının yaratıcılığını içerir.
<b>Öznellik (teori odaklılık) (K4)</b>	Bilim insanlarının teoriye ve disipline bağlılıkları, inançları, ön bilgileri, eğitimleri ve beklentileri çalışmalarını etkiler. Bu arka plan faktörleri, bilim insanlarının problem seçimlerini ve araştırma yöntemlerini, gözlemlerini ve bu gözlemlerin yorumlanmasını etkiler.
<b>Değişime açık (K5)</b>	Bilimsel bilgi güvenilir ve dayanıklıdır, ancak asla mutlak veya kesin değildir. Tüm bilgi kategorileri ("gerçekler", teoriler, yasalar vb.) değişebilir.
<b>Bilimsel yöntem miti (K6)</b>	Mutlak (güvenilir) bilginin gelişimini garanti edecek tek bir "Bilimsel Yöntem" yoktur. Bilim insanları gözlemler, karşılaştırır, ölçer, test eder, spekülasyon yapar, hipotez kurar, tartışır, fikirler ve kavramsal araçlar yaratır, teoriler ve açıklamalar oluşturur.
<b>Bilimsel teoriler (K7)</b>	Bilimsel teoriler kendi içinde tutarlı açıklama sistemleridir. Teoriler genellikle varsayımlara dayanır ve gözlemlenemeyen varlıkların varlığını varsayar. Bu nedenle, doğrudan test edilemezler. Yalnızca dolaylı kanıtlar teorileri destekler ve doğrular.
<b>Bilimsel yasalar (K8)</b>	Genel olarak yasalar, gözlemlenebilir olaylar arasındaki ilişkilerin tanımlayıcı ifadeleridir. Yaygın inanışın aksine, teoriler ve yasalar hiyerarşik olarak ilişkili değildir. Teoriler ve yasalar farklı bilgi türleridir ve biri diğerine dönüşmez.
<b>Bilimin sosyal yönü (K9)</b>	Bilimsel bilgi sosyal olarak müzakere edilir. Bu boyut, bilim insanlarının kendine özgü özelliklerinin ve öznelliklerinin etkisini azaltarak, bilimsel bilginin nesnellliğini artırmaya hizmet eden bir yöndür.
<b>Bilimin sosyal ve kültürel iç içeliği (K10)</b>	Bilim, geniş bir kültürel çevre bağlamında yerleşik ve uygulanan bir insan girişimidir. Böylece bilim, çeşitli kültürel unsurları ve alanları etkiler ve bunlardan etkilenir.

## 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.

## 2.6. Geçerlik ve güvenilirlik

Bu çalışma kapsamında ders kitabında yer alan bilimin doğası bileşenleri ile ilgili ifadeler ve bu ifadelerin hangi kategoriye ait olduğu ile ilgili olarak belirli aralıklarla iki araştırmacı ve bir dış denetçinin (bilimin doğası ile ilgili yayınlara sahip araştırmacı) yer aldığı toplantılar düzenlenmiş ve böylece kodlama çerçevesinin geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu toplantılarda kodlama süreci ele alınmış, kodlamaların nasıl yapılacağı kararlaştırılmış ve örnek kodlamaların uygunluğu tartışılmıştır. Yine bu süreçte örnek kodlamalar sırasında oluşan farklılıklar ve tutarsızlıklar giderilmeye çalışılmış ve böylelikle kodlama sürecinde bir standartlaşmanın oluşması hedeflenmiştir. Kodlamalar çalışmayı yürüten iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı olarak yapılmıştır. Bu kapsamda kodlama güvenilirliğini sağlamak için kodlayıcılar arası güvenilirlik incelenmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik %88 olarak hesaplanmış ve bu değer güvenilirlik için yeterli kabul edilmiştir (Miles & Huberman, 1994).

## 3. BULGULAR

İçerik analizi sonucunda ders kitabında yer alan bilimin doğası bileşenleri ile ilgili ifadeler ve bu ifadelerin ait olduğu kategorilerin ders kitabında temsil edilme düzeylerine göre frekans değerleri hesaplanmış ve ilgili bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.**  
*Ders Kitabında Bilim Doğası Kategorilerine Göre Belirlenen İfade Sayıları*

		Kategoriler									
Ünite No	Bölüm ve Sayfa No	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10
1. Ünite	Giriş (16-18)	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
	1.Bölüm (19-26)	18	0	0	1	0	0	2	2	1	1
	2.Bölüm (27-32)	14	0	0	0	0	2	0	0	0	2
	3.Bölüm (33-36)	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
	4.Bölüm (37-53)	9	0	0	0	0	3	0	0	0	2
<b>Toplam</b>		41	0	1	1	0	6	2	2	1	5
2. Ünite	Giriş (54-56)	0	0	0	0	0	0	7	0	0	0
	1.Bölüm (57-64)	5	1	0	0	5	1	1	0	0	1
	2.Bölüm (65-72)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	3.Bölüm (73-97)	2	1	0	1	3	1	0	0	0	1
<b>Toplam</b>		7	2	0	1	8	2	8	0	0	2
3. Ünite	Giriş (96-98)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	1.Bölüm (99-102)	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	2.Bölüm (103-106)	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0
	3.Bölüm (107-124)	9	2	0	0	0	0	0	0	0	0
	4.Bölüm (125-134)	8	16	0	1	0	0	0	0	0	1
	5.Bölüm (135-143)	21	9	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Toplam</b>		44	29	0	1	0	0	0	0	0	1

Tablo 2. Devamı

4. Ünite	Giriş (144-146)	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	1.Bölüm (147-152)	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	2.Bölüm (153-156)	4	7	0	0	0	0	0	0	0	0
	3.Bölüm (157-166)	11	10	0	0	0	2	0	0	0	1
	4.Bölüm (167-174)	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	5.Bölüm (175-183)	0	6	0	0	0	1	0	0	0	0
<b>Toplam</b>		24	24	0	0	0	3	0	0	0	1
5. Ünite	Giriş (184-186)	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	1.Bölüm (187-194)	2	3	0	0	1	2	0	0	0	0
	2.Bölüm (195-206)	5	1	0	0	0	2	0	0	0	1
<b>Toplam</b>		7	5	0	0	1	4	0	0	0	1
<b>Genel Toplam</b>		124	60	1	3	4	15	10	2	1	10

Tablo 2 tüm üniteler bazında incelendiğinde, ders kitabında bilimin doğasının her kategorisine görece olarak değinildiği, “deneysel” ve “çıkarımsal” boyutlarına en fazla, “yaratıcı” ve “bilimin sosyal yönü” boyutlarına en az vurgu yapıldığı belirlenmiştir. Toplam ifade sayılarına göre kategorilerin, deneysellik (124), çıkarımsal (60), bilimsel yöntem miti (15), bilimsel teoriler (10), bilimin sosyal ve kültürel iç içeliği (9), değişime açık (4), öznellik (3), bilimsel yasalar (2), yaratıcı (1), bilimin sosyal yönü (1) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Tablo 2 ünite bazında incelendiğinde ise görece olarak, 1. ünite de deneysellik boyutunun (41), 2. ünite de değişime açık (8) ve bilimsel teoriler (8) boyutlarının, 3.ve 4. ünitelerde deneysellik (44-24) ve çıkarımsal (29-24) boyutlarının, 5. ünite de deneysellik boyutunun (7) en fazla vurgulandığı belirlenmiştir. 1. ünite de “çıkarımsal” ve “yaratıcı” boyutlarına, 2. ünite de “yaratıcı”, “bilimsel yasalar” ve “bilimin sosyal yönü” boyutlarına, 3. ünite de “yaratıcı”, “değişime açık”, “bilimsel yöntem”, “bilimsel teoriler”, “bilimsel yasalar” ve “bilimin sosyal yönü” boyutlarına, 4. ve 5. ünite de “yaratıcı”, “öznellik”, “değişime açık”, “bilimsel teoriler”, “bilimsel yasalar” ve “bilimin sosyal yönü” boyutlarına hiç değinilmemiştir.

### 1. ünite de yer alan ve bilimin doğası bileşenlerine atıfta bulunan bazı ifadeler;

Şekil 2’de (sayfa 20) yer alan,

Evrendeki olayları ve varlıkları sistematik bir biçimde, deneye ve gözleme dayalı yöntemler kullanarak inceleyen kişiye **bilim insanı** denir. Simyacıların kimyaya en önemli katkısı, yanma olayının açık-

Şekil 2. Deneysellik boyutuna örnek

ifadesi ile bilimin doğasının “deneysellik” boyutuna vurgu yapılmaktadır. İfadeye göre evrendeki olayların ve varlıkların deneye ve gözleme dayalı olarak incelenmesi deneysellik boyutunu içermekte ancak sistematik bir biçimde incelenmesi vurgusu yanaltıcı olmaktadır. Çünkü bilimin, belli bir düzeyde rasyonellik veya sistematiklik içerirse de tamamen rasyonel veya tamamen sistematik bir faaliyet olduğunu söylemek güçtür. Aynı zamanda ifadede yer alması da bilimsel bilgi üretme sürecini bilimin doğasının “öznellik” ve “yaratıcılık” boyutları da etkileyebilmektedir.

Şekil 3’te (sayfa 21) yer alan,

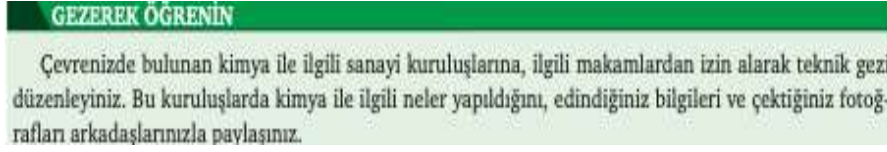
Teorilerin doğrudan deney sonuçları ile ilişkilendirilerek test edilmesi modern kimyanın başlangıcı olarak düşünülebilir.

Şekil 3. Bilimsel teoriler boyutuna örnek



ifadesi ile bilimin doğasının “bilimsel teoriler” boyutuna değinildiği görülmektedir. Bu ifade ile bilimsel teorilerin kendi içinde tutarlı açıklama sistemleri olsa bile test edildiği vurgulanmaktadır. Ancak teoriler ifadede değinildiği gibi doğrudan değil, dolaylı kanıtlarla test edilmektedir.

Şekil 4’te (sayfa 29) yer alan,



Şekil 4. Bilimsel yöntem miti ile bilimin sosyal ve kültürel iç içeliği boyutlarına örnek

gezererek öğrenin bölümünde bilimin doğasının “bilimsel yöntem miti” ile “bilimin sosyal ve kültürel iç içeliği” boyutları vurgulanmaktadır. Böylelikle bilimsel bilginin teknik gezi ile elde edilebileceği vurgulanarak tek bir bilimsel yöntem olmadığı ve bu bilgilerin, fotoğrafların arkadaşlar ile paylaşılmasının istenmesi ile de bilimin doğasının sosyal boyutuna vurgu yapılmaktadır.

2. ünite de yer alan ve bilimin doğası bileşenlerine atıfta bulunan bazı ifadeler,

Şekil 5’te (sayfa 58) yer alan;

mış, bunun sonucunda çeşitli atom modelleri geliştirmişlerdir. Deneysel gözlemlere dayanarak atomun yapısını ve davranışını akılcı bir biçimde açıklayan şekillere atom modeli denir.

Model yetersiz kaldığında geçerliğini yitirebilir. Bu durumda yeni gözlem ve deneyler yapılarak elde edilen bulgular genişletilir ve yeni modeller ortaya atılır.

Şekil 5. Deneysellik ve değişime açık boyutlarına örnek

ifadeleri ile bilimin doğasının “deneysellik” ve “değişime açık” boyutlarına vurgu yapılmaktadır. İlk ifadede atom modelinin tanımı yapılırken, bilimsel bilginin deney ve gözleme dayanarak elde edildiğine değinilmektedir. İkinci ifadede ise yeni gözlem ve deneyler ile modellerin geçerliğini yitirebileceği ve yeni modellerin ortaya atılabileceği vurgulanarak bilimsel bilgilerin mutlak ve kesin olmadığı ve değişebileceği vurgulanmaktadır.

Şekil 6’da (sayfa 59) yer alan,

J.J Thomson, katot ışınlarının manyetik ve elektriksel alanda sapmalarını gözlemlemiş ve elektronlar için yük/kütle oranını ölçmüştür. (Görsel 2.1.4).

Şekil 6. Deneysellik boyutuna örnek

ifadesi ile bilimsel bilginin gözlem ve deney yoluyla elde edildiği vurgulanarak bilimin doğasının “deneysellik” boyutuna vurgu yapılmıştır.

Şekil 7’de (sayfa 60) yer alan,

Rutherford atom çekirdeğini Güneş’e, çekirdeğin etrafındaki elektronları da gezegenlere benzetmiştir. Yüksüz taneciklerin (nötron) varlığını öngörmesi bu modelin başarısıdır. Rutherford’un öngör-

Rutherford (Radırford), Thomson atom modelinin doğruluğunu kanıtlamak için alfa saçılması deneyini yapmıştır. Bu deneyde radyoaktif bir elementten elde ettiği pozitif yüklü (+) alfa taneciklerinin ince altın levhada saçılmalarını gözlemlemiştir (Görsel 2.1.5 ve

Şekil 7. Deneysellik ve çıkarımsal boyutlarına örnek

ifadeleri ile bilimin doğasının “deneysel” ve “çıkarımsal” doğası vurgulanmıştır. İlk ifadede Rutherford’un deney yolu ile bilimsel bilgi elde ettiğine değinilmiş ancak aynı ifadede Thomson atom modelinin doğruluğunu kanıtlamak için bu deneyi yaptığı belirtilmektedir. Oysaki bilimsel bilgi kanıtlanmaya çalışılma, yeni verilerle beraber teste tabi tutulmaktadır. İkinci ifade ise Rutherford’un deney yolu ile elde ettiği gözlemlerden öngöründe bulunması duyularla doğrudan erişilemeyen olaylar hakkındaki ifadeler olan çıkarımlara vurgu yapmaktadır.

### 3. ünite de yer alan ve bilimin doğası bileşenlerine atıfta bulunan bazı ifadeler;

Şekil 8’de (sayfa 104) yer alan,

ların her ikisi de atomlar arası bağıdır. Ancak tablo 3.2.1 incelendiğinde kaynama noktaları arasındaki farktan da anlaşılacağı gibi Fe-Fe atomları arasındaki bağın güçlü, He-He atomları arasındaki bağın zayıf olduğu söylenebilir. Fe-Fe atomları arasındaki çekim güçlü olduğu için demirin kaynama noktası daha yüksektir ve oda koşullarında katıdır. He-He atomları arasındaki çekim daha zayıf olduğundan kaynama noktası çok düşük ve oda koşullarında gazdır.

#### Şekil 8. Çıkarımsal boyutuna örnek

ifadesi ile bilimin doğasının “çıkarımsal” boyutuna vurgu yapılmaktadır. İfadede atomlar arasındaki bağların güçlü ya da zayıf oluşları atomlar arasındaki çekim ile ilişkilendirilmekte ve bu yolla kaynama noktaları arasındaki fark açıklanmaktadır. Böylelikle duyularla doğrudan erişilemeyen olaylar hakkında çıkarım yapılmaktadır.

Şekil 9’da (sayfa 111) yer alan,

İyonik bağlar güçlü etkileşimler olduğundan ancak kimyasal yöntemlerle (elektroliz) ayrıştırılabilirler.

#### Şekil 9. Deneysel boyutuna örnek

ifadesi ile bilimin doğasının “deneysel” boyutuna değinilmektedir. İfadede iyonik bağların elektroliz gibi deneysel bir yolla ayrıştırılabileceği vurgulanarak bilimsel bilginin gözlem ve deney yoluyla elde edildiği belirtilmektedir.

Şekil 10’da (sayfa 134) yer alan,

Mardin’in Savur ilçesinden ABD’deki kürsü profesörlüğüne götüren yol alınteriyle doludur. İnatla, sabırla, kararlılıkla yoğrulmuş. Yurduna ve büyüdüğü Savur ilçesine son derece bağlı olan Sancar, Savur

#### Şekil 10. Öznellik (teori odaklılık) boyutuna örnek

ifadesi ile bilimin doğasının “öznellik (teori odaklılık)” boyutuna değinilmektedir. Böylelikle bir bilim insanının çalışmalarını etkileyen özelliklere vurgu yapılmaktadır.

Şekil 11’de (sayfa 134) yer alan,

Prof. Dr. Sancar kendisiyle yapılan bir röportajda özgüvenin önemini vurgulayarak: “Özgüveni bana cumhuriyet verdi, çok idealist hocalarımız vardı. Biz Türkler her şeyi yaparız, her şeyi başarırız. Biz çalıştığımız ve ürettiğimiz sürece üstün olacağız, üstünlük genetik değildir, bütün insanlar birbirine eşittir. Çoğu insan zekaya inanır, ben inanmıyorum, bizi birbirimizden ayıran emektir, ben çalışmaya inanıyorum.” diye konuştu. “Aziz Sancar deyince aklınıza ne geliyor?” sorusuna: “Ben şan ve şöhretle

#### Şekil 11. Bilimin sosyal ve kültürel iç içeliği boyutuna örnek

ifadede ise bilimin doğasının “bilimin sosyal ve kültürel iç içeliği” boyutuna değinilmektedir. Bilimin, geniş bir kültürel çevre bağlamında yerleşik ve uygulanan bir insan girişimi olduğu vurgulanmaktadır.

#### 4. ünite de yer alan ve bilimin doğası bileşenlerine atıfta bulunan bazı ifadeler;

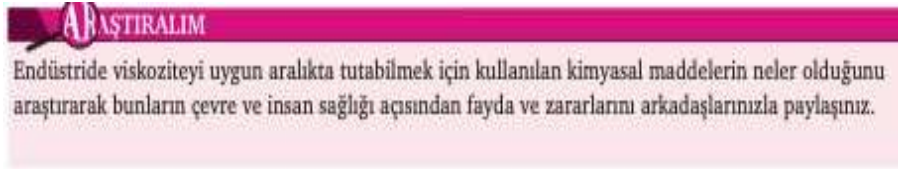
Şekil 12’de (sayfa 154) yer alan,

Isıtıldıklarında gösterdikleri davranışlar birbirinden farklıdır. İyot ısıtıldığında koyu renkli bir tortu ve menekşe rengi gaz çıkardığı hâlde (Görsel 4.2.1), çinko ısıtıldığında sıvılaşır (Görsel 4.2.2). Isı karşısında farklı davranmalarının nedeni katıyı oluşturan kimyasal türleri (atom, iyon, molekül) bir arada tutan kuvvetlerdir.

Şekil 12. Çıkarımsal boyutuna örnek

ifadesi ile bilimin doğasının “çıkarımsal” boyutuna değinilmiştir. Böylelikle kimyasal türleri bir arada tutan kuvvetlerin farklı olmasından dolayı katıların ısıtıldıklarında farklı davrandıkları belirtilerek duyularla doğrudan erişilemeyen olaylar hakkında deneysel verilerden çıkarım yapılmaktadır.

Şekil 13’te (sayfa 159) yer alan,



Şekil 13. Bilimsel yöntem miti ile bilimin sosyal ve kültürel iç içeliği boyutlarına örnek

“Araştırılabilir” bölümünde bilimin doğasının “bilimsel yöntem miti” ile “bilimin sosyal ve kültürel iç içeliği” boyutları vurgulanmaktadır. Bilimsel bilgi elde etme sürecinde öğrencilerin araştırma yapmada esnek bırakılmaları, tek bir bilimsel yöntem olmadığını göstermektedir. Ayrıca, bu bilgilerin arkadaşlarla paylaşılması istenmesi, bilimin doğasının sosyal boyutuna vurgu yapmaktadır.

Şekil 14’te (sayfa 160) yer alan,



Şekil 14. Deneysellik boyutuna örnek

etkinliği ile bilimin doğasının “deneysellik” boyutuna değinilmektedir. Bu etkinlik ile bilimsel bilginin deney yolu ile elde edilebileceği vurgulanmaktadır.

#### 5. ünite de yer alan ve bilimin doğası bileşenlerine atıfta bulunan bazı ifadeler;

Şekil 15’te (sayfa 199) yer alan,



Şekil 15. Değişime açık ve bilimsel yöntem miti boyutlarına örnek

ifadesi ile bilimin doğasının “değişime açık” ve “bilimsel yöntem miti” boyutlarına vurgu yapılmaktadır. İfadede kloroflorokarbonlar yerine başka kimyasal maddelerin bulunması ile bilimin değişime açık doğası, bilimsel çalışmaları inceleyerek bilimsel bilgi elde edilebilmesi ile de bilimde tek bir yöntemin olmadığı vurgulanmaktadır.

Şekil 16’da (sayfa 204) yer alan,

PERFORMANS GÖREVİ
<p><b>PERFORMANS ADI:</b>  <b>İÇERİK:</b> Çevreye zarar veren kimyasal kirleticilerin etkilerinin azaltılması  <b>SÜRE:</b> 4 hafta  <b>BEKLENEN BECERİLER:</b> Araştırma, düşünme, iletişim  <b>ARAÇ VE GEREÇLER:</b> Yazılı ve görsel materyaller, ders kitabı  <b>DEĞERLENDİRME:</b> Performans Değerlendirme Ölçeği</p>
<p><b>Bu çalışmada sizden,</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Çevreye zarar veren kimyasal kirleticilerin etkilerinin azaltılması konusunda farkındalık oluşturmak amacıyla çalışma yapmanız istenmektedir.</li> <li>2. Bu amaçla beşer kişilik grup oluşturunuz.</li> <li>3. Görev dağılımı yapınız. Araştırmalarınızın bilimsel geçerliliği için literatür taraması ve bilişim teknolojilerinden yararlanınız.</li> <li>4. Grup arkadaşlarınızla konu ile ilgili kampanya ya da etkinlik düzenleyiniz.</li> <li>5. Çalışmanızla ilgili rapor hazırlayarak zamanında öğretmeninize teslim ediniz.</li> <li>6. Yaptığınız çalışma ile ilgili sunu hazırlayarak arkadaşlarınızla paylaşınız.</li> <li>7. Çalışmanız, aşağıda yer alan puanlama anahtarındaki ölçütler kullanılarak değerlendirilecektir. Bu ölçütler, çalışmanızı gerçekleştirirken dikkat etmeniz gereken hususlar konusunda size fikir verecektir. Bu ölçütleri kullanarak siz de kendi çalışmanızı değerlendirebilirsiniz.</li> </ol>

**Şekil 16.** Bilimsel yöntem miti ile bilimin sosyal ve kültürel iç içeliği boyutlarına örnek

performans ödevi bölümünde bilimin doğasının “bilimsel yöntem miti” boyutu ile “bilimin sosyal ve kültürel iç içeliği” boyutları vurgulanmaktadır. Öğrencilerin bu performans görevini yerine getirirken grup halinde çalışmaları, etkinlikler düzenlemeleri, görev dağılımı yapmaları, çalışmalarını arkadaşları ile paylaşmaları istenerek “bilimin sosyal yönü” boyutu vurgulanmaktadır. Yine öğrencilerin performans görevini yerine getirirken literatür taraması yapmaları, bilişim teknolojilerinden yararlanmaları, rapor yazmaları istenerek bilimsel bilgi elde etmede farklı bilimsel yöntemler kullanılabileceğine değinilmektedir.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulunun kararı ile ders kitabı olarak kabul edilmiş ortaöğretim 9. sınıf kimya ders kitabı, bilimin doğası bileşenleri açısından doküman analizi yöntemine göre incelenmiştir. İncelemede Abd-El-Khalick vd.nin (2008) ders kitabı analizi için geliştirdiği bilimin doğası kategorileri dikkate alınmış ve bu kategorilerin ders kitabında temsil edilme düzeyleri içerik analizine göre belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, tüm üniteler bazında ders kitabında bilimin doğasının her kategorisine görece olarak değinildiği ancak “deneysel” ve “çıkarımsal” boyutlarına en fazla, “yaratıcı” ve “bilimsel sosyal yönler” boyutlarına ise en az vurgu yapıldığı belirlenmiştir. Örneğin Vesterinen vd. (2013) tarafından yapılan bir çalışma da benzer şekilde bilimin doğasının değişime açık ve deneysel kısmına yönelik örneklerin kitaplarda yer aldığı fakat bilimin yaratıcı ve sosyal yönleri hakkında bir eksikliğin olduğunu vurgulamışlar ve bu sonucunda öğrencilerin bilimi ve bilim insanlarının kusursuz olarak şekillendirmelerine neden olacağı vurgulanmıştır. Yine Chi vd. (2023) tarafından bir kimya ders kitabında bilim insanlarının portreleri incelenmiş ve bu portrelerde bilim insanları genellikle yalnız çalışan, çeşitli araştırma yöntemleri kullanarak kuramlar geliştiren ve engellerle karşılaşmaktan çok destekleyici bir

sosyal ortamda yaşayan kişiler olarak resmedilmiştir. İran'da yapılan bir başka çalışmada da kimya ders kitaplarının bilimin doğasının deneysel, çıkarımsal ve sosyal boyutlarına daha fazla vurgulamanın yapıldığı ama özellikle değişime açık, bilimsel yöntem miti ve bilimsel teoriler gibi boyutlara daha az değinildiği belirlenmiştir (Zarei & Hossein Nia, 2023). Analiz sonuçları ünite bazında tek tek incelendiğinde ise görece olarak "deneysellik" boyutuna en fazla vurgu yapıldığı, "yaratıcı", "değişime açık", "bilimsel teoriler", "bilimsel yasalar" ve "bilimin sosyal yönü" boyutlarına ise hiç değinilmediği belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre bilimin doğası kategorilerinin ders kitabında yeterli düzeyde temsil edilmediği ve tutarsız bir dağılım gösterdiği belirtilebilir. Hem uluslararası hem de ulusal literatüre bakıldığı zaman kimya ders kitaplarının bilimin doğası bileşenleri açısından incelendiği çeşitli çalışmalar olduğu belirlenmiştir (Abd-el Khalick vd. 2008; Chen vd., 2022; Esmer, 2011; Niaz & Maza, 2011; Zhu & Tang, 2023). Bu çalışma ile uyumlu olarak, özellikle ülkemizdeki kimya kitaplarını değerlendiren çalışmalarda ders kitaplarının bilimin doğası bileşenleri açısından eksik ve yetersiz olduğu görülmüştür. Örneğin Esmer (2011) tarafından biri Türkçe, biri İngilizce olmak üzere ülkemiz genelinde yaygın olarak kullanılan iki 9. sınıf kimya ders kitabı incelenmiş ve kitapların bilimin doğasının deneysel, çıkarımsal, bilimin sosyal yönü, yaratıcı, değişime açık, bilimsel yasalar ve bilimsel yöntem miti kategorileri açısından yetersiz olduğu belirlenmiştir. Aydın ve Tortumlu (2015) yeni ve eski (önceki öğretim programına uygun) lise kimya ders kitaplarını incelemiş ve ders kitaplarında bahsedilen bilimin doğası boyutlarının sıklığının 9. sınıftan 12. sınıfla doğru azaldığı, dolaylı yaklaşımın daha fazla kullanıldığı ve bilimin doğası ile ilgili içeriğin yeni ve eski ders kitapları arasında oldukça farklı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca lise kimya ders kitaplarında bilimin doğası temsilleri açısından bazı olumlu değişikliklerin gerçekleştiğini de belirtmişlerdir. Bu durum bilimin doğasının öğretim programlarının hedeflerinde yer almasına rağmen, bu hedeflerin ders kitaplarına yeterince yansıtılmadığını ortaya koymaktadır. Bu noktada ders kitapları yazarlarının ve ders kitaplarını inceleyen yayın evlerine mensup uzman kişilerin konu ile ilgili bilgi eksikliklerinin olduğu söylenebilir.

Çalışmada ayrıca ünitelere ait alıntı yapılan ifade örnekleri de incelenmiştir. Genel olarak ders kitabında yer alan ifadelerde en fazla bilimin doğasının "deneysellik" boyutuna vurgu yapılsa da bilimin sistematik olduğu, deneylerin sistematik bir biçimde yapıldığı ifadeleri yanıltıcı olmaktadır. Bilim, deneysellik ve sistematiklik içerse de, bilim insanların sahip olduğu inançlar, ön bilgiler, beklentiler ve yaratıcılık gibi faktörlerin de bilimsel bilgi üretmede önemli bir etkisi vardır. Aynı şekilde bilimsel bilginin kanıtlandığı şeklinde ifadelerde bulunmaktadır. Teorilerin doğrudan test edildiği ya da atom modellerinin doğruluğunun kanıtlanmaya çalışıldığı şeklindeki açıklamalar ile bilimsel bilginin kanıtlanmak yerine elde edilen yeni verilerle beraber teste tabi tutulduğu ve dolaylı yollarla test edildiği bilgisi göz ardı edilmektedir. Literatürde çalışmamızın sonuçları ile tutarlı çalışmaların olduğu görülmektedir. Abd-el Khalick vd. (2008) çalışmalarında 14 lise kimya ders kitabının bilimin doğası boyutlarını temsil etme düzeylerini ve son 40 yılda bu temsil düzeylerinin nasıl değiştiğini incelemişler ve zayıf düzeyde temsil edildiği ve temsil düzeylerinin son 40 yılda değişmediği sonucuna ulaşmışlardır. Niaz ve Maza (2011) çalışmalarında 75 adet genel kimya ders kitabının giriş bölümlerini bilimin doğasının 9 kriteri açısından analiz etmişler ve çoğu ders kitabının bu kriterler açısından zayıf kaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Şahin ve Köseoğlu (2016) çalışmalarında MEB tarafından 2013 yılında geliştirilen kimya dersi öğretim programına göre hazırlanmış ve ders kitabı olarak kabul edilmiş olan 7 adet ortaöğretim kimya ders kitabını bilimin doğasına ilişkin boyutlar açısından temsil edilme düzeyleri açısından inceledikleri çalışmaları sonucunda 9. 10. ve 11. sınıf kimya ders kitaplarının bilimin doğasının boyutlarını temsil etme durumları açısından tutarsız bir dağılım sergilemekte olduklarını belirlemişlerdir. Upahi vd. (2020), 3 Nijerya kimya ders kitabını inceledikleri çalışmalarında bilimin doğasının boyutlarının ders kitaplarında farklı oranlarda temsil edildiği sonucuna ulaşmışlar ve kitapların üçte ikisinde bilimin doğası ile ilgili içeriğin yer aldığını belirtmişlerdir. Chen vd. (2022) çalışmalarında yeni öğretim programı fikirlerinin etkisi altında Çin lise kimya ders kitaplarındaki bilimin doğası temsillerindeki değişiklikleri incelemeyi amaçlamışlar ve bilimin doğası boyutlarının ders kitaplarının farklı bölümlerinde dağınık olarak temsil edildiği belirlemişlerdir. Elde edilen sonuçlar bilimin doğası bileşenlerinin ders kitaplarında temsil edilme düzeylerinin hem zayıf hem de tutarsız bir dağılıma sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu noktada ders kitaplarında

olabildiğince konuya uygun olarak bilimin doğasının farklı bileşenlerine yer vermek öğretim programlarının bilim okuryazarı bireyler yetiştirme hedefine ulaşmada oldukça önemlidir. Kitap yazımında özellikle bilimin doğası ile ilgili araştırmaların bulguları dikkate alınabilir. Böylelikle öğrencilerin bilimin doğası ile ilgili yeterli bir anlayışa sahip olmaları sağlanabilir. Çünkü ders kitapları öğrencilerin bilimin doğası anlayışlarının geliştirilmesine yardımcı olan önemli faktörlerden biridir.

## 5. Öneriler

Özellikle 9. sınıfta tüm lise öğrencileri için temel düzeyde kimya konularının ve kavramlarının verildiği ders kitaplarında bilimin doğasının farklı bileşenlerine hem öğretim programının kazanımları hem de içerikle uyumlu bir şekilde olabildiğince yer verilmelidir. Çünkü 9. sınıf kimya ders kitabı konuların niteliği bağlamında yeterli fırsatlar sağlayabilmektedir. Fakat gerek müfredatta gerekse ders kitaplarında yapılacak değişiklikler bilimin doğası anlayışını geliştirmek için yeterli olmayabilir. Bu konuda bu değişiklikleri sınıfta uygulayacak ve kullanacak olan öğretmenlerdir. Bu noktadan hareketle hizmet içi ve hizmet sonrasında öğretmenlerin bu konuda bilgilendirilmeleri ve yönlendirilmeleri oldukça önemli olacaktır.

Ders kitaplarında bilimin doğası anlayışı temsillerine daha fazla yer vermek için kitap yazımı aşamasında hem öğretim programı hazırlayanları hem kitap yazarlarını hem de yayıncıları bir araya getirmek sürece olumlu katkı sağlayabilir. Bu doğrultuda öğretim programı hazırlama aşamasından itibaren birlikte hareket etmeleri ders kitaplarında bilimin doğası anlayışlarının temsillerini artırabilir.

Özellikle 9. sınıf ders kitaplarında bilimin doğası temsilleri bilimin doğası öğretimini destekleyecek etkinliklerle sunulmalıdır.

Çalışma kimya 9. sınıf ders kitabı ile sınırlı olduğundan, ileriki çalışmalarda farklı sınıf düzeyindeki ortaöğretim kimya ders kitapları incelenerek bilimin doğasını temsil etme düzeyleri karşılaştırılabilir.

## Kaynakça / Reference

- Abd-El-Khalick, F., Bell, R.L., & Lederman, N.G. (1998). The nature of science and instructional practice: Making the unnatural natural. *Science Education*, 82(4), 417–436. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199807\)82:4<417::AID-SCE1>3.0.CO;2-E](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199807)82:4<417::AID-SCE1>3.0.CO;2-E)
- Abd-El-Khalick, F., Waters, M., & Le, A. P. (2008). Representations of nature of science in high school chemistry textbooks over the past four decades. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(7), 835–855. <https://doi.org/10.1002/tea.20226>
- American Association for the Advancement of Science (AAAS). (1993). *Project 2061: Benchmarks for science literacy*. Oxford University Press.
- Aydın, S., & Tortumlu, S. (2015). The analysis of the changes in integration of nature of science into Turkish high school chemistry textbooks: Is there any development?. *Chemistry Education Research and Practice*, 16(4), 786–796. <https://doi.org/10.1039/C5RP00073D>
- Bowen, G.A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Chen, B., Chen, S., Liu, H., & Meng, X. (2022). Examining the changes in representations of nature of science in chinese senior high school chemistry textbooks. *Science & Education*. <https://doi.org/10.1007/s11191-022-00383-7>
- Chi, S., Wang, Z., & Qian, L. (2023). Scientists in the textbook. *Science & Education*,. <https://doi.org/10.1007/s11191-022-00414-3>
- Chiappetta, E. L., Sethna, G. H., & Fillman, D. A. (1991). A quantitative analysis of high school chemistry textbooks for scientific literacy themes and expository learning aids. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(10), 939–951. <https://doi.org/10.1002/tea.3660281005>
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Esmer, F. (2011). *Exploring representation of nature of science aspects in 9th grade chemistry textbooks* [Master's thesis, Middle East Technical University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Fang, Z., & Wei, Y. (2010). Improving middle school students' science literacy through reading infusion. *The Journal of Educational Research*, 103(4), 262–273. <https://doi.org/10.1080/00220670903383051>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (8th ed.). New York: Mc Graw Hill.
- Hsu, Y. S., Wang, C. Y., & Zhang, W. X. (2017). Supporting technology-enhanced inquiry through metacognitive and cognitive prompts: Sequential analysis of metacognitive actions in response to mixed prompts. *Computers in Human Behavior*, 72, 701–712. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.10.004>
- İrez, S. (2009). Nature of science as depicted in Turkish biology textbooks. *Science Education*, 93(3), 422–447. <https://doi.org/10.1002/sce.20305>
- Khishfe, R., & Abd-El-Khalick, F. (2002). Influence of explicit and reflective versus implicit inquiry-oriented instruction on sixth graders' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(7), 551–578. <https://doi.org/10.1002/tea.10036>
- Krajcik, J.S., & Sutherland, L.M. (2010). Supporting students in developing literacy in science. *Science*, 328, 456–459. <https://doi.org/10.1002/jaal.250>
- Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. *Journal of research in science teaching*, 29(4), 331–359. <https://doi.org/10.1002/tea.3660290404>
- Lederman, N. G., & Lederman, J. S. (2014). Research on teaching and learning of nature of science. In N. G. Lederman & S. K. Abell (Eds.), *Handbook of research on science education* (Vol. II, pp. 600–620). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203097267>

- Marniok, K., & Reiners, C. S. (2017). Representations of nature of science in German school chemistry textbooks. In C. V. McDonald & F. Abd-El-Khalick (Eds.), *Representations of nature of science in school science textbooks* (pp. 201–214). New York, NY: Routledge.
- McComas, W.F., Clough, M.P., & Almazroa, H. (1998). The Role and Character of the Nature of Science in Science Education. In McComas, W.F. (Ed.), *The Nature of Science in Science Education*. Science & Technology Education Library. Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/0-306-47215-5\\_1](https://doi.org/10.1007/0-306-47215-5_1)
- Miles, M.B., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). Öğretim programlarını değerlendirme raporu. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_08/24113242\\_ogretimprogramlari\\_dr.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/24113242_ogretimprogramlari_dr.pdf)
- Morgan, H. (2022). Conducting a qualitative document analysis. *The Qualitative Report*, 27(1), 64-77. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5044>.
- National Research Council. (1996). *National science education standards*. National Academic Press.
- Niaz, M., & Maza, A. (2011). Nature of Science in General Chemistry Textbooks. In Nature of Science in General Chemistry Textbooks. *Springer Briefs in Education*, vol 2. Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-1920-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-007-1920-0_1)
- Norris, S.P., & Phillips, L.M. (2003). How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science Education*, 87, 224-240. <https://doi.org/10.1002/sce.10066>
- Özer, M., Gençoğlu, C., & Suna, H. E. (2020). Türkiye’de eğitimde eşitsizlikleri azaltmak için uygulanan politikalar. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 39(2), 294-312. <https://doi.org/10.7822/10.7822/omuefd.828176>
- Palmquist, B., C., & Finley, F., N. (1997). Preservice teachers’ views of the nature of science during a postbaccalaureate science teaching program. *Journal of Research in Science Teaching*, 34, 595–615.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications, Inc.
- Rapley, T. (2007). *Doing conversation, discourse and document analysis*. Sage Publications, Inc..
- Rodríguez, M. A., & Niaz, M. (2002). How in spite of the rhetoric, history of chemistry has been ignored in presenting atomic structure in textbooks. *Science & Education*, 11(5), 423-441. <https://doi.org/10.1023/A:1016599623871>
- Saul, W. (Ed.). (2004). *Crossing borders: In literacy and science instruction*. Newark, DE: NSTA.
- Şahin, S., & Köseoğlu, F. (2016). The chemistry text books in turkey in terms of the acquisition related with nature of science. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(4), 103-125.
- United Nations Environment Programme (2012). *21 Issues for the 21st century: results of the UNEP foresight process on emerging environmental issues*. <https://wedocs.unep.org/20.500.11822/8056>
- Upahi, J. E., Ramnarain, U., & Ishola, I. S. (2020). The nature of science as represented in chemistry textbooks used in Nigeria. *Research in Science Education*, 50, 1321-1339. <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9734-7>
- Vesterinen, V. M., Aksela, M., & Lavonen, J. (2013). Quantitative analysis of representations of nature of science in Nordic upper secondary school textbooks using framework of analysis based on philosophy of chemistry. *Science & Education*, 22, 1839-1855. <https://doi.org/10.1007/s11191-011-9400-1>
- Yeşiloğlu, S. N., Demirdöğen, B., & Köseoğlu, F. (2010). Bilimin doğası öğretiminde ilk adım: Yeni toplum etkinliği ve uygulanışı üzerine tartışmalar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(4), 163-186.
- Zarei, E., & Hossein Nia, R. (2023). Analysis of high school chemistry textbooks used in Iran for representations of nature of science. *Interchange*, 54(2), 253-270. <https://doi.org/10.1007/s10780-023-09490-y>
- Zhu, Y., & Tang, A. (2023). An analysis of the nature of science represented in Chinese middle school chemistry textbooks. *International Journal of Science Education*, 45(4), 314-331. <https://doi.org/10.1080/09500693.2022.2160939>



Zhuang, H., Xiao, Y., Liu, Q., Yu, B., Xiong, J., & Bao, L. (2021). Comparison of nature of science representations in five Chinese high school physics textbooks. *International Journal of Science Education*, 43(11), 1779–1798. <https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1933647>

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

Since 2003, the printing of textbooks has been carried out by the Ministry of National Education (MoNE) in order to ensure equal opportunities in education in our country (Özer et al., 2020). In this study, the chemistry textbook distributed free of charge to students by the MoNE was examined. A book prepared and printed by the Ministry of National Education was especially preferred for this study. It is thought that the Ministry of National Education, which has a control in both the preparation and printing of books in our country, taking into account the results of this study will be an important criterion for the nature of science (NOS) for other books that it deems appropriate to print. Abd-El-Khalick et al. (2008) stated that it was not investigated how much importance was given by publishers to reform discourses related to the nature of science. In chemistry textbook reviews conducted by Chiappetta et al. (1991), Rodríguez and Niaz (2002), Abd-El-Khalick et al. (2008), and Şahin and Köseoğlu (2016), books published by private publishing houses were taken into account. In this study, however, the chemistry textbook prepared and distributed by the MoNE, which carries out reforms in education, determines national standards and prepares curricula, was examined. Based on this point, it was aimed to examine the high school chemistry 9th grade textbook in terms of NOS components according to document analysis method in this study. With the results of the study, important information about the NOS was aimed to be presented both to chemistry textbook authors and to individuals and institutions who have a control in education at the national level.

### 2. METHOD

The document analysis method, one of the qualitative analysis methods, was used in the study. With this method, both printed and electronic materials are systematically reviewed or evaluated (Bowen, 2009). In the study, the high school 9th grade chemistry textbook accepted by the MoNE was examined. Since 9th grade chemistry topics have an introductory nature in terms of structuring students' views on the nature of science, the textbook for this grade level was examined within the scope of the study. Content analysis was performed for the data obtained in the study. In the study, while performing content analysis, all units in the textbook were examined taking into account the NOS categories developed by Abd-El-Khalick et al. (2008) for textbook analysis and the levels at which these categories were represented in the textbook were determined.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

In this study, the high school 9th grade chemistry textbook accepted as a textbook by the MoNE was examined according to the document analysis method in terms of NOS components. The NOS categories developed by Abd-El-Khalick et al. (2008) for textbook analysis were taken into account in the examination, and the levels at which these categories were represented in the textbook were determined according to content analysis. The analysis results showed that each category of the NOS was addressed in the textbook on a unit-by-unit basis, but the experimental and inferential dimensions were emphasized most, while the creative and social dimensions were emphasized least. For example, a study conducted by Vesterinen et al. (2013) also emphasized that there is a lack of emphasis on the creative and social aspects of science in textbooks, although examples related to the tentative and experimental part of the NOS are included in textbooks. This could lead students to view science and scientists as flawless. In another study, Chi et al. (2023) examined portraits of scientists in a chemistry textbook and found that scientists were generally depicted as working alone, developing theories using various research methods, and living in a supportive social environment rather than facing obstacles.

When the analysis results were examined unit by unit, it was determined that the experimental dimension was emphasized the most, while the dimensions of creativity, tentative, scientific theories, scientific laws, and scientific social dimensions were not mentioned at all. According to these results, it can be stated that the NOS categories are not adequately represented in the textbook and show an inconsistent distribution.

It has been determined that there are various studies examining chemistry textbooks in terms of NOS components both in international and national literature (Abd-el Khalick et al., 2008; Chen et al., 2022; Esmer, 2011; Niaz & Maza, 2011; Zhu & Tang, 2023). Consistent with this study, it has been observed that chemistry textbooks in our country are insufficient and inadequate in terms of NOS components in studies evaluating chemistry textbooks in our country. For example, Esmer (2011) examined two 9th grade chemistry textbooks widely used throughout our country, one in Turkish and one in English, and found that they were insufficient in terms of the categories of experimental, inferential, scientific social dimensions, creative, tentative, scientific laws, and scientific method myth related to the nature of science. Aydın and Tortumlu (2015) examined new and old (compatible with the previous curriculum) high school chemistry textbooks and found that the frequency of NOS (NOS) dimensions mentioned in the textbooks decreased from 9th grade to 12th grade. They also found that an indirect approach was used more frequently and that the content related to NOS was quite different between new and old textbooks. They also stated that some positive changes have occurred in terms of NOS representations in high school chemistry textbooks. However, they noted that the NOS is included in the objectives of the curriculum, but these objectives are not adequately reflected in the textbooks. This suggests that there are knowledge deficiencies related to NOS for textbook writers and experts affiliated with publishing houses who examine 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.

Araştırmada doküman analizi yöntemine göre incelenen ders kitabının basılı olması nedeniyle MEB’e atıf yapılmış ve etik kurul izni alınmamıştır.

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50’dir.

Yazar 1: İçerik analizi, danışmanlık, raporlaştırma.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, içerik analizi.

## 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(3), 1497–1517. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1225803>

### Fen Bilimleri Öğretmenlerine Yönelik Nükleer Bilimler Okulu\*

Nuclear Sciences School for Science Teachers

Emre UYGUR<sup>1</sup> , Hüseyin EŞ<sup>2</sup> , Mehmet BAŞARAN<sup>3</sup> ,

Fazilet Zümrüt BİBER MÜFTÜLER<sup>4</sup> 

Geliş Tarihi (Received): 28.12.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 02.06.2023

Yayın Tarihi (Published): 24.09.2023

**Öz:** Atom çekirdeğinin parçalanmasına bağlı olarak açığa çıkan ısı enerjisinin, teknoloji vasıtasıyla kontrol edilmesi sonucu elde edilen enerji türü olan nükleer enerjinin en yaygın kullanım alanlarından bir tanesi elektrik üretimidir. Bununla birlikte nükleerin sağlık alanından arkeolojiye kadar pek çok farklı ve birbiriyle ilişkisiz görülen alanlarda da kullanımı söz konusudur. Bu çalışmada, çalışma grubunun belirlenmesi, ele alınan konu alanı, veri toplama aracı, uygulama süreci ve verilerin analizi boyutlarında nitel metodoloji esas alınmıştır. Araştırma yöntemi olarak ise durum çalışması tercih edilmiştir. Bu çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin nükleer bilimi ile ilgili bilgi ve uygulama becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı bir TÜBİTAK projesi üzerinden elde edilen veriler sunulmuştur. Araştırmanın çalışma grubu 23 fen bilimleri öğretmeninden oluşmaktadır. Proje kapsamında katılımcılara nükleer bilimlere ve teknolojilere yönelik beş günlük bir eğitim düzenlenmiştir. Sonuç olarak gerek fen bilimleri öğretim programı (2018) kazanımları içerisinde yer almasına gerekse de ülkemiz ve dünya genelinde güncel bir sosyobilimsel konu olmasına rağmen fen bilimleri öğretmenlerinin “nükleer” ile ilgili olarak istenilen düzeyde bilgiye sahip olmadıkları, bilgi kaynağı olarak ise bilimsel kaynaklardan daha fazla medyayı kullandıkları, gerçekleştirilen etkinlikler yoluyla katılımcıların konu ile ilgili bilgi kaynakları ve düzeyleri ile düşünceleri üzerinde olumlu bir değişimin yaşandığı görülmüştür. Bu bulgulara dayanarak benzer hizmet içi eğitim faaliyetlerinin mümkünse daha uzun sürelerle yaygınlaştırılması ve desteklenmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Fen eğitimi, sosyobilimsel konular, nükleer, fen bilimleri öğretmenleri

&

**Abstract:** Nuclear energy, which is the type of energy obtained by controlling the heat energy released due to the fragmentation of the atomic nucleus through technology, is one of the most common areas of use for electricity generation. However, it is also used in many different and seemingly unrelated areas, ranging from health to archeology. This research’s qualitative methodology was based on determining the working group, the subject area, data collection tools, the implementation process, and the data analysis. The case study was chosen as the research method. The data obtained from a TUBITAK project aiming to develop the knowledge and application skills of science teachers about nuclear science were presented in this study. The study group of the research consists of 23 science teachers. As part of the project’s scope, five days of training on nuclear sciences and technologies were organized for the participants. As a result, it was observed that although nuclear is included in the science teaching program (2018) and is a current social science subject in our country and worldwide, science teachers do not have the required knowledge about “nuclear.” They use media more as a source of information than scientific sources, and positive changes in the participants’ knowledge sources, levels, and thoughts about the subject have been observed through the activities. Based on these findings, similar in-service training activities are suggested to be widespread and supported, if possible, for longer periods.

**Keywords:** Science education, socioscientific issues, nuclear, science teachers.

**Atıf/Cite as:** Uygur, E., Eş, H., Başaran, M. ve Biber Müftüler, F. Z. (2023). Fen bilimleri öğretmenlerine yönelik nükleer bilimler okulu. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1497-1517. doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1225803

**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

\* Çalışma, “TÜBİTAK 4005 Yenilikçi Eğitim Uygulamaları” kapsamında desteklenen “Fen Bilimleri Öğretmenlerine Yönelik Nükleer Bilimler Okulu” başlıklı projeden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi Emre Uygur, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Elektronik ve Otomasyon Bölümü, emreuygur2012@gmail.com, ORCID: [0000-0002-8695-8759](https://orcid.org/0000-0002-8695-8759)

<sup>2</sup> Sorumlu Yazar: Doç. Dr. Hüseyin Eş, Sinop Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, huseyines@sinop.edu.tr, ORCID: [0000-0001-8294-5080](https://orcid.org/0000-0001-8294-5080)

<sup>3</sup> Doç. Dr. Mehmet Başaran, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, mehmetbasaran@outlook.com, ORCID: [0000-0003-1871-520X](https://orcid.org/0000-0003-1871-520X)

<sup>4</sup> Prof. Dr. Fazilet Zümrüt Biber Müftüler, Ege Üniversitesi, Nükleer Bilimler Enstitüsü, fazilet.zumrut.biber@gmail.com, ORCID: [0000-0001-8184-9660](https://orcid.org/0000-0001-8184-9660)

## 1. GİRİŞ

Fen okuryazarlığı ile ilgili ilk çalışmaları yapan araştırmacılardan biri olan Hurd (1958), fen okuryazarlığını fen eğitiminin amacı olarak ifade etmiş ve literatürde bir kavram olarak tasvir etmiştir. Fen okuryazarlığının fen eğitimi literatürüne ilk olarak girme amacının Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde öncelikli olarak fene yönelik kariyer planlamayan öğrenciler için uygun bir fen programı belirleme gayreti olduğu ifade edilmektedir (Johnson, 1962, akt. Roberts, 2007). 1980'li yıllara gelindiğinde ise ABD'de Ulusal Bilim Vakfı, içerik odaklı fen programının bu alanda profesyonel kariyer yapmak istemeyen öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veremediği ve gelecek planlarına bakılmaksızın tüm öğrenciler için geçerli olabilecek bir fen eğitimi tanımlamasının yapılması gerektiğine dair bir düşünce ortaya koymuştur (Hurd, 1998). Bu düşünce ile, sosyal açıdan sorumlu ve yetkin birer vatandaş olarak bireylerin, bilimsel boyutu olan sosyal konular hakkında karar verebilme sürecine dâhil olabilmeleri için fen okuryazarı olmaları gerektiği vurgulanmıştır (Hurd, 1998; Jenkins, 1999). O dönemlerde ortaya çıkan bu düşünce günümüzde de hala kabul edilmekte ve fen okuryazarlığı tüm öğrenciler için geçerli olabilecek nitelikli fen eğitiminin amaçlarını tanımlamak için kullanılan bir terim olarak fen eğitimi literatüründeki yerini korumaktadır (Roberts, 2007). Ulusal Fen Eğitim Standartları fen okuryazarlık kavramını bir kişinin ulusal ve yerel açıdan vereceği kararlarda bilimsel konuların farkında olma, gerekçeleri bilimsel ve teknolojik olarak değerlendirme olarak tanımlamaktadır (NRC, 1996). Fen okuryazarlığı, bilim ve bilimsel olaylarla günlük hayatta karşımıza çıkan ve toplumsal sorunlarla ilgili bireyin bilimsel bilgileri kullanmalarını gerektirir. Bu şekilde bireyler topluma karşı sorumluluk bilinci ile ülke geleceğini etkileyen kararlar almada etkin rol üstlenmektedirler (Burek, 2012; Stefanova, Minevska & Evtimova, 2010). İnsanlık tarihinin çok da uzak olmayan zamanlarında başlayan ve giderek etkisini artıran çok sayıda bilimsel ve teknolojik ilerleme beraberinde bilim ya da teknoloji ile ilişkili olan sosyal sorunları gündeme getirmektedir. Genetik mühendisliği (Sadler & Zeidler, 2004), nükleer enerji (Wu & Tsai, 2007) ve GDO (Foong & Daniel, 2013) gibi toplumu da ilgilendiren bilimsel, açık uçlu (Presley et al., 2013), bireylerde ikilem oluşturan, toplum ile bilim ve/veya teknolojiyi bir araya getiren bu konular sosyobilimsel konular (SBK) olarak tanımlanmaktadır (Sadler, 2004). Modern dünyada fen eğitiminin hedefi olan fen okuryazarlığına (Hurd, 1998) sahip vatandaşların temel bir özelliğinin SBK ile ilgili bilinçli kararlar verme yeteneği olduğu iddia edilmektedir (Kolstø, 2001). Vatandaşların karşı karşıya kaldıkları ve bilinçli karar vermeleri beklenen SBK'dan biri de nükleer enerjidir.

Atom çekirdeği tepkimeleri yoluyla ortaya çıkan ısı enerjisinin teknoloji yardımıyla kontrol edilmesi sayesinde elde edilen bir enerji türü olan nükleer enerjinin en önemli yaygın kullanım alanlarından biri elektrik üretimi olup nükleer reaktörlerde yakıt olarak doğal veya zenginleştirilmiş uranyum ya da toryum kullanılmaktadır (Cohen,1996). Yirminci yüzyılın ikinci yarısında hız kazanan teknolojik gelişmelere, sanayileşmeye ve hızlı nüfus artışına bağlı olarak enerji talebinde de ciddi bir artış olmuş bu artış da nükleer enerjiyi ön plana çıkarmıştır (Jho, Yoon ve Kim, 2013). Özellikle 1970'li yıllarda, yaşanan petrol krizi petrole dayalı enerji endüstrisinin istikrarını ve güvenilirliğini azaltmış ve nükleer enerjiye ilgi en üst düzeye çıkmıştır. Fransa, ABD ve Japonya gibi bazı gelişmiş ülkeler nükleer enerjiden yüksek miktarlarda faydalanırken bazı ülkeler ise nükleer enerji karşıtı politikaları tercih etmişlerdir (Küçük, Güven ve Aycan, 2015). Ancak güvenli, ucuz ve temiz enerji olarak da gündeme getirilen nükleer enerji günümüzde başlangıçta hedeflenen kapasitenin çok gerisinde kalmıştır (Ertürk, 2006; Güler, 2006).

Türkiye'nin nükleer serüveni ise Küçükçekmece/İstanbul'da ABD tarafından hibe edilen araştırma reaktörü ile 1962 yılında başlamakla birlikte süreç günümüze kadar gerek ilgili kesimler gerekse de kamuoyunda yoğun tartışmalarla devam etmiştir (Bobat, 2000). Türkiye'de 2000'li yıllara kadar aralıklarla nükleer santral yapılması ile ilgili çeşitli girişimler olmuş ancak çeşitli nedenlerle gerçekleşmemiştir (Ertürk, 2006; Özdemir, 2014). Bununla birlikte nükleer santralin ülkemizde geniş toplum kitlelerinin dikkatini çeken bir konu olarak karşımıza çıkması ise 1986 yılında gerçekleşen Çernobil faciası ile olduğu söylenebilir. Düşük karbon üretimine sahip bir enerji kaynağı olmasına rağmen nükleer enerji radyoaktif

atıklar ve güvenlik ile ilgili çekinceler nedeniyle önemli bir tartışma konusu olarak gündemdeki yerini korumaktadır (Lee ve Yang, 2013). Bunun en önemli nedeni olarak ise dünyada çeşitli zamanlarda meydana gelen önemli nükleer kazalar gösterilebilir. Bunların birkaçı 1979'da ABD'de Three Mile Island, 1986'da Eski Sovyetler Birliği'nde Çernobil ve yakın zamanda 2011'de Fukushima Japonya'da meydana gelen kazalardır. Ancak tüm bu olumsuzluk ve tehlikelerine rağmen nükleer enerji, insanlığın artan enerji ihtiyacını karşılamak için önemli ve hatta kaçınılmaz bir kaynak olarak durmaktadır (Jho, Yoon ve Kim, 2013; Kubota, 2012). Bu nedenlerle ülkemizde de tekrar gündeme gelen nükleer enerji santrali için Mersin (Akkuyu) ve Sinop illerinde süreçler devam etmektedir. Ancak santral kurulum süreçleri ile ilgili medya, bilim çevreleri, politikacılar ve halk arasında daha önce deneyime sahip ülkelerde yaşanmış olan tartışmalara benzer tartışmalar da yaşanmaktadır (Özdemir, 2014). Palabıyık ve diğerleri (2010)'ne göre ülkemizde nükleer enerji konusunda dönem dönem siyasi iradede üst düzey isteklilik görülmesine rağmen özellikle sosyal, teknik, mali ve hukuki alanlarda belirsizlikler devam etmektedir.

Nükleer santral konusu sürdürülebilir kalkınma açısından kamuoyunun dikkatini çekmekte ve etkileri açısından önemli bir bağlam oluşturmaktadır (Jho, Yoon & Kim, 2014). Bireylerin bilim, teknoloji ve toplumla ilgili bu güncel konulardan haberdar olmaları ve bilinçli kararlar vermeleri önemlidir (Bossér vd., 2015; Chang ve Chiu, 2008; Eggert ve Bögeholz, 2010). Kolstø vd. (2006) SBK ile ilgili karar vermenin zor olduğuna işaret ederek, karar verme sürecinde siyasi, etik, bilimsel gibi birçok boyutun dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu çok boyutlu konuların birçok boyutunu dikkate alarak muhakeme ve analitik kararlar vermek önemlidir. Nitekim, güncel Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) da sosyobilimsel konular, programın özel amaçları arasında, öğrencilerin muhakeme yeteneği, bilimsel düşünme alışkanlıkları ve karar verme becerilerini geliştirmek üzere faydalanılabilecek bağlamlar olarak yerini almıştır. Hiç şüphe yok ki bu amaca öğrencilerin ulaşması sürecine rehberlik edecek olan Fen bilgisi öğretmenleridir. Alanyazında Fen bilgisi öğretmen adaylarının konuyla ilgili tutum ve bakış açılarını dikkate alan araştırmalar bulunmaktadır (Ates ve Saracoğlu, 2016; Cansız ve Cansız, 2015; Ercan, Ural ve Tekbıyık, 2015; Eş, Işık Mercan ve Ayas, 2016; Evren Yapıcıoğlu ve Aycan, 2018; Kapıcı ve İlhan, 2016; Özdemir ve Çobanoğlu, 2008; Özdemir, 2014; Yener, Aksüt ve Somuncu Demir, 2017). Ancak öğretmenlerle sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır (Kenar, 2013; Lee ve Yang, 2013). Ülkemizde yapılan çalışmaların genellikle öğretmen adayları üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Ates ve Saracoğlu (2016) fen bilgisi öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmen adaylarının çoğunun nükleer enerji ile ilgili elektrik ve enerji üretimi ve prestij sağlama açısından olumlu düşüncelere sahip olduklarını bulmuşlardır. Nükleer enerji konusunda olumsuz düşüncelere sahip olan öğretmen adaylarının tehlikeli silah üretimi, olası ciddi kazalar, kanser ve radyoaktif sızıntı gibi sorunlar nedeniyle kaygılı cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. Cansız ve Cansız (2015), Ankara'da eğitim gören fen bilgisi öğretmen adaylarının Akkuyu nükleer santrali ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma yapmışlar ve öğretmen adaylarının Türkiye'de nükleer santral kurulması ile ilgili olumsuz görüşe sahip olduklarını bildirmişlerdir. Kapıcı ve İlhan (2016), fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının nükleer santralin çalışma prensibi hakkında bilgi sahibi olmadıklarını; ancak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının nükleer enerjiye karşı olumlu, fen bilgisi öğretmen adaylarının ise daha olumsuz bir tutuma sahip oldukları görülmektedir. Eş, Işık Mercan ve Ayas (2016) çalışmalarında, Sinop'ta farklı bölümlerde eğitimlerine devam eden öğretmen adaylarının bilgi ve görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmada, öğretmen adaylarının nükleer enerji konusunda sınırlı bilgiye sahip oldukları, bilgi kaynaklarının medya olduğu, öğretmen adaylarının nükleer enerjinin olduğu bir ilde yaşamak istemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Fen bilimleri öğretmenleri ile ülkemizde yaptıkları çalışmada Ozturk ve Bozkurt Altan (2019), Fen bilimleri öğretmenlerinin nükleer santraller hakkındaki bilgi düzeylerini çoğunlukla kısmen yeterli bulmuşlardır. Yurt dışındaki çalışmada ise Lee ve Yang (2013) lise teknoloji öğretmenlerinin nükleer enerjiye yönelik tutumlarını incelemiştir. Tayvan'daki teknoloji öğretmenlerinin Japonya'nın Fukushima kentinde meydana gelen felakete ilgili haberlere ilgi duydukları ve Tayvan'da nükleer santral kurulmasına daha az

destek verdikleri ve rüzgâr ve güneş gibi yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımını tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıda da açıklandığı üzere nükleer enerji ile ilgili çalışmaların genellikle öğretmen adayları (Ates ve Saracoğlu, 2016; Cansız ve Cansız, 2015; Kapıcı ve İlhan, 2016; Eş, Işık Mercan ve Ayas, 2016) ve az sayıda öğretmenler (Lee ve Yang, 2013; Ozturk ve Bozkurt Altan, 2019) ile yapıldığı ve bu çalışmalarda genellikle katılımcıların nükleer ile ilgili bilgi düzeyleri ve kararlarının belirlenmesi üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çalışmada ise fen bilimleri öğretmenlerinin nükleer bilimi ile ilgili bilgi ve uygulama becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı bir TÜBİTAK projesi üzerinden elde edilen veriler sunulmuştur. Bu sayede proje kapsamında geliştirilen modül ile literatürde de dikkat çekilen bilgi eksikliği ve bilgi eksikliğine dayalı ortaya çıkan yanlış fikirlerin giderilmesi amaçlanmıştır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırmada, çalışma grubunun belirlenmesi, ele alınan konu alanı, veri toplama aracı, uygulama süreci ve verilerin analizi boyutlarında nitel metodoloji esas alınmıştır. Araştırma yöntemi olarak ise durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışmaları, nitel araştırma yöntemlerinden biridir ve gerçek yaşam koşullarında meydana gelen olayların incelenmesine yöneliktir (Cohen, Manion ve Morrison, 2000). Nitel araştırmalarda, veriler genellikle gözlemler, görüşmeler, dokümanlar ve diğer görsel-ışitsel kaynaklar gibi çoklu veri toplama yöntemleri ile toplanır. Nitel araştırmalar, araştırmacının kendi yorumlarını içeren anlatımları ile bireylerin düşüncelerini, tutumlarını ve davranışlarını inceleyen araştırmalardır (Yin, 2003; Hitchcock ve Hughes, 1995; Stake, 1994). Durum çalışmaları, nitel araştırmaların bir alt türüdür ve tek bir olayın ya da durumun detaylı incelenmesine yöneliktir (Merriam, 1988). Bu tür çalışmalar, olayın gerçek yaşam koşullarında nasıl meydana geldiği ve neden o şekilde oluştuğu hakkında bilgi sağlar ve gelecekte nelere odaklanılması gerektiğini ortaya koyar. Durum çalışmaları, sınırlı bir sistemin nasıl işlediğini ve çalıştığını anlamaya yöneliktir ve bu amaçla çoklu veri toplama yöntemleri kullanılır (Denzin ve Lincoln, 1985). Örneğin, gözlemler, görüşmeler, dokümanlar ve diğer görsel-ışitsel kaynaklar gibi veri toplama yöntemleri kullanılabilir. Bu veriler, sistemin nasıl işlediğini ve neden o şekilde işlediğini anlamaya yardımcı olur. Ayrıca, durum çalışmaları, olayların gerçek yaşam koşullarında nasıl meydana geldiğini ve neden o şekilde oluştuğunu araştıran araştırmalardır ve bu bilgi, gelecekte nelere odaklanılması gerektiğini ortaya koyar (Patton, 1987). Durum çalışmaları, nitel araştırma yöntemlerinden biridir ve gerçek yaşam koşullarında meydana gelen olayların incelenmesine yöneliktir. Nitel araştırmalarda, veriler genellikle çoklu veri toplama yöntemleri ile toplanır ve araştırmacının kendi yorumlarını içeren anlatımlar ile bireylerin düşünceleri, tutumları ve davranışları incelenir. Bu bağlamda bu araştırmada durum çalışması deseni tercih edilmiştir. İlgili bölümler detaylıca açıklanarak ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

### 2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu Türkiye'nin çeşitli illerinde aktif olarak görev yapmakta olan 23 fen bilimleri öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubu, 2022 yılında gerçekleşen "Fen Bilimleri Öğretmenlerine Yönelik Nükleer Bilimler Okulu" başlıklı ve TÜBİTAK 4005 kodlu (proje no. 122B322) projeye gönüllülük esasına dayalı olarak başvuru yapan fen bilimleri öğretmenleri arasından kura ile belirlenmiştir.

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Önemli bir prestij ve güç sembolü olarak öne çıkan ve gelişmiş bilimsel beceriler ile yüksek teknoloji gerektiren "Nükleer" kavramı söz konusu olduğunda insanların aklına öncelikle Nükleer Güç Santralleri (NGS) ve nükleer silahlar gelmektedir. Ancak nükleeri sadece enerji ve silah konularında ele almak nükleeri yeterince anlayamamak sonucunu da ortaya çıkarmaktadır. Çünkü nükleerin sağlık alanından arkeolojiye kadar pek çok farklı ve birbiriyle ilişkisiz görülen alanlarda kullanımı söz konusudur. Bu farklı kullanım alanlarının farkında olmadan nükleer ile ilgili yapılacak tartışmalar ve üretilecek argümanlar son derece kısır olacaktır.



Ülkemiz fen bilimleri dersi öğretim programında (2018) nükleer ile ilgili olarak iki kazanım söz konusudur:

- F.8.7.3.3. Güç santrallerinde elektrik enerjisinin nasıl üretildiğini açıklar.

Güç santrallerinden hidroelektrik, termik, rüzgâr, jeotermal ve nükleer santrallere değinilir.

- F.8.7.3.4. Güç santrallerinin avantaj ve dezavantajları konusunda fikirler üretir.

Güç santrallerinin yarar-zarar ve riskler yönünden değerlendirilmesine yönelik fikir üretmeleri ve bu fikirlerini savunmaları istenir.

Bu kazanımlar doğrultusunda öğrencilerin NGS’de elektrik enerjisinin nasıl üretildiğini açıklaması ve NGS’nin avantaj ve dezavantajları konusunda fikirler üretmesi istenmektedir. Giriş bölümünde bahsedildiği üzere gerek öğretmen adaylarının gerekse de öğretmenlerin nükleer konusunda bilgileri sınırlıdır.

Bu gerekçelerle bu çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi eksikliklerini azaltabilmek ve bakış açılarını genişletebilmek amacıyla nükleer bilimler bağlam olarak seçilmiştir. Araştırmada “Fen Bilimleri Öğretmenlerine Yönelik Nükleer Bilimler Okulu” başlıklı TÜBİTAK 4005 kodlu proje kapsamında katılımcılara beş günlük bir eğitim düzenlenmiştir. Projede, nükleer bilimlere yönelik “Sahi nedir radyasyon?” adlı etkinlikte radyoaktivite ve radyasyonun tarihçesi, radyasyonun günlük hayatımızdaki yeri, madde ile etkileşimi, radyoaktivite birimleri, ulusal ve uluslararası kuruluşlar ve standartların tanıtılması amaçlanmıştır. “Kim korkar radyasyondan?” adlı etkinlikte radyokorunum ve radyasyon güvenliğine dair temel prensipler (ALARA) ve önemi hakkında uygulamalı çalışmalar yürütülmüştür. “Bir Bilim Olarak Nükleer” adlı etkinlikte bir bilim olarak nükleer bilimi tanıtmak ve nükleer uygulama alanları ile ilgili bilgi verilmiştir. “Endüstri ve Nükleer” adlı etkinlik kapsamında ise endüstriyel uygulamalarda X- ışını kullanımı ile ilgili genel bir bilgilendirme yapılmış ve X- ışını dikraktometre cihazı eşliğinde X-ışını kırınım yöntemi (XRD) tanıtılmıştır. XRD cihazıyla kristal yapıdaki malzemelerin nitel incelemelerinin yapıldığı özellikle jeolojide minerallerin ve kayaların tanımlanmasında, metal ve alaşım analizlerinde, seramik ve çimento sanayiinde, polimerlerin analizinde, ilaç endüstrisinde belli bir malzeme içindeki polimorfların ve safsızlıkların tespitinde ve arkeolojide, tarihi yapıları oluşturan malzemelerin tayininde kullanıldığı vurgulanmış ve katılımcılarla bir numunenin XRD yöntemi ile incelenmesi uygulamalı olarak gösterilmiştir. “Bir Arkeoloğun Gözünden Nükleer” adlı etkinlikte ise arkeolojik çalışmalarda kullanılan nükleer bilim yöntemleri hakkında bilgi verilmiştir. “Dedektörleri Tanıyalım” etkinliğinde nükleer dedektörlerin kullanım amaçları, dedektörlerin genel özellikleri (dedektör ölü zamanı, dedektör enerji rezülasyonu, dedektör verimi vb.), dedektörlerde kullanılan modlar (puls modu, akım modu) üzerine genel bilgilendirme yapılmış ve katılımcılara dedektör çeşitleri (iyon odası, orantılı sayaç, Geiger-Müller dedektörü, sintilasyon dedektörü ve yarı iletken dedektör vb.) ile ilgili uygulamalı etkinlikler gerçekleştirilmiştir. “Arduio ile Dedektör Yapıyorum” adlı etkinlikte ise katılımcılar Arduio tabanlı bir radyasyon dedektör sistemi tasarlamışlardır. “Nükleer Güç Santralinde Sanal Bir Tur”, adlı etkinlikte alanında uzman bir nükleer enerji mühendisi eşliğinde nükleer güç santrali elemanları ve çalışma prensiplerinin artırılmış gerçeklik yazılımı ile tanıtımı yapılmıştır. “Nükleer Tıpta Bir Gün” adlı etkinlikte ise tıp bilimi içerisinde nükleer tıbbın önemi ve kullanılan yöntemler SPECT Cihazı, Gama Kamera, PET Cihazı, Ga-68 ve Tc-99m jeneratörleri vb. hakkında genel bir bilgilendirme yapılmış ve Manisa Celal Bayar Üniversitesi Nükleer Tıp Anabilim Dalında gözlem çalışmaları yürütülmüştür. “Nükleer Simülasyonlar” adlı etkinlikte ise nükleer simülasyonların gerçeğe yakın bir ortam oluşturarak tehlikeli ve karmaşık durumlarda kullanıldığı söylenerek nükleer konuların öğretimindeki etkinliği üzerinde durulmuştur. Katılımcılar ile online deneyler yapılmış ve çalışma kağıtları (worksheet) doldurulmuştur.

Çalışmanın veri kaynaklarını, uygulama öncesinde ve sonrasında katılımcıların nükleer ile ilgili yaklaşımlarını belirlemek amacıyla hazırlanan Nükleer Algı Formu (NAF), Alan Notları ve Nükleer Bilim Günlüğü (NBG) oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde başvuru kaynakları sırası ile sunulmuştur.

### 2.3.1. Nükleer Algı Formu (NAF)

Eş, Işık Mercan ve Ayas'ın (2016) ve Eş ve Varol (2019)'un çalışmalarında kullandıkları veri toplama araçları temel alınarak geliştirilen Nükleer Algı Formu (NAF) beş sorudan oluşmaktadır. NAF'ın ilk sorusunda sıfırdan (0) ona (10) kadar (0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10) değerlerin bulunduğu bir skala yer almaktadır. Skalada sıfır değeri nükleer santral kurulumunun kesinlikle gerçekleşmemesi, beş (5) değeri kararsızlığı, on (10) değeri ise santral kurulumunun kesinlikle gerçekleşmesini ifade etmektedir. Kararsızlık değeri olan beşten sıfıra ya da ona doğru gidildikçe kararlılık artmaktadır. Katılımcılardan kararlarını bu skalada işaretlemeleri istenmiştir. Bu sayede katılımcıların kararlarındaki kararlılıkları belirlenmeye çalışılmıştır. İkinci soruda ise benzer skala bu kez katılımcılara nükleer santral olan bir ilde yaşamak isteyip istemeyecekleri sorusu ile sunulmuştur. İlk iki soruda da katılımcılara "Neden?" sorusu da yöneltilerek verilen kararlardaki gerekçeler öğrenilmeye çalışılmıştır. Formda yer alan diğer üç soruda ise katılımcıların nükleer ile ilgili bilgilerini, bilgi kaynaklarını ve olumlu/olumsuz düşüncelerini incelemek amaçlanmıştır. NAF'dan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Analiz sürecinde nükleer santral konusunun hassasiyeti, bazı katılımcıların görüşlerini rahat bir şekilde ifade etmekten çekinebilecekleri düşüncesi ile katılımcıların bireysel olarak temsili dahi olsa kodlama ile takip edilmesi yerine grubun genel olarak incelenmesi tercih edilmiştir. Bu sayede katılımcıların konu ile ilgili görüşlerini rahat bir şekilde ifade edebilmeleri ile nitel araştırmanın gereklerinden olan derinlemesine analizin yapılabilmesi amaçlanmıştır. İlgili süreçte her bir katılımcının cevapları ayrı ayrı okunmuş ve kelimeler, cümleler veya paragraflarla ifade edilmiş bütün kavramsal yapılar kısaca kodlanmıştır. Ortaya çıkan ilk kodlar listesi daha anlamlı hale getirilmek üzere gözden geçirilmiş ve daha anlamlı bir şekilde yeniden yapılandırılmıştır (Bogden ve Biklen 2007; Gay, Mills ve Airasian 2006). Bu şekilde birbirine çok yakın anlamlar taşıyan kodlar belirli yapılar altında birleştirilerek tekrarların önüne geçilmiş ve eldeki verileri sınıflandırmayı kolaylaştıracak yeni ve daha kısa bir kodlar bütününe ulaşılmıştır. Analizin son aşamasında ise bu kodlar daha soyut yapılar (kategoriler) altında gruplandırılarak (Creswell 2005; Maxwell 2005; Strauss ve Corbin 1998) açık uçlu sorular yoluyla sorgulanan ilgili algılar açık biçimde ortaya konulmaya çalışılmıştır.

### 2.3.2. Araştırmacı Alan Notları

Araştırmanın uygulama sürecinde araştırmacılar gözlemci olarak alan notları tutmuştur. Alan notları proje etkinliklerinin gerçekleştiği ortamlarda oluşturulmuştur. Araştırmanın alan notları, katılımcıların projeye karşı tutumu üzerine odaklanmıştır. Katılımcıların etkinlik esnasında keyif alıp almama durumları, sıkılma belirtileri ve bunlarla ilgili konuşmalarının notları tutulmuştur. Ayrıca toplanan verinin sürekliliğini sağlamak amacıyla gözlemcinin etkinlik sürecinde hissettikleri, gözlenen durumun önemi ve anlamına ilişkin düşünceleri de önemli görülmüştür.

### 2.3.3. Nükleer Bilim Günlüğü (NBG)

Her günün sonunda katılımcılara iki açık uçlu sorudan ve bir değerlendirme puanından oluşan bir form dağıtılmıştır. Bu sorular ile katılımcıların o günün etkinlikleri ile ilgili düşünceleri yani etkinliği sevip sevmedikleri, sevme ya da sevmeme nedenleri öğrenilmeye çalışılmıştır.

## 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

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: T.C. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 12.08.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/ 09

### 3. BULGULAR

#### 3. 1. Türkiye’de Nükleer Santral Kurulumuna İlişkin Bulgular

Türkiye’de nükleer santral kurulmasına yönelik katılımcı kararlarını gösteren skala Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.**

*Türkiye’de Nükleer Santral Kurulmasına İlişkin Katılımcıların Kararları*

	Kesinlikle Gerçekleşmemeli	Gerçekleşmemeli	Gerçekleşmemeli	Gerçekleşmemeli	Gerçekleşmemeli	Kararsızım	Gerçekleşmeli	Gerçekleşmeli	Gerçekleşmeli	Gerçekleşmeli	Kesinlikle Gerçekleşmeli	Ortalama
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
UÖ(f)	-	-	2	-	-	8	-	4	3	2	4	6,70
US (f)	-	-	-	-	1	2	1	4	1	9	5	8,13

Katılımcıların Türkiye’de nükleer santral kurulması ile ilgili kararları skala üzerinden incelendiğinde uygulama öncesi (UÖ) en fazla katılımcının (f=8) kararsız bölümünde yer aldığı görülmektedir. Tüm katılımcıların uygulama öncesi ortalaması ise 6,70 olarak gerçekleşmiştir. Proje kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin ardından ise katılımcıların Türkiye’de nükleer santral kurulması ile ilgili kararlarında en fazla katılımcının (f=9) gerçekleşmeli bölümünde yer aldığı görülmektedir. Uygulama sonrasında tüm katılımcıların ortalaması ise 8,13’e yükselmiştir. Katılımcıların NBG’de yazdıkları bu değişimi desteklemektedir. Örneğin iki katılımcının NBG’de “Nükleer Güç Santralinde Sanal Bir Tur” etkinliği ile ilgili olarak;

*“Alandan birebir çalışan ile iletişime geçmek ve reaktörün içerisinde bu kaynağa ulaşmak çok heyecan vericiydi. Doğru bildiğimiz yanlışları fark etmemizi sağladı.”* ve

*“İsveç’e bağlantı kurularak yapıldı. Nükleer’in bizim ülkemizde olması gerektiğini söyledi ve ikna oldum.”*

ifadeleri ve araştırmacılar tarafından tutulan alan notlarında katılımcıların etkinliklerde özellikle soru cevap bölümlerinde çok aktif olmaları ve cevaplara verdikleri

*“Ben bu şekilde bilmiyordum.”* gibi tepkileri bu değişimi desteklemektedir. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlara dair gerekçeleri Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.***Türkiye’de Nükleer Santral Kurulmasına İlişkin Katılımcı Gerekçeleri*

Tema	Kategori	Gerekçe	UÖ (f)	US (f)
Gerçekleşmeli	Enerji	Enerji üretme	9	5
		Verimli enerji	7	6
	Ekonomi	Kalkınma	4	5
		Dışa bağımlılığı azaltma	3	4
		Hammadde varlığı	1	
	Yaygın kullanım	Dünya’da NGS kullanılmakta	3	1
		Komşu ülkelerde de NGS var	1	
		Farklı alanlarda kullanım		5
	Çevre	Temiz enerji	1	
	Risk	Güvenilir		1
Teknoloji	İleri teknoloji sahibi olma		3	
Gerçekleşmemeli	Risk	Kültürel	7	6
		İnsan sağlığı	2	
	Çevre	Doğaya zararlı	6	2
	Ekonomi	Hammadde ihtiyacı	1	
	Politika	Dış ilişkiler		1

Tablo 2 incelendiğinde Türkiye’de NGS gerçekleşmeli teması altında katılımcıların en fazla enerji kategorisinde nükleer santralin enerji üretimi için gerekli olduğu ve verimli enerji üretimi sağladığı yönünde gerek uygulama öncesinde gerekse de sonrasında gerekçeler ortaya koydukları görülmektedir. Sonrasında katılımcıların gerçekleşmeli teması altında ekonomi kategorisinde ülkenin kalkınması ve dışa bağımlılığın azalması gerekçelerini sundukları görülmektedir. Bununla birlikte ekonomi kategorisinde bir katılımcı ülkemizde NGS için hammadde varlığını bir katılımcı ise hammadde ihtiyacı olduğunu iddia etmiştir. Yaygın kullanım kategorisinde ise katılımcılar NGS’nin Dünya’da farklı ülkelerde de kullanılmakta olduğunu ve bir katılımcı ise komşu ülkelerde de NGS olduğunu ifade etmiştir. Uygulama sonrasında ise nükleer tıp, arkeoloji gibi farklı alanlarda da kullanım alanlarının olduğunu belirten katılımcılar (f=5) NGS’nin gerçekleşmesini destekleyen gerekçeler üretmişlerdir. Çevre kategorisinde daha çok NGS gerçekleşmemeli teması altında gerekçeler üretilmiş olmasına rağmen bir katılımcı uygulama öncesinde gerçekleşmeli teması altında NGS için temiz enerji üretimi yaptığını ifade etmiştir. Gerçekleşmemeli teması altında ise NGS’nin doğaya zararlı olduğu uygulama öncesinde (f=6) daha fazla iken uygulama sonrasında (f=2) azalmıştır. Risk kategorisinde ise sadece bir katılımcı uygulama sonrasında NGS’nin güvenli olarak kabul ederken bu kategoride daha çok gerçekleşmemeli teması altında gerekçeler üretilmiştir. Risk kategorisinde en fazla öne çıkan gerekçe kültürel risktir. Burada katılımcılar, örnek ifadede de görüleceği üzere ülkemizdeki iş yapma pratiğine dikkat çekmişlerdir.

*“Ülkemizde de iş güvenliğinin pratikteki uygulamalarına (bakınız maden kazaları örnek olarak) bakıldığında nükleer santrallerin güvenli çalışacağı konusunda endişe duymaktayım.”*

### 3. 2. Nükleer Santral Olan Bir İlde Yaşamak İle İlgili Bulgular

Formda katılımcılara nükleer santral olan bir ilde yaşamak isteyip istemeyecekleri de sorulmuştur. Nükleer santral olan bir ilde yaşamak isteyip istemeyeceklerine yönelik katılımcı kararlarını gösteren skala Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.**

*Türkiye’de Nükleer Santral Kurulmasına İlişkin Katılımcıların Kararları*

	Kesinlikle istemem	istemem	istemem	istemem	istemem	Kararsızım	isterim	isterim	isterim	isterim	Kesinlikle isterim	Ortalama
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
UÖ(f)	1	1	1	2	6	5	1	3	1	-	2	4,91
US (f)	-	-	1	1	2	5	1	-	2	8	3	7,04

Katılımcıların nükleer santral olan bir ilde yaşamak isteyip istemeyecekleri ile ilgili kararları skala üzerinden incelendiğinde uygulama öncesi (UÖ) tüm katılımcıların ortalaması 4,91 iken uygulama sonrasında 7,04’e yükselmiştir. Katılımcıların bu konu ile ilgili gerekçeleri Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.**

*Katılımcıların Nükleer Santral Olan Bir İlde Yaşamak İle İlgili Gerekçeleri*

Tema	Kategori	Gerekçe	UÖ (f)	US (f)
İsterim	Risk	Sorunsuz	1	
		Geniş çaplı etki	1	2
		Güvenli şehir	1	1
	Ekonomi	Gelişmişlik	1	
		Refah		2
	Bilim	Eğitim	1	
	Çevre	Çevreci		6
İstemem	Risk	Kültürel risk	5	4
		Sızıntı	6	
		Olası kaza	3	3
		Riskten uzaklaşma	3	
	Çevre	Sabotaj/saldırı	1	1
		Doğa tahribatı	2	2
	Sosyoloji	Atıklar	1	1
		Göç		3

Tablo incelendiğinde NGS olan bir ilde yaşamak isteyen katılımcılardan, risk kategorisi altında bir katılımcının NGS’yi sorunsuz olarak gördüğü, herhangi bir kaza durumunda ise örnek ifadede görüleceği üzere katılımcıların etkinin geniş çaplı olacağını belirttikleri görülmüştür.

“İsterim o şehirde olması ile 600 km yakınında olması arasında herhangi bir fark görülmemektedir.”

Ayrıca bir katılımcının NGS olan bir ilde güvenlik önlemlerinin daha fazla olacağı düşüncesiyle asayiş olaylarının da az yaşanacağını iddia ettiği de görülmektedir. Ekonomi kategorisinde ise kurulduğu şehrin gelişmişlik ve refah düzeyinin artacağına dair gerekçeler bulunmaktadır. Bilim kategorisinde ise bir katılımcı NGS’yi eğitim amaçlı kullanabileceği için NGS olan bir ilde yaşamak istediğini belirtmiştir. İsterim teması altında çevre kategorisinde NGS’lerin çevreci (f=6) olduğu yönünde gerekçeler ise uygulama sonrasında üretilmiştir. İstemem teması altındaki çevre kategorisinde ise NGS’nin doğayı tahrip edeceği (f=2) ve atıkları (f=1) nedeniyle olumsuz gerekçeler üretilmiştir. İstemem teması altında en fazla öne çıkan kategori risk kategorisidir. Bu kategori altında daha öncede değinilen kültürel risk ile ilgili gerekçeler

öncesinde (f=5) gerekse de uygulama sonrasında (f=4) gerekçeler üretilmiştir. Risk kategorisi altında öne çıkan bir diğer gerekçe ise sızıntıdır. Katılımcılar santralin herhangi bir kaza olmasa dahi radyoaktif sızıntı yapacağı ile ilgili düşünceleri uygulama öncesinde (f=6) varken uygulama sonrasında bu kategori altında gerekçe üretilmemiştir. Olası kaza riski ise gerek uygulama öncesinde (f=3) gerekse de uygulama sonrasında (f=3) katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Uygulama öncesinde bazı katılımcılar riskten uzak olmak (f=3) için NGS olan bir ilde yaşamak istemezken uygulama sonrasında bu gerekçe tekrarlanmamıştır. Tüm bunlara ek olarak uygulama sonrasında bazı katılımcıların NGS sonucunda buldukları ile göç ile yeni yerleşimlerin olacağına (f=3) yönelik olumsuz gerekçelerinin de oluştuğu görülmüştür.

### 3. 3. Katılımcıların Nükleer Kavramına Yönelik Tanımları İle İlgili Bulgular

NAF ile katılımcılardan hem etkinlikler öncesinde hem de etkinlikler sonrasında nükleer kavramını tanımlamaları istenmiştir. Katılımcıların nükleer kavramı ile ilgili yaptıkları tanımlamaların analizi Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.**  
*Katılımcıların Nükleer Kavramına Yönelik Tanımları*

Kategori	Kod	UÖ (f)	US (f)
Enerji	Çekirdek enerjisi	9	16
	Atom enerjisi	6	1
	Radyoaktif enerji	6	1
	Enerji	4	1
	Reaktör	2	
	Mikro enerji	1	
Kullanım	Farklı alanlar		4

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların nükleer kavramına yönelik tanımlamalarında gerek uygulama öncesinde (f=9) gerekse de uygulama sonrasında (f=16) en fazla çekirdek enerjisi odaklı tanımlamalar yaptıkları görülmektedir. Bununla birlikte uygulama öncesi tanımlamalar genelde (*çekirdek enerjisi*dir, *atom enerjisi* *radyoaktif enerji* gibi) sadece birkaç kelimedenden oluşmakta iken uygulama sonrasında tanımlamaların;

*“...kararsız atom çekirdeklerinin kararlı yapıya ulaşabilmek için çevreye yaydıkları alfa, beta ve gama gibi ışınlar yapmaktadır...”*

örneğinde olduğu gibi daha kapsamlı ve açıklayıcı bir yapıya kavuştuğu görülmüştür. Ayrıca uygulama öncesi yapılan tanımlamalarda

*“kimyasal reaktör ile enerji eldesi”*

*“mikro enerji”*

gibi hatalı ya da eksik olarak değerlendirilebilecek ifadelerin de olduğu görülmüştür. Bununla birlikte uygulama sonrasında katılımcıların tanımlarında nükleerin tıp, sanayi, arkeoloji gibi alanlarda da kullanımına (f=4) dikkat çektiği de görülmüştür. Tüm bunlara ek olarak gerek katılımcıların NBF’de yazdıkları;

*“Nükleer hakkında hiçbir şey bilmediğimi ve ne kadar yanlış bilgiler öğrendiğimi fark ettim.”*

gerekse de katılımcıların süreç içindeki hem kendi aralarında hem de eğitimciler ile yaptıkları konuşmalardan alan notlarına yansıyanlar, etkinlik sürecinin katılımcıların nükleer ile ilgili bilgi düzeylerinin gelişmesine katkı sağladığı bulgusunu destekler niteliktedir.

### 3. 4. Nükleerin Yarar ve Zararlarına Yönelik Düşünceler İle İlgili Bulgular

NAF ile katılımcıların nükleer ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşleri de alınmıştır. Katılımcıların nükleer ile ilgili olumlu görüşleri Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.**  
*Katılımcıların Nükleer İle İlgili Olumlu Güreşleri*

Kategori	Kod	UÖ (f)	US (f)
Ekonomi	Yüksek enerji	12	6
	Ucuz enerji	4	11
	Verimli enerji	5	3
	Yaygın kullanım alanı	1	8
	Hammadde avantajı	1	1
	İstihdam artışı		2
Politika	Enerji bağımlılığının azalması	1	2
	Savunma	2	
	Stratejik önem		2
Çevre	Kısmen temiz enerji	1	5
	Fosil yakıtların azaltılması	1	1
	Maden tahribatının olmaması		2
Bilim-Teknoloji	Tıp	11	11
	Teknolojik gelişim	2	2
	Bilimsel gelişim	3	1

Tablo 6 incelendiğinde nükleer ile ilgili olumlu görüşlerin ekonomi, politika, çevre ve bilim-teknoloji kategorileri altında toplandığı görülmektedir. Ekonomi kategorisi altında katılımcıların nükleer sayesinde yüksek miktarda ve ucuz bir şekilde enerji üretilebileceği ve bu enerjinin diğer enerji türlerine göre kesintisiz ve verimli olacağına yönelik olumlu görüşler ileri sürüldükleri görülmektedir. Katılımcılar ekonomi kategorisinde nükleerin endüstriden tarıma kadar uzanan yaygın kullanıma alanlarına sahip olduğunu da belirtmişlerdir. Yaygın kullanım alanı kodu uygulama sonrasında (f=8) uygulama öncesine (f=1) kıyasla belirgin bir artış göstermiştir. Uygulama sonrasında katılımcılar istihdam artışına (f=2) da vurgu yapmışlardır. Ayrıca bir katılımcı ülkemizdeki uranyum rezervleri nedeniyle ekonomik olarak hammadde avantajına da sahip olduğumuzu belirtmiştir. Politika kategorisinde ise bazı katılımcılar enerji bağımlılığının azalmasına değinmişlerdir. İki katılımcı uygulama öncesinde nükleerin savunma amaçlı fayda sağlayacağını belirtirken iki katılımcı ise uygulama sonrasında nükleerin ülkemize stratejik bir avantaj kazandıracağını belirtmiştir. Çevre kategorisinde kısmen temiz enerji görüşü uygulama sonrasında (f=5) uygulama öncesine (f=1) kıyasla daha fazla ifade edilmiştir. Bir katılımcı nükleerin fosil yakıt kullanımını azaltacağını belirtirken uygulama sonrasında iki katılımcı nükleerde maden arama ve çıkarma süreçlerinde gerçekleşen doğa tahribatının olmayacağını ifade etmiştir. Bilim-Teknoloji kategorisinde ise katılımcılar nükleerin tıp (f=11), teknoloji (f=2) ve farklı bilim dallarında gelişime katkıda bulunacağını belirtmişlerdir. Katılımcıların nükleer ile ilgili olumsuz görüşleri ise Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7.***Katılımcıların Nükleer İle İlgili Olumsuz Görüşleri*

Kategori	Kod	UÖ (f)	US (f)
Risk	Kaza	7	10
	Radyoaktif etki	7	2
	Mutasyon	2	2
	Sağlık	2	1
Çevre	Ekosisteme zararlı	8	5
	Atıklar	2	4
Politika	Silah		3
Sosyoloji	Göç		2
Ekonomi	Yüksek kurulum maliyeti		1

Tablo 7 incelendiğinde nükleer ile ilgili olumsuz görüşlerin uygulama öncesinde risk ve çevre kategorileri altında toplandığı uygulama sonrasında ise politika, ekonomi ve sosyoloji kategorilerinin de oluştuğu görülmektedir. Risk kategorisinde katılımcılar gerek uygulama öncesinde (f=7) gerekse de sonrasında (f=10) en fazla kaza riskine dikkat çekmişlerdir. Sonrasında nükleerin sahip olduğu radyoaktif etki, canlılarda neden olabileceği mutasyonlar ve sağlık sorunları da nükleer ile ilgili olumsuz görüşler arasında yer almaktadır. Çevre kategorisinde ise nükleerin ekosisteme zarar verdiği görüşü ön plana çıkmaktadır. Ayrıca nükleer atıklar nedeniyle de nükleer ile ilgili olumsuz görüş bildiren katılımcılar mevcuttur. Uygulama sonrasında ise bazı katılımcıların nükleer silahlar (f=3), neden olduğu göç hareketleri (f=2) ve yüksek maliyeti (f=1) gibi gerekçelerle nükleer ile ilgili olumsuz görüşler bildirdikleri görülmüştür.

### 3. 5. Katılımcıların Nükleer İle İlgili Bilgi Kaynaklarına Yönelik Bulgular

NAF ile katılımcıların nükleer ile ilgili bilgi kaynakları da öğrenilmeye çalışılmıştır. Katılımcılardan hem etkinlikler öncesinde hem de sonrasında nükleer ile ilgili bilgilerinin kaynaklarını belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların nükleer ile ilgili bilgi kaynakları Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8.***Katılımcıların Nükleer İle İlgili Bilgi Kaynakları*

Kategori	Kod	UÖ (f)	US (f)
Bilimsel	Proje		16
	Bilim insanları		5
	Popüler bilim yayınları	5	10
	Fizik kitapları	4	4
	Makaleler	5	15
	Eğitim hayatı	5	5
Medya	İnternet	15	10
	Haberler	3	
	Belgesel	1	
	Tartışma programları	1	
Kurumsal	İlgili resmî kurumlar		5

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların nükleer ile ilgili bilgi kaynaklarının bilimsel, kurumsal ve medya olmak üzere üç kategori altında toplandığı görülmektedir. Uygulama öncesinde en fazla medya (f=20) ve bilimsel (f=19) kategorileri uygulama sonrasında yine en fazla bilimsel (f=55), sonrasında ise sırasıyla medya (f=10) ve kurumsal (f=13) kategorileri bilgi kaynağı olarak gösterilmiştir. Uygulama öncesinde katılımcıların nükleer ile ilgili en sık kullandığı bilgi kaynağının internet (f=15) olduğu görülmektedir. Uygulama sonrasında ise katılımcılar bilgi kaynağı olarak en fazla gerçekleştirilen projeyi (f=16) ifade



ettikleri görülmektedir. Ayrıca uygulama sonrasında AEK, AFAD ve TÜBİTAK gibi resmî kurumların (f=5) yaptığı bilgi paylaşımları da katılımcılar tarafından bilgi kaynağı olarak ifade edilmiştir.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma bulguları dikkate alındığında fen bilimleri öğretmenlerinin Türkiye’de nükleer santral kurulmasına yönelik destek ortalamaları proje öncesinde 6,70 iken proje sonrasında 8,13’e yükseldiği görülmektedir. Benzer bir durum katılımcıların nükleer santral olan bir ilde yaşamak isteyip istememeleri bulgusunda da mevcuttur. Proje başlamadan önce 4,91 olan ortalama projenin ardından 7,04’e yükselmiştir. Katılımcıların benzer özelliklere sahip olmalarına rağmen farklı kararlar almaları yadırganabilir. Ancak bireylerin aynı bilgiye erişmelerine rağmen bu bilgileri farklı şekilde değerlendirerek kararlarını oluşturdukları da ilgili alanyazında görülmektedir (Rundgren, Eriksson ve Chang Rundgren, 2016). Bu farklı değerlendirmelerin bireylerin temel inançlarındaki (Kolstø 2006) ve entelektüel birikimlerdeki farklılıklar (Zeidler, 1997) nedeniyle oluşabileceği ifade edilmektedir. Alanyazın incelendiğinde özellikle fen bilgisi öğretmen adaylarının nükleer enerjiye karşı olumsuz algılara sahip oldukları görülmektedir (Eş, Işık Mercan ve Ayas, 2016; Özdemir ve Çobanoğlu, 2008; Türkoğlu Yenilmez ve Öztürk, 2019). Mevcut araştırmada da katılımcıların özellikle risk ve çevre kategorilerinde nükleere ilişkin olumsuz düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Araştırmanın dikkat çeken bir bulgusu ise bazı katılımcıların, ülkemiz insanının iş yapma sürecinde risk teşkil eden kültürel özellikleri nedeniyle nükleer santrallere karşı olumsuz bir tavır içinde oluşlarıdır. Bununla birlikte katılımcılar, özellikle ekonomik ve bilim-teknoloji alanlarında sağlayacağı katkılar nedeniyle nükleer ile ilgili olumlu görüşler ifade etmektedirler. Eş ve Varol (2019) da lisans öğrencilerinin nükleere karşı yaklaşımlarını inceledikleri çalışmalarında nükleere destek veren katılımcıların daha çok ekonomi, karşı çıkanların ise daha çok çevre konu alanlarında gerekçe ürettiklerini belirtmiştir. Ayrıca mevcut araştırmada katılımcıların nükleer ile ilgili olumsuz gerekçe üretme sıklıkları proje sonunda azalırken, olumlu gerekçe üretme sıklıkları ise artmıştır. Bu bulgular üzerinden gerçekleştirilen projenin katılımcıların nükleere yönelik algılarında olumlu yönde bir değişime sebep olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bir başka bulgusu ise katılımcıların nükleer ile ilgili bilgi kaynaklarına ilişkindir. Katılımcıların bilgi kaynakları bilimsel, kurumsal ve medya olmak üzere üç kategori altında derlenmiştir. Proje öncesinde katılımcılar nükleer ile ilgili bilgi kaynağı olarak en fazla medya kategorisi altında yer alan interneti gösterirken projenin ardından katılımcılar en fazla bilimsel kategoride yer alan proje ve bilim insanları ile ilgili resmî kurumları bilgi kaynağı olarak ifade etmişlerdir. Alanyazında çeşitli SBK ile ilgili bireylerin bilgi kaynaklarını inceleyen çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Türkmen, Pekmez ve Sağlam (2017) araştırmalarında, fen bilgisi öğretmen adaylarının SBK'lara ilişkin bilgilerini genellikle sosyal ve görsel medya ile arkadaş ve ailelerinden oluşan sosyal çevrelerinden edindiklerini ifade etmişlerdir. Aynı çalışmada, lisans eğitimi sırasında alınan derslerin de oldukça etkili olduğu bulunmuştur. Yenilmez Türkoğlu ve Öztürk (2019) de çalışmalarında öğretmen adaylarının ürettikleri zihinsel modellerin çoğunlukla televizyon ya da internet ortamında sunulan ya da tartışılan imgelerle bağlantılı olduğu çıkarımına ulaşmıştır. Öğretmen adaylarının Hidroelektrik Santraller ile ilgili olarak da okul, çevre, TV ve internet gibi farklı bilgi kaynaklarından yararlandıkları da ifade edilmektedir (Atasoy, 2018). Benzer şekilde Eş, Işık Mercan ve Ayas'ın (2016) yürüttükleri araştırmada da öğretmen adaylarının nükleer enerji ile ilgili en önemli bilgi kaynağının bilimsel kaynaklar yerine medya olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırmada katılımcıların nükleer ile ilgili bilgi düzeyleri de incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre bazı katılımcıların uygulama öncesinde yetersiz ve hatalı tanımlamalar yaptığı uygulama sonrasında ise yapılan tanımlamaların daha kabul edilebilir ve detaylı olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları ve alanyazın ışığında, gerçekleştirilen projenin katılımcıların gerek bilgi kaynakları gerekse de bilgi düzeyleri üzerinde önemli bir etkisi olduğu ve katılımcıların nükleer ile ilgili bilimsel bilgi kaynaklarına daha fazla başvurmasını sağladığı söylenebilir.

Sonuç olarak gerek fen bilimleri öğretim programı (2018) kazanımları içinde yer almasına gerekse de ülkemiz ve dünya genelinde güncel bir SBK olmasına rağmen fen bilimleri öğretmenlerinin “nükleer” ile ilgili olarak yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıkları, bilgi kaynağı olarak ise bilimsel kaynaklardan daha fazla medyayı kullandıkları, gerçekleştirilen etkinlikler yoluyla katılımcıların konu ile ilgili bilgi kaynakları ve düzeyleri ile düşünceleri üzerinde olumlu bir değişimin yaşandığı görülmüştür. Bu bağlamda mümkünse daha uzun süreleri de kapsayacak şekilde benzeri hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yaygınlaştırılması ve desteklenmesi önerilmektedir.

## Kaynakça/Reference

- Atasoy, Ş. (2018). Öğretmen adaylarının yaşam alanlarına göre yerel sosyobilimsel konularla ilgili informal muhakemeleri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 6,1,60 –72.
- Ates, H., & Saracoglu, M. (2016). Pre-service science teachers' views about nuclear energy with respect to gender and university providing instruction. *Science Education International*, 27(2), 238-252.
- Bobat, A. (2000). Akkuyu Nükleer Santrali Üzerine Bir Anket ve Düşündükleri. [http://www.dektmk.org.tr/pdf/enerji\\_kongresi\\_10/bobat.pdf](http://www.dektmk.org.tr/pdf/enerji_kongresi_10/bobat.pdf) adresinden 29.01.2016 tarihinde alınmıştır.
- Bogden, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bossér, U., Lundin, M, Lindahl, M., & Linder, C. (2015). Challenges faced by teachers implementing socioscientific issues as core elements in their classroom practices. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 3(2), 159-176.
- Burek, K. (2012). The impact of socioscientific issues based curriculum involving environmental outdoor education for fourth grade students. Graduate School Theses and Dissertations. University of South Florida.
- Cansız, N., & Cansız, M. (2015). Views and knowledge of preservice science teachers about nuclear power plants. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 6(2), 216-224.
- Chang, S. N., & Chiu, M. H. (2008). Lakatos' scientific research programmes as a framework for analysing informal argumentation about socioscientific issues. *International Journal of Science Education*, 30, 1753-1773.
- Cohen, B. L. (1996). Çok geç olmadan: Bir bilim adamı gözüyle nükleer enerji. TÜBİTAK.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000), *Research Methods in Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). Handbook of qualitative research. *NK Denzin & YS Lincoln (Eds.)*, 244.
- Eggert, S., & Bögeholz, S. (2010). Students' use of decision-making strategies with regard to socioscientific issues: an application of the rasch partial credit model. *Science Education*, 94(2), 230–258.
- Ercan, O., Ural, E., & Tekbıyık, A. (2015). Pre-service teachers' attitudes towards nuclear energy and the effect of Fukushima nuclear disaster on their attitudes. *The International Journal of Social Sciences and Humanities Invention*, 2(11), 1669-1678.
- Ertürk, F. (2006). Nükleer Enerji ve Çevre. [http://trntp.org/pdf/asamalar/4/kitap/Nukleer\\_enerji\\_ve\\_cevre.pdf](http://trntp.org/pdf/asamalar/4/kitap/Nukleer_enerji_ve_cevre.pdf) adresinden 29.01.2016 tarihinde alınmıştır.
- Eş, H., Işık Mercan, S., & Ayas, C. (2016). A new socio-scientific issue for Turkey: Life with nuclear. *Turkish Journal of Education*, 5(2), 47-59.

- Eş, H., & Varol, V. (2019). Fen Bilgisi Öğretmenliği ve İlahiyat Öğrencilerinin Nükleer Santral Sosyo-Bilimsel Konusuyla İlgili İnfomal Argümanları. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 15(2).
- Evren Yapıcıoğlu, A., & Aycan, Ş. (2018). Pre-service science teachers' decisions and types of informal reasoning about the socioscientific issue of nuclear power plants. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(1), 31-53.
- Foong, C.-C., & Daniel, E. G. S. (2013). Students' argumentation skills across two socio-scientific issues in a confucian classroom: Is transfer possible? *International Journal of Science Education*, 35(4), 2331-2355. <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.697209>
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, R. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (8th ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Güler, T. (2006). *Nükleer enerji üretim sürecinde kazalar, nükleer atıklar ve çevre sorunları*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara
- Hitchcock, G., & Hughes, D. (1995). *Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research*. Psychology Press.
- Hurd, P. D. (1958). Science literacy: Its meaning for American schools. *Educational leadership*, 16(1), 13-16.
- Hurd, P.D. (1998). Scientific literacy: New minds for a changing world. *Science Education*, 82(3), 407-416.
- Jenkins, E. W. (1999). School science, citizenship and the public understanding of science. *International Journal of Science Education*, 21(7), 703-710.
- Jho, H., Yoon, H. G., & Kim, M. (2014). The relationship of science knowledge, attitude and decision making on socio-scientific issues: the case study of students' debates on a nuclear power plant in korea. *Science & Education*, 23, 1131-1151.
- Johnson, P. G. (1962). The goals of science education. *Theory into Practice*, 1, 239-244.
- Kapıcı H.O., & İlhan G.O. (2016). Pre-service teachers' attitudes toward socio-scientific issues and their views about nuclear power plants. *Journal of Baltic Science Education*, 15, 642-652.
- Kenar, I. (2013). Nuclear energy reality in Turkey and the attitude of the science teachers towards the issue. *The Anthropologist*, 16, (1-2), 153-165, doi: 10.1080/09720073.2013.11891344.
- Kolstø, S. D. (2001). To trust or not to trust, pupils' ways of judging information encountered in a socioscientific issue. *International Journal of Science Education*, 23, 877-901.
- Kolstø, S. D. (2006). Patterns in students' argumentation confronted with a risk-focused socioscientific issue. *International Journal of Science Education*, 28(14), 1689-1716.
- Kolstø, S. D., Bungum, B., Arnesen, E., Isnes, A., Kristensen, T., Mathiassen, K., Mestad, I., Quale, A., Tonning, A. S. V., & Ulvik, M. (2006). Science students' critical examination of scientific information related to socioscientific issues. *Science Education*, 90(4), 632-655.
- Kubota, Y. (2012). Facing a crisis with calmness? The global response to the Fukushima nuclear disaster. *Japanese Journal of Political Science*, 13(3), 441-466.

- Küçük, H., Güven, G., & Aycan, H. Ş. (2015). Developing a holistic measurement on nuclear issues for preservice science teachers. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 12(1), 85-98.
- Lee, L. S., & Yang, H. C. (2013). Technology Teachers' Attitudes toward Nuclear Energy and Their Implications for Technology Education. Paper presented at the Pupils' Attitude towards Technology (PATT). Technology Education for the Future: A Play on Sustainability Conference, New Zealand.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- MEB (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.
- National Research Council [NRC] (1996). *National science education standards*. National Academy Press.
- Ozturk, N., & Altan, E. B. (2019). Examining science teachers' decisions about nuclear power plants from the perspective of normative decision theory. *Journal of Education in Science Environment and Health*, 5(2), 192-208.
- Özdemir, N. (2014). How will it affect attitudes to discuss socio-scientific issues within the framework of socioscientific principles? Nuclear energy. *Turkish Studies*, 9(2), 1197-1214
- Özdemir, N., & Çobanoğlu, E. O. (2008). Prospective teachers' attitudes towards the use of nuclear energy and the construction of nuclear plants in turkey. *Hacettepe University Journal of Education*, 34, 218-232
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation* (No. 4). Sage.
- Roberts, D. A. (2007). *Scientific literacy/science literacy*. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 729- 780). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Rundgren, C. J., Eriksson, M. ve Chang Rundgren, S. N. (2016). Investigating the intertwinement of knowledge, value, and experience of upper secondary students' argumentation concerning socioscientific issues. *Science & Education*, 25(9-10), 1049-1071.
- Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 513-536.
- Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2004). The morality of socioscientific issues: Construal and resolution of genetic engineering dilemmas. *Science Education*, 88, 4-27.
- Stake, R. E. (1994). Case study: Composition and performance. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 31-44.
- Stefanova, Y., Minevska, M., & Evtimova, S. (2010). Scientific literacy: Problems of science education in Bulgarian school. *Problems of Education in the 21st Century*, 19, 113-118.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications Inc.

- Türkmen, H. Pekmez, E., & Sağlam, M. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyo-bilimsel konular hakkındaki düşünceleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 448-475.
- Türkoğlu, A. Y., & Öztürk, N. (2019). Sosyo-bilimsel konulara ilişkin fen bilgisi öğretmen adaylarının zihinsel modelleri. *Başkent University Journal of Education*, 6(1), 127-137.
- Wu, Y.-T., & Tsai, C.-C. (2007). High school students' informal reasoning on a socio-scientific issue: Qualitative and quantitative analyses. *International Journal of Science Education*, 29(9), 1163-1187. <https://doi.org/10.1080/09500690601083375>
- Yener, D., Aksüt, P., & Somuncu Demir, N. (2017). Science teacher candidates' attitudes and opinions concerning nuclear power plants: A nuclear research reactor trip. *International Journal of Environmental & Science Education*, 12(5), 1283-1297.
- Yenilmez Türkoğlu, A., & Öztürk, N. (2019). Sosyo-bilimsel konulara ilişkin fen bilgisi öğretmen adaylarının zihinsel modelleri. *Başkent University Journal of Education*, 6(1), 127-137.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research Design and Methods* (3rd edition). London: Sage Publications.
- Zeidler, D. (1997). The central role of fallacious thinking in science education. *Science Education*, 81(4), 483-496.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

Science literacy is a fundamental concept in science education, encompassing the goal of equipping individuals with the capacity to make informed decisions based on scientific knowledge. By fostering science literacy, education aims to cultivate socially responsible citizens who can critically evaluate scientific and technological aspects related to societal issues.

Nuclear energy, derived from atomic nucleus reactions, plays a significant role in diverse fields, notably electricity generation. However, the utilization of nuclear energy remains a contentious subject due to concerns surrounding radioactive waste management and safety considerations. The occurrence of nuclear accidents in various countries has further intensified the debates surrounding this topic. Within Turkey, the issue of nuclear energy is also marked by controversy, as ongoing efforts are underway to construct nuclear power plants in Mersin (Akkuyu) and Sinop.

The establishment of nuclear power plants carries significant implications for sustainable development, rendering it imperative for individuals to possess the ability to make informed decisions and consider the multidimensional aspects associated with this issue. Consequently, studies have sought to explore the attitudes and perspectives of pre-service science teachers toward nuclear energy. Such investigations have revealed that pre-service teachers may exhibit positive or negative attitudes toward nuclear energy. However, the body of research specifically examining the perspectives of in-service teachers on this matter is relatively limited.

In summary, developing science literacy is crucial for enabling individuals to make informed decisions concerning socio-scientific issues such as nuclear energy. Given the multifaceted nature of nuclear energy, encompassing environmental considerations, security concerns, and energy policy implications, it is paramount for both teachers and pre-service teachers to possess unbiased and well-informed knowledge about this subject.

### 2. METHOD

The present research employed a qualitative methodology, explicitly utilizing a case study approach as the preferred research method. The study encompassed a group of 23 science teachers who actively participated in the TÜBİTAK project titled "Nuclear Science School for Science Teachers" in various provinces of Turkey. The teachers willingly volunteered to be part of this initiative.

The data collection process comprised the utilization of specific tools. Firstly, the "Nuclear Perception Form (NAF)" was administered to elicit the participants' perceptions about the nuclear subject. This form consisted of five questions to prompt the participants to articulate their judgments and provide substantiating reasons. Additionally, the researchers conducted observations within the settings where the activities were conducted, meticulously recording their observations as "Researcher Field Notes." Furthermore, the participants were given a "Nuclear Science Diary (NSD)" at the culmination of each day to document their thoughts and evaluations regarding the activities.

Ethical permission was secured following the "Code of Ethics for Scientific Research and Publication in Higher Education Institutions" to ensure adherence to ethical guidelines.

The overarching aim of this study was to mitigate knowledge gaps and enhance science teachers' perspectives concerning nuclear sciences. The content analysis method was employed to analyze the collected data, entailing the categorization and interpretation of the obtained data.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

This study aimed to assess the impact of nuclear power plant establishment on society and the decision-making process of individuals regarding living in a province with a nuclear power plant in Turkey. The research findings reveal the complexities involved in the decisions regarding establishing a nuclear power plant and residing in a province with such a facility.

Regarding the decision-making process concerning establishing a nuclear power plant, the participants exhibited indecisiveness initially. However, most of the participants expressed support for implementing the nuclear power plant after being informed and engaging in activities related to the subject matter. The influence of information sharing and active participation in events was significant in shaping the participants' decisions and garnering support for establishing a nuclear power plant.

In terms of the decision to reside in a province with a nuclear power plant, a significant shift in participants' preferences was observed after the implementation. While most participants initially expressed reluctance to live in such a province, this changed substantially post-implementation, with the majority now indicating a desire to reside in a city with a nuclear power plant. This transformation can be attributed to environmental considerations raised by participants, emphasizing that living in a city with a nuclear power plant is environmentally friendly, poses no harm to the environment, and provides clean energy.

Nevertheless, concerns were expressed by individuals who remained hesitant about residing in a province with a nuclear power plant. Cultural risks, potential accidents, leakage hazards, and environmental degradation were cited as reasons for their reluctance. Participants also expressed concerns about inadequate security measures and the potential for increased public order incidents.

In conclusion, this study sheds light on the societal impact of nuclear power plant establishment and the decision-making processes involved in choosing between supporting the establishment of a nuclear power plant and opting to live in a province with such a facility. The findings highlight the complexity of these decisions, which are influenced by information sharing, active participation, environmental considerations, and individual concerns. Therefore, it is crucial to provide comprehensive information to the public, foster participation, and consider environmental impacts during decision-making processes related to nuclear energy projects.



## 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: T.C. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 12.08.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/ 09

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri toplama ve analizi, raporlaştırma. Katkı oranı %30.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, veri analizi, raporlaştırma. Katkı oranı %30.

Yazar 3: Yöntemin belirlenmesi, raporlaştırma. Katkı oranı %20.

Yazar 4: Araştırmanın tasarlanması, danışmanlık. Katkı oranı %20.

## DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI

Çalışma “TÜBİTAK 4005 Yenilikçi Eğitim Uygulamaları” kapsamında desteklenen projeden üretilmiştir. Ayrıca sürece katkıda bulunan Manisa Celal Bayar Üniversitesi ve Yunus Emre Belediyesi’ne de teşekkür ederiz.

## ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education



2023, 23(3),1518–1544. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1228514>

### Okuma Çemberi Yönteminin Lise Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Beceri Düzeylerine Etkisi: Bir Karma Yöntem Çalışması\*

The Effect of Literature Circle Method on Social Emotional Learning Skills Levels of High School Students: A Mixed Method Study

Burak ASRA<sup>1</sup> , İlker CIRIK<sup>2</sup> 

Geliş Tarihi (Received): 03.01.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 02.06.2023

Yayın Tarihi (Published): 24.09.2023

**Öz:** Bu araştırmanın amacı, okuma çemberi yönteminin lise öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırma, iç içe karma desende tasarlanmış ve 2021-2022 eğitim öğretim yılının birinci döneminde İstanbul ili, Arnavutköy ilçesindeki bir lisede yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, 9. sınıfta öğrenim gören 32'si deney, 31'i kontrol grubunda olmak üzere 63 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmanın nicel verileri Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği ile toplanmıştır. Nitel veriler ise görüşme formu ve öğrenci projelerinden elde edilmiştir. Araştırmanın nicel verileri Kovaryans Analizi istatistik tekniğiyle; nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda ulaşılan bulgular, okuma çemberi yönteminin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu arasında SDÖ becerilerinin her birinde ve toplam puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkarmıştır. Nitel boyutta ulaşılan bulgular ise nicel bulgulara destekler şekilde öğrencilerin SDÖ becerilerini yansıtmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin okuma çemberleri ile duygularını ifade ettiklerini, öz güvenlerini artırdıklarını, ön yargılarını gözden geçirdiklerini, ilgilerini keşfettiklerini göstererek öz farkındalık becerilerini yansıtmıştır. Ayrıca öğrencilerin öz yönetim becerileri kapsamında, koydukları hedefe ulaşma ve zaman kontrolü sağlama açısından disiplin kazandıklarını, motivasyonlarını artırdıklarını, inisiyatif aldıklarını göstermiştir. Sonuçlar, öğrencilerin empati kurma, şefkat gösterme, başkalarının duygularını ve bakış açılarını anlama gibi sosyal farkındalık becerileri sergilediklerini; iletişim becerilerini geliştirerek olumlu ilişkiler kurduklarını; eleştirel düşünme, problemleri tanımlayıp çözme ve eylemlerinin sonuçlarını öngörerek gerekçeli yargıda bulunma gibi sorumlu karar verme becerileri sergilediklerini ortaya çıkarmıştır. Araştırmada, SDÖ becerilerinin desteklenmesinde okuma çemberi yönteminin etkili olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma çemberi, sosyal duygusal öğrenme, karma yöntem

&

**Abstract:** The aim of this study is to determine the effect of literature circle method on social emotional learning skills levels of high school students. The research was designed in a nested mixed method and was conducted in the first semester of the 2021-2022 academic year at a high school in Arnavutköy, Istanbul. The study group of the research consisted of 63 9th grade students, of whom 32 were in the experimental group and 31 in the control group. Quantitative data of the study were collected with the Social Emotional Learning Scale. Qualitative data were obtained from the interview form and student projects. Quantitative data of the study were analyzed with the Analysis of Covariance statistical technique. Moreover, qualitative data were analyzed by content analysis method. Results in the quantitative dimension of the study revealed a significant difference in favor of the experimental group in each of the SEL skills and the total scores between the experimental group and the control group, in which the literature circle method was applied. The qualitative results, on the other hand, confirmed the quantitative results and reflected the SEL skills of the students. The results of the research reflected the students' self-awareness skills by demonstrating how they expressed their emotions, improved their self-confidence, examine their prejudices, and discovered their interests with literature circles. In addition, it has been shown that students gain discipline, increase their motivation and take initiative in terms of self-management skills, achievement of set goals and manage their time effectively. The results of the study indicated that students demonstrated social awareness skills such as empathy, compassion, and understanding other people's emotions and perspectives; they built positive relationships by improving their communication skills; and they expressed responsible decision-making abilities such as critical thinking, problem-solving, and making reasoned judgments by anticipating the consequences of their actions. The study found that the literature circle method was effective in supporting SEL skills.

**Keywords:** Literature circle, social emotional learning, mixed method

**Atıf/Cite as:** Asra, B. & Cırık, İ. (2023). *Okuma çemberi yönteminin lise öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerine etkisi: bir karma yöntem çalışması*. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(2), 1518-1544. [doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1228514](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1228514)

**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, Burak Asra tarafından 2022 yılında İlker Cırık danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tez çalışması ile X. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulan sözlü bildirienden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Burak Asra, Milli Eğitim Bakanlığı, burakasra@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1198-9913>

<sup>2</sup> Doç. Dr. İlker Cırık, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ilker.cirik@msgsu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3018-9831>

## 1. GİRİŞ

Çağımızda eğitim sistemlerinin kazandırması beklenen beceriler değişmekte, sosyal ve duygusal bir varlık olan insanın yalnızca bilişsel gelişiminin yeterli olmadığı düşünülmektedir (Zins vd., 2004). Bu düşünceden hareketle, modern toplumlarda öğrencilere sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) becerilerinin kazandırılması (Lopes & Salovey, 2004) ve öğrenme ortamlarında öğrencilerin bütünsel gelişimlerinin odağa alınması yaşamsaldır. Bu odağın işlevsel hale gelebilmesi için ise tutum, davranış ve biliş geliştirme yeterliğini kapsayan (Elias vd., 1997), yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişiminde kritik bir yere sahip olan SDÖ'nün (Zins vd., 2004), okul öncesinden yükseköğretime kadar öğrenme sürecinin her kademesinde desteklenmesi önemlidir. Aksi durumda, süreçte ortaya çıkabilecek aksamalar, SDÖ becerilerinin kazandırılmasında hedeflenen başarıya ulaşmayı engelleyecektir (The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2015; Greenberg vd., 2017; Zins vd., 2004). Bu nedenle öğrencilerin; kendini tanıyan, hedeflerini gerçekleştiren, empati kuran, insanlarla etkili ilişkiler geliştiren ve sorumlu kararlar alan bireyler olarak yetişmelerini sağlayıcı bütüncül bir öğrenme sürecinin yapılandırılması gerektiği söylenebilir (Hidi & Harackiewicz, 2000).

Elias vd. (1997, s. 2) SDÖ'yü "çocukların ve yetişkinlerin sosyal ve duygusal yeterlik kazanmaları için gerekli beceri, tutum ve değerlerini geliştirdiği bir süreç" olarak tanımlar. Benzer olarak Zins vd. (2004), sosyal ve duygusal yeterliklerin kazanılması süreci; McCombs (2004), duygu, düşünce ve davranışları bütünleştirerek toplumun üretken bir üyesi olmak için gerekli becerileri geliştirme süreci olarak değerlendirirler. CASEL (2020, s. 1) ise SDÖ'yü "tüm gençlerin ve yetişkinlerin sağlıklı kimlikler geliştirmek, duyguları yönetmek, kişisel ve kolektif hedeflere ulaşmak, empati yapmak, olumlu ilişkiler kurmak ve sürdürmek için bilgi, beceri ve tutumları edindikleri ve uyguladıkları süreç" olarak tanımlamaktadır. CASEL, sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin birbiriyle ilişkili beş temel beceri alanını (öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma ve sorumlu karar verme) ise sınıf, okul, aile ve toplumla ilişkilendirerek aralarındaki iş birliğinin üzerinde durmaktadır. Buna bağlı olarak, SDÖ'yü bu iş birliği çerçevesinde irdeleyen çok sayıda çalışma (Albright & Weissberg, 2010; Amato, 2005; Cefai vd., 2014; Cohen, 2006; Pasi, 2001) olduğu görülmektedir. Çalışmalara göre, söz edilen iş birlikleri sonucunda SDÖ becerileri artan bireylerin çeşitli kazanımlar elde ettiği söylenebilir.

Greenberg vd. (2017) SDÖ'nün, öğrencilerin güven duygusunu pekiştirdiğini, onların okula uyumlarını sağlayıp akademik başarılarını artırdığını, istenen davranışları teşvik ederken problemlili davranışları azalttığını, kariyerlerinde daha başarılı ve zihinsel açıdan daha sağlıklı bireyler olmalarına katkı sağladığını belirtir. Benzer olarak Elias ve Haynes (2008) SDÖ becerilerinin düşük olması halinde öğrencilerin problemlili davranışlarının arttığını ve disiplin sorunları yaşadıklarını vurgular. Bu sorunları ortadan kaldırmayı amaçlayan SDÖ araştırmalarını inceleyen Durlak vd. (2011), SDÖ'nün öğrencilerin sosyal davranışlarını geliştirdiğini ve akademik başarılarını artırdığını ifade eder. SDÖ becerilerindeki artışın sınıf iklimi üzerindeki olumlu etkileri olduğunu belirten araştırmacılar (Greenberg vd., 2003; Linares vd., 2005) da yaklaşımın bir diğer istendik çıktısını yansıtmışlardır. Ek olarak SDÖ'nün, öğrencilerin yükseköğretime ve iş yaşamına hazırlanmalarında önemli rol oynadığını (Huitt & Dawson, 2011; Jones vd., 2015; Karacan Özdemir & Bacanlı, 2020); gelecekte suç işleme ve psikolojik sorunlar yaşama ihtimallerini düşürdüğünü (Taylor vd., 2017) vurgulayan araştırmalar da mevcuttur. Araştırmaların bulguları ışığında öğrencilerin SDÖ beceri düzeylerini geliştirmeyi temel alan öğretim yöntemleriyle yapılan çalışmalar (Phillippe, 2021; Polleck, 2010) da alanda artan bir ivme kazanmaktadır. Çünkü SDÖ becerilerinin gelişimi, okuldaki ve yaşamdaki başarının anahtarı olarak görülmektedir (Kendziora & Yoder, 2016). Alan yazın bütünsel anlamda değerlendirildiğinde, SDÖ'nün akademik başarıya desteklediği, yaşam için vazgeçilmez olduğu ve öğrenmeyi salt bilişsel kazanımlar olarak gören bakış açısının değiştiği söylenebilir.

Öte yandan SDÖ alanında Türkiye'de yapılan çalışmalar, genellikle çeşitli programların SDÖ becerilerine olan etkisini ya da SDÖ becerilerinin farklı değişkenler ile ilişkisini (Kabakçı & Korkut, 2008)

incelemektedir. Bu araştırmalar, SDÖ becerilerinin yaşam doyumu ve umudu pozitif yönde yordadığını (Kabakçı & Totan, 2013), akran zorbalığını engellediğini (Totan & Kabakçı, 2010), öğrencilerin akademik başarılarını ve sınıf iklimi algılarını olumlu yönde etkilediğini (Esen Aygün, 2017) ortaya koymuştur. Bununla birlikte, yurt dışında birçok okul, SDÖ becerilerine yönelik programlar hazırlayıp bunları öğretim programlarının bir parçası haline getirmeye çalışmaktadır (Goleman, 2011). Anılan çalışmaların, hazırlanan ya da uyarlanan SDÖ programlarının uygulanması ile sınırlı kaldığını söylemek yanlış olmayacaktır. Programların yanı sıra öğretim yöntemlerinin SDÖ becerilerinin gelişimine etkilerini inceleyen araştırmalara yer verilmesinin bu sınırlılığı ortadan kaldırabileceği söylenebilir. Bu kapsamda, okuma çemberi yönteminin SDÖ becerilerinin geliştirilmesinde işe koşulmasının etkili olabileceği düşünülmektedir.

Okuma çemberleri, öğrencilerin ilgi duydukları kitabı seçmeleri, aldıkları roller aracılığıyla sorgulamalar ve tartışmalar yapmaları açısından öğrenenlerin doğasına uygun bir yöntemdir (Avcı vd., 2010; Daniels, 2002). Bu yöntem, öğrencilerin kendi seçtikleri kitaplara göre oluşturulan gruplara dâhil oldukları, ders dışında yaptıkları bireysel okumaları doğrutusunda belli aralıklarla toplanıp grup (çember) arkadaşlarıyla tartıştıkları öğretim yöntemidir. Bu bakımdan bireysel okuma ile işbirlikli öğretimin birleştirildiği bir yöntem olarak bilinmektedir (Daniels, 2002; Hsu, 2004; Tracey & Morrow, 2006). Araştırmacılara göre bu çemberler, okumayı zevkli hale getirmekte (King, 2001), isteksiz öğrencilerin dahi okuma alışkanlığı kazanmasını kolaylaştırmaktadır (Venegas, 2018). Bununla birlikte, yöntemin öğrencilere sosyal (Alwood, 2000; Brown, 2015; Doğan & Kaya Tosun, 2020), bilişsel (Avcı & Yüksel, 2011) ve duyuşsal (Avcı & Yüksel, 2011; Venegas, 2019) katkıları olduğu bilinmektedir.

Alan yazında okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlamaya (Avcı vd., 2013; Balantekin ve Pilav, 2017; Briggs, 2010; Varita, 2017), eleştirel okumaya (Tan Hatun & Kurtlu, 2019), akıcı okumaya (Kaya Tosun, 2018), okumaya karşı tutuma (Avcı & Yüksel, 2011), sosyal becerilere (Doğan & Kaya Tosun, 2020) olan etkisini ilkökul ve ortaokul düzeyinde inceleyen çalışmalar yer almaktadır. Ek olarak, SDÖ becerilerinin gelişimine yönelik ise çeşitli yöntemlerin (Gözen & Cırık, 2017) ve programların (Esen Aygün, 2017; Totan, 2011; Ulaşan, 2018) etkisini inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır. Ancak ulaşılan alan yazın incelendiğinde okuma çemberi uygulamalarının SDÖ'ye ve SDÖ'nün alt becerilerine etkisine yönelik yapılmış bütünsel bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Söz konusu becerileri artırmak ve bireyin bütünsel gelişimini desteklemek için kitaplar aracılığıyla sınıfın mekânsal sınırlarını, rol görevleri aracılığıyla dersin zamansal sınırlarını aşan okuma çemberi gibi işbirlikli öğretim yöntemlerine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle, bu araştırma, öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma ve sorumlu karar verme olarak beş temel beceriden oluşan sosyal duyuşsal öğrenme ile aynı kitabı okumayı seçen öğrencilerin oluşturduğu küçük, geçici tartışma grupları olarak nitelendirilen okuma çemberi yöntemi (Daniels, 1994) üzerine yoğunlaşmıştır. Bu açıdan araştırmanın bulgularının hem ulusal hem de uluslararası alanda öğrencilerin SDÖ beceri düzeylerini artırmaya yönelik öğretim yöntemleri konusunda yapılan sınırlı sayıdaki çalışmaya katkı sağlaması umulmaktadır. Ayrıca, araştırma bulguları doğrutusunda SDÖ programlarının geliştirilebileceği düşünülmekte; araştırmanın SDÖ becerilerinin geliştirilmesinde farklı öğretim yöntem ve tekniklerin işe koşulduğu çalışmalara ışık tutması beklenmektedir.

### 1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, okuma çemberi yönteminin lise öğrencilerinin sosyal duyuşsal öğrenme becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırma amacı doğrutusunda test edilen hipotezler şunlardır:

1. Okuma çemberi yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin
  - a) öz farkındalık,
  - b) öz yönetim,
  - c) sosyal farkındalık,
  - d) ilişki kurma,
  - e) sorumlu karar verme ve

f) Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ) toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Araştırma amacı doğrultusunda cevap aranan alt problemler şunlardır:

1. Okuma çemberi yönteminin SDÖ becerileri üzerindeki etkileri, deney grubu öğrencilerinin okuma çemberlerinde hazırladıkları projelere nasıl yansımıştır?
2. Deney grubu öğrencilerinin okuma çemberi yönteminin SDÖ becerileri üzerindeki etkilerine yönelik görüşleri nelerdir?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem ile yürütülmüştür. Karma yöntem araştırmaları, mevcut tüm veri toplama araçlarını kullanarak hem nicel hem de nitel araştırmanın zayıf yönlerini telafi etmektedir (Creswell & Plano Clark, 2020). Araştırmada karma yöntem desenlerinden iç içe karma desen kullanılmıştır. Bu desende araştırmacı, deneysel çalışma gibi nicel bir aşama içerisine nitel bir aşama veya durum çalışması gibi nitel bir aşama içerisine nicel bir aşama ekleyebilir. Eklenen destekleyici aşama, genel deseni geliştirme amacı taşır (Creswell & Plano Clark, 2020). Bu araştırmada deneysel çalışma içerisine nitel çalışma eklenmiştir. Bu bakımdan araştırmanın nicel kısmı genel deseni, nitel kısmı ise destekleyici aşamayı ifade etmektedir. Araştırmanın nicel boyutunda, ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen (Karasar, 2012), nitel boyutunda ise temel nitel araştırma kullanılmıştır (Merriam, 2013).

### 2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde İstanbul ili, Arnavutköy ilçesinde yer alan bir devlet lisesinin 9. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Grupların sosyal duygusal öğrenme becerileri açısından denkliliğini belirlemek amacıyla dört şube öğrencilerine SDÖÖ uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile çözümlenmiştir. Analiz sonucunda şubeler arasında sosyal duygusal öğrenme becerileri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $F_{(3,119)} = 0,381, p > 0,05$ ). Buna bağlı olarak, dört şubeden birisi deney, birisi kontrol grubuna seçkisiz olarak atanmıştır. Deney grubunda toplam 32 öğrenci (21 kız, 11 erkek), kontrol grubunda toplam 31 öğrenci (19 kız, 12 erkek) yer almıştır.

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmanın nicel verileri Totan (2018) tarafından geliştirilen “Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ)” ile hem deney hem de kontrol grubundan uygulamalar başlamadan önce (ön-test) ve tamamlandıktan sonra (son-test) toplanmıştır. Ölçek, bu araştırmanın amaçlarına uygun ve araştırmanın çalışma grubu olan lise seviyesinde kullanılabilir olması nedeniyle tercih edilmiştir. Ölçeğin yakın tarihlerde gerçekleştirilen çalışmalarda (Ağırkan, 2021; Arslan Şeker, 2021; Okur & Totan, 2021) lise öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerini ölçmek amacıyla kullanıldığı da saptanmıştır. Ölçeğin kullanım izni ilgili yazardan e-posta aracılığıyla alınmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise bu araştırma kapsamında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve deney grubu öğrencilerinin hazırladığı proje ürünleri ile toplanmıştır. Veri toplama adımları Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Veri toplama adımları

Nitel veriler arasında yer alan görüşmeler son okuma çemberi bitiminde yapılmıştır. Görüşmeler için okulun dış etkilere kapalı uygun alanı olan çok amaçlı salon seçilmiş, öğrenciler salona teker teker alınmış ve görüşme sırasında ortamda başka herhangi bir kişi bulunmamıştır. Görüşmeler üç günde tamamlanmıştır. Görüşme süreleri 5 dakika 6 saniye ile 12 dakika 41 saniye arasında değişmiştir. Toplam görüşme süresi 4 saat 16 dakika 25 saniye olarak tespit edilmiştir. Görüşmeler öğrencilerin bilgisi dâhilinde ses kaydına alınmış; sonrasında transkripsiyon yapılarak kâğıda aktarılmış ve öğrencilerin kendi görüşme metinlerini kontrol edip doğrulamalarının ardından nitel veriler arasına dâhil edilmiştir. Görüşmeler görünmeyenler hakkında bilgi edinme ve görünenler hakkında açıklama yapma fırsatı sağlar (Glesne, 2020). Bu kapsamda, görüşmelerin açık uçlu sorulardan oluşması ve bir kılavuzun takip edilmesi ile görüşmecinin yanlılığını ve öznelliği sınırlandırdığı (Yıldırım & Şimşek, 2018); aynı zamanda görüşülene kendini kolay ifade etme imkânı sunduğu ve gerektiğinde derinlemesine bilgi edinmeyi olanaklı kıldığı düşünülmektedir (Büyükoztürk, 2020). Nitel veriler için ayrıca deney grubunda uygulanan okuma çemberi etkinlikleri sonunda öğrencilerin ortaya koydukları proje ürünleri (metin, karikatür, kavram haritası vb.) veri kaynaklarına dâhil edilmiştir. Miles ve Huberman'ın (2019) da belirttiği üzere elde edilen nitel veriler, nicel verileri yeniden yorumlamak, tamamlamak, geçerli kılmak, açıklamak ve aydınlatmak amacıyla kullanılmıştır.

### 2.3.1. Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ)

Totan (2018) tarafından ergenlerde sosyal duygusal öğrenme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen SDÖÖ beşli Likert tipindedir. Ölçekte toplam 23 madde bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 115, en düşük puan 23'tür. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin beş alt boyutuna ait faktör yük değerlerinin 0,46 ile 0,84 arasında değiştiği görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum iyiliği indeksleri  $\chi^2 = 16,50$ ,  $\chi^2/sd = 3,3$ , GFI = 0,99, AGFI = 0,97, RMR = 0,003, SRMR = 0,003 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları için hesaplanan Cronbach Alfa katsayıları 0,70 ile 0,83 arasında değişmiş; toplam ölçek için ise 0,92 olarak bulunmuştur. Sonuçlar, SDÖÖ'nün ergenler üzerinde kullanılabilecek yeterli düzeyde psikometrik özelliklere sahip olduğu yönünde yorumlanmıştır. Yapılan bu araştırma kapsamında deney ve kontrol grubuna uygulanan ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı

alt boyutlarda 0,72 ile 0,75 arasında, ölçeğin bütününde ise 0,79 olarak hesaplanmıştır. Özgün ölçeğin faktör analizi için toplanan verilerin elde edildiği katılımcı grubu ile mevcut araştırmanın çalışma grubu benzer özellikler taşıdığı için mevcut araştırmada ayrıca doğrulayıcı faktör analizi yapılmamıştır.

### 2.3.2 Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Araştırmada, deney grubu ile gerçekleştirilen okuma çemberi uygulamaları sonunda öğrencilerin SDÖ becerilerine ilişkin değişimleri belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken soruların araştırmanın amaçlarına odaklı olmasına ve öğrencilerin kolaylıkla anlayabilecekleri düzey ve açıklıkta olmasına dikkat edilmiştir. Hazırlanan görüşme formu, nitel çalışmalar yürütmüş ve eğitim programları ve öğretim alanında uzman olan iki öğretim üyesine ve ayrıca bir ölçme değerlendirme uzmanına e-posta ile gönderilmiştir. Uzmanların dönütleri doğrultusunda; katılımcının kendisinin belirlediği rumuz bilgisinin alınması, sorularda kullanılan negatif çağrışımlı kavramların eş anlamlılarının kullanılması vb. değişiklikler yapılmıştır. Düzeltmeler sonrasında nihai görüşme formu şu beş sorudan oluşmuştur: 1. Okuma çemberi etkinlikleri “kitap okumaları, rol görevleri, çember tartışmaları, projeler vd.” senin güçlü yönlerini ya da eksikliklerini fark etmeni sağladı mı? Açıklar mısın? Örnek verebilir misin? 2. Duygu, düşünce ve davranışlarını -stresli zamanlarda dahi- kontrol edebilen ya da kendine hedefler belirleyip onlara ulaşabilen açısından okuma çemberi etkinliklerinin faydalı olduğunu düşünüyor musun? Neden? 3. Farklı düşüncelere sahip olan kişileri anlayabilen ve empati kurabilen okuma çemberi etkinliklerinin katkısının olduğunu düşünüyor musun? Örnek verebilir misin? 4. Okuma çemberi etkinliklerinin arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiğini, daha etkili iletişim kurmanı sağladığını düşünüyor musun? Açıklar mısın? 5. Aldığın kararların sonuçlarını göz önünde bulundurarak davranışlarının doğruluğunu değerlendirmen için okuma çemberlerinin etkili olduğunu düşünüyor musun? Açıklar mısın? Örnek verebilir misin?

### 2.3.3. Okuma çemberi öğrenci proje ürünleri

Araştırmanın nitel boyutunda kullanılan tekniklerden bir diğeri doküman incelemesidir. Doküman incelemesi, gözlem ve görüşme gibi diğer nitel veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanıldığında verinin çeşitlendirilmesini sağlamak ve çalışmanın geçerliğini önemli ölçüde artırmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırmada deney grubunda uygulanan okuma çemberi etkinlikleri sonunda öğrencilerin ortaya koydukları ürünler (metin, karikatür, kavram haritası vb.) veri kaynaklarına dâhil edilmiştir. Okuma çemberi öğrenci projeleri olarak adlandırılan bu ürünler yazılı dokümanlardan oluşmaktadır. Öğrencilerin kendilerini okudukları kitabın kahramanı yerine koyarak tuttukları günlükler, hikâyelere yazdıkları yeni sonlar, kitaptaki bir olaydan hareketle oluşturdukları gazete haberi, karikatür ve kavram haritaları, karakterlere yazdıkları mektuplar, yazarla kurguladıkları röportajlar bu projelerden bazılarıdır. Öğrenciler, bu projeleri aynı kitabı okuyup tartıştıkları grup arkadaşlarıyla birlikte üretmişlerdir.

## 2.4. Verilerin analizi

### 2.4.1. Nicel verilerin analizi

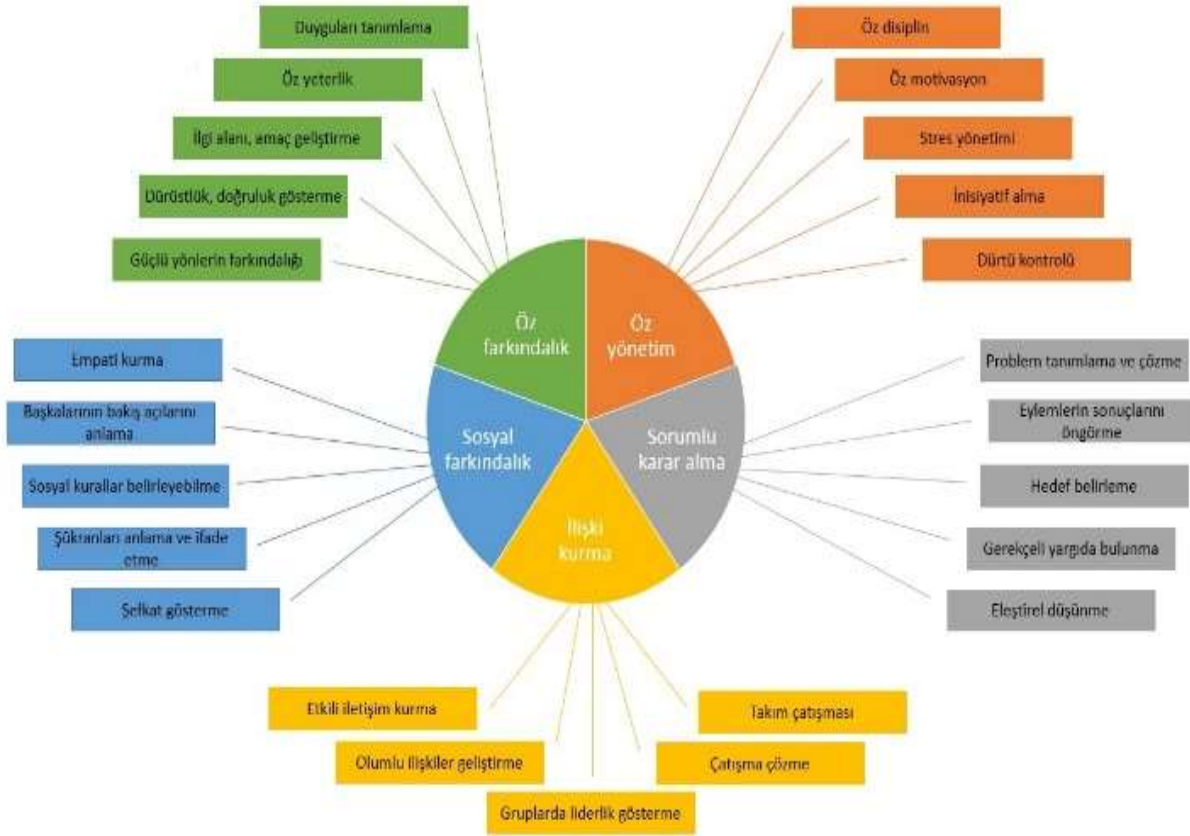
Araştırmada SDÖÖ ile elde edilen nicel verilerin analizi istatistik paket programında Tek Faktörlü Kovaryans Analizi (ANCOVA) ile yapılmıştır. Gruplar arası farkın anlamlılığı Bonferroni testi ile belirlenmiştir. ANCOVA'nın kullanılabilmesi için bazı varsayımların karşılanması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2020). İlk olarak, deney grubunun (n=32) ve kontrol grubunun (n=31) ANCOVA için  $n \geq 30$  varsayımını karşıladığı görülmüştür. İkinci olarak, SDÖÖ puanları için regresyon eğimlerinin eşit olduğu bulunmuştur ( $F_{(1,59)} = 1,287, p < 0,05$ ). Üçüncü olarak, bağımlı değişkenle ortak değişken arasında  $r=0,146$  düzeyinde ilişki olduğu belirlenmiş ve saçılım grafiği incelendiğinde SDÖÖ ön test ve son test puanları arasındaki ilişkinin doğrusal olduğu görülmüştür. Dördüncü olarak, SDÖÖ puanlarının normal dağılımına ilişkin yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları, deney grubu için ön test ( $p=0,102, p > 0,05$ ), son test ( $p=0,200, p > 0,05$ ); kontrol grubu için ön test ( $p=0,200, p > 0,05$ ), son test ( $p=0,200, p > 0,05$ ) puanlarının

normal dağıldığını göstermiştir. Levene testi sonucunda bağımlı değişkenin hata varyansının gruplar arasında eşit olduğu tespit edilmiştir ( $p=0,319$ ,  $p>0,05$ ). Analizlerde anlamlılık düzeyi  $p<0,05$  olarak alınmıştır.

#### 2.4.2. Nitel verilerin analizi

Araştırmanın nitel verilerinin analizinde kullanılan içerik analizi, tema, kalıp, ön yargı ve anlamları ortaya çıkarmak amacıyla materyallerin ayrıntılı ve sistematik olarak incelenmesi ve yorumlanmasını ifade etmektedir (Berg & Lune, 2015). Bu kapsamda okuma çemberlerinde deney grubu öğrencilerinin ürettikleri projeler ve uygulama sonunda yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler içerik analizi ile çözümlenmiş; öğrencilerin SDÖ becerilerinin yansımaları ele alınmıştır. Araştırmanın nitel verilerini oluşturan dokümanlar tıpkıbasımları alınarak çoğaltılmış ve özgün dokümanlar muhafaza edilmiş, kodlama işlemleri kopyalar üzerinde yapılmıştır. Diğer nitel veriler olan yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmelerinin ses kayıtları ise transkripsiyon yöntemiyle yazılı metne dönüştürülmüş ve bilgisayar ortamında kodlamaya tabi tutulmuştur.

Araştırmacıların birisinin dokümanların ortaya çıktığı okuma çemberi uygulamalarının yapıldığı ortamda bulunması ve görüşmeleri bizzat yapması ile veri aşinalığı sağlanmıştır. Sonrasında nitel veriler baştan sona okunarak ilk kodlar oluşturulmuştur. Veriler çözümlenirken araştırmanın hipotez ve alt problemleri çıkış noktası olarak kullanılmıştır. Çünkü Miles ve Huberman (2019) da kaynağını kavramsal çerçeve, araştırma soruları, hipotezler ve anahtar değişkenlerden alan "başlangıç listesi" önermişlerdir. Bu doğrultuda SDÖ alan yazınından (CASEL, 2020; Elias, 2006; Greenberg vd., 2017) hareketle aday tema ve kategoriler belirlenmiş, kod rehberi oluşturulmuştur. Oluşturulan kod rehberi Şekil 2'de sunulmuştur.

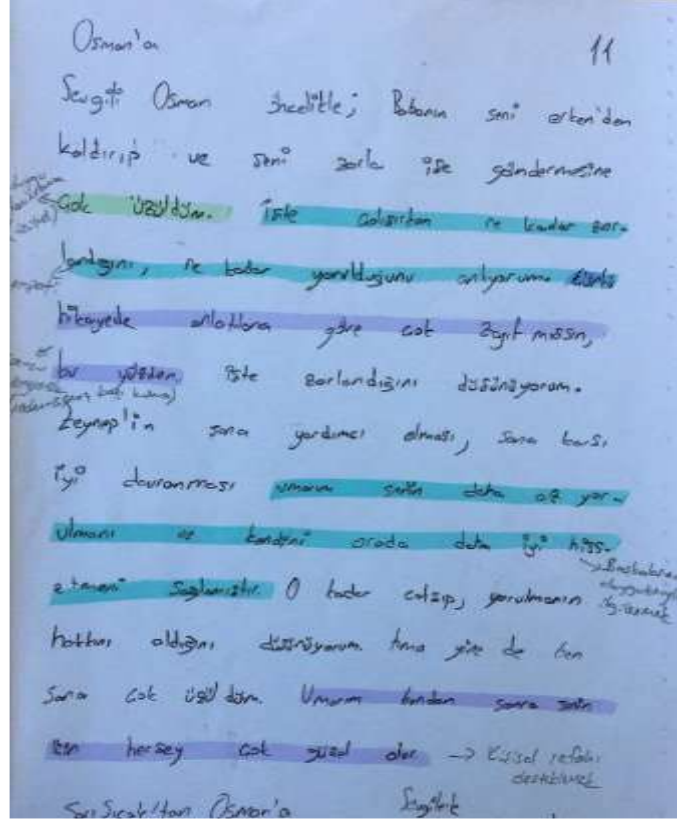


Şekil 2. Kod rehberi

Kod rehberi ile araştırmaya odaklanmayan kodların örüntüye karışması engellenmiş, oluşturulan rehber üzerinden veriler kodlanarak içerik analizi yapılmıştır. Bu aşamada, veriler üzerinde tekrar kodlama yapılmış ve önceden ulaşılan kodlar denetlenmiştir. Diğer taraftan, veriler çözümlenirken aday



kategorilerle ilişkilendirilebilecek yeni kodlar tespit edilmiştir. Tespit edilen bazı kodlar ise rehberde yer almayan yeni kategoriler ortaya çıkmıştır. Ulaşılan tüm kodlar araştırmanın hipotez ve alt problemleri çerçevesinde sosyal duygusal öğrenmenin beş becerisini yansıtır şekilde aday tema ve kategoriler altında hiyerarşik olarak düzenlenmiştir. Çünkü kodlamanın hiyerarşik olarak düzenlenmesi analiz sürecinin parçasıdır (Glesne, 2020). Her bir doküman ya da görüşme verisinin birden fazla beceriyi yansıtan kodlar içermesi, verilerde birbirini tekrar eden ilişkili ifadelerin yer alması ve dokümanların farklı yapısal özelliklere sahip proje ürünlerinden oluşması nedeniyle veriler sınıflandırılarak sayılara (frekans) dönüştürülmemiş; her bir beceri için renk belirlenmiş ve ilgili beceriyi yansıtan öğrenci ifadeleri aynı renkle işaretlenerek kodlanmıştır. Bu işlemi gösteren bir örnek Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Doküman üzerinde yapılan kodlama örneği

Tüm doküman ve görüşme verileri tekrar gözden geçirilmiş, kodlamaların “çıkarsama” sınırlarını aşmadığı ve aşırı yorum içermediği saptanmıştır. Kodlardan hareketle ulaşılan kategorilerin araştırmanın hipotezlerini oluşturan öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma ve sorumlu karar verme becerilerini yansıttığı görülmüştür. Böylece aday tema ve kategoriler kesinleşmiştir. Kesinleşen tema, kategori ve kodlara ait örnekler Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.***Kesinleşmiş Tema, Kategori ve Kod Örnekleri*

Tema	Kategori	Kod
Öz farkındalık	Duyguları tanımlama	sevmek (aşk) üzülmek
	Güçlü yönlerinin farkında olma	yapabildiğini görmek başaracağına inanmak
İlişki kurma	Olumlu ilişkiler geliştirme	arkadaşlık kurmak gönül almak
	Takım çalışması	birlikte hareket etmek yardımlaşmak

Son olarak, kodlar, kategoriler ve temalar SDÖ alanında nitel çalışmaları bulunan bir uzmandan görüş alınarak teyit edilmiştir.

#### 2.4.2.1 Nitel geçerlik ve güvenilirlik

Nitel çalışmalarda inandırıcılığın sağlanması için uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı doğrulaması gibi stratejilerden faydalanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmada uygulama bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve öğrencilerle uzun süreli etkileşim sağlanmıştır. Ayrıca veriler birbirleriyle karşılaştırılarak ilişkilendirilmiş ve aşamalı olarak değerlendirilerek örüntü ortaya çıkarılmış, böylece derinlikli veri toplama sağlanmıştır. Verilerin toplanması, incelenmesi ve raporlanması aşamalarında uzman incelemesine başvurulmuş ve dönütler değerlendirilmiştir. Son olarak toplanan doküman ve yazıya aktarılan görüşmeler öğrencilerle paylaşarak verilerin teyidi sağlanmıştır. Nitel çalışmalarda aktarılabilişliğin sağlanması için ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yapılabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu doğrultuda araştırmacının veri kaynakları, süreçte izlenen yol ve uygulamanın yapıldığı ortam detaylı olarak ifade edilmiş, analizler neticesinde doküman ve görüşme bulgularının örtüştüğü görülmüş, verilerin doğasına sadık kalınmaya özen gösterilerek araştırma bulguları aktarılırken doğrudan alıntılardan faydalanılmıştır. Bunlara ek olarak, görüşme verileri ses kaydı şeklinde saklanmış, diğer nitel verileri oluşturan dokümanlar ise ham veriler olarak muhafaza edilmiştir. Söz konusu veriler edinilen çıkarımlarla birlikte tutarlılık ve teyit edilebilirlik incelemesi için alan uzmanına sunulmuştur. Uzmanın detaylı ses, görüntü kayıtları ve katılımcı teyidi sağlanan dokümanlardan hareketle ulaşılan kategori ve temaları onaylaması sonucu veri analizi tamamlanmıştır.

#### 2.5. Deneysel işlem

Okuma çemberi uygulamaları öncesinde, deney grubu öğrencileri okuma çemberi yöntemi, yöntemin uygulama adımları, seçebilecekleri kitaplar ve hazırlayabilecekleri projeler hakkında araştırmacı tarafından bilgilendirilmiştir. Böylece öğrenciler her hafta gerçekleştirecekleri etkinlikler, okuyacakları kitapların içerikleri hakkında bilgi sahibi olmuşlar; ayrıca okuma ve tartışmalar sonrasında hazırlayabilecekleri projelere dair örnekler görmüşlerdir. Haftalık beş saatlik Türk Dili ve Edebiyatı dersinde haftada bir gün, iki ders saatinde yapılan uygulamalar öğrencilerin kitap seçimleri ile başlamıştır. Öğrenciler kendilerine tanıtılan hikâye kitapları arasından okumak istedikleri üç kitabın adını yazmış ve öğretmene teslim etmişlerdir. Öğretmen öğrenci tercihlerine göre her kitaba beş ya da altı kişi gelecek şekilde dağılım yapmıştır. Bu dağılımda öğrencilerin genellikle farklı kitapları ilk sıraya yazdıkları fark edilmiştir. Bu sayede öğrenciler büyük oranda ilk tercih olarak yazdıkları kitabın grubuna dâhil edilmişlerdir.

Okuma çemberlerinin uygulandığı derslerde sınıf oturma düzeni her grupta yer alan öğrencinin grubun diğer üyelerini görebileceği şekilde düzenlenmiş, yöntemin de ismini aldığı çemberler oluşturularak çalışmalar yapılmıştır. Bu yerleşim düzeninin öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimlerine imkân veren (Öztemel, 2017); onların işbirlikli çalışmalar yapma, yardımlaşma ve katılımcı olmalarına katkı sunan

oturma düzeni olduğu söylenebilir (İmer, 2000). Kitaplar öğrencilere dağıtıldıktan sonra aynı kitabı seçen öğrenciler çember düzeninde oturarak gruplar oluşturmuşlardır. Ardından öğretmen, her gruba kontrol listesi dağıtmıştır. Her grup kendine bir isim belirlemiş ve kendi bilgileri, okuyacakları kitabın ismi, yazarı, rol dağılımları vb. bilgiler ile belirledikleri grup isimlerini bu listeye yazmışlardır. Öğrencilerin gruplarına Kitap Kurtları, Okur Genç, Kitap Tutkunları, Öykücüler gibi isimler seçtikleri görülmüştür. Öğrencilerin kitaplarını ve rol yapraklarını almasıyla ilk toplantı tamamlanmıştır.

Bir sonraki hafta rol görevlerini yapan öğrenciler okudukları hikâyeler üzerine kendi gruplarıyla tartışmalar yapmışlar, toplantı sonunda gruptaki öğrenciler yeni roller alarak sonraki toplantıya kadar okumaya devam etmişler ve döngü (5 hafta) son grup toplantısına dek böyle sürmüştür. Ayrıca öğrenciler, her toplantı sonrasında kendi grup kontrol listelerine sonraki toplantıya kadar okuyacakları sayfaları ve yapacakları rol görevlerini yazmış; öğrenci öz değerlendirme formunu doldurarak öğretmene teslim etmiştir. Araştırmanın veri kaynaklarına dâhil edilmeyen bu formlar, öğrencilerin kendi kurallarını koyup o kurala uyma, plan yapma, öz denetim sağlama gibi becerilerini geliştiren okuma çemberi adımı olarak uygulanmıştır.

Beşinci haftada öğrenciler okudukları kitaba dair hazırladıkları projeleri tüm sınıfa sunarak hem üretim ve sosyal etkileşim sağlamış hem de bir sonraki kitap seçimi öncesinde okudukları kitapların tanıtımını yapmışlardır. Kitap seçimi ile başlayıp beş hafta süren ve proje sunumları ile tamamlanan bu okuma çemberi etkinlikleri bir döngü (5 hafta) daha devam etmiştir. Tüm okuma çemberleri boyunca öğretmen, öğrencileri rol görevlerinin sınırlarını aşarak sohbete girmeleri konusunda yüreklendirmiş, kontrol listelerini, öz değerlendirme formlarını dağıtıp toplamış ve öğretmen gözlem formunu doldurarak aksaklıkları tespit etmeye, sonraki toplantılar için sağlayacağı desteği belirlemeye çalışmıştır. Öğretmen gözlem formu da araştırmanın veri kaynağına dâhil edilmemiştir. Ayrıca öğretmen, her okuma çemberi döngüsü bitiminde öğrenci projelerini toplayarak analize hazırlamıştır.

Deney ve kontrol gruplarında dersler Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programı ve dersin sene başı zümre öğretmenler kurulu toplantısında kabul edilen yıllık plan çerçevesine bağlı kalınarak hazırlanan ders planları kapsamında işlenmiştir. Deney grubunda yukarıda sunulan okuma çemberi yöntemi etkinlikleri yapılırken aynı hikâye kitapları yıllık planda bu dönemde yer alan “Hikâye” ünitesi kapsamında kontrol grubu öğrencileri tarafından da bireysel olarak okunmuştur. 10 hafta süren deneysel uygulamaların bitiminde deney ve kontrol grubuna SDÖÖ son test olarak uygulanmış ve deney grubu öğrencileriyle görüşmeler yapılmıştır.

## 2.6. 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: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 18.06.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 17952

Araştırmada ayrıca 04.08.2021 tarih ve 29015418 sayılı yazı ile İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ve çalışma grubunda yer alan tüm öğrencilerin velilerinden gerekli izinler alınmıştır.

### 3. BULGULAR

#### 3.1. Nicel bulgular

Araştırma amacı doğrultusunda test edilen hipotezler şunlardır: 1. Okuma çemberi yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin a) öz farkındalık, b) öz yönetim, c) sosyal farkındalık, d) ilişki kurma, e) sorumlu karar verme becerileri ve f) Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ) toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Araştırmanın nicel kısmı kapsamında oluşturulan hipotezler için SDÖÖ alt boyutlarından ve toplamından elde edilen puanların gruplara göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği Tek Faktörlü Kovaryans Analizi (ANCOVA) ile test edilmiş ve ulaşılan bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.**

*Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Gruplara Göre ANCOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	p*
Öz farkındalık ön test	0,033	1	0,033	0,129	0,721	
Gruplar	2,268	1	2,268	8,817	0,004	0,004
Hata	15,434	60	0,257			
Düzeltilmiş toplam	17,731	62				
Öz yönetim ön test	0,071	1	0,071	0,220	0,641	
Gruplar	4,787	1	4,787	14,812	0,000	0,000
Hata	19,389	60	0,323			
Düzeltilmiş toplam	24,187	62				
Sosyal farkındalık ön test	1,663	1	1,663	5,576	0,021	
Gruplar	5,903	1	5,903	19,798	0,000	0,000
Hata	17,891	60	0,298			
Düzeltilmiş toplam	24,482	62				
İlişki kurma ön test	,367	1	0,367	1,137	0,291	
Gruplar	6,468	1	6,468	20,009	0,000	0,000
Hata	19,395	60	0,323			
Düzeltilmiş toplam	27,049	62				
Sorumlu karar verme becerileri ön test	0,075	1	0,075	,286	0,595	
Gruplar	3,033	1	3,033	11,593	0,001	0,001
Hata	15,696	60	0,262			
Düzeltilmiş toplam	19,026	62				
SDÖÖ toplam ön test	0,225	1	0,225	1,997	0,163	
Gruplar	4,217	1	4,217	37,350	0,000	0,000
Hata	6,774	60	0,113			
Düzeltilmiş toplam	11,232	62				

p<0,05, p\*: Bonferroni düzeltmesi

Tablo 2’de görüldüğü üzere, grupların öz farkındalık ( $F_{(1,60)} = 8,817, p=0,00, p<0,05$ ), öz yönetim ( $F_{(1,60)} = 14,812, p=0,00, p<0,05$ ), sosyal farkındalık ( $F_{(1,60)} = 19,798, p=0,02, p<0,05$ ), ilişki kurma ( $F_{(1,60)} = 20,009, p=0,00, p<0,05$ ), sorumlu karar verme ( $F_{(1,60)} = 11,593, p=0,00, p<0,05$ ) becerileri ve SDÖÖ toplam puanlarının ( $F_{(1,60)} = 37,350, p=0,00, p<0,05$ ) ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında okuma çemberi yöntemi uygulanan deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

### 3.1. Nitel bulgular

Araştırma amacı doğrultusunda cevap aranan alt problemler şunlardır: 1. Okuma çemberi yönteminin SDÖ becerileri üzerindeki etkileri, a) deney grubu öğrencilerinin okuma çemberlerinde hazırladıkları projelere nasıl yansımıştır? b) deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde nasıl ortaya çıkmıştır? Araştırmanın nitel boyutunda yer alan birinci alt probleme yanıt bulmak amacıyla okuma çemberi yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin hazırladıkları projeler; ikinci alt probleme yanıt bulmak amacıyla ise okuma çemberi uygulaması sonunda deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmeler analiz edilmiştir. Ulaşılan bulgular SDÖ'nün beş alt boyutu (öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma ve sorumlu karar verme becerileri) çerçevesinde sırasıyla sunulmuştur. Öğrencilerin grup projelerinden yapılan alıntılarda grubun adı, görüşmelerden yapılan alıntılarda ise ilgili öğrenci adları yerine Ö1 (1 numaralı öğrenci), Ö2 (2 numaralı öğrenci)... şeklinde kodlar kullanılmıştır.

#### 3.1.2. Öz farkındalık becerisine ilişkin nitel bulgular

Deney grubu öğrencilerinin okuma çemberlerinde hazırladıkları projeler çözümlendiğinde öğrencilerin "duyguları tanımlama, öz yeterlik, ilgi alanı ve amaç geliştirme, dürüstlük, doğruluk gösterme ve eksiklerini fark etme, güçlü yönlerini fark etme" kategorilerinde öz farkındalık becerisi sergiledikleri belirlenmiştir. Örneğin, Okurlar grubundan öğrenciler kendilerini Neriman adlı hikâye kahramanının yerine koyarak günlük tutmuşlar ve günlükte "...biz sevgi dolu bir aileydik, erkek kardeşim, babam ve annem mutlu mesut yaşadık." sözleri ile sevgi, birliktelik gibi duyguları ifade etmeleri; yine bu gruptaki öğrencilerin, bir hikâye kahramanı olan Osman'a mektup yazarak duygularını "...seni zorla işe göndermesine çok üzüldüm." cümlesi ile dile getirmeleri duyguları tanımlama kategorisinde yer almıştır. İnceleyiciler grubunun hikâye kahramanı Arap Hayri'ye yazdıkları mektupta "Kendini kimseye muhtaç etmeyen, dik duran bir adamsın." diyerek kahramanın kendi ayakları üzerinde durabildiğini vurgulamaları ise öz yeterlik kategorisinde değerlendirilmiştir. Ayrıca, Dinleyiciler grubu üyelerinin yazdıkları günlükte kahramana "Bugün bir genç kızla beraber hikâye yazdık. Hikâyenin adı Leyla ile Mecnun, ama biraz bize özgü hem komik hem heyecanlı hem de sevgi dolu..." sözleri ilgi alanı ve amaç geliştirme kategorisinin altında yer almıştır. İnceleyiciler grubunun projelerinde hikâye karakterine söyledikleri "Aslında o beni hiç sevmedi, gözlerinden de anlaşılıyordu...onun beni sevmesi için her şeyi yaptım ama olmadı..." sözleri dürüstlük, doğruluk gösterme ve eksiklerini fark etme kategorisi kapsamındadır. Kitap Kurtları grubu ise, hikâye kahramanı Ali'ye yazdıkları mektupta "Bence sesin çok güzel.", "Çok iyi yerlere geleceğinden eminim." sözleri güçlü yönlerini fark etme kategorisinde ele alınmıştır. Bulgular doğrultusunda öğrencilerin öz farkındalık becerilerinin grup projelerine yansıdığı söylenebilir.

Okuma çemberi yönteminin öz farkındalık becerisi üzerindeki etkilerinin deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde nasıl ortaya çıktığına ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.***Öz Farkındalık Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşleri*

<b>Kategoriler</b>	<b>Öğrenci İfadeleri</b>
Duyguları tanımlama	Ö21: "Okuma çemberlerinde bazen kahramanlara üzüldüm, bazen mutlu oldum."
Öz yeterlik	Ö28: "Artık çekinmeden, utanmadan konuşabiliyorum."
İlgi alanı ve amaç geliştirme	Ö9: "...resim çizemediğimi, su şişesi bile çizemediğimi gördüm. Ben de farklı şeylere yönelmeye çalıştım."
Dürüstlük, doğruluk gösterme ve eksiklerini fark etme	Ö28: "Bazı kahramanların yaptığı hataları ben de yapmıştım, okuyup tartışınca yanlışlarımı fark ettim."
Güçlü yönlerini fark etme	Ö16: "İyi bir araştırmacıymışım. Mesela bir yazarın hayatını sıkılmadan birçok internet sitesinden araştırdım."
Ön yargıları inceleme	Ö15: "Sınıfta bazı kişiler hakkında farklı (olumsuz) düşünüyordum; ama onlarla birlikte çalıştıktan sonra öyle olmadıklarını anladım."

Tablo 3 incelendiğinde, okuma çemberi uygulamalarının öğrencilere öz farkındalık becerilerini sergileme imkânı verdiği görülmektedir. Araştırmanın nicel bulgularıyla tutarlı olarak öğrencilerin bu becerilerini yansıttıkları saptanmıştır. Projelerde yer almamasına karşın öğrencilerle yapılan görüşmelerde ön yargıları inceleme kategorisindeki bulgulara da ulaşılmıştır.

### 3.1.3. Öz yönetim becerisine ilişkin nitel bulgular

Çözömlenen öğrenci projelerinde, öz yönetim becerisi kapsamında "öz disiplin, öz motivasyon, stres yönetimi, inisiyatif alma, dürtü kontrolü, duygu ve davranışları düzenleme" kategorilerinde bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin, Okurlar grubu, çalışarak ailesine destek olan bir hikâyeye kahramanının günlüğünü tutmuştur. "Anneme, beni uyandır dedim." cümlesi ile başlattıkları günlüğü "...kendi paramı kazandığım için çok sevinmişim." cümlesi ile bitirmişler; böylece hikâyeye karakterleri üzerinden öz disiplin kategorisinde yansıtma yapmışlardır. Kitap Kurtları grubu ise müzik seçmelerini kazanamayan Ali adlı kahramanı yazdıkları mektup ile motive etmeye çalışmışlardır. Mektuptaki "Tekrar denersen çok güzel söyleyebilirsin, eminim." ifadeleri öğrencilerin kahramanlar aracılığıyla sergiledikleri öz motivasyonlarını yansıtmaktadır. Ay Işığı grubu ise, eşi vefat eden Ali adlı kahramana yazdıkları mektupta "...bunu çocuğunuza hissettirmeyip güçlü durmanız ve çocuğunuzla ilgilenmeniz çok hoş bir davranış." cümlesi ile kahramanın stres yönetimine vurgu yapmışlardır. Dinleyiciler grubu, kahramanı "...genç Yahudi'nin durumu kötüleşiyor, artık onun hikâyelerini de ben satıyorum." şeklinde konuşturmuşlar ve arkadaşının zor zamanlarında onun inisiyatif almasını öne çıkarmışlardır. Öğrenciler, okuma çemberi projelerinde dürtü kontrolü kapsamında ele alınabilecek bazı kahraman davranışlarını öne çıkarmışlardır. Örneğin, İnceleyiciler grubu, kahramana yazdıkları mektupta "...Marina'ya tutamayacağın söz vermeseydin iyi olurdu." demiş; kahramanın ani çıkışını eleştirerek dürtülerini kontrol etmesini önermişlerdir. Bir başka projede Okur Genç grubu, Ahmet adlı kahramanın duygu değişimini "...Ahmet gözünün paradan başka bir şey görmediğini anladı." sözüyle; davranış değişimini ise kahramanın karısına verdiği sözle göstermişlerdir. Projede hikâyenin "...o günden sonra mutlu mesut yaşadılar." cümlesi ile bitmesi duygu ve davranış değişiminin öğrenciler gözünden çıktıklarını yansıtmaktadır. Sunulan bulgular öğrencilerin öz yönetim becerilerini grup projelerinde yansıttıklarını örneklendirmektedir.

Okuma çemberi yönteminin öz yönetim becerisi üzerindeki etkilerinin deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde nasıl ortaya çıktığına ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.**

*Öz Yönetim Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Kategoriler	Öğrenci İfadeleri
Öz disiplin	Ö8: "Okuma çemberinde kitabın belli kısmını sonraki haftaya kadar okumamız gerekiyordu, hedef koyuyorduk ve okuyorduk. Bu normal hayatıma da yansır, kendime bir hedef belirleyip ulaşmaya çalışırım."
Öz motivasyon	Ö21: "...derslere ve arkadaşlıklara karşı motivasyonumu artırdı."
Stres yönetimi	Ö3: "Duygularımı kontrol etmemde faydası oldu. Örneğin sinirlendiğimde kendimi sakinleştirmem gerektiğini okuduğumuz hikâyelerin kahramanların yaşadıklarını görebildim."
İnisiyatif alma	Ö15: "Artık daha çok söz alıyorum, konuşmak istediğim şeyleri içimde tutmuyorum, anlatıyorum."
Dürtü kontrolü	Ö7: "Ben biraz sinirliyim de o açıdan kendimi törpüledim, tuttum."
Duygu ve davranışları düzenleme	Ö26: "Artık bir şey yapmadan önce kendimi değerlendirmeye, düşünüp sonra yapmaya karar verdim."

Tablo 4'teki bulgulara göre, okuma çemberi uygulamalarının öğrencilere öz yönetim becerileri kazanma olanağı sağladığı tespit edilmiştir. Araştırmanın nicel bulgularıyla tutarlı olarak öğrencilerin bu beceriye dair yansıtımlar yaptıkları görülmüştür.

### 3.1.4. Sosyal farkındalık becerisine ilişkin nitel bulgular

Araştırma kapsamında hazırlanan projelerin analizi sonucunda öğrencilerin sosyal farkındalık becerisine ilişkin bulgulara da ulaşılmıştır. Ulaşılan bulguların "empati kurma, başkalarının bakış açılarını anlama, sosyal kurallar belirleyebilme, şükranları anlama ve ifade etme, şefkat gösterme ile başkalarının duygularıyla ilgilenme" kategorilerine ilişkin olduğu görülmüştür. Okuma çemberi grup projelerinde öğrenciler bu kategorilerin tamamında kazanımlar sergilemişlerdir. Örneğin, Kitapseverler grubu okudukları hikâyeye yazdıkları sonda Celil adlı kahramana "Eve gittim, uzun uzun düşündüm, kendimi onun yerine koydum, bu durum gerçekten üzücüydü." cümlesiyle empati kurduklarını göstermişlerdir. Öykücüler grubu, bıyığını kestiği için ailesinden tepki gören Ömer'in yaşadıklarını gazete haberi haline getirmişlerdir. Ömer'in yaşadıkları üzerinden farklı bakış açıları üzerinde duran öğrenciler "Ömer eve geldiğinde annesi onu gördü ve çığlık atıp ağladı, babası ise onu sokağa attı." cümlesi ile olumsuz bakış açısını; "...bankta Ömer'in yanına oturan yaşlı adam, 'ne güzel yapmışsın, bu sünnet-i şerif değil midir' dedi." cümlesiyle ise olumlu bakış açısını göstermişlerdir. Dinleyiciler grubu bir hikâyenin başkahramanının günlüğünü tutmuş ve ona, zora düşene yardım etme kuralını işletmişlerdir. Bu, öğrencilerin sosyal kurallar belirleyebilme kategorisindeki yansıtımları olarak değerlendirilmiştir. Öykücüler grubunun, kurguladıkları yazar röportajına "...bizimle konuşma yaptığınız için teşekkürler." diyerek başlamaları; röportajın devamında birkaç kez "bunu bizimle paylaştığınız için teşekkürler.", şeklinde şükranlarını ifade etmeleri ise şükranları anlama ve ifade etme kategorisi kapsamındaki bulgulardandır. Bir diğer kategori olan şefkat gösterme kapsamında ise Kitapseverler grubu, karikatürlerle canlandırdıkları ve kahramanı konuşturdukları bir hikâye sahnesinde çöpçünün hayvan sevgisini resmetmiş ve altına "merhamet, sevgi, şefkat, iyimserlik..." yazarak başkası adına üzülmeye, şefkat ve merhamet göstermişlerdir. Başkalarının duygularıyla ilgilenme kategorisi kapsamında Okurlar grubunun kullandığı "...umarım bu durum senin kendini daha iyi hissetmeni sağlamıştır." cümlesi ilgili bulguları örneklendirmektedir. Ulaşılan bulgulardan hareketle öğrencilerin okuma çemberi etkinlikleri içerisinde çeşitli kategorilerde sosyal farkındalık becerisi sergiledikleri söylenebilir.

Okuma çemberi yönteminin sosyal farkındalık becerisi üzerindeki etkilerinin deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde nasıl ortaya çıktığına ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.***Sosyal Farkındalık Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Kategoriler	Öğrenci İfadeleri
Empati kurma	Ö1: "Okuma çemberinde bazen kendimi okuduğum kitaptaki karakterin yerine koydum."
Başkalarının bakış açılarını anlama	Ö6: "...kitapla ilgili tartışma yaparken bazen benden farklı düşünenler oldu. Hikâyelerle ilgili tartışmalar yapıldıkça farklı düşüncelere karşı 'aa, ben onu düşünemedim' dediğim oldu."
Sosyal kurallar belirleyebilme	Ö10: "...yaptığımız şeyin diğer insanları nasıl etkileyeceğini düşünmemiz gerektiğini daha iyi anladım."
Şükranları anlama ve ifade etme	Ö9: "...bana çok yardımcı oldu, ben de ona teşekkür ettim."
Şefkat gösterme	Ö28: "Bazı kahramanların sonları beni çok duygulandırdı."
Başkalarının duygularıyla ilgilenme	Ö29: "Bir karakterin yerine kendimi koyup (onun dilinden) günlük yazdığımında onun ne hissettiğini anladım."

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin okuma çemberi etkinlikleri içerisinde çeşitli kategorilerde sosyal farkındalık becerisi sergiledikleri ve bu becerileri gerek hazırladıkları projelerde gerekse yapılan görüşmelerde yansıttıkları görülmektedir. Araştırmanın nicel bulgularıyla tutarlı olarak öğrencilerin bu beceriye dair yansıtımlar yaptıkları belirlenmiştir.

### 3.1.5. İlişki kurma becerisine ilişkin nitel bulgular

Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin ilişki kurma becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği projeler çözümlendiğinde "takım çalışması, olumlu ilişkiler geliştirme, gruplarda liderlik gösterme" kategorilerinde bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin, Kitap Kurtları grubu, hikâyede yer alan askerlerin birlikte hareket ettiklerini ve erzaklar hazırladıklarını çizdikleri karikatürlerle göstererek takım çalışmalarını yansıtmışlardır. İnceleyiciler grubu, hikâye kahramanına yazdıkları mektupta "Marina'ya ara sıra küçük ama etkileyici bir hediye gönderip gönlünü alsan iyi olur." diyerek olumlu ilişki için tavsiyede bulunmuşlardır. Dinleyiciler grubu, üç kişiden biri olan kahramanın diğer iki arkadaşına liderlik etmesini kendi kendine konuşturdukları kahramana söyledikleri "...hem kendi hikâyelerimi yazıyorum hem genç Yahudi'nin hikâyelerini yazıyorum." sözleriyle öne çıkarmışlardır. Sunulan bulgular doğrultusunda öğrencilerin grup projelerinde etkili iletişim kurma dışında tüm kategorilerde ilişki kurma becerileri sergiledikleri söylenebilir.

Okuma çemberi yönteminin ilişki kurma becerisi üzerindeki etkilerinin deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde nasıl ortaya çıktığına ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.



**Tablo 6.**

*İlişki Kurma Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşleri*

<b>Kategoriler</b>	<b>Öğrenci İfadeleri</b>
Takım çalışması	Ö13: "Grup çalışmalarını sevmezdim ama okuma çemberi sayesinde alıştım ve sevmeye başladım."
Olumlu ilişkiler geliştirme	Ö28: "Sınıfta bu etkinlikler öncesinde hiç konuşmadığım iki arkadaşla konuşmaya, yardımlaşmaya başladık ve birbirimizi daha iyi tanıdık, birbirimize (telefon) numaralarımızı falan verdik."
Gruplarda liderlik gösterme	Ö5: "Bazen arkadaşlarım bir ayrıntıyı göremiyorlardı, ben orada söz alıp hayır arkadaşlar burada şöyle yapmalıyız deyip onları yönlendirdim."
Etkili iletişim kurma	Ö7: "Genelde arkadaşlarla pek konuşamam; zaten ben köyden geldim, orada çok konuşacak da insan yoktu, o yüzden iletişimim çok kötüydü; ama çember tartışmalarında konuşmaya başladım, geliştim bence."

Tablo 6'da görüldüğü üzere ulaşılan bulgular, okuma çemberlerinin öğrencilerin ilişki kurma becerilerini artırdığı yönündeki nicel bulgularla paralellik göstermekte ve öğrencilerin becerilerini çeşitli kategorilerde yansıtmaktadır.

### 3.1.6. Sorumlu karar verme becerisine ilişkin nitel bulgular

Öğrenci projelerinin çözümlenmesi ile sorumlu karar verme becerisine ilişkin bulgulara da ulaşılmıştır. Sorumlu karar verme becerisi kapsamında tespit edilen kodlar sınıflandırıldığında "*problem tanımlama ve çözme, eylemlerin sonuçlarını öngörme, hedef belirleme, gerekçeli yargıda bulunma ve eleştirel düşünme*" kategorileri ortaya çıkmıştır. Okuma çemberi grup projelerinde öğrencilerin bu kategorilere dair yansımalarından bazıları şöyledir: Dinleyiciler grubu, kahraman ve arkadaşlarının zor zamanlar yaşadıklarını "...arkadaşımın hastalığı nedeniyle çok yoruldum." sözleriyle dile getirmişler ve kahramanın ulaştığı çözüm yolunu "...kafamı toparlamak için kendime zaman ayırmam lazım." cümlesiyle aktararak problemi tanımlama ve çözme örneği göstermişlerdir. Ayrıca öğrenciler kitaptaki karakterlerin aldıkları kararları değerlendirerek eylemlerin sonuçları üzerine yansıtımlar yapmışlardır. Örneğin, okudukları hikâyelerden birinin sonunu değiştiren Kitapseverler grubu, "...sınıftakiler Celil'e zemberek diyerek dalga geçmişler, saati sormak dışında onunla hiç konuşmamışlardı." cümlesiyle eylemi anlatmışlar. Sonrasında ise "...sınıftakiler belki unutacaklar ama Celil kendisine zemberek denildiğini unutmayacaktı." yorumunu yaparak eylemin sonucuna dair öngörülerini yazmışlardır. Öğrencilerin hazırladıkları projeler çözümlendiğinde hayal kurma ve plan yapma gibi kodlarla hedef belirleme kategorisine ulaşılmıştır. Okurlar grubunun yazdığı Mustafa'nın Günlüğü adlı defterde yer alan "...bir gün kısa süreli bir işe girip kendime en güzel kıyafetleri alacağım." ifadesi kahramanın hayal kurup plan yaparak hedef belirlediğini göstermektedir. Bazen öğrenciler projelerinde hikâyenin sonu için bir yargıya varmış, bir karar almış ve bu kararlarının sebebini açıklamışlar. Örneğin, Kitapseverler grubu, Zemberek adlı hikâyenin sonunu yazarın "...hikâyeyi kahramanın mektubundan sonra hiçbir şey demeden bitirdiği için" değiştirdiklerini belirtmişlerdir. Öykücüler grubu da Türkçe Reçete adlı hikâyeyi "olayı daha mutlu bir son ile sonlandırmak" amacıyla devam ettirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum öğrencilerin gerekçeli yargıda bulduklarını yansıtmaktadır. İnceleyiciler grubu ise, gün içerisindeki kararlarının muhasebesini yaptırdıkları kahramana "Aslında onun bir suçu yok, benim kendi kendime gelin güvey olmam..." dedirterek kahraman aracılığıyla eleştirel düşünme becerileri sergilemişlerdir. Ulaşılan bulgular, öğrencilerin sorumlu karar verme becerilerini grup projelerinde yansıttıklarını göstermektedir.

Okuma çemberi yönteminin sorumlu karar verme becerisi üzerindeki etkilerinin deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde nasıl ortaya çıktığına ilişkin bulgulara Tablo 7'de yer verilmiştir.

**Tablo 7.***Sorumlu Karar Verme Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Kategoriler	Öğrenci İfadeleri
Problem tanımlama ve çözme	Ö13: "Bazen arkadaş seçme konusunda çok hatalar yapıyordum. Ama artık arkadaşlarımı daha iyi gözlemleyebiliyorum, hangisinin benim için iyi, hangisinin yanlış olduğunu görebiliyorum, ona göre karar veriyorum."
Eylemlerin sonuçlarını öngörme	Ö10: "Okuduğumuz hikâyelerde de bazı karakterler kendilerine göre iyi bir şey yaptılar ama sonucu kötü oldu. Bundan da yaptığımız şeyin sonucunu, diğer insanları nasıl etkileyeceğini düşünmemiz gerektiğini daha iyi anladım."
Hedef belirleme	Ö1: "Rol görevlerini ve projeleri yaparken kendime 'ben şöyle bir şey yapacağım' dedim, hedef koydum ve onu yaptım."
Gerekçeli yargıda bulunma	Ö14: "Okuma çemberinde bazı hikâyeleri okuduktan sonra bir karar alırken daha fazla düşünmeye başladım."
Eleştirel düşünme	Ö1: "Kahramanların yaptıklarının sonuçlarını tartışınca kendi söylediklerimi, yaptıklarımı da düşündüm. Özellikle aile içinde söylediğim sözleri değerlendirmeye başladım."

Tablo 7'de sunulan bulgular, okuma çemberi uygulamalarının öğrencilere sorumlu karar verme becerileri sergileme imkânı verdiğini ve araştırmanın nicel bulgularıyla tutarlı olarak gerek projelerde gerekse görüşmelerde öğrencilerin bu becerilerini yansıttıklarını göstermektedir.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, okuma çemberi yönteminin lise öğrencilerinin SDÖ alt boyutlarından öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma ve sorumlu karar verme becerileri üzerindeki etkisini belirlemek ve bütünsel olarak öğrencilerin SDÖ beceri düzeylerine etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Belirtilen amaç doğrultusunda çalışmada iç içe karma desen kullanılarak, birbirini destekleyen nicel ve nitel verilerle bulguların yorumlanmasında kapsamlı bir yol izlenmiştir.

Araştırmanın nicel bulguları incelendiğinde, okuma çemberi yönteminin öğrencilerin öz farkındalık becerileri üzerinde deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkardığı görülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda öğrenciler tarafından hazırlanan projeler ve onlarla yapılan görüşmeler incelendiğinde öğrencilerin öz farkındalık becerilerini duyguları tanımlama, öz yeterlik, ilgi alanı, amaç geliştirme, dürüstlük, doğruluk gösterme ve eksiklerini fark etme, güçlü yönlerin farkındalığı ve ön yargıları inceleme kategorilerinde yansıttıkları tespit edilmiştir. Bu tespit araştırmanın nicel boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın nitel boyutta da desteklendiğini göstermiştir. Bu kapsamda, okuma çemberi uygulamalarının öğrencilerin öz farkındalık becerilerinin gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin, McElvain (2010), 4-6. sınıf öğrencileriyle okuma çemberi uygulamaları neticesinde öğrencilerin öz yeterliklerinin geliştiği saptamıştır. Doğan vd. (2018) ise okuma çemberlerinde öğrencilerin okuyacakları kitabı kendileri seçtikleri için okumaktan zevk almaya başladıkları ve öz güven duygusu geliştirdiklerini ifade etmiştir. Yöntemin gerek öğrencilere (Karatay, 2017; Karatay & Soysal, 2021) gerekse öğretmen adaylarına (Aytan, 2018) öz güven kazandırdığını belirten araştırmalar bu araştırmanın sonuçlarıyla paralel çıkarımlar sunmaktadır. Ayrıca, okuma çemberi etkinliklerinden zevk alan ve farklı kitapları okuyup tartışan öğrenciler okumaya karşı ön yargılarını gözden geçirmiş ve ilgilerini keşfederek öz farkındalık becerisi sergilemişlerdir. Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında (Avcı vd., 2010; Mete, 2020) ve okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde (Avcı & Yüksel, 2011; Kaya Tosun, 2018) etkili olduğunu belirten araştırmalar bu kapsamda ele alındığında öğrencinin öz farkındalık becerileri ile ilişkilendirilebilir. Diğer taraftan, öğrencilerin kendilerine dönük keşifleri yalnızca okuma alışkanlığı ya da tutumu ile sınırlı değildir. Öğrenciler okuma çemberleri sonunda öz eleştiri yaparak geliştirilmesi gereken yönlerini de fark ettiklerini görüşmelerde dile getirmişlerdir. Bu yansıtmanın benzeri 7. sınıf öğrencileri ile okuma çemberi etkinlikleri gerçekleştiren Noll (1994) tarafından da ifade

edilmiştir. Noll, çalışmasında okuma çemberlerinin öğrencilere kendi hayatlarına dair yeni bakış açıları geliştirme fırsatı sunduğunu belirtmiştir.

Uygulanan okuma çemberi yöntemi öğrencilerin öz yönetim becerileri üzerinde deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin bu kazanımları nitel bulgularda da kendini göstermiştir. Okuma çemberleri aracılığıyla öğrencilerin, koydukları hedefe ulaşma ve zaman kontrolünü sağlama açısından süreçte gelişerek disiplin kazandıkları, karşılaştıkları zorlu durumlarda streslerini yönetebildikleri, derslere, arkadaşlık ilişkilerine ve okumaya yönelik motivasyon kazandıkları, tartışmalarda öne çıkıp projelerde sorumluluk üstlenerek inisiyatif aldıkları, dürtülerini kontrol edip, duygu ve davranışlarını düzenleyebildikleri görülmüştür. Bu çıktılar, Venegas (2019) tarafından bir beşinci sınıf öğrencisi ile yapılan örnek olay çalışmasında akranlarıyla etkileşime giren öğrencinin öz yönetim becerilerinin geliştiği sonucuyla paraleldir. Öz yönetim becerisi içerisinde yer alan çeşitli yeterlikler, alan yazında okuma çemberlerinin sunduğu kazanımlar olarak dile getirilmiştir. Örneğin, Thomas ve Kim (2019), üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışma sonucunda öğrencilerin heyecan verici bir kitabı bir grup akranla tartıştıklarında motive olduklarını ve süreçten keyif aldıklarını belirtmiştir. Okuma çemberi etkinlikleri daha küçük yaştaki öğrencilerle yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar göstermiştir. Örneğin, Hardin (2012) tarafından 5. sınıf öğrencileriyle yapılan çalışma, okuma çemberi yönteminin öğrencilerin motivasyonunu arttırdığını ortaya koymuştur. Bir ortaokulun kaynaştırma sınıfı ile okuma çemberi etkinlikleri yapan Blum vd. (2002) de uygulama sonunda öğrencilerin kendi kararlarını alma açısından geliştikleri ve öz yeterlik becerileri sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin sosyal farkındalık becerileri üzerindeki etkisi de oldukça belirgindir. Bu etki, araştırmanın nicel boyutunda deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda ise öğrenciler hem hazırladıkları projelerde hem de görüşmelerde empati kurma, başkalarının bakış açılarını anlama, sosyal kurallar belirleyebilme, şükranları anlama ve ifade etme, şefkat gösterme ve başkalarının duygularıyla ilgilenme kategorilerinde bir dizi sosyal farkındalık çıktısı sunmuştur. Bu çıktılar okuma çemberleri aracılığıyla öğrencilerin, kendilerini karakterlerin yerine koyduklarını, onlarla üzülmüş onlarla mutlu olduklarını, farklı görüşlere saygı duyduklarını, sosyal kurallara uyduklarını, başkalarına karşı şefkatli olduklarını ve başkalarının duygularıyla ilgilendiklerini göstermiştir. Gelişen bu kişilerarası beceriler, Venegas (2019) tarafından yapılan çalışmada da kendini göstermiştir. Bu çalışmada araştırmacı, okuma çemberlerine katılım sonucu sosyal farkındalık, sosyal üstbilgi ve empati kurma becerilerin geliştiğini raporlamıştır. Alan yazında, okuma çemberlerinin sosyal ilişkileri geliştirdiğini vurgulayan araştırmalar (Avcı vd., 2010; Certo, 2011; Doğan vd., 2018; Özbay & Kaldırım, 2015) ve yöntemi sosyal farkındalığı destekleyen metin tabanlı bir tartışma stratejisi olarak nitelendiren araştırmacılar (Lobron & Selman, 2007), benzer kazanımlara dikkat çekmişlerdir.

Araştırmanın hem nicel hem nitel boyutunda elde edilen bulgular okuma çemberlerinin öğrencilerin ilişki kurma becerilerinde destekleyici olduğunu göstermiştir. Bu etki, öğrencilerin takım çalışması yapma, olumlu ilişkiler geliştirme, gruplarda liderlik gösterme ve etkili iletişim kurma kategorilerinde kendini göstermiştir. Bulgular, okuma çemberleri aracılığıyla öğrencilerin, birlikte kararlar alıp uyguladıklarını, yardımlaştıklarını, grupça projeler ürettiklerini ve görev paylaşımı yaptıklarını ortaya koymuştur. Öğrenciler, önceden samimi olmadıkları sınıf arkadaşlarıyla okuma çemberleri aracılığıyla yakınlaşmış; önceki arkadaşlarıyla ise samimiyetlerini artırmışlardır. Ayrıca öğrenciler, grup tartışmaları ve proje hazırlıklarında zaman zaman öne çıkarak arkadaşlarını yönlendirmiş, liderlik özellikleri sergilemişlerdir. Tartışmalar ve hazırlanan projelerin sunumları ise öğrencilerin iletişim becerilerini olumlu etkilemiştir. Ulaşılan sonuçlar Avcı vd. (2010) tarafından yapılan, okuma çemberlerinin sosyal ilişkileri geliştirdiği yönündeki çıkarımları destekleyip örneklendirmektedir. Okuma çemberlerinin işbirlikli çalışmaya ve tartışmalara dayanan işleyişi düşünüldüğünde bu çıkarımın sürpriz olmadığı söylenebilir. Benzer şekilde Brown (2015) da dijital metinlerle gerçekleştirdiği okuma çemberleri sonucunda grup tartışmalarının

öğrencilerin sosyal etkileşimlerini artırdığını belirtmiştir. Alan yazında, yöntemin öğrencilere takım çalışması yapma ve iletişim becerileri kazandırdığı (Alwood, 2000); aynı zamanda onların liderlik becerilerini desteklediği (Certo, 2011); yöntemin sınıf içinde iş birliğini artırdığı (Karatay & Soysal, 2021) yönündeki çıkarımların ortak paydasının ilişki kurma becerisi olduğu görülmektedir. Tüm bunlar okuma çemberlerinin ilişki kurma becerisi açısından etkili bir yöntem olduğuna işaret etmektedir.

Araştırmanın nicel verilerinin analizi sonucunda okuma çemberi yöntemi uygulamalarının öğrencilerin sorumlu karar verme becerileri üzerinde deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkardığı görülmüştür. Bu farklılık nitel bulgularda da kendini göstermiştir. Nitel bulgular, okuma çemberleri aracılığıyla öğrencilerin, uygulama sürecinde fark ettikleri ve okudukları kitaplarda gördükleri problemleri tanımlayıp çözüm aradıklarını, okudukları kitabın kahramanlarının yaşadıklarından ders çıkarıp eylemlerinin sonuçlarını öngörme kararı aldıklarını, hedefler belirleyip o hedeflere ulaşmaya çalıştıklarını, aldıkları kararların gerekçeleri üzerine düşündüklerini ve uygulamanın çeşitli adımlarında eleştirel düşünme becerilerini sergilediklerini ortaya koymuştur. Alan yazın incelemelerinde yöntemin sorumlu karar verme becerisine ilişkin sınınamadığı görülmektedir. Diğer taraftan okuma çemberi alanında yapılan bazı araştırma sonuçları ve araştırmacıların ifade ettiği görüşler, yöntemin sorumlu karar verme becerisini destekleyebileceğini işaret etmektedir. Bu beceri kapsamında yer alan eleştirel düşünme üzerinde yoğunlaşan araştırmalar genellikle okuma çemberlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini artırdığını belirtmişlerdir (Karatay, 2015, 2017; Karatay & Soysal, 2021; Özbay & Kaldırım, 2015).

Araştırmanın nicel boyutunda SDÖÖ toplam puanları, okuma çemberi yönteminin öğrencilerin SDÖ becerileri üzerinde deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkardığını göstermiştir. Bu bulgu, öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma, sorumlu karar verme becerileri alt boyutlarında elde edilen nitel bulgularla desteklenmektedir. Araştırmanın nicel ve nitel bulguları, okuma çemberlerinin lise öğrencilerinin SDÖ becerilerini arttırdığına ilişkin bütünsel sonuç ortaya çıkarmaktadır. Diğer taraftan, okuma çemberlerinin ilkökul üçüncü sınıftan başlanarak yükseköğretime kadar uygulanabildiği bilinmektedir (Daniels, 2002). Ancak, Türkiye’de sosyal duygusal öğrenme alanında çalışmalar yapan kuruluşların ve uygulanan SDÖ programlarının çoğunlukla ilkökul ve ortaokul öğrencilerine yöneldiği, alanda yapılan araştırmaların bu sınıf düzeylerine odaklandığı (Durualp, 2014; Esen Aygün, 2017; Kabakçı & Korkut-Owen, 2010) görülmektedir. Oysa SDÖ, yaşam boyu öğrenme için önemli görülmekte (Zins, Bloodworth, Weissberg & Walberg, 2004); okuldaki ve yaşamdaki başarının anahtarı olarak değerlendirilmekte (Zins & Elias, 2006) ve eğitimin eksik parçası (Elias vd., 1997) olarak nitelendirilmektedir. Bu çalışma, duygularını ifade edebilen, öz yeterliğe sahip olan, güçlü ve geliştirmesi gereken yönlerini fark edebilen, stresini yönetebilen, öz disiplin ve motivasyona sahip olan, duygu ve davranışlarını düzenleyebilen, inisiyatif alabilen, empati kurup başkalarının duygularını ve bakış açılarını anlayabilen, etkili iletişim kurup olumlu ilişkiler geliştirebilen ve takım çalışması yapabilen, eleştirel düşünme, hedef belirleyip o hedefe ulaşabilme, problem çözme ve eylemlerinin sonuçlarını öngörme becerileri yüksek lise öğrencilerinin yetişmesinde okuma çemberi yönteminin destekleyici olduğunu göstermiştir. SDÖ becerilerini geliştirmede okumaya dayalı farklı yöntemlerin kullanıldığı araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırmalardan biri, kitap kulüplerinin lise öğrencilerinin SDÖ beceri düzeylerini artırdığını göstermiştir (Polleck, 2010). Okuma çemberi yönteminin kitap kulüplerinin sınıf ortamına uyarlanması olduğu göz önüne alındığında araştırma sonuçlarının örtüştüğü görülmektedir. Bir başka araştırma (Phillippe, 2021), etkileşimli sesli okuma, karakter analizine odaklanan sınıf tartışması gibi okuryazarlık etkinlikleri ile sosyal duygusal öğrenmenin desteklenebileceğini vurgulayarak bu çalışma ile benzer sonuçları ifade etmiştir. Aynı zamanda, paylaşımlı okuma etkinliklerinin öğrencilerin sosyal duygusal becerilerini desteklediğini gösteren araştırmalar (Cook vd., 2017; Doyle & Bramwell, 2006) bu araştırma sonuçlarıyla aynı doğrultuda değerlendirilebilir. Sunulan yurt dışı çalışmalarda olduğu gibi Türkiye’de yapılan ilgili araştırmalar da okuma çemberi yönteminin öğrencilere bilişsel ve duyuşsal katkılar sağladığını (Avcı & Yüksel, 2011; Doğan vd., 2018), onların sosyal becerilerini desteklediğini (Doğan & Kaya Tosun, 2020) göstermiştir.

Araştırmanın sonuçları, eğitim sisteminde akli ve kalbi birleştiren yolculuğa duyulan ihtiyacın (MEB, 2018) karşılanmasında okuma çemberi yönteminden faydalanılabileceğini göstermiştir. Okuma çemberleri ile öğrencilerin öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma ve sorumlu karar verme becerilerinin tümünde ve bütünsel olarak öğrencilerin SDÖ beceri düzeylerinde ortaya çıkan artış, becerilerin hem öğrenci proje ve görüşmelerine olan yansımaları hem de ilgili alan yazın ile birlikte düşünüldüğünde yöntemin geniş yelpazedeki çıktılarını yansıtmıştır. Dokuzuncu sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen bu çalışma, SDÖ becerilerindeki artışın öğrencilerin akademik performansını olumlu yönde etkilediğini belirten araştırmalarla (Durlak vd., 2011) birlikte düşünüldüğünde öğrencilerin bütünsel gelişiminin desteklenmesinde okuma çemberi yöntemini öne çıkarmaktadır.

Dokuzuncu sınıf öğrencileriyle yapılan bu çalışma sonucunda öğrencilerin SDÖ beceri düzeylerinin arttığı görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda, daha uzun süreli uygulamalarla boylamsal çalışmalar yaparak yöntemin süreçte öğrenciler üzerindeki etkileri adım adım değerlendirilebilir. Aynı zamanda sadece hikâye kitapları ile değil, farklı tür kitap ya da metinler (roman, gezi yazısı, makale vb.) kullanılarak çalışmalar yürütülebilir. Bu çalışmanın deneysel boyutunda, okuma çemberi etkinliklerinin SDÖ beceri düzeylerine etkisi ön test ve son testten elde edilen verilerle incelenmiş, izleme testi yapılmamıştır. Gelecek çalışmalarda izleme testi yapılarak beceri düzeylerindeki değişimin kalıcılığı sorgulanabilir. Diğer taraftan, SDÖ becerilerini geliştirmede kullanılabilecek farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin sınındığı çalışmalar yapılabilir.

## Kaynakça/Reference

- Albright, M. I., & Weissberg, R. P. (2010). School-family partnerships to promote social and emotional learning. In S. L. Christenson, & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 246-265). Taylor & Francis.
- Alwood, C. S. (2000). Exploring the role of the teacher in student-led literature circles. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442748.pdf>
- Amato, P. R. (2005). The impact of family formation change on the cognitive, social, and emotional well-being of the next generation. *The Future of Children*, 15(2), 75-96.
- Avcı, S., Baysal, N., Gül, M. & Akıncı, Y. (2013). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(4), 535-55.
- Avcı, S. & Yüksel, A. (2011). Okuma çemberi yöntemine göre kitap okumanın öğrencilere bilişsel ve duyuşsal katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(11), 1285-1300.
- Avcı, S., Yüksel, A. & Akıncı, T. (2010). Okuma alışkanlığı kazandırmada etkili bir yöntem: Okuma çemberi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 5-24.
- Aytan, T. (2018). Perceptions of prospective Turkish teachers regarding literature circles. *International Journal of Educational Methodology*, 4(2), 53-60. <https://doi.org/10.12973/ijem.4.2.53>
- Balantekin, M. & Pilav, S. (2017). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 149-170.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Çev. Z. E. Özcan). Eğitim Yayınevi.
- Blum, H. T., Lipsett, L. R., & Yocom, D. J. (2002). Literature circles: A tool for self-determination in one middle school inclusive classroom. *Remedial and special education*, 23(2), 99-108.
- Briggs, S. R. (2010). *Using literature circles to increase reading comprehension in third grade elementary students* [Doctoral dissertation, Dominican University of California San Rafael]. <https://eric.ed.gov/?id=ED511091>
- Brown, S. (2015). Transaction circles with digital texts as a foundation for democratic practices. *Democracy and Education*, 23(2), 4.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (28. baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Cefai, C., Ferrario, E., Cavioni, V., Carter, A., & Grech, T. (2014). Circle time for social and emotional learning in primary school. *Pastoral Care in Education*, 32(2), 116-130.
- Certo, J. L. (2011). Social skills and leadership abilities among children in small-group literature discussions. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1), 62-81. <https://doi.org/10.1080/02568543.2011.53311>
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard educational review*, 76(2), 201-237.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2015). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs-middle and high school edition*. <http://secondaryguide.casel.org/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2020). *Core SEL competencies*. <https://casel.org/wp-content/uploads/2020/12/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf>
- Cook, A. L., Silva, M. R., Hayden, L. A., Brodsky, L., & Coddling, R. (2017). Exploring the use of shared reading as a culturally responsive counseling intervention to promote academic and social-emotional development. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 3(1), 14-29. <https://doi.org/10.1080/23727810.2017.1280327>
- McCombs, B. L. (2004). The learner-centered psychological principles: A framework for balancing academic achievement and social-emotional learning outcomes, In J. E. Zins R.P. Weissberg, M.C. Wang, & H.J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning what does the research say?*(pp. 23-39). Teacher College Press.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2020). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (Çev. Y. Dede & S. B. Demir). Anı Yayınları.
- Daniels, H. (1994). *Literature circles: Voice and choice in the student centered - classroom*. Stenhouse Publishers.

- Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups* (2th ed.). Stenhouse Publishers.
- Doğan, B. & Kaya Tosun, D. (2020). An effective method in improving social skills: Literature circles. *International Journal of Educational Methodology*, 6(1), 199-206. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.1.199>
- Doğan, B., Yıldırım, K., Çermik, H. & Ateş, S. (2018). Okuma çemberleri: Niçin ve nasıl? Örnek bir uygulama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 747-765.
- Doyle, B. G., & Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59(6), 554-564. <https://doi.org/10.1598/RT.59.6.5>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Durualp, E. (2014). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26, 13-25.
- Elias, M. J. (2006). The connection between academic and social-emotional learning. In Elias M. J. & Arnold H. (Eds.). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement*. Corwin Press.
- Elias, M. J., & Haynes, N. M. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 23, 474-495. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.4.474>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., ... & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Esen Aygün, H. (2017). *Sosyal-duygusal öğrenme programlarının sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine, akademik başarı ve sınıf iklimi algısına etkisi* [Doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Glesne, C. (2020). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. Eds: A. Ersoy & P. Yalçinoğlu). Anı Yayıncılık.
- Goleman, D. (2011). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* (Çev. B. S. Yüksel, 34. baskı). Varlık Yayınları.
- Gözen, G. & Cırık, İ. (2017). Dijital öykülemenin okul öncesi çocukların sosyal duygusal davranışlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1882-1896. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.358215>
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58 (6-7), 466-474.
- Hardin, J. (2012). *Motivating disengaged readers: Fifth grade readers and university students partner in literature circles* [Doctoral dissertation, Texas Tech University]. <https://ttu-ir.tdl.org/handle/2346/50764>
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151-179. <https://doi.org/10.3102/00346543070002151>
- Hsu, J. T. (2004). *Reading together: Student teacher meet in literature circles*. Paper presented at the National Conference On English Teaching And Learning (Huwei, Taiwan, 2004). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED493021.pdf>
- Huitt, W., & Dawson, C. (2011). *Social development: Why it is important and how to impact it*. Educational Psychology Interactive. Valdosta State University. Erişim adresi: <http://www.edpsycinteractive.org/papers/socdev.pdf>
- İmer, G. (2000). Öğretim ortamlarının düzenlenmesi. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* içinde (ss. 151-169). Nobel Yayın Dağıtım.

- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health, 105*(11), 2283-2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Kabakçı, Ö. F. & Korkut, F. (2008). 6-8. sınıftaki öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 33*(148), 77-86.
- Kabakçı, Ö. F. & Korkut-Owen, F. (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim, 35*(157).
- Kabakçı, Ö. & Totan, T. (2013). Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin çok boyutlu yaşam doyumuna ve umuda etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 6*(1), 40-61.
- Karacan Özdemir, N. & Bacanlı, F. (2020). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ve kariyer gelişimi: Öğretmen ve psikolojik danışman rolleri. *Milli Eğitim Dergisi, 49* (226), 323-344.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2015). Eleştirel düşünme ve okuma alışkanlığı becerilerinin geliştirilmesi için edebiyat halkası: Kitap eleştirisi modeli. *Milli Eğitim Dergisi, 208*, 6-17.
- Karatay, H. (2017). The effect of literature circles on text analysis and reading desire. *International Journal of Higher Education, 6*(5), 65-75.
- Karatay, H. & Soysal, İ. (2021). Edebiyat halkalarının 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (22)*, 666-677. <https://doi.org/10.29000/rumelide.897109>
- Kaya Tosun, D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi* [Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kendziora, K., & Yoder, N. (2016). *When districts support and integrate social and emotional learning (SEL) findings from an ongoing evaluation of districtwide implementation of SEL*. American Institutes for Research (AIR).
- King, C. (2001). "I like group reading because we can share ideas." The role of talk within the literature circle. *Reading, 35*(1), 32-36.
- Linares, L. O., Rosbruch, N., Stern, M. B., Edwards, M. E., Walker, G., Abikoff, H. B., & Alvir, J. M. J. (2005). Developing cognitive, social, emotional competencies to enhance academic learning. *Psychology in the Schools, 42*(4), 405-417.
- Lobron, A., & Selman, R. (2007). The interdependence of social awareness and literacy instruction. *The Reading Teacher, 60*(6), 528-537. <https://doi.org/10.1598/RT.60.6.3>
- Lopes, P. N., & Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills. In J. E. Zins., R. P. Weissberg., M. C. Wang & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 76-93). Teachers College Press.
- McElvain, C. M. (2010). Transactional literature circles and the reading comprehension of English learners in the mainstream classroom. *Journal of Research in Reading, 33*(2), 178-205.
- Millî Eğitim Bakanlığı MEB. (2018). *2023 Eğitim vizyon belgesi*. MEB.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. S. Turan). Nobel Yayınları.
- Mete, G. (2020). Okuma eğitiminde okuma çemberi yönteminin uygulanması. *Journal of History School, 45*, 1147-1158.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2019). *Genişletilmiş bir kaynak: Nitel veri analizi* (Çev. Eds: S. Akbaba-Altun ve A. Ersoy). Pegem Akademi Yayınları.
- Noll, E. (1994). Social issues and literature circles with adolescents. *Journal of Reading, 38*(2), 88-93.
- Özbay, M. ve Kaldırım, A. (2015). Okuma çemberi tekniğinin öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlilik algılarına etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 3*, 222-234.
- Öztemel, K. (2017). Sınıfın fiziksel çevresinin düzenlenmesi. G. Yüksel ve S. Büyükalın-Filiz (Eds.), *Sınıf yönetimi* (ss. 91-118). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pasi, R. J. (2001). *Higher expectations: Promoting social emotional learning and academic achievement in your school*. Teachers College Press.



- Phillippe, A. (2021). Connecting the dots between academic and social-emotional learning with literacy. *Michigan Reading Journal*, 53(3), 5.
- Polleck, J. N. (2010). Using book clubs to enhance social-emotional and academic learning with urban adolescent females of color. *Reading & Writing Quarterly*, 27(1-2), 101-128.
- Tan Hatun, E. & Kurtlu Y. (2019). Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine etkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, 23(78), 191-204.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88, 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Thomas, D. M., & Kim, J. K. (2019). Impact of literature circles in the developmental college classroom. *Journal of College Reading and Learning*, 49(2), 89-114.
- Totan, T. (2011). *Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi* [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Totan, T. (2018). Ergenlerde sosyal ve duygusal öğrenme ölçeğinin geliştirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48(48). <https://doi.org/10.15285/maruaebd.393209>
- Totan, T. & Kabakçı, Ö. F. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin zorbalığı yordama gücü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 575-600.
- Tracey, D., & Morrow, L. M. (2006). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. Guilford Press.
- Ulaşan, H. (2018). *Çözüm odaklı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi* [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Varita, D. (2017). Improving reading comprehension through literature circles. *English Education Journal*, 8(2), 234-244.
- Venegas, E. M. (2018). Strengthening the reader self-efficacies of reluctant and struggling readers through literature circles. *Reading & Writing Quarterly*, 34:5, 419-435. <https://doi.org/10.1080/10573569.2018.1483788>
- Venegas, E. M. (2019). "We listened to each other": Socioemotional growth in literature circles. *The Reading Teacher*, 73(2), 149-159. <https://doi.org/10.1002/trtr.1822>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. baskı)*. Seçkin Yayıncılık.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E., Zins, R. P., Weissberg, M. C., Wang, & H. J., Walberg, (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3-22). Teachers College Press.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. In G. G. Bear, & K. M. Minke (Eds.). *Children's Needs III. National Association of School Psychologist*, 1-13.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

In our age, the skills expected to be gained by education systems are changing, and it is thought that only cognitive development of human beings, who are social and emotional beings, is not sufficient (Zins et al., 2004). It is vital to provide students with social emotional learning (SEL) skills (Lopes & Salovey, 2004) and to focus on the holistic development of students in learning environments. In order for this focus to become functional, it is important to support SEL, which includes the competence to develop attitudes, behaviors and cognition (Elias et al., 1997) and has a critical place in the development of lifelong learning skills (Zins et al., 2004), at all levels of the learning process from preschool to higher education. Greenberg et al. (2017) state that SEL reinforces students' sense of confidence, increases their academic achievement by ensuring their adaptation to school, reduces problematic behaviors, and contributes to them to be more successful in their careers and mentally healthier individuals. In this direction, studies conducted with teaching methods based on improving students' SEL skill levels (Phillippe, 2021; Polleck, 2010) are also increasing.

On the other hand, the studies conducted in the field of SEL in Turkey are limited to examining the effects of various programs on SEL skills or the relationship of SEL skills with different variables (Esen Aygün, 2017; Kabakçı & Korkut, 2008; Kabakçı & Totan, 2013; Totan & Kabakçı, 2010). It can be said that the use of the reading circle method in the development of SEL skills will contribute to overcoming this limitation. Because reading circles make reading enjoyable (King, 2001) and provide students with social (Alwood, 2000; Brown, 2015; Doğan & Kaya Tosun, 2020), cognitive (Avcı & Yüksel, 2011) and affective (Avcı & Yüksel, 2011; Venegas, 2019) contributions. From this point of view, it is thought that there is a need for a study that holistically evaluates the effect of reading circle practices on SEL skills.

The aim of this study is to determine the effect of the reading circle method on high school students' SEL skills. The hypotheses tested for this purpose are as follows: 1. The effects of the reading circle method on a) self-awareness, b) self-management, c) social awareness, d) relationship skills, e) responsible decision-making skills, and f) There is a significant difference between the total scores of the Social Emotional Learning Scale (SELS) in favor of the experimental group. The sub-problems sought to be answered in line with the research aim are as follows: 1. How were the effects of the reading circle method on SEL skills reflected in the projects prepared by the experimental group students in the reading circles? 2. What are the opinions of the experimental group students about the effects of the reading circle method on their SEL skills?

### 2. METHOD

The study was conducted with a mixed method in which quantitative and qualitative research methods were used together. In the quantitative dimension of the study, a quasi-experimental design with pre-test post-test control group (Karasar, 2012) was used, and in the qualitative dimension, basic qualitative research (Merriam, 2013) was used.

The study was conducted with 9th grade students in the first semester of the 2021-2022 academic year. The study group of the research was determined by randomly assigning one of the four classes, which were found to be equivalent in terms of the relevant skills by applying SELS before the experiment, to the experimental group and the other to the control group. The study group consisted of 63 students, 32 in the experimental group and 31 in the control group. Reading circle practices were conducted with the experimental group for 10 weeks and the projects prepared by the students were collected after each reading circle. After the practices were completed, interviews were conducted with the experimental group students. Finally, both the experimental and the control groups were administered with SELS. The quantitative data of the study were collected with SELS. Qualitative data were obtained through the projects produced by the experimental group and semi-structured interview form. The quantitative data were analyzed by ANCOVA and qualitative data were analyzed by content analysis.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The findings obtained in the quantitative dimension of the study revealed a statistically significant difference in favor of the experimental group in the groups' self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, responsible decision-making skills and SELS total scores ( $p < 0.05$ ). The findings obtained in the qualitative dimension of the study supported the quantitative findings and reflected the students' SEL skills.

It was found that students reflected their self-awareness skills in the categories of identifying emotions, self-efficacy, interest, developing goals, honesty, showing integrity and recognizing their shortcomings, awareness of strengths, and examining prejudices. This finding is in parallel with the research results that the method improves students' self-efficacy (McElvain, 2010) and gives them self-confidence (Karatay, 2017; Karatay & Soysal, 2021).

Through reading circles, it was observed that students gained discipline in terms of achieving their goals and time control, managed their stress, gained motivation for the learning process, took responsibility, and were able to regulate their emotions and behaviors. The results of this study are consistent with the results of the studies indicating that students who participated in reading circles improved their self-management skills (Venegas, 2019), increased their motivation (Hardin, 2012), were able to make their own decisions and exhibited self-efficacy skills (Blum et al., 2002).

The study presented a range of social awareness outcomes in the categories of empathizing, understanding others' perspectives, respecting different opinions, setting social rules, and dealing with others' emotions. These interpersonal skills were also evident in Venegas' (2019) study. In addition, different studies emphasizing that reading circles improve social relationships (Avcı et al., 2010; Certo, 2011; Doğan et al., 2018; Özbay & Kaldırım, 2015) have drawn attention to similar gains.

Through reading circles, students became closer to their classmates and improved their communication skills by exhibiting leadership qualities in group discussions and project work. These findings are in line with the conclusions that the method increases students' social interactions (Brown, 2015), improves social relationships (Avcı et al., 2010), provides students with teamwork and communication skills (Alwood, 2000), supports their leadership skills (Certo, 2011), and increases cooperation in the classroom (Karatay & Soysal, 2021).

Through the reading circles, it was observed that students identified the problems they noticed during the implementation process and saw in the books they read and sought solutions, learned lessons from the experiences of the heroes of the books they read and decided to predict the consequences of their actions, set goals and tried to achieve those goals, and thought about the reasons for their decisions. In addition, the study revealed that students exhibited critical thinking skills in parallel with the literature (Karatay & Soysal, 2021; Özbay & Kaldırım, 2015).

As a result of the research, it was seen that the reading circle method was effective in supporting high school students' self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, responsible decision-making skills and SEL skills holistically.

## 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: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 18.06.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 17952

Araştırmada ayrıca 04.08.2021 tarih ve 29015418 sayılı yazı ile İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünden ve çalışma grubunda yer alan tüm öğrencilerin velilerinden gerekli izinler alınmıştır.

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın katkı oranı %50'dir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, yürütülmesi, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.

## ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi, kurum veya kuruluşla çıkar çatışması bulunmamaktadır.



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2023, 23(3), 1545–1564. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1231660>



### Pandemi Sürecinde Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin İncelenmesi

Investigation of Leadership Behaviors of School Administrators and Organizational Alienation Levels of Teachers During The Pandemic Process

Şennur TAKIN<sup>1</sup> , Seyithan DEMİRDAĞ<sup>2</sup> 

Geliş Tarihi (Received): 09.01.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 18.08.2023

Yayın Tarihi (Published): 24.09.2023

**Öz:** Bu araştırma pandemi sürecinde okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin incelenmesi üzerine yapılan bir araştırmadır. Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin incelenmesi üzerine yapılan araştırmalar sınırlı düzeydedir. Bu araştırma, bu alanda yapılan çalışmalara yeni bir bakış açısı kazandırmak ve var olan boşluğu doldurmak amacı ile yapılmıştır. Araştırmada, Okul Yöneticilerinin Liderlik Tarzı Davranışlarını Betimleme Ölçeği ve Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi Betimleme Ölçeği kullanılarak öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Araştırma "betimsel tarama modeli" ile gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, araştırma örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim yılı Zonguldak ili kapsamında görev yapan 294 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin değerlendirilmesinde yüzde ve frekans, ortalama ve standart sapma analizleri yapılmıştır. İki değişken arasındaki anlamlı farkı tespit etmek için bağımsız t-testi, ikiden fazla değişken için ise ANOVA testleri kullanılmıştır. Zonguldak'ta görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin en çok 'demokratik lider davranışı' en az da 'otokratik lider davranışı' sergilediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerini incelediğimizde ise ortalamanın düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin güçsüzlük alt boyutu ortalamalarının genel ortalamanın üzerinde olduğu ve yalıtılmış boyutunun ortalamaya yakın düzeyde olduğu gözlenmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin kurumlarında örgütsel yabancılaşma yaşamadıkları fakat okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik tarzı davranışlardan kaynaklı kendilerini daha fazla güçsüz ve yalıtılmış hissettikleri söylenebilir. Öğretmenlik mesleği yaşanan öğrenci varyasyonu nedeni ile dinamik bir yapıya sahiptir. Bu özelliği ile mesleğin tekdüzeleşmesini engel olmakta ve mesleki yabancılaşmanın çok sık yaşanmamasına sebep olmaktadır. Yine de nitelikli bir eğitim öğretim süreci için okul liderleri sergiledikleri liderlik davranışını örgütsel yabancılaşmayı en alt düzeye çekecek şekilde belirlemelidir.

**Anahtar Kelimeler:** Liderlik, Liderlik davranışları, Örgütsel yabancılaşma.

&

**Abstract:** This research is a study on the Leadership Behaviors of School Administrators and the Levels of Organizational Alienation of Teachers during the Pandemic Process. . Studies on the leadership behaviors of school administrators and the levels of organizational alienation of teachers are limited. The research was carried out with the aim of giving a new perspective to the studies in this field and filling the existing gap. In this study, the opinions of teachers were taken by using the Leadership Behavior Description Questionnaire and the Organizational Alienation Level Description Scale of Teachers. With this purpose, descriptive survey is used as a research method. In this context, the sample consists of 294 teachers working within the scope of Zonguldak province of the 2021-2022 academic year. Percentage and frequency, mean and standard deviation analyzes were performed in the evaluation of the data. Independent t-test was used to detect the significant difference between the two variables, and ANOVA tests were used for more than two variables. . According to the perceptions of the teachers working in Zonguldak, it was determined that the school principals exhibited the most "democratic leader behavior" and the least "autocratic leader behavior". When we examine the organizational alienation levels of the teachers, it has been determined that the average is at a low level. It was observed that the powerlessness sub-dimension averages of the teachers were above the general average and the isolated dimension was close to the average. From this point of view, it can be said that teachers do not experience organizational alienation in their institutions, but they feel more powerless and isolated due to the leadership style behaviors exhibited by school administrators. The teaching profession has a dynamic structure due to student variation. With this feature, it prevents the monotony of the profession and causes professional alienation not to be experienced very often. However, for a qualified education and training process, school leaders should determine their leadership behavior in a way that minimizes organizational alienation.

**Keywords:** Leadership, Leadership behaviors, Organizational alienation

**Atıf/Cite as:** Demirdağ, S. ve Taşkın, Ş. (2023). Pandemi Sürecinde Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin İncelenmesi, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1545-1564. [doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1231660](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1231660)

**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

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Şennur TAŞKIN, MEB, Zonguldak, sennurtskn61@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8361-7118

<sup>2</sup> Doç. Dr. Seyithan DEMİRDAĞ, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, seyithandemirdag@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4083-2704

## 1. GİRİŞ

Çin'in Wuhan kentinde insan yaşamını tehdit eden bir virüs çeşidi kendini göstermeye ve hızlı bir şekilde yayılmaya başladı. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) bu durumu 11 Mart 2020 tarihinde "pandemi" olarak adlandırdı. Aynı zamanda WHO tarafından, tüm yerel yetkililerin bu dönem için acil sağlık durumlarını en üst düzeye getirmelerini istedi (WHO, 2020, s. 2). Dünya tarihinde yaşanan Pandeminin tüm dünya üzerinde yaratmış olduğu kriz durumu, sadece sağlık sistemine değil, ekonomik, psikolojik, sosyal yaşam ve eğitim sistemleri üzerine olan etkileri ve sonuçları, ne zaman sonlanacağı belli olmayan bir süreç olarak kendini göstermeye devam etmektedir. COVID-19 salgını etki ve yansımalarından en çok etkilenen sistemlerin başında ülkelerin eğitim sistemleri gelmektedir (Can, 2020, s. 12). Salgın nedeniyle yaklaşık 190 ülkede okullar için kapatılma kararı alındı. Dünyadaki öğrencilerin %92'sine (1,576,021,818) yakını kendilerini bu olumsuz sürecin içinde buldu (UNESCO, 2020). Salgından dolayı okulların kapalı kalmasının etkileri öncelikle eğitim sistemi üzerinde aksaklıklara neden olmaktadır. Fakat eğitim sisteminin etkileri ile beraber uzun dönemde ekonomi ve insan kaynağının yetişmesi üzerinde de birçok olumsuz etkilere zemin hazırlamaktadır (WORLDBANK, 2020). Okul sistemleri ve hükümetler, okullardaki acil olarak alınan fiziksel uzaklaştırma önlemleri nedeni ile eğitim öğretim faaliyetlerinin etkin bir şekilde devam edebilmesi için alternatif eğitim yöntemleri arayışına girmektedirler (Keleş, Atay & Karanfil, 2020, s. 159). Pandemi döneminde eğitim sistemleri ile ilgili alınması gereken önlem, müdahale ve uygulama kararlarının, uygulanabilirliği boyutunda okul yöneticilerine önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Salgın sürecinde eğitim ve öğretim şekli, zamanı ve yeri hızla değişime uğramaktadır. Tüm paydaşlar, kendilerini değişime hazırlıksız olarak sürecin içinde bulmaktadırlar. Okul müdürlerine bu süreçte düşen görev; odak noktalarını ve eğitim-öğretim sürecinde uyguladıkları yöntemlerini hızla revize ederek, eğitimin aksamaması yönünde örgütlerine liderlik etmeleridir (Özdoğru, 2020, s. 3). Pandemi nedeni ile okulların yüz yüze eğitimine tamamen veya kısmi olarak ara verilmektedir. Bu sebeple ortaya çıkan eğitim açığını kapatabilmek amacı ile yüz yüze eğitimi destekleyen yöntemlerin (çevrim içi öğrenme, harmanlanmış öğrenme, uzaktan öğrenme) kullanılması eğitim öğretim kalitesi açısından zorunluluk haline gelmektedir. Bu süreçten etkilenen ve ülke genelinde okulları kapatarak fiziksel uzaklaşma kararını uygulayan ülkelerden biri de Türkiye olmuştur. Eğitim-öğretim sistemi ve sürecini etkileyen bu önemli karar 16 Mart tarihinde verilmiştir. 30 Mart tarihi itibarı ile de eğitim öğretim sürecinde yüz yüze eğitime ara verilerek, bu sürece uzaktan eğitim ile devam edilmesi kararlaştırılmıştır. Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk, 23 Mart Pazartesi gününden başlamak üzere Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden öğrencilerin evlerinden uzaktan eğitimle eğitim öğretim sürecine devam edeceklerini belirtmiştir. 23 Mart tarihi itibarıyla Türkiye'de 16 milyon öğrenci ve 800 bin öğretmen Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından düzenlenen ve uygulanan çevrimiçi platformlar aracılığı ile öğretme ve öğrenmeye alternatif olarak tasarlanan dijital bir eğitim portalı olarak kullanılmaya başlanan Eğitim ve Bilişim Ağı (EBA) ve Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu (TRT) tarafından üç TV kanalı aracılığıyla sağlanan İnternet ve TV tabanlı uzaktan eğitim süreci başlatılmıştır (MEB, 2020, s. 1). Pandemi sürecinde ortaya çıkabilecek belirsizlik durumlarının yaratacağı muhtemel kargaşa ortamında, ortaya çıkan yeni durumlara okulların uyum sağlayabilmesi için anlık karar mekanizmalarının geliştirilebilmesi ve güçlendirilmesi gerekmektedir. Böyle durumlarda lider olarak görev yapan okul müdürlerinin, yönetim esnasında problem çözme süreçlerini sürekli geliştirmeleri artık bir zorunluluk oluşturmaktadır (Kavrayıcı & Kesim, 2021, s. 1032). Okul yöneticilerinin pandemi sürecindeki görev ve sorumlulukları, 16. yüzyılda Niccolo Machiavelli eseri olan *Prens* adlı kitabında yer verdiği "İdare etmesi en zor, yönlendirmesi en tehlikeli ve başarısı en belirsiz iş, yeni birtakım yeniliklerin tanıtımı sırasında liderlik yapmaktır" ifadesi ile örtüşmektedir. Pandemi sebebiyle dünyada eğitimin ve öğretimin şekli hızla değişmektedir. Eğitim içerisinde yer alan tüm paydaşlar bu ani değişime hazırlıksız olarak yakalanmıştır. Bu değişimlerin en hızlı şekilde ve en verimli şekilde gerçekleşmesi beklenmektedir. Bu süreçte okul müdürlerinin, kendilerini yenileyerek yeni duruma hızla adapte olması ve eğitimin aksamaması için liderlik özellikleri ile ön plana çıkması gerekmektedir. İçinde bulunduğumuz pandemi sürecinin eğitime olan etkisi, toplumun tepkileri, öğrencilerin, ebeveynlerin, öğretmenlerin beklentileri ve okul liderlerinin bu süreçteki eylemleri ile ortaya çıkacaktır (Keleş, Atay & Karanfil, 2020, s. 160). Bu nedenle okul müdürünün rolü, öğretimde kaliteyi yükseltebilmek

ve hedeflenen amaçlara ulaşabilmek için bu boyutlar arasında koordinasyonunu sağlamak, eğitim ve öğretim faaliyetlerine verimli bir şekilde devam etmeleri için yön vermektir. Etkili liderlik, güçlü liderlik beraberinde gerçekleşecektir. Liderliğin etkili ve verimli olabilmesi için liderin grup amaçlarının gerçekleşmesine katkı sağlayabilmesi, rolünü iyi belirlemesi ve kabullendirebilmesi, grubunun karar ve eylem mekanizmasını doğru yönlendirebilmesi, grup üyelerinin ihtiyaçlarının karşılandığı hissini yansıtabilmesi koşullarında gerçekleşecektir (Bursalıoğlu, 2010, s. 211). Lider olabilen yönetici, çalışanlarının ihtiyaçları ve beklentilerini analiz eden, sorunlarını fark edip, empati yeteneğini kullanabilen, kurumun amaçlarını gözetirken aynı zamanda çalışanlarının istek ve ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran ve sağlayabilendir. Eğitim sisteminde ortaya çıkan bu yeni süreç öğretmen, öğrenci ve aileler için kaygılara ve sonuç olarak bazı sorunlara zemin hazırlamaktadır (Sarı & Nayır, 2020, s. 962). Yabancılaşma kavramını değerlerin yok olması, bireylerin içe dönük bir tutum takınması ve gereksinimlerinin karşılanamaması sonucu ortaya çıkan olumsuz bir tutum olarak tanımlamak mümkündür (Eryılmaz & Burgaz, 2011, s. 273). Bireyler tek başlarına elde edemeyecekleri gereksinimleri için iş birliği ve iş bölümüne dayalı örgütleri meydana getirmişlerdir (Arslan, Kuru & Satıcı, 2005, s. 452). İnsan ilişkilerinin yoğun yaşandığı ve çalışan davranışlarının birçok uyarandan etkilendiği örgütlerde ise yabancılaşma örgütsel yabancılaşma boyutu ile ele alınmaktadır. Çalışanların örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi yönünde daha özverili davranmaları olumsuz örgütsel dinamiklerin etkisini azaltabilmektedir. Ancak örgütlerde iş görenler, başkaları tarafından oluşturulan bir çalışma ortamında çalışmakta ve başkalarının kural ve düşüncelerini uygulamak ve uygulatmak zorundadırlar (Taştan, İşçi & Arslan 2014, s. 125). Böyle ortamlarda iş görenlerden kendi duygu ve düşüncelerinin yerine başkalarının kurallarına göre davranış sergilemeleri beklenmektedir (Arslan vd., 2005, s. 450). Bu durum çalışanların kendilerini, örgütte verilen görevleri yerine getiren bir makine olarak görmelerine ve örgütün değerlerinden, tutumlarından, kural ve inançlarından uzaklaşarak kendilerini yalnız hissetmelerine, örgütte meydana gelen birtakım bölünmelere ve disiplinsiz davranışlara bağlı olarak huzursuzluk duyulmasına sebep olmaktadır. Bu süreç örgütsel yabancılaşma olarak ifade edilmektedir (Özler & Dirican, 2014, s. 292). Bu kavram, örgütlerde iş gören açısından işin dışsallaşmasına ve örgütün bir parçası olmaktan çıkması sonucunda örgüt bireyinin bilişsel, devinimsel ve duyuşsal gücünü özgürce ürüne dönüştüremez hale gelmesi durumunda kendini göstermektedir (Başaran, 1992, s. 128). Sosyal bağlamda ihtiyaçların artması ve giderilememesi, etkileşimin yüksek ve nitelikli olması gereken eğitim alanında, beklenmedik bir zamanda ortaya çıkan mesafe ve etkileşimsizlik “yabancılaşma” gibi önemli bir sorunun kendini göstermesine zemin hazırlamaktadır. Virüsün etkileri nedeniyle dünya genelinde alınan önlemler, bireylerle toplum arasındaki korku, tedirginlik gibi olumsuz duyguların meydana gelmesine ve dünyada insanların birbirlerine ve işlerine yabancılaşmalarına sebep olmaktadır. Geçmiş insanlık tarihi kadar eski olan yabancılaşma kavramı, pandemi döneminde yaşanan sosyal izolasyon ve değişen dengeler nedeniyle örgütler için her zamankinden daha fazla önem taşır hale gelmiştir. Uzaktan eğitim ile birlikte öğretmenler için evin bir bölümü derslik, çalışma odası veya laboratuvar olarak kullanılmaya başlanmıştır. Öğretmenler de diğer tüm çalışanlar gibi evin sınırlı alanı içerisinde hem ev halkının hem de işteki yönetici, iş arkadaşları ve hizmet alanların beklentilerini karşılamak zorunda kalmaktadırlar (Alparslan, Polatçı & Yastioğlu, 2021, s. 317). Bu yeni dönem öğretmenlikte yabancılaşmayı artıran etmenlerin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bir lider olarak okul müdürleri yönettikleri kurumları başarıya ulaştırabilmeleri, başta öğretmenler olmak üzere, birlikte çalıştıkları tüm bireylerin ihtiyaçlarının farkında olmaları ve bu ihtiyaçların karşılanabilmesi için gerekli çalışmaları yürütebilmelidir. Okul yöneticileri, örgütsel amaçları gerçekleştirirken, öğretmenlerin kişisel beklentilerini yerine getirmeyi sağlayacak ve onları çalışmaya motive edecek bir ortam yaratabilmesi, sistemin başarılı olabilmesi için son derece önemlidir (Ünal, 2000, s. 88). Okulları diğer kurum ve örgütlerden ayıran girdi ve çıktısının insan olmasıdır. Bu eğitim kurumlarında belirlenen hedeflere ulaşmada rol model okul müdürüdür. Müdür, okulda amaçların yerine getirilebilmesi için iş görenleri örgütleyen, çalışanları yönlendirip, koordine eden ve denetleyen kişidir (Gürsel, 1997, s. 77). Müdürler ihtiyaçların karşılanması için kendini geliştirmek, bekleneni vermek zorundadır. Çalışanların

moral motivasyonunu yüksek tutmalı, iş doyumunu sağlayacak ortamlar oluşturmalıdır. Bu davranışlar ancak müdürlerin bilgi, yetenek ve sergileyeceği liderlik özelliklerine bağlıdır. Çünkü liderlik eğitimin amaçlarına ulaşmasında etkili bir faktördür (Tahaoglu & Gedikoğlu, 2009, s. 280).

### 1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, pandemi sürecinde okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin incelenmesidir. Bu değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- 1- Pandemi sürecinde okul yöneticilerinin liderlik davranışları ve öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma seviyeleri hangi düzeydedir?
- 2- Pandemi sürecinde okul yöneticilerinin liderlik davranışları katılımcıların cinsiyet ve yaş özelliklerine göre örgütsel yabancılaşma düzeylerinde anlamlı bir fark göstermekte midir?
- 3- Pandemi sürecinde okul yöneticilerinin liderlik davranışları katılımcıların çalıştığı okul kademesi özelliklerine göre örgütsel yabancılaşma düzeylerinde anlamlı bir fark göstermekte midir?

### 1.2. Araştırmanın önemi

Küreselleşen dünyada ülkelerin kalkınabilmesi için yetişmiş insan gücünün yeri ve önemi tüm insanlar tarafından kabul edilmektedir. Bu nedenle eğitim sistemlerinin temel amaçlarından biri ülkelerin kalkınmalarına hizmet edecek, başarıya ulaştırabilecek nitelikte ve sayıda eleman yetiştirilmesidir. Nitelikli yetişmiş insan gücü sağlanması, o ülkenin eğitim sisteminin verimliliği ile doğru orantılıdır (Köseoğlu, 1994, 2). Eğitim sisteminin verimliliği ve etkinliğinin sağlanmasında ana karakter öğretmendir (Şişman ve Acat, 2003, s. 236). Yabancılaşma öğretmenlerin, yaratıcılık ve öğrencilerine ve topluma örnek bir model olabilme özelliklerini, akademik yönden gelişimleri yönündeki çalışmalarını, toplumsal kalkınmaya olan katkısını, öğretme – öğrenme sürecindeki etkinliklerini ve verimliliklerini aynı zamanda okul yönetimi ve diğer çalışma arkadaşları ile olan iş birliği içindeki çalışmalarını engeller (Bayındır, 2002, s. 11). Öğretmenler meslek yaşamları boyunca sosyal, psikolojik, maddi, fiziksel ve örgütsel birçok etkenden etkilenirler. Özellikle pandemi süreci içerisinde yüz yüze iletişimden uzak kalınması, sınıftaki etkileşimli ders ortamının uzaktan sağlanamaması, bilgiye erişimde güçlük çekilmesi, sosyal ilişkilerin birey üzerindeki motive edici etkisinin ortadan kalkması, sosyal izolasyonun psikolojide oluşturduğu yalıtılmışlık hissi, evdeki dikkat dağıtıcı unsurlar, ev ve işteki rollerin yeni dönemde birbirine karışması gibi faktörler öğretmenlikte yabancılaşmayı artıran etmenler olmaya başlamışlardır (Alparlan, Polatçı ve Yastioğlu, 2021, s. 320). Öğretmenler tarafından algılanacak yabancılaşma olgusu onların içinde bulunduğu psikolojik durumu, yaşama bakış açılarını, örgütte sergiledikleri performansları etkilemektedir. Bu açıdan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerini belirlemek, örgütsel yaşamın kalitesini daha nitelikli hale getirecektir (Eryılmaz ve Burgaz, 2011, s. 274). Örgütsel yaşamın kalitesi arttıkça ülke olarak eğitim sistemimizin niteliği de aynı orantıda artacaktır. Bu nitelikli eğitimde kalitenin elde edilmesi için öğretmen desteklenmeli ve öğretmenin kişisel ve akademik gelişmelerinin sürekliliğine katkı sağlanmalıdır. Bu katkıyı sağlayacak olan kişi ise okul yöneticileri yani liderleridir. Lider kurumsal amaçlar doğrultusunda hareket eden, ancak birlikte çalıştığı insan faktörünü de göz ardı etmeyen kişilerdir. Liderler için eğitimde verimlilik kurumsal bir ihtiyaç haline getirilebilir. Lider, grubuyla birlikte bu ihtiyacın giderilmesine odaklanırsa başarı doğal bir sonuç olacaktır. Bir lider olarak okul müdürleri yönettikleri kurumları başarıya ulaştırabilmeleri için başta öğretmenler olmak üzere, birlikte çalıştıkları tüm bireylerin ihtiyaçlarının farkında olmalı ve bu ihtiyaçların karşılanabilmesi için gerekli çalışmaları yürütebilmelidir. Okul yöneticilerinin, örgütsel amaçları gerçekleştirirken, öğretmenlerin kişisel beklentilerini yerine getirmeyi sağlayacak ve onları çalışmaya motive edecek bir ortam yaratabilmesi, sistemin başarılı olabilmesi için son derece önemlidir (Ünal, 2000, s. 89). Bu çalışma, eğitim sisteminin uygulayıcısı olan öğretmenlerin örgüt içinde sergiledikleri yabancılaşma düzeylerini belirlemede ve yabancılaşmanın eğitim sistemi üzerinde ki olumsuz etkilerini fark etmede yararlı olabilir. Eğitimin niteliğini artırmak isteyen ve



okullarının hedeflenen amaca ulaşabilmeleri için görevli olan okul yöneticilerine sergileyecekleri liderlik davranışlarını belirlemede yardımcı olabilir. Aynı zamanda bu araştırmanın liderlerin sergiledikleri liderlik tarzı davranışlarının öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerine ne kadar etki ettiğini belirlemede katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca okul liderlerinin sergiledikleri liderlik tarzı davranışları ve öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri ile ilgili yurtiçinde yapılmış fazla çalışma bulunmadığından, daha kapsamlı araştırmaların yapılmasında da yol gösterici olacağı düşünülerek böyle bir çalışmanın yürütülmesine karar verilmiştir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma ile pandemi sürecinde okul yöneticilerinin liderlik davranışları ve öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu nicel araştırmada, betimsel tarama modeline dayanan bir çalışma yürütülmüştür. Tarama modelleri kullanarak geçmişte ya da süreç içerisinde devam etmekte olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalarda kullanmaya uygun olan yöntemlerdir (Karasar, 1999).

### 2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme/Araştırmanın çalışma grubu

Bu araştırmanın evrenini, 2021-2022 öğretim yılında Zonguldak ilinin tüm ilçelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Zonguldak ilinin Merkez, Ereğli, Çaycuma, Alaplı, Gökçebey ilçelerinde ki kamu ve özel okulların ilköğretim ve ortaokulunda görev yapmakta olan seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme tekniği ile belirlenmiş olan 454 öğretmen oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme çalışmanın amacına yönelik bilgi yönünden verimli durumların seçilip ayrıntılı çalışmalar yapılmasını sağlayan yöntemdir. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi yönünden zengin durumların belirlenerek kapsamlı araştırma yapılmasına imkân vermektedir. Belli kriterleri karşılayan ya da belli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istendiğinde bu örnekleme yöntemi tercih edilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2016: 91-92). Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri hakkında betimsel istatistiklere ait veriler aşağıdaki Tablo 1' de gösterilmektedir.

**Tablo 1.**

*Demografik Değişkenler*

Değişken	Grup	F	%
Cinsiyet	Kadın	144	49
	Erkek	150	51
Yaş	20- 25	30	10,2
	26-30	50	17
	31-35	60	20,4
	36-40	82	27,9
Çalıştığı Okul Kademesi	41 ve üzeri	72	24,5
	Okul öncesi	47	16
	İlkokul	85	28,9
	Ortaokul	105	35,7
	Lise	57	19,4

Tablo 1’de yer alan değerlere göre, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden 144’ü (%49) kadın, 150’si (%51) ise erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan katılımcıların yaşları incelendiğinde, 20-25 yaş arası 30 kişi (%10,2), 26-30 yaş arası 50 kişi (%17), 31-35 yaş arası 60 kişi (%20,4), 36-40 yaş arası 60 kişi (%27,9), 41 yaş ve üzeri ise 82 kişi (%24,5) olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademeleri ise okul öncesi 47 kişi (%16), ilkökul 85 kişi (28,9), ortaokul 105 kişi (%35,7) ve lise 57 kişi (%19,4) olarak belirlenmiştir.

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmanın verileri; “Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği” ve “Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği” ile elde edilmiştir. Ayrıca araştırmanın değişkenlerine yönelik bilgilerin elde edilmesi için, öğretmenler “Kişisel Bilgi Formunu” doldurmuşlardır.

#### 2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan bu formda; cinsiyet, okul kademesi, okul türü, mesleki kıdem, yaş, eğitim durumu, mezun olunan fakülteye yönelik katılımcıların demografik bilgilerinin belirlenmesine ilişkin sorular bulunmaktadır.

#### 2.3.2. Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği

Taş, Çelik ve Tomul (2007) tarafından geliştirilen Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği LTDÖ, 59 madde 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar: Otokratik Liderlik (1- 10.madde), Demokratik Liderlik (11-23.madde), Serbest Bırakıcı Lider (24-34.madde), Dönüşümcü Liderlik (35-49.madde) ve Etkileşimci Liderlik (50-59.madde) alt boyutlarıdır. Ölçeğin 24, 25, 29 ve 32 maddeleri ters puanlanmaktadır. Ölçek maddeleri; “Her Zaman” (4.20-5.00), “Çoğunlukla” (3,40-4,19), “Ara Sıra” (2,60-3,39), “Nadiren” (1,80-2,59), “Hiç” (1,00-1,79), beşli derecelendirilmiş likert tipi biçiminde düzenlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için, iç tutarlılık Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış ve 59 maddenin genel güvenilirlik katsayısı 87 olarak bulunmuştur (Taş, Çelik ve Tomul, 2007, s. 90). Alt boyutlar incelendiğinde ise Cronbach Alpha değerinin Otokratik Liderlik alt boyutunda .84, Demokratik Liderlik alt boyutunda .95, Serbest Bırakıcı Lider alt boyutunda .72, Dönüşümcü Liderlik alt boyutunda .96, Etkileşimci Liderlik alt boyutunda .60 olduğu saptanmıştır. Bu veriler göz önüne alındığında ölçeğin bu araştırma için güvenilir bir ölçek olduğuna karar verilmiştir. Ölçeğin geçerliliğine yönelik Metin (2020) tarafından yapılan çalışma sonuçları incelendiğinde  $\chi^2/df$  oranı 2,94, RMSEA değeri 0,07, NFI’nın değeri 0,95, CFI değeri 0,97 ve IFI değeri ise 0,97 olarak bulunmuştur. Uygulanan Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) sonucunda uyum değerlerinin kabul edilebilir sınırlarda olduğu belirlenerek, ölçeğin yapısının geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### 2.3.3. Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerini belirlemek amacıyla Eryılmaz (2010) tarafından geliştirilen geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır. Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği’nde beş boyut ve 38 madde yer almaktadır. Bu boyutlar; “güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma”dır. Güçsüzlük boyutu (1-15) 15 maddeden, anlamsızlık boyutu (16-25) 10 maddeden, yalıtılmışlık boyutu (26-31) 6 maddeden, kuralsızlık boyutu (32-35) 4 maddeden ve kendine yabancılaşma boyutu (36-38) 3 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracındaki sorulara verilen yanıtlar; “Her zaman (5)”, “Çoğu Zaman (4)”, “Bazen (3)”, “Nadiren (2)” ve “Hiçbir zaman (1)” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için hesaplaması yapılan Cronbach Alpha katsayılarının ise 0,67 ile 0,89 değerleri arasında değiştiği görülmüştür. Örgütsel yabancılaşma ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik hesaplamalarının yapılabilmesi için Test-tekrar test yöntemi uygulanarak iki uygulama arasındaki korelasyon değeri 0,84 hesaplanmıştır. Cronbach alfa katsayıları; birinci faktörün 0,89, ikinci faktörün 0,86, üçüncü faktörün 0,67, dördüncü faktörün 0,73 ve beşinci faktörün 0,72 olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Eryılmaz, 2010).

## 2.4. Verilerin analizi

Bu araştırmada kullanılan ölçekler vasıtasıyla toplanan veriler, bilgisayar ortamında SPSS istatistik programında analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde yüzde ve frekans, ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistiksel metotlar kullanılmıştır. Yapılan çalışmada öncelikle ANOVA analizi yapılarak hangi faktörlerin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu araştırılmıştır. İki değişken arasındaki anlamlı farkı tespit etmek için bağımsız t-testi, ikiden fazla değişken için ise ANOVA testleri kullanılmıştır. ANOVA testi sonuçlarında gözlemlenen anlamlı farkın hangi iki değişken arasında gerçekleştiğini anlayabilmek amacıyla da Post-hoc testi 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: T.C. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 20/01/2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası:120817

## 3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, öncelikle pandemi sürecinde okullarında görev yapan öğretmenlerin gözünden okul müdürlerinin göstermiş oldukları liderlik davranışı ve öğretmenlerde oluşan örgütsel yabancılaşma düzeyi bulgularına, ardından cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, çalıştığı okul türü ve çalıştığı okul kademesi değişkenlerine ilişkin karşılaştırmalara yer verilmiştir.

### 3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde okullarda öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi olan "Pandemi sürecinde okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma seviyeleri ne düzeydedir?" sorusuna ilişkin ölçek ve alt boyutlarına ait betimsel istatistikler Tablo 2 ve Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 2.**

*Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği Verilerine Göre Betimsel İstatistik Tablosu*

Değişkenler	n	$\bar{x}$	Ss	Min	Max
Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği	294	3,22	,59	1,29	4,66
Otokratik Liderlik	294	2,4	,92	1,00	5,00
Demokratik Liderlik	294	3,6	1,00	1,00	5,00
Serbest Bırakıcı Lider	294	3,1	,44	1,64	5,00
Dönüşümcü Liderlik	294	3,5	1,08	1,00	5,00
Transactional (Etkileşimci) Liderlik	294	3,08	,77	1,00	5,00

Tablo 2 incelendiğinde pandemi sürecinde okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik tarzı davranış ölçeğinin  $\bar{X}= 3,22$  ortalamasının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde: en yüksek ortalama demokratik liderlik ( $\bar{X}= 3,6$ ), en düşük ortalama otokratik liderlik ( $\bar{X}=2,4$ ) alt boyutları yer almaktadır. Liderlik tarzı davranış ölçeğinin standart sapması 0,59 olarak analiz edilmiştir. Örneklem olarak alınan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin otokratik liderlik tarzı davranışlarını demokratik, serbest bırakıcı, dönüşümcü ve transclation etkileşimci liderlik tarzı davranışlarına oranla daha az sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Literatür taramasında Taş vd. (2007), Terzi ve Kurt (2005) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin en az sergiledikleri liderlik tarzı davranışı olan otoriter liderlik tarzı davranışı ile en fazla gözlemlenen liderlik tarzı davranışı olan demokratik liderlik tarzı davranışı olması bu çalışma ile örtüşmektedir.

**Tablo 3.***Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği Verilerine Göre Betimsel İstatistik Tablosu*

Değişkenler	N	$\bar{x}$	Ss	Min	Max
Yabancılaşma	294	2,13	,94	1,03	5
Güçsüzlük	294	2,33	,89	1,07	5
Anlamsızlık	294	1,98	1,05	1,00	5
Yalıtılmışlık	294	2,05	1,03	1,00	5
Kuralsızlık	294	1,97	1,11	1,00	5
Kendine Yabancılaşma	294	1,98	1,15	1,00	5

Tablo 3. incelendiğinde katılımcıların görüşlerine göre örgütsel yabancılaşma ölçeğinin  $\bar{X}=2,13$  ortalamasının düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde en yüksek ortalama güçsüzlük alt boyutu ( $\bar{X}=2,33$ ), en düşük ortalama ise kuralsızlık alt boyutu ( $\bar{X}=1,97$ ) olarak yer almaktadır. Örgütsel yabancılaşma ölçeğinin standart sapması 0,94 olarak analiz edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin düşük olduğu buna rağmen en çok güçsüzlük alt boyutunda yabancılaşma yaşadıkları belirlenmiştir. Averberk (2016), Eryılmaz ve Burgaz (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçları araştırma bulgularının sonucu ile örtüşmekte olup, öğretmenlerin nadiren örgütsel yabancılaşma yaşadığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

### 3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın ikinci alt problemi olan "Pandemi sürecinde okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir? " sorusuna ilişkin ölçek ve alt boyutlarına ait cinsiyete göre t testi analizleri ve yaş özelliklerine göre ANOVA analizleri Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 4.***Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği Düzeyi T-Testi Sonuçları*

Değişken	Grup	n	$\bar{x}$	Ss	sd	T	P
Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği	Kadın	144	3,16	,59	292	-1,73	,74
	Erkek	150	3,28	,58			
Otokratik Liderlik	Kadın	144	2,38	,95	292	-,53	,34
	Erkek	150	2,44	,88			

**Tablo 4. Devamı**

*Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği Düzeyi T-Testi Sonuçları*

Değişken	Grup	n	$\bar{x}$	Ss	sd	T	P
Demokratik Liderlik	Kadın	144	3,54	,98	292	-1,17	,57
	Erkek	150	3,67	1,01			
Serbest Bırakıcı Lider	Kadın	144	3,15	,46	292	-1,17	,45
	Erkek	150	3,22	,42			
Dönüşümcü Liderlik	Kadın	144	3,46	1,10	292	-1,55	,60
	Erkek	150	3,65	1,05			
Transactional (Etkileşimli) Liderlik	Kadın	144	3,03	,78	292	-1,20	,72
	Erkek	150	3,14	,76			

Tablo 4'te yer alan analiz sonucunda analize katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre pandemi sürecinde okul müdürlerinin sergilemiş oldukları liderlik davranışları ( $t = -1,73$ ,  $p > 0,05$ ) ve alt boyutlarının aldıkları puanlar düzeyinde sonuçlar analiz edildiğinde ( $p > 0,05$ ) cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir. Aynı zamanda ölçeğin alt boyut analizleri incelendiğinde demokratik liderlik alt boyutunun hem kadınlar ( $\bar{X} = 3,54$ ) ve hem erkekler ( $\bar{X} = 3,67$ ) için ortak olarak ortalamalarının en yüksek olduğu alt boyut olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde hem kadın ( $\bar{X} = 2,38$ ) hem erkek ( $\bar{X} = 2,44$ ) öğretmenlerimizin puan ortalamalarının en düşük olduğu alt boyutun otokratik liderlik boyutu olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 5.**

*Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Yabancılaşma Düzeyi Ölçeği T-Testi Sonuçları*

Değişken	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	D	T	P
Yabancılaşma	Kadın	144	2,13	,93	292	-,009	,83
	Erkek	150	2,13	,96			
Güçsüzlük	Kadın	144	2,35	,89	292	,403	,76
	Erkek	150	2,38	,90			
Anlamsızlık	Kadın	144	1,97	1,03	292	-,218	,95
	Erkek	150	2,00	1,08			
Yalıtılmışlık	Kadın	144	2,03	1,03	292	-,273	,73
	Erkek	150	2,06	1,03			
Kuralsızlık	Kadın	144	1,94	1,11	292	-,412	,70
	Erkek	150	2,00	1,12			
Kendine Yabancılaşma	Kadın	144	1,98	1,11	292	,029	,50
	Erkek	150	1,98	1,19			

Tablo 5'te yer alan analiz sonucunda analize katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre pandemi sürecinde öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri ( $t = -0,009$ ,  $p > 0,05$ ) ve alt boyutlarının aldıkları puanlar düzeyinde sonuçlar analiz edildiğinde ( $p > 0,05$ ) cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir. Aynı zamanda ölçeğin alt boyut analizleri incelendiğinde güçsüzlük alt boyutunun hem kadınlar ( $\bar{X} = 2,35$ ) ve hem erkekler ( $\bar{X} = 3,28$ ) için ortak olarak ortalamalarının en yüksek olduğu alt boyut olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde kadın ( $\bar{X} = 1,94$ ) öğretmenler için kuralsızlık alt boyutunda, erkek ( $\bar{X} = 1,98$ ) öğretmenlerimizin kendine yabancılaşma alt boyutunda örgütsel yabancılaşma düzey puan ortalamalarının en düşük olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6.

Yaş Değişkenine Göre Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği ANOVA Testi Tablosu

Değişken	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	F	P
Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği	20- 25	30	2,93	,68	5,76	,64
	26-30	50	3,10	,57		
	31-35	60	3,27	,51		
	36-40	82	3,17	,58		
	41 ve üzeri	72	3,46	,56		
Otokratik Liderlik	20- 25	30	2,17	,84	4,35	,32
	26-30	50	2,46	,98		
	31-35	60	2,27	,97		
	36-40	82	2,25	,83		
	41 ve üzeri	72	2,76	,87		
Demokratik Liderlik	20- 25	30	3,17	1,14	3,63	,20
	26-30	50	3,38	1,07		
	31-35	60	3,76	1,00		
	36-40	82	3,58	,85		
	41 ve üzeri	72	3,85	,96		
Serbest Bırakıcı Lider	20- 25	30	3,14	,51	,91	,86
	26-30	50	3,12	,39		
	31-35	60	3,16	,40		
	36-40	82	3,20	,43		
	41 ve üzeri	72	3,26	,48		
Dönüşümcü Liderlik	20- 25	30	3,22	1,15	2,23	,59
	26-30	50	3,36	1,15		
	31-35	60	3,74	,98		
	36-40	82	3,50	1,02		
	41 ve üzeri	72	3,75	1,11		
Etkileşimci Liderlik	20- 25	30	2,74	,67	5,645	,69
	26-30	50	2,95	,73		
	31-35	60	3,07	,72		
	36-40	82	3,01	,80		
	41 ve üzeri	72	3,41	,74		

Tablo 6'da analiz sonuçları incelendiğinde katılımcıların yaşları ile okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik tarzı davranış ölçeğinin genel düzeyleri ( $F= 5,76$   $p>0,05$ ) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Liderlik tarzı davranış ölçeğinin genel analiz sonuçları incelendiğinde en yüksek ortalamayı 41 ve üzeri yaş grubunun ( $X=3,46$ ) ortalama ile, en düşük ortalamayı ( $X=2,93$ ) ile 20-25 yaş aralığına sahip öğretmenlerin oluşturduğu belirlenmiştir.

**Tablo 7.**

*Yaş Değişkenine Göre Yabancılaşma Düzeyi ANOVA Testi Tablosu*

Değişken	Grup	N	$\bar{x}$	s	F	P
Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi Ölçeği	20- 25	30	2,00	,86	,46	,44
	26-30	50	2,21	,99		
	31-35	60	2,06	1,00		
	36-40	82	2,11	,88		
	41 ve üzeri	72	2,21	,98		
Güçsüzlük	20- 25	30	2,28	,79	,49	,61
	26-30	50	2,46	,93		
	31-35	60	2,23	,92		
	36-40	82	2,35	,87		
	41 ve üzeri	72	2,33	,93		
Anlamsızlık	20- 25	30	1,82	1,00	,37	,53
	26-30	50	2,04	1,07		
	31-35	60	1,94	1,10		
	36-40	82	1,97	,98		
	41 ve üzeri	72	2,08	1,13		
Yalıtılmışlık	20- 25	30	1,91	,91	,89	,30
	26-30	50	2,11	1,14		
	31-35	60	1,94	1,09		
	36-40	82	1,99	,95		
	41 ve üzeri	72	2,22	1,03		
Kuralsızlık	20- 25	30	1,74	,92	,44	,48
	26-30	50	2,07	1,13		
	31-35	60	1,92	1,19		
	36-40	82	1,84	1,04		
	41 ve üzeri	72	2,19	1,15		
Kendine Yabancılaşma	20- 25	30	1,77	1,06	,54	,43
	26-30	50	1,98	1,15		
	31-35	60	2,01	1,25		
	36-40	82	1,92	1,09		
	41 ve üzeri	72	2,11	1,17		

Tablo 7’de analiz sonuçları incelendiğinde analize katılan öğretmenlerinin yaşları ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri ölçeğinin genel düzeyleri ( $F= ,46$   $p>0.05$ ) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Katılımcıların örgütsel yabancılaşma düzeyleri genel analiz sonuçları incelendiğinde en yüksek ortalamaya 26-30 yaş grubunun ( $X=2,21$ ) ortalama ile en düşük ortalamayı ( $X=2,00$ ) ile 20-25 yaş aralığına sahip öğretmenlerin oluşturduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan ‘okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri cinsiyet ve yaş değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?’ sorusuna yönelik elde edilen bulgular sonucunda anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Bulgulara göre bu değişkenler öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları liderlik tarzı davranış ile örgütsel yabancılaşma düzeylerine etkisi olmadığını göstermektedir. Aydemir (2014), Oran (2018), Şakar (2016), Şimşek (2005) ve Pektaş (2019) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları da bu değişkenlerin öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları liderlik tarzı davranışları etkilemediği sonucu ile örtüşmektedir.

### 3.5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde okullarda öğretmenlerin "Pandemi sürecinde okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin çalıştığı okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna ilişkin ölçek ve alt boyutlarına ait ANOVA testi ve t testi analizleri Tablo 8 ve Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 8.**

*Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Kademesine Göre Liderlik Tarzı Davranışı ANOVA Testi Tablosu*

Değişken	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	F	P	Fark
Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği	Okulöncesi	47	2,94	,53	7,47	,01	(Ortaokul) > (Okul Öncesi Ve Lise)
	İlkokul	85	3,27	,55			
	Ortaokul	105	3,18	,64			
	Lise	57	3,46	,48			
Otokratik Liderlik	Okulöncesi	47	1,97	,80	6,18	,01	(Ortaokul) > (Lise ve Okul Öncesi)
	İlkokul	85	2,31	,79			
	Ortaokul	105	2,60	,98			
	Lise	57	2,56	,94			
Demokratik Liderlik	Okulöncesi	47	3,32	1,04	5,58	,46	
	İlkokul	85	3,68	,93			
	Ortaokul	105	3,45	1,02			
	Lise	57	4,01	,88			
Serbest Bırakıcı Lider	Okulöncesi	47	3,05	,47	2,31	,83	
	İlkokul	85	3,22	,43			
	Ortaokul	105	3,18	,43			
	Lise	57	3,26	,45			
Dönüşümcü Liderlik	Okulöncesi	47	3,37	1,02	2,51	,17	
	İlkokul	85	3,68	,99			
	Ortaokul	105	3,41	1,15			
	Lise	57	3,81	6			
Etkileşimci Liderlik	Okulöncesi	47	2,64	,70	7,90	,15	
	İlkokul	85	3,15	,69			
	Ortaokul	105	3,08	,83			
	Lise	57	3,34	,67			

Tablo 8'de yer alan analiz sonucunda analize katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre hangi grupların birbirinden farklı olduğuna bakmak için Post-hoc karşılaştırmalar yapılmıştır. Pandemi sürecinde okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik tarzı davranış genel ölçeğinin ( $F=7,47$ ,  $p<0,05$ ) çalıştıkları okul kademesine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Alt boyutlarının aldıkları puanlar düzeyinde sonuçlar analiz edildiğinde yine otokratik liderlik alt boyutunun okul kademesine göre ( $p<0,05$ ) anlamlı farklılık gösterdiği, diğer boyutların ise ( $p>0,05$ ) anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir. Aynı zamanda ölçeğin alt boyut analizleri incelendiğinde demokratik liderlik ve dönüşümcü liderlik alt boyutunun ilkokul ( $\bar{X}=3,68$ ), dönüşümcü liderlik alt boyutu okulöncesi ( $\bar{X}=2,34$ ), demokratik liderlik boyutu ortaokul ( $\bar{X}=3,45$ ), lise ( $\bar{X}=3,81$ ) için ise dönüşümcü liderlik alt boyutu en yüksek değerlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda ilkokul ( $\bar{X}=2,31$ ), okulöncesi ( $\bar{X}=1,97$ ), ortaokul ( $\bar{X}=2,60$ ), lise ( $\bar{X}=2,56$ ) için öğretmenlerimizin puan ortalamalarının en düşük olduğu boyutun otantik liderlik alt boyutu olduğu gösterilmiştir. Katılımcıların çalıştıkları okul kademesine göre okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları liderlik davranışları genel ölçeğinde ve otokratik liderlik alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgulara göre liderlik ve otokratik liderlik alt boyutunda ortaokul öğretmenlerinin otokratik liderlik tarzı davranışları okul öncesi ve lise kademelerinde görev yapan yöneticilere göre daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Çelik (2017), Kars (2017) ve Şakar (2016) okul



kademesi değişkenine göre, okul müdürlerinin liderlik tarzlarına yönelik öğretmen algıları üzerine yaptıkları çalışmalarda, çalıştıkları okul kademesi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Çalışmamız sonucunda çıkan okul kademesi değişkenine göre okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları liderlik tarzı arasında anlamlı farklılık benzer araştırma sonuçlarıyla desteklenmediği söylenebilir. Zonguldak bölgesinde bulunan ortaokul yöneticilerinin diğer kademelere oranla daha çok otokratik liderlik davranışları sergilediği söylenebilir.

**Tablo 9.**

*Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Kademesine Göre Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri ANOVA Testi Tablosu*

Değişken	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	F	P
Yabancılaşma Ölçeği	Okulöncesi	47	1,92	,93	2,51	,37
	İlkokul	85	2,11	,91		
	Ortaokul	105	2,31	1,00		
	Lise	57	1,99	,85		
Güçsüzlük	Okulöncesi	47	2,21	,93	3,12	,10
	İlkokul	85	2,34	,84		
	Ortaokul	105	2,51	,95		
	Lise	57	2,09	,79		
Anlamsızlık	Okulöncesi	47	1,73	,98	2,05	,43
	İlkokul	85	1,96	1,01		
	Ortaokul	105	2,16	1,12		
	Lise	57	1,90	1,03		
Yalıtılmışlık	Okulöncesi	47	1,78	,96	2,56	,23
	İlkokul	85	2,00	1,02		
	Ortaokul	105	2,25	1,11		
	Lise	57	1,98	,87		
Kuralsızlık	Okulöncesi	47	1,67	1,10	2,42	,25
	İlkokul	85	1,92	1,02		
	Ortaokul	105	2,17	1,22		
	Lise	57	1,94	,99		
Kendine Yabancılaşma	Okulöncesi	47	1,74	1,07	1,54	,91
	İlkokul	85	1,94	1,22		
	Ortaokul	105	2,15	1,11		
	Lise	57	1,92	1,64		

Tablo 9'da yer alan analiz sonucunda analize katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre pandemi sürecinde örgütsel yabancılaşma genel ölçeğinin ( $F=2,51$ ,  $p>0,05$ ) ve alt boyutlarının aldıkları puanlar düzeyinde çalıştıkları okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir. Aynı zamanda ölçeğin alt boyut analizleri incelendiğinde güçsüzlük alt boyutunun ilkokul ( $\bar{X}=2,21$ ), okulöncesi ( $\bar{X}=2,34$ ), ortaokul ( $\bar{X}=2,51$ ), lise ( $\bar{X}=2,09$ ) en yüksek değerlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda ilkokul ( $\bar{X}=1,67$ ) ve okulöncesi ( $\bar{X}=1,92$ ) kademelerinde kuralsızlık alt boyutu, ortaokul kademesinde ( $\bar{X}=2,15$ ) kendine yabancılaşma alt boyutu, lise kademesinde ( $\bar{X}=1,90$ ) ise anlamsızlık alt boyutu ve öğretmenlerimizin puan ortalamalarının en düşük olduğu otantik liderlik alt boyutun olduğu görülmüştür. Örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasında genel bağlamda analiz sonuçlarına bakıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma ile pandemi sürecinde okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın bu bölümünde okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin farklı değişkenler yönünden anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiş, elde edilen bulgulara dair sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin geliştirilen öneriler yer almaktadır. Genel olarak çalışmamızda elde ettiğimiz bulgular sonucunda öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin en çok demokratik liderlik, en az da otokratik liderlik tarzı davranış sergilediği belirlenmiştir. Bununla birlikte dönüşümcü liderlik tarzında demokratik liderlik tarzı ile birlikte tercih edildiği ve serbest bırakıcı liderlik ve transactional liderlik tarzının ortalamalarının birbirine yakın ve yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerini incelediğimizde ise ortalamaların düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin güçsüzlük alt boyutu ortalamalarının genel ortalamaların üzerinde olduğu ve yalıtılmış boyutunun ortalamaya yakın düzeyde olduğu gözlenmektedir. Aynı zamanda kendine yabancılaşma, kuralsızlık, anlamsızlık boyutlarında ise yabancılaşma düzeyleri oldukça düşük olarak belirlenmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin kurumlarında örgütsel yabancılaşma yaşamadıkları fakat okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları liderlik tarzı davranışlardan kaynaklı kendilerini daha fazla güçsüz ve yalıtılmış hissettikleri söylenebilir. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma ölçeği analiz edildiğinde özellikle güçsüzlük ve yalıtılmışlık boyutlarının okullardaki yönetsel süreçlerin, yönetici-öğretmen iletişim ve ilişkileri ve okul kuralları ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu durum okullarda öğretmenlerin profesyonel uygulamalarına izin verici olmayan bir yaklaşımın varlığına da işaret edebilir. Öğretmenlik görevi belirli bir alanda profesyonelleşmeyi gerektirmektedir. Bu sebeple öğretmenler eğitim süreci içerisinde bürokratik kuralları değil meslek alanlarının gerektirdiği kuralları daha fazla dikkate almaktadırlar. Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ile ilgili Averberk (2016), Çalışır (2006), Erjem, (2005), Eryılmaz (2010) ve Ünsal (2018) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmayı nadiren yaşadıkları ve en çok "güçsüzlük" boyutunda yabancılaşma yaşadıkları belirtilmektedir. Bu durum öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin düşük düzeyde olduğunu ve yapılan çalışma sonucu ile örtüştüğünü göstermektedir. Günümüzde dünya tarihine 'Pandemi' olarak imzasını atan COVID-19 salgınının tüm dünya üzerinde yaratmış olduğu kriz durumu ile özellikle eğitim sistemleri üzerine olan etkileri ve sonuçları sürmeye devam etmektedir. Bu süreçte özellikle eğitim kurumlarımızın girdisi ve çıktısı olan insan sermayesini etkilenmemesi için okul yöneticilerimize görevler düşmektedir. Lider olarak okul yöneticilerin ilk görevinin eğitim açısından nitelikli bir okul yapılandırılması olduğu unutulmamalıdır. Bunun için öğretimde kaliteyi yükseltebilmek ve hedeflenen amaçlara ulaşabilmek gerekir. Bu nedenle liderlere bu boyutlar arasında koordinasyonu sağlamak, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin verimli bir şekilde devam etmesi için buldukları örgüte yön vermeleri gerekmektedir. Arzu edilen başarılarla ulaşmak ve küreselleşen dünyada eğitimden beklenen nitelikleri sağlayabilmek için öğrencilerin çok çeşitli alanlarda yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu platformda da şüphesiz ki en önemli rol öğretmenlerindir. Kesson'un (2003) yaptığı çalışmada belirttiği gibi liderlere düşen görev uygun ortamı sağlamaktır. Bu ortam öğretmenlerin düşüncelerini özgürce ifade edebildiği, eleştirel düşüncenin modeli olabildiği, yaratıcılıklarını en üst düzeyde sergileyebileceği, emeklerinin yabancılaşmadığı bir ortam olmalıdır. Daha sonra dijitalleşen dünyanın gerektirdiği beceriler konusunda öğretmenlerimizin özellikle karşılaşmış oldukları bu yeni süreçte yetersizlik yaşadıkları görülmektedir. Bu alanlarda ilk önce örgütte lider olarak adlandırdığımız okul yöneticisinin kendini geliştirmesi beklenmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerini de teknolojik ve pedagojik alan bilgilerinde desteklenmeleri amacıyla hizmet içi eğitimlere yönlendirebilmelidirler. Bu süreçte özellikle psikososyal eğitimler ile iyileştirmeler sağlanmalıdır. Öğretmenlik mesleği bir dinamizme sahiptir. Öğrenci varyasyonu ile mesleğin tekdüzeleşmesini engelleyerek mesleki yabancılaşmanın çok sık yaşanmamasına sebep olmaktadır. Yine de nitelikli bir

eğitim öğretim süreci için okul liderleri örgütsel yapıyı, öğretmen yabancılaşmasını en alt düzeye çekecek şekilde oluşturmaktadır.

**Kaynakça/Reference**

- Alparslan, A. M., Polatçı, S., & Yastıoğlu, S. (2021). COVID-19 pandemisinin ve psikolojik dayanıklılığın akademisyenliğe yabancılaşmaya etkisi üzerine bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 312-338.
- Averbek, E. (2016). *İlkokullarda görevli öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Aydemir, S. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığına bağlı çalışan rehber öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik tarzını algılamaları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Bayındır, B. (2002). *Ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşması ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (2. Basım)*. Pegem Akademi.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) Pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 395-417.
- Eryılmaz, A. (2010). *Lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Eryılmaz, A., & Burgaz, B. (2011). Özel ve Resmi Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 271-286.
- Gürsel, M. (1997). *Okul yönetimi*. Mikro Yayınları.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kars, M. (2017). *Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel güvenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Kavrayıcı, C., & Eren, K. (2021). School management during the covid-19pandemic: a qualitati ve study. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 27(1), 1005-1060.
- Keleş, H. N., Atay, D., & Karanfil, F. (2020). Covid 19 pandemi sürecinde okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünya’da Eğitim*, 49(1), 155-174.
- Kesson, K. (2003). *Alienated labor and the quality of teachers’ lives: how teacher are low-performing schools experience their work*. U.S. Education Researches Information Center.
- Metin, G. (2020). *Kadın okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul iklimi arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020c). Bakan Selçuk, 23 mart'ta başlayacak uzaktan eğitime ilişkin detayları anlattı., Kasım 04, 2021 tarihinde <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/tr> adresinden alındı.
- Oran, F. Ç. (2018). *Liderlik tarzlarının örgütsel güven ve etik dışı davranışların ifşasına (whistleblowing) etkisi: uygulamalı bir çalışma* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Trakya Üniversitesi.

- Özdoğru, M., & Güçlü, N. (2020). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okul çıktıklarına etkisinin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 4(2), 88-103.
- Öz, Ö. (2020). Dijital liderlik: dijital dünyada okul lideri olmak. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(1), 45-57.
- Pektaş, H. M. (2019). *Öğretmen algularına göre okul müdürlerinin liderlik tarzı ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Sarı, T., & Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975.
- Şakar, M. (2016). *Okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile işe olan yaratıcı katılımları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Şimşek, M. (2005). *Lise müdürlerinin liderlik tarzları (erzurum ili örneği)* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı: etkili okullar*. PegemA.
- Taş, A., Çelik, K., & Tomul, E. (2007). Yenilenen ilköğretim programının uygulandığı ilköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik tarzları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 85-98.
- Tahaoğlu, F., & Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 274-298.
- UNESCO. (2020a). *COVID-19 educational disruption and response*. Kasım 01, 2021 tarihinde <https://En.Unesco.Org/Covid19/Educationresponse>, adresinden alındı.
- Ünal, S. (2000). İlköğretim okulu yöneticilerinin okullarında motivasyonu sağlama etkinlikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (7), 84-90.
- WHO. (2020a), Rolling updates on coronavirus disease (COVID-19), Kasım 01, 2021 tarihinde <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019> adresinden alındı.
- WORLDBANK. (2020), EducationAnd COVID-19. Kasım 01, 2021 tarihinde <https://Www.Worldbank.Org/En/Data/Interactive/2020/03/24/World-Bank> adresinden alındı.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

The aim of this research is to examine the leadership behaviors of school administrators and the organizational alienation levels of teachers during the pandemic process. It is to reveal the relationship between these variables. For this purpose, answers to the following research questions were sought:

- 1- What is the leadership behavior of school administrators and organizational alienation levels of teachers during the pandemic process?
- 2- Do the leadership behaviors of school administrators in the pandemic process show a significant difference in the levels of organizational alienation according to the gender and age characteristics of the participants?
- 3- Do the leadership behaviors of school administrators show a significant difference in organizational alienation levels according to the school level characteristics of the participants during the pandemic process?

### 2. METHOD

This study aimed to examine the leadership behaviors of school administrators and the organizational alienation levels of teachers during the pandemic process. . With this purpose, the descriptive survey model was conducted. The universe of this research consists of teachers working in all districts of Zonguldak in the 2021-2022 academic year. The sample of the study consists of 454 teachers, who were determined by the purposeful sampling technique, one of the non-random sampling methods, working in the primary and secondary schools of public and private schools in the Merkez, Ereğli, Çaycuma, Alaplı, Gökçeşey districts of Zonguldak province. The data of the research was obtained with the "Leadership Style Behavior Scale" and the "Organizational Alienation Scale". In addition, the teachers filled out the "Personal Information Form" in order to obtain information about the variables of the research. In order to determine the organizational alienation levels of teachers, the "Organizational Alienation Scale" developed by Eryılmaz (2010) was used. The data collected through the scales used in this study were analyzed in the SPSS statistical program. Descriptive statistical methods such as percentage and frequency, mean and standard deviation were used in the evaluation of the data. In the study, first of all, ANOVA analysis was performed and it was investigated which factors had a significant effect on the dependent variable. Independent t-test was used to detect the significant difference between two variables, and ANOVA tests were used for more than two variables. Post-hoc test was used in order to understand between which two variables the significant difference observed in the ANOVA test results occurred.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The purpose of this research is to investigate the leadership behaviors of school administrators and the organizational alienation levels of teachers during the pandemic process. The analysis focused on the examination of the leadership behaviors of school administrators and the levels of organizational alienation of teachers differed significantly in terms of different variables, the results of the findings and the suggestions developed for these results. The results of the study showed that school administrators exhibited democratic leadership the most and autocratic leadership style the least, according to the opinions of the teachers. . However, it is seen that the transformational leadership style is preferred together with the democratic leadership style and the averages of the liberating leadership and transactional leadership style are close to each other and high. When we examined the organizational alienation levels of teachers, it was determined that the average was low. It is observed that the powerlessness sub-dimension averages of the teachers are above the general average and the isolated dimension is close to the average. At the same time, the levels of alienation in the dimensions of self-alienation, irregularity, and meaninglessness were determined to be quite low. From this point of view, it can be said that teachers do not experience organizational alienation in their institutions, but they feel more

powerless and isolated due to the leadership style behaviors exhibited by school administrators. When the teachers' organizational alienation scale is analyzed, it can be said that especially the dimensions of powerlessness and isolation are related to the administrative processes in schools, administrator-teacher communication and relations, and school rules. This situation may also indicate the existence of an approach that does not allow the professional practice of teachers in schools. Teaching duty requires professionalization in a certain field. For this reason, teachers pay more attention to the rules required by their professional fields, rather than bureaucratic rules during the education process. In the studies conducted by Averberk (2016), Çalışır (2006), Erjem, (2005), Eryılmaz (2010), and Ünsal (2018) on alienation in educational organizations, it is stated that teachers rarely experience organizational alienation and they mostly experience alienation in the dimension of "weakness". This situation shows that teachers' organizational alienation levels are at a low level and they overlap with the results of the study. Today, the crisis situation created by the COVID-19 epidemic, which has put its signature on world history as a 'Pandemic', and its effects and consequences, especially on education systems, continue to exist. In this process, our school administrators have duties to ensure that the human capital, which is the input and output of our educational institutions, is not affected. It should not be forgotten that the first duty of school administrators as leaders is to construct a qualified school in terms of education. For this, it is necessary to increase the quality of education and reach the targeted goals. For this reason, leaders need to give direction to the organization they are in order to ensure coordination between these dimensions and to continue education and training activities efficiently. In order to achieve the desired achievements and to provide the qualifications expected from education in the globalizing world, students need to be trained in a wide variety of fields. Undoubtedly, the most important role in this platform is the teachers. As Kesson (2003) stated in his study, the duty of leaders is to provide the appropriate environment. This environment should be an environment where teachers can express their thoughts freely, be a model for critical thinking, display their creativity at the highest level, and their efforts are not alienated. Afterward, it is seen that our teachers have inadequacy in the skills required by the digitalized world, especially in this new process that they have encountered. In these areas, the school administrator, whom we call the leader of the organization, is expected to improve himself. At the same time, they should be able to direct their teachers to in-service training in order to be supported in their technological and pedagogical content knowledge. In this process, improvements should be made, especially with psychosocial training. The teaching profession has a dynamism. It prevents the monotony of the profession with student variation and causes professional alienation not to be experienced very often. However, for a qualified education and training process, school leaders should create the organizational structure in a way that minimizes teacher alienation.

## 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: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi: 20/01/2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 120817

## 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 raporlaştırmasında görev almıştır.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi ve danışmanlık konularında görev almıştır

## DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI (ACKNOWLEDGEMENT)

Bu çalışmanın araştırma kısmı için bana destek veren, veri toplama esnasında yardımcı olan Zonguldak'ta görev yapan tüm meslektaşlarıma teşekkürlerimi sunarım. Aynı zamanda bu zorlu süreçte her daim destekçim olan, beni cesaretlendiren ve bu yolda ilerlemem için her türlü kolaylığı sağlayan, Sevgili Can Eşim Sinan TAŞKIN' a, çocuklarım Fatma Mira TAŞKIN ve Ömer Asaf TAŞKIN'a bana gösterdikleri saygı ve sevgi için minnet ve şükranlarımı sunuyorum. İyi ki varlar...

## ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmada yazarlar arasında veya herhangi bir kurumla çıkar çatışması bulunmamaktadır.





## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEDF)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2023, 23(3), 1565–1582. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1175870>



### Ortaokul Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri Üzerine Bir İnceleme\*

An Analysis on The Personal Traits of Secondary School Students

Nurullah ÖZCANLI<sup>1</sup>, İshak KOZİKOĞLU<sup>2</sup>

Geliş Tarihi (Received): 15.09.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 12.09.2023

Yayın Tarihi (Published): 24.09.2023

**Öz:** Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin kişilik özelliklerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmek ve öğrencilerin kişilik özelliklerini incelemektir. Araştırma, küme örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen ve Van ili merkez ilçelerinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören 920 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen "Beş Faktör Kişilik Ölçeği" kullanılmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda, ölçeğin 20 maddeden oluşan beş faktörlü bir yapı sergilediği ve toplam varyansın %66.720'sini açıkladığı belirlenmiştir. Belirlenen beş faktörlü yapı Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile doğrulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemeye yönelik Cronbach Alpha değerleri sırasıyla 0.86, 0.85, 0.80, 0.82 ve 0.79 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğunu göstermektedir. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, t testi ve ANOVA kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin nevroitiklik özelliklerinin düşük, dışadönüklük ve özdenetim özelliklerinin orta, yumuşak başlılık ve deneyime açıklık özelliklerinin ise çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğrencilerin dışadönüklük, yumuşak başlılık (geçimlilik) ve nevroitiklik (duygusal dengesizlik) kişilik özelliklerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ancak kız öğrencilerin erkeklere kıyasla özdenetim (sorumluluk) ve deneyime açıklık kişilik özelliklerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin kişilik özelliklerinin öğrenim gördükleri okulun sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarından hareketle, öğretme-öğrenme süreçlerinde öğrencilerin dışadönüklük ve özdenetim özelliklerini kazandırmaya veya geliştirmeye yönelik öğrenci merkezli etkinliklerin, yöntem ve tekniklerin (proje, probleme dayalı öğrenme, istasyon vb.) işe koşulması önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Beş faktör kişilik kuramı, kişilik özellikleri, ortaokul öğrencileri, ölçek geliştirme

&

**Abstract:** This study aims to develop a scale concerning the determination of personality traits of secondary school students and investigate their personality traits. The study was conducted with 920 students in secondary schools within the central districts of Van determined by cluster sampling method. The "Five Factor Personality Scale" was used in the study developed by the researchers. As a result of Exploratory Factor Analysis (EFA), it was determined that the scale exhibited a five-factor structure consisting of 20 items and explained 66.720% of the total variance. The five-factor structure was confirmed by Confirmatory Factor Analysis (CFA). In order to determine the reliability of the scale, Cronbach Alpha values were calculated as 0.86, 0.85, 0.80, 0.82 and 0.79, respectively. These values show that the scale is a valid and reliable data collection tool. Mean, standard deviation, t-test and ANOVA were used in data analysis. As a result, it concluded that the neuroticism characteristics of the students were at a low level, their extroversion and conscientiousness characteristics were at a medium level, and their agreeableness and openness to experience characteristics were at a very high level. It concluded that the personality traits of extraversion, agreeableness and neuroticism (emotional instability) of the students did not differ significantly according to gender, however, the personality traits of conscientiousness (responsibility) and openness to experience of female students were higher than males. It was determined that the personality traits of the students did not differ significantly according to the socio-economic development level of the school they attended. Based on the results of the study, it can be suggested that student-centered activities, methods and techniques (project, problem-based learning, station, etc.) should be employed to help students gain or develop extraversion and conscientiousness in teaching-learning processes.

**Keywords:** Big five personality traits, personality traits, secondary school students, scale development

**Atıf/Cite as:** Özcanlı, N., & Kozikoğlu, İ. (2023). Ortaokul Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri Üzerine Bir İnceleme. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1565-1582. [doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1175870](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1175870)

**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

\* Bu çalışma ilk yazarın tezinin bir kısmından üretilmiştir.

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Öğretmen, Nurullah Özcanlı, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, jaguzar\_1989@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-2279-1408

<sup>2</sup> Doç. Dr., İshak Kozikoğlu, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ishakkozikoglu@yyu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3772-4179

## 1. GİRİŞ

Kişilik, hem biyolojik hem de çevresel faktörlerden etkilenen özellikler bütünü olarak bireyin sosyal ilişkilerini etkilediği gibi akademik veya eğitsel süreçlerini de etkileme potansiyeline sahiptir. Bu durumda, öğretmenlerin eğitim verdikleri öğrencilerin kişilik özelliklerini bilmesi onlara uygun şekilde öğretme-öğrenme süreçlerini düzenlemesi açısından önem taşımaktadır.

Kişilik kelimesi, farklı araştırmacılar tarafından teorik inançlarına göre farklı şekilde tanımlanmıştır. Tüm kişilik psikologları kişiliğin 'karakteristik' olması gerektiğini, yani kişilik özelliklerinin zaman ve çeşitli durumlar arasında tutarlı olması ve bireyi diğerlerinden ayıran ayırt edici özelliklere sahip olması gerektiğini düşünmektedirler (Cattel, 1973). Kişilik kavramının belli bir tanımı olmamasına rağmen kişilik, biyolojik ve çevresel faktörlerden gelişen karakteristik davranış, biliş ve duygusal kalıplar kümesi olarak tanımlanabilir (Horzum vd., 2017). Cüceloğlu'na (1996) göre ise kişilik, bireyin ayırt edici karakterini oluşturan özelliklerin veya niteliklerin kombinasyonudur. Başka bir deyişle kişilik, kişinin yaşamında bir uyum sağlama davranışını ve bireyin duygusal, zihinsel ve fiziksel özelliklerini içerir (Vural, 2017). Farklı araştırmacılar tarafından kişilik üzerine farklı tanımlar yapılmış olsa da ortak bazı kavramlar karşımıza çıkmaktadır. Kişilik, bireyden bireye farklılık gösteren, farklı durum ve zamanlarda gözlenebilen bireye has, ayırt edici, spesifik ve kalıcı özelliklerdir.

Kişilik üzerinde çalışan uzmanlar tarafından yaygın olarak kabul gören dışadönüklük, özdenetim, yumuşak başlılık, deneyime açıklık ve duygusal denge (nörotizm) olmak üzere geniş kapsamlı bir model geliştirilmiştir (Goldberg, 1990; McCrae & Costa, 2008). Pek çok araştırmacı tarafından bu beş faktörün kişiliğin en yaygın özelliklerini içerebileceği belirtilmektedir. Beş boyutlu bu yaklaşım "Büyük Beş" olarak isimlendirilmiştir. Büyük Beş, kapsamlı bir kişilik özellikleri modeli olarak kabul edilir ve Büyük Beş kişilik özelliklerine göre, kişiler arasındaki bireysel farklılıklar beş bağımsız boyut olarak düzenlenebilir (Digman, 1990; McCrae & Costa, 2008). Bu çalışmada da öğrencilerin kişilik özelliklerinin belirlenmesinde bu model temel alınmıştır.

Beş bağımsız boyuttan biri olan "dışadönüklük" kişilik özelliği, bireyin sosyal yönüne atıfta bulunur. Bu kişilik özelliğine sahip olan bireyler konuşkan, cana yakın, eğlenceli, arkadaş canlısı olarak karakterize edilirler. Dışadönük olmayan bireyler ise toplum içerisine çıkmaktan çekinir ve yalnızlığı tercih ederler. "Yumuşak başlılık", bireyin kişiler arası ilişkilerde geçimini ve uyumunu temsil eder. Yumuşak başlı bireyler, kişiler arası ilişkilerde daha samimi, iş birliğine yatkın ve anlayışlı bireyler iken yumuşak başlı olmayan bireyler inatçı, tartışmayı seven ve sınırlı kimselerdir. "Özdenetim", kişinin çalışmalarında gösterdiği planlılık ve düzeni ifade eder. Özdenetimli kişiler sorumluluk sahibi, dikkatli ve çalışkan bireylerdir. Özdenetim kişilik özelliğine sahip olmayan bireyler ise düzensiz ve disiplinsiz olarak görülmektedirler. "Nörotizm", duygusal dengede kendini gösteren bir kişilik özelliğidir. Nörotik kişiler sürekli bir durumdan dolayı endişe duyan ve gerginlik özelliklerine sahiptirler. Ancak duygusal dengede bulunan bireyler ise daha sakin ve sabırlı bireylerdir. "Deneyime açıklık" kişilik özelliği ise bireyin farklı durumlara karşı esnekliğini ve değişime karşı açıklığını temsil eder. Deneyime açık kimseler daha entellektüel, meraklı ve farklı düşüncelere saygılı kimseler iken deneyime açık olmayan bireyler daha tutucu ve muhafazakar davranışlar sergilerler. Beş faktör kişilik modeli, birçok kavramı içinde barındıran kişilik özelliklerini belli bir bütünlük içinde sunması ve araştırmacılar arasında nispeten uzlaşma sağlaması açısından oldukça yararlı görülmektedir (Hamzadayı & Büyükkiz, 2015; Horzum vd., 2017; Ötken & Cenkçi, 2013).

### 1.1. Araştırmanın amacı ve önemi

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin kişilik özelliklerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi ve Van ili merkez ilçelerindeki ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin kişilik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede oluşturulan araştırma sorularına aşağıda yer verilmiştir.

- 1- Ortaokul öğrencilerinin kişilik özellikleri ne düzeydedir?
- 2- Ortaokul öğrencilerinin kişilik özellikleri cinsiyet ve öğrenim gördükleri okulun sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Ortaokul öğrencilerinin yaş ve gelişim özellikleri düşünüldüğünde, öğretme-öğrenme süreçleri bakımından kişilik özelliklerinin bilinmesi öğrenciye yaklaşım ve etkili iletişim bakımından önemli görülmektedir. Bu araştırma daha önce yapılan araştırmalardan farklı bir örnekleme sahip olması, ortaokul öğrencilerinin gözüyle ne tür kişilik özelliklerine sahip olduklarını ortaya koymasından önemlidir. Ayrıca, alanyazın incelendiğinde genç-yetişkinler (Atak, 2013; Tatar, 2016) veya lise öğrencilerinin (Horzum vd., 2017) kişilik özelliklerini belirlemeye yönelik geliştirilen/uyarlanan ölçekler olmakla birlikte ortaokul öğrencileri için geliştirilmiş bir ölçeğe ulaşılamamıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın ortaokul öğrencilerinin kişilik özelliklerini belirlemeye yönelik bir ölçek kazandırması açısından alanyazına katkı sunacağı öngörülmektedir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada, betimsel tarama modeli tercih edilmiştir. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı araştırmalarda mevcut durum, olay veya kişiler var olduğu haliyle betimlenmektedir (Büyüköztürk vd., 2017). Bu araştırma, öğrencilerin mevcut durumdaki kişilik özelliklerini belirlemesi yönüyle betimsel bir çalışma olarak düşünülmüştür.

### 2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

2020-2021 eğitim-öğretim yılında Van'ın İpekyolu, Tuşba ve Edremit merkez ilçelerinde yer alan ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Ölçek maddelerinin öğrenciler açısından anlaşılabilirliği göz önünde bulundurularak ortaokul 5.sınıf öğrencileri araştırmaya dâhil edilmemiştir. Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü verilerine göre ortaokul öğrenci sayıları Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1**

*Araştırmanın Çalışma Evrenine İlişkin Ortaokul Öğrenci Sayıları*

İlçeler	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf	Toplam
İpekyolu	6234	6441	6721	19396
Tuşba	3353	3413	3313	10079
Edremit	2895	2896	2939	8730
Toplam	12482	12750	12973	38205

Tablo 1 verilerine göre, İpekyolu'nda 19.396, Tuşba'da 10.079, Edremit'te 8.730 öğrenci olmak üzere toplam 38.205 ortaokul (6., 7. ve 8. sınıf) öğrencisi öğrenim görmektedir. Bu araştırmada zaman, emek ve olanaklar gibi sınırlılıklardan dolayı örneklem almaya karar verilmiştir. Araştırma örnekleme küme örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Çalışma evrenindeki tüm kümelerin örnekleme alınma ihtimalinin eşit olması küme örnekleme tekniğinde bulunmaktadır (Karasar, 2014). Çalışma evrenini daha iyi temsil edebilmesi düşüncesiyle Van ili merkez ilçelerinde (İpekyolu, Tuşba, Edremit) yer alan ortaokullar uzman görüşü (İl Milli Eğitimde okulların sosyo-ekonomik özellikleri hakkında bilgi sahibi olan uzmanlardan görüş alınmıştır.) doğrultusunda düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine göre gruplandırılmıştır. Her gruptan belirli sayıda ortaokul ve her sınıf düzeyinden belirli sayıda şube rastgele belirlenmiştir. Belirlenen okul ve sınıflarda öğrenim gören toplam 920 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Çıngır'ya göre (1994) örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde; evrenin 40.000 olduğu durumlarda “.01” anlamlılık düzeyinde 655 örneklem sayısı evreni temsil edebilecek niteliktedir (akt. Büyüköztürk vd., 2017). Dolayısıyla bu araştırmada örneklem büyüklüğünün çalışma evrenini temsil edebilecek yeterlikte olduğu düşünülebilir. Örnekleme ait demografik bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 2***Örnekleme Ait Demografik Bilgiler*

Özellik	Kategori	Sayı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	584	63.5
	Erkek	336	36.5
Sınıf Düzeyi	6.sınıf	327	35.5
	7.sınıf	262	28.5
	8.sınıf	331	36.0
Okulun sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi	Düşük	307	33.4
	Orta	262	28.5
	Yüksek	351	38.2
	<b>Toplam</b>	<b>920</b>	<b>100</b>

Tablo 2 verilerine göre, örnekleme alınan öğrencilerin 584'ü (%63.5) kız, 336'sı (36.5) ise erkektir. Öğrencilerin 327'si (%35.5) 6.sınıf, 262'si (%28.5) 7.sınıf, 331'i (%36.0) ise 8.sınıfta öğrenim görmektedir. Her bir gruptan alınan öğrenci sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Düşük sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyindeki okullardan 307 (%33.4) öğrencinin, orta sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyindeki okullardan 262 (%28.5) öğrencinin ve yüksek sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyindeki okullardan ise 351 (%38.2) öğrencinin örnekleme alındığı görülmektedir.

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin kişilik özelliklerini belirlemek için araştırma kapsamında geliştirilen “Beş Faktör Kişilik Ölçeği” ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

#### 2.3.1. Beş faktör kişilik ölçeği ve kişisel bilgi formu

Alanyazın taraması sonucunda genç-yetişkinlerin (Atak, 2013; Tatar, 2016) veya lise öğrencilerinin (Horzum vd., 2017) kişilik özelliklerini belirlemeye yönelik geliştirilen/uyarlanan ölçekler olmakla birlikte ortaokul öğrencileri için geliştirilmiş bir ölçeğe ulaşılamamıştır. Dolayısıyla Türkiye’de ortaokul öğrencilerinin kişilik özelliklerini belirlemeye yönelik bu ölçeğin geliştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamaya yönelik yapılan çalışmalar aşağıda ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

Öncelikle ilgili alanyazına ilişkin tarama yapılarak belirli kişilik özellikleri boyutları oluşturulmuştur. Bu boyutlar belirlenirken yurtiçi ve yurt dışında yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular dikkate alınmıştır. Kişilik üzerinde çalışan uzmanlar tarafından yaygın olarak kabul gören dışadönüklük, özdenetim, yumuşak başlılık, deneyime açıklık ve duygusal denge (nörotizm) olmak üzere bir model geliştirilmiştir (Goldberg, 1990; McCrae & Costa, 2008). Alanyazında birçok araştırmacı (Aliyev, 2008; Apple, 2011; Asmalı, 2017; Horzum vd., 2017; Sözcay, 2020; Vural, 2017) tarafından bu beş faktörün kişiliğin en yaygın özelliklerini içerebileceği belirtilmektedir. Bu yaklaşım “Büyük Beş” olarak isimlendirilmiştir. Büyük Beş, kapsamlı bir kişilik özellikleri modeli olarak kabul edilir ve Büyük Beş kişilik özelliklerine göre, kişiler arasındaki bireysel farklılıklar beş bağımsız boyut olarak düzenlenebilir (Digman, 1990; McCrae & Costa, 2008). Ortaokul öğrencilerinin kişilik özelliklerini belirlemeye yönelik ölçeğin geliştirilmesinde de bu model temel alınmıştır.

Bu modele uygun olarak 25 davranış ifadesinden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulurken tümdengelimci yaklaşım kullanılmıştır. Bu yaklaşımda ölçek maddeleri ilgili alanyazın

taraması sonucunda oluşturulmaktadır. Bu doğrultuda, belirlenen beş faktöre yönelik ilgili faktörü/kişilik özelliğini yansıtabilecek davranışlar alanyazındaki kuramsal çerçeve ve benzer ölçek maddeleri (Atak, 2013; Horzum vd., 2017; Tatar, 2016) de dikkate alınarak yazılmıştır. Ölçekte ölçekleme yöntemi olarak “Kesinlikle Katılmıyorum (1)” ve “Kesinlikle Katılıyorum (5)” arasında değişen beşli Likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Ölçekte deneyime açıklık, öz denetim/sorumluluk, yumuşak başlılık/geçimlilik ve dışadönüklük faktörlerine ilişkin maddeler olumlu anlamlı iken nevroitiklik/duygusal dengesizlik faktörü ile ilgili maddeler olumsuz anlamlıdır. Her faktör kendi içinde değerlendirildiğinden ölçekte ters kodlanacak madde yoktur.

Maddelerin kapsam geçerliğini, açıklığını ve amaca hizmet etme durumunu incelemek üzere taslak ölçek formu Eğitim Bilimleri, Türkçe Eğitimi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma (RPD) alanlarından yedi uzmana gönderilmiştir. Bu doğrultuda, Davis’in (1992) geliştirmiş olduğu teknik dikkate alınarak uzman görüşleri 1) “Uygun”, 2) “Madde hafifçe gözden geçirilmeli”, 3) “Madde ciddi olarak gözden geçirilmeli”, 4) “Madde uygun değil” şeklinde derecelendirilmiş, “1” ve “2” seçeneğini işaretleyen uzmanların sayısı toplam uzman sayısına bölünerek “kapsam geçerlik indeksi” hesaplanmıştır ve bu değer “0.80 ve üzeri” olması kabul edilebilir bir ölçüt olarak görülmüştür (Akt. Yurdugül, 2005). Buna göre ölçeğin tümüne ilişkin kapsam geçerlik indeksi “0.82” olarak bulunmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda bazı maddeler düzeltilmiş, iki madde çıkarılarak 23 maddelik taslak ölçek formu oluşturulmuştur. Pilot uygulama Van ilinin merkez ilçelerinde öğrenim görmekte olan 224 ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir ve elde edilen verilerden uç değerler çıkartılmıştır. Bunun sonucunda 219 öğrenciden elde edilen veriler üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir.

AFA için yeterli olabilecek örneklem büyüklüğünü test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmış ve KMO değeri “0.90” bulunmuştur. Bu değer “0.80-0.90” aralığında olması örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu göstermektedir (Leech vd., 2005). Barlett küresellik testinde ki-kare değerinin ( $\chi^2_{(253)}=2642.63$ ;  $p<0.01$ ) anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanında AFA varsayımlarının incelenmesine yönelik yapılan analizler sonucunda çok değişkenli normallik ve doğrusallığın sağlandığı, değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre veriler faktör analizi için uygundur.

AFA, Temel Bileşenler Analizi yöntemi ve Varimax (Maksimum değişkenlik) döndürme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Buna göre 1’den büyük öz değere sahip beş faktörün olduğu saptanmıştır. Ancak Cliff (1998), öz değerlerin incelenerek faktör sayısının belirlenmesinin yeterli olmadığını belirtmektedir. Bu yüzden yamaç-birikinti grafiği (scree plot), açıklanan varyans ve paralel analiz yöntemi ile faktör sayısı belirlenmiştir. Yavuz ve Doğan’a (2015) göre faktör belirlemede paralel analiz yöntemi, yamaç birikinti grafiğine kıyasla daha nesnel sonuçlar vermektedir. Ayrıca, paralel analizde alt boyutlar, gerçek veriden elde edilen özdeğer, tesadüfi veriden hesaplanan özdeğerden büyük olan faktör sayısına göre belirlenir (Yavuz & Doğan, 2015). Dolayısıyla, bu çalışmada faktör sayısını belirlemede öncelikle paralel analiz yöntemi kullanılmıştır. Paralel analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

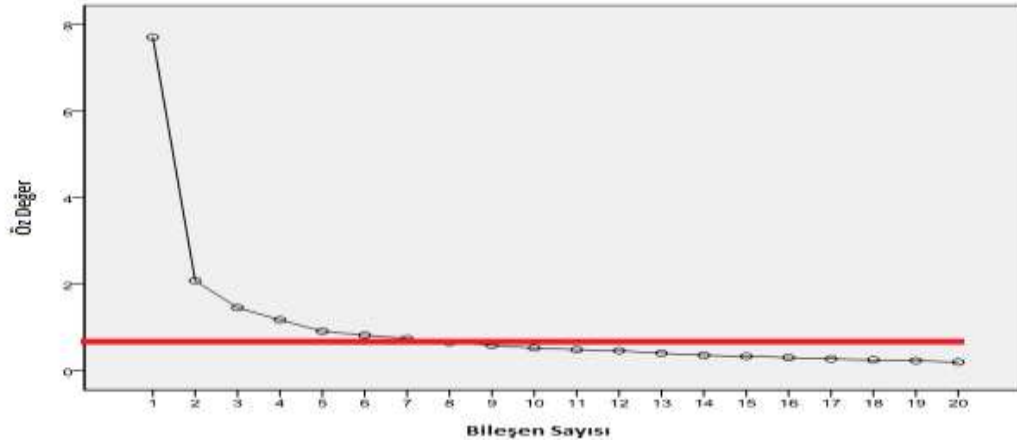
**Tablo 3**

*BFKÖ AFA ve Paralel Analiz Öz değerlerinin Karşılaştırılması*

Faktör	AFA Özdeğerleri	Paralel Analiz Özdeğerleri	Karar
1	8.95	1.62	Kabul
2	2.09	1.52	Kabul
3	1.55	1.45	Kabul
4	1.38	1.26	Kabul
5	1.31	1.05	Kabul
6	0.85	1.00	Ret
7	0.79	0.81	Ret

Tablo 3 verilerine göre birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci faktörlerde gerçek veriden elde edilen özdeğerler tesadüfi veriden hesaplanan özdeğerlerden yüksektir. Dolayısıyla ilk beş faktör kabul edilmiş, diğer faktörler ise reddedilmiştir.

Faktör yük değerinin ve madde-test korelasyonunun "0.30 ve üzeri" olmasının, madde seçimi için yeterli olduğu vurgulanmaktadır (Büyüköztürk, 2018). Bu çalışmada, faktör yük değeri "0.40 ve üzeri", madde-test korelasyonu ise "0.30 ve üzeri" olan maddeler ölçeğe dâhil edilmiştir. Bu işlemler sonucunda binişik maddeler olan "3, 6 ve 14" numaralı maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bunun sonucunda nihai ölçek 20 maddeden ve beş alt boyuttan oluşmuştur. Oluşan 20 maddelik form ile tekrar AFA ve madde analizi yapılmıştır. KMO değerinin "0.89", Barlett küresellik testinde ki-kare değerinin ise anlamlı olduğu saptanmıştır ( $\chi^2_{(190)} = 2162.243$ ;  $p < 0.01$ ). Ölçeğe ilişkin yamaç-birikinti grafiği Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. BFKÖ özdeğer yamaç-birikinti grafiği

Şekil 1'e göre varyansın önemli bir bölümünü birinci faktör açıklamakta ve beşinci faktörden sonra faktörlerin öz değerleri ise birbirine yaklaşımaktadır. Bu doğrultuda ölçeğin beş faktörlü olduğu ortaya çıkmıştır. Belirlenen bu beş faktörün açıkladığı toplam varyansın %66.720 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğe ilişkin faktör deseni ve madde istatistikleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

BFKÖ Faktör Deseni ve Madde İstatistikleri

Denme formu madde numaraları	Nihai form madde numaraları	Faktör Yükleri					Madde-Ölçek Korelasyonları	% 27'lik Üst ve Alt Grup Puanları Farkının Anlamlılığı**
		1.Faktör (Deneyime açıklık)	2.Faktör (Özdenetim)	3.Faktör (Nevrotiklik)	4.Faktör (Dışadönüklük)	5.Faktör (Yumuşak başlılık)		
23	20	.832					.874	9.95**
22	19	.797					.849	11.29**
20	17	.737					.845	10.30**
21	18	.681					.788	5.56**
13	11		.800				.864	9.02**
11	9		.799				.848	10.80**
12	10		.736				.842	10.05**
10	8		.595				.776	10.35**

Tablo. 4 Devamı

15	12	.827	.798	8.40**
16	13	.736	.790	10.70**
17	14	.697	.685	8.06**
19	16	.599	.754	10.62**
18	15	.575	.707	8.93**
1	1	.864	.717	5.73**
5	4	.773	.676	6.64**
2	2	.603	.808	9.42**
4	3	.456	.755	14.52**
8	6	.711	.881	8.00**
7	5	.691	.863	7.11**
9	7	.554	.773	7.94**

\*\*p<0.01

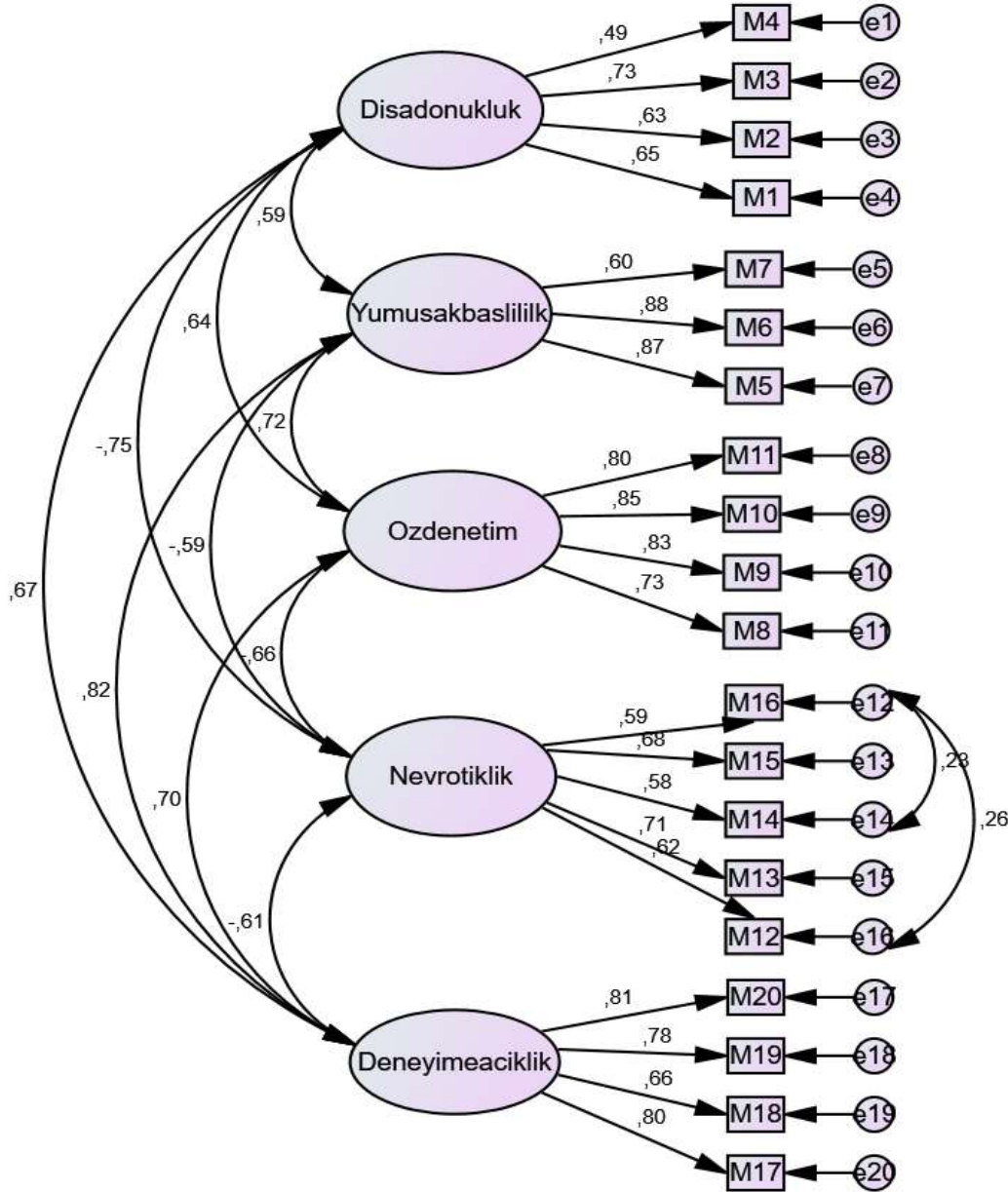
Tablo 4'e göre, ölçek beş boyutlu bir yapı sergilemektedir. Madde faktör yüklerinin birinci faktörde (deneyime açıklık) 0.68-0.83, ikinci faktörde (öz denetim/sorumluluk) 0.59-0.80, üçüncü faktörde (nevrotiklik/duygusal dengesizlik) 0.57-0.83, dördüncü faktörde (dışadönüklük) 0.46-0.86 ve beşinci faktörde (yumuşak başlılık/geçimlilik) 0.55-0.71 arasında olduğu; madde-test korelasyonlarının birinci faktörde 0.79-0.87, ikinci faktörde 0.78-0.86, üçüncü faktörde 0.68-0.80, dördüncü faktörde 0.68-0.81, beşinci faktörde 0.77-0.88 arasında olduğu; % 27'lik üst ve alt gruplar arasında puanlar arasında anlamlı farklılığa ilişkin t değerlerinin birinci faktörde 5.56-11.29, ikinci faktörde 9.02-10.80, üçüncü faktörde 8.06-10.70, dördüncü faktörde 5.73-14.52, beşinci faktörde 7.11-8.00 arasında olduğu saptanmıştır. Bu veriler, ölçek maddelerinin ayırt ediciliğinin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

AFA sonucunda ortaya çıkan beş boyutlu yapının doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla, asıl uygulamada elde edilen 920 kişilik veri seti üzerinden DFA yapılmıştır. DFA sonucunda uyum indekslerine bakılarak bazı maddelerde modifikasyona gidildiğinde daha iyi bir uyum olacağına karar verilmiş ve bu doğrultuda modifikasyon indeksi değerleri incelenmiştir. Buna göre bazı maddelere (m12 ile m16, m14 ile m16) ilişkin hata kovaryansları arasında yüksek ilişkinin olduğu belirlenmiş ve bu maddeler aynı boyut altında yer aldığı için bu maddelere ilişkin hata kovaryansları da modele eklenerek model tekrar test edilmiştir. Nihai modele ilişkin DFA sonuçları Şekil 1'de verilmiştir.

DFA sonucunda, ölçek maddelerine ait faktör yük değerlerinin 0.49 ile 0.88 arasında değiştiği ve bu değerlerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ( $p<0.01$ ). Nihai modele ilişkin uyum indeksleri ( $\chi^2/sd=3.83$ ,  $p<0.01$ , NFI=0.93, CFI=0.95, AGFI=0.91, GFI=0.94, RMSEA=0.06) incelendiğinde, modelin iyi uyum gösterdiği ve AFA ile elde edilen 20 madde ve beş boyutlu yapının DFA ile doğrulandığı ortaya çıkmıştır. Nitekim alanyazında  $\chi^2/sd$  oranının beşten küçük olmasının yeterli uyum için bir ölçüt olduğu (Sümer, 2000), NFI, GFI ve CFI değerlerinin "0.90-0.95" arasında olmasının kabul edilebilir uyumu gösterdiği (Hu ve Bentler, 1999; Tabachnick ve Fidell, 2001), AGFI uyum indeksinin 0.90'nun üzerinde olmasının mükemmel uyumu ifade ettiği (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003), RMSEA değerinin ".06-.08" arasında olmasının kabul edilebilir düzey olarak görüldüğü (Browne ve Cudeck, 1993; Sümer, 2000) belirtilmektedir.

Ölçeğin güvenilirliğine yönelik Cronbach Alpha değerleri faktörler için sırasıyla 0.86, 0.85, 0.80, 0.82 ve 0.79; McDonald Omega ( $\omega$ ) değerleri ise faktörler için sırasıyla 0.86, 0.84, 0.80, 0.81 ve 0.79 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin ana uygulamasında ise Cronbach Alpha değerleri sırasıyla 0.72, 0.81, 0.87, 0.80 ve 0.85 olarak belirlenmiştir. Buna göre ölçekten elde edilen verilerin güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

Ortaokul öğrencilerinin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik öğrenim görülen ilçe, sınıf düzeyi, cinsiyet, öğrenim görülen okulun sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi gibi değişkenlerden oluşan kişisel bilgi formu hazırlanmıştır.



Şekil 1. Nihai modele ilişkin DFA sonuçları



#### 2.4. Verilerin analizi

Araştırmada, öğrencilerin kişilik özelliklerinin düzeyini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri '1-1.79 arası' çok düşük, '1.80-2.59 arası' düşük, '2.60-3.39 arası' orta, '3.40-4.19 arası' yüksek ve '4.20-5.00 arası' çok yüksek düzey olarak ifade edilmiştir.

Verilere yönelik öncelikle normallik testi (normality test) yapılmıştır. Tek değişkenli normallik için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin  $\pm 1$  aralığında olduğu saptanmıştır. Normalliğin kabul edilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 1$  aralığında olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2018). Bu değerler doğrultusunda verilerin normal dağılım sağladığına karar verilmiştir. Bu durumda, kişilik özelliklerinin kategorik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik cinsiyet için bağımsız örneklem için t-testi, okulun sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi için ise çok yönlü varyans analizi (ANOVA) 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: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 16/09/2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 61176

### 3. BULGULAR

Ölçek verilerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5**

*Ölçek Verilerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Puanları*

Ölçek	Alt boyutlar	$\bar{X}$	S
Beş Faktör Kişilik Ölçeği	Dışadönüklük	3.65	0.88
	Yumuşak başlılık	4.25	0.86
	Özdenetim	3.95	0.90
	Nevrotiklik	2.57	0.89
	Deneyime açıklık	4.23	0.86

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin Beş Faktör Kişilik ölçeğinin alt boyutları olan nevrotiklik (duygusal dengesizlik) özelliklerinin ( $\bar{X}$  =2.57) düşük, dışadönüklük ( $\bar{X}$  =3.65) ve özdenetim (sorumluluk) özelliklerinin ( $\bar{X}$  =3.95) orta, yumuşak başlılık (geçimlilik) ( $\bar{X}$  =4.25) ve deneyime açıklık ( $\bar{X}$  =4.23) özelliklerinin ise çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin kişilik özelliklerinin cinsiyete göre t testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6**

Öğrencilerin Kişilik Özelliklerinin Cinsiyete Göre t testi Sonuçları

Beş Faktör Kişilik Ölçeği Alt Boyutları	Cinsiyet	Sayı	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Dışadönüklük	Erkek	336	3.68	0.93	918	.845	.398
	Kız	584	3.63	0.85			
Yumuşak başlılık (geçimlilik)	Erkek	336	4.18	0.95	918	-1.697	.090
	Kız	584	4.28	0.79			
Özdenetim (sorumluluk)	Erkek	336	3.82	1.01	918	-3.333	.001
	Kız	584	4.03	0.83			
Nevrotiklik (duygusal dengesizlik)	Erkek	336	2.51	0.92	918	-1.556	.120
	Kız	584	2.60	0.88			
Deneyime açıklık	Erkek	336	4.12	0.94	918	-3.007	.003
	Kız	584	4.29	0.81			

Tablo 6'da görüldüğü üzere, öğrencilerin beş faktör kişilik ölçeğinin alt boyutları olan dışadönüklük ( $t_{(918)}=.845$ ,  $p>.05$ ), yumuşak başlılık (geçimlilik) ( $t_{(918)}=-1.697$ ,  $p>.05$ ) ve nevroitiklik (duygusal dengesizlik) ( $t_{(918)}=-1.556$ ,  $p>.05$ ) boyutlarına verdikleri puanların cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ancak özdenetim (sorumluluk) ( $t_{(918)}=-3.333$ ,  $p<.05$ ) ve deneyime açıklık ( $t_{(918)}=-3.007$ ,  $p<.05$ ) boyutlarına verdikleri puanların kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu durumda, kız ve erkek öğrencilerin dışadönüklük, yumuşak başlılık (geçimlilik) ve nevroitiklik (duygusal dengesizlik) kişilik özelliklerinin benzer düzeyde olduğu, öte yandan kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla özdenetim (sorumluluk) ve deneyime açıklık kişilik özelliklerine daha yüksek düzeyde sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin kişilik özelliklerinin öğrenim gördükleri okulun sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine göre ANOVA sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7**

Öğrencilerin Kişilik Özelliklerinin Okulun Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Beş Faktör Kişilik Ölçeği Alt Boyutları	Betimsel İstatistikler				ANOVA Sonuçları					
	Okulun S.E.G. Düzeyi	Sayı	$\bar{X}$	S	Varyans Kaynağı	K.T	sd	K.O	F	p
Dışadönüklük	Düşük	307	3.63	0.84	Gruplar arası	.463	2	.232	.297	.743
	Orta	262	3.68	0.91	Gruplar içi	716.622	917	.781		
	Yüksek	351	3.65	0.89	Toplam	717.086	919			
Yumuşak başlılık (geçimlilik)	Düşük	307	4.21	0.82	Gruplar arası	.855	2	.427	.577	.562
	Orta	262	4.26	0.89	Gruplar içi	679.637	917	.741		
	Yüksek	351	4.28	0.86	Toplam	680.492	919			
Özdenetim (sorumluluk)	Düşük	307	4.04	0.82	Gruplar arası	.788	2	.544	.329	.513
	Orta	262	4.01	0.96	Gruplar içi	750.015	917	.819		
	Yüksek	351	4.02	0.92	Toplam	751.464	919			
Nevrotiklik (duygusal dengesizlik)	Düşük	307	2.59	0.89	Gruplar arası	1.375	2	.687	.852	.427
	Orta	262	2.51	0.91	Gruplar içi	740.015	917	.807		
	Yüksek	351	2.59	0.88	Toplam	741.390	919			
Deneyime açıklık	Düşük	307	4.24	0.84	Gruplar arası	.374	2	.187	.248	.780
	Orta	262	4.25	0.86	Gruplar içi	689.538	917	.752		
	Yüksek	351	4.21	0.88	Toplam	689.912	919			

Tablo 7'de görüldüğü üzere, öğrencilerin beş faktör kişilik ölçeğinin alt boyutları olan dışadönüklük ( $F_{(2,917)}=.297, p>.05$ ), yumuşak başlılık (geçimlilik) ( $F_{(2,917)}=.577, p>.05$ ), özdenetim (sorumluluk) ( $F_{(2,917)}=.329, p>.05$ ), nevroitiklik (duygusal dengesizlik) ( $F_{(2,917)}=852, p>.05$ ) ve deneyime açıklık ( $F_{(2,917)}=.248, p>.05$ ) özelliklerinin öğrenim gördükleri okulun sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bu durumda, farklı sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyinde yer alan okullarda okuyan öğrencilerin kişilik özelliklerinin benzer düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada öğrencilerin Beş Faktör Kişilik ölçeğinin alt boyutları olan nevroitiklik (duygusal dengesizlik) özelliklerinin düşük, dışadönüklük ve özdenetim (sorumluluk) özelliklerinin orta, yumuşak başlılık (geçimlilik) ve deneyime açıklık özelliklerinin ise çok yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, alanyazındaki benzer araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde, alanyazındaki birçok çalışmada (Arslan, 2019; Asmalı, 2017; Bilgin, 2017; Erton, 2010; Liang & Kelsen, 2018; Safdarian vd., 2014; Song & Shi, 2017; Sorić vd., 2017; Vural, 2017) öğrencilerin en yüksek düzeyde sahip oldukları kişilik özelliğinin yumuşak başlılık olduğu ve daha sonra sırasıyla deneyime açıklık, özdenetim, deneyime açıklık ve nevroitiklik kişilik özelliklerine sahip oldukları belirlenmiştir. Apple (2011), bireylerin kişilik özelliklerinin bilişsel gelişim, akademik başarı ve kariyer edinme üzerinde çok önemli olduğunu belirtmektedir. Kişilik özelliklerinin birbirleriyle çok ilişkili olduğu ve yumuşak başlılık ve dışadönüklüğün nezaket, güvenilirlik, deneyim, işbirliğine ve başkalarını affetmeye açık olma, şefkatli olma, uyum ve hoşgörü ile birlikte ele alındığı vurgulanmaktadır (Lun & Bond, 2006; Vural, 2017; Yanardöner, 2010). Aynı zamanda olumlu kişilik özelliklerine sahip bireylerin farklı durumlara karşı hoşgörülü olduğu, geleneksel cinsiyet rollerini reddettiği, yeni şeyler deneyimlemeyi sevdiği ve hayal gücü, mizah ve orijinalliğe sahip olduğu savunulmaktadır (McCrae & Costa, 2008). Alanyazın ve bu araştırma sonuçlarından hareketle, ortaokul öğrencilerinin deneyim ve işbirliğine açık oldukları söylenebilir ve olumlu kişilik özellikleri bakımından bu sonuçlar öğrencilerin bilişsel gelişim ve akademik başarısı açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada öğrencilerin dışadönüklük, yumuşak başlılık (geçimlilik) ve nevroitiklik (duygusal dengesizlik) kişilik özelliklerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ancak kız öğrencilerin erkeklere kıyasla özdenetim (sorumluluk) ve deneyime açıklık kişilik özelliklerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde cinsiyete göre kişilik özellikleri ölçek puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığına dair farklı sonuçları olan çeşitli araştırmalara rastlanmıştır. Alanyazında birçok çalışmada (Hakimi vd., 2011; Köse, 2015; Zamani vd., 2011) bireylerin kişilik özelliklerinin tüm boyutlarda cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Yılmaz'ın (2019) yaptığı araştırmadan elde ettiği bulgular bu araştırmadan elde edilen bulguları nispeten desteklemiştir. Yılmaz'ın (2019) çalışmasında özdenetim, deneyime açıklık ve nevroitiklik kişilik özelliklerinde kız öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu, yumuşak başlılık ve dışadönüklük özelliklerinde ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmadığı vurgulanmıştır. Sözay'ın (2020) çalışmasında yumuşak başlılık ve deneyime açıklık kişilik özelliklerinde kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı, dışadönüklük ve sorumluluk kişilik özelliklerinde erkek öğrencilerin, nevroitiklik kişilik özelliğinde ise kız öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde Pekyürek (2018) ve Aliyev'in (2008) çalışmalarında kız öğrencilerin deneyime açıklık kişilik özelliklerinin puan ortalamasının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Cheaib'in (2018) araştırmasında kız öğrencilerin daha yumuşak başlı olduğu, diğer boyutlarda ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde, bu araştırmayı destekler nitelikte sonuçlar olmakla birlikte farklı sonuçların da elde edildiği görülmüştür. Bu araştırma sonucundan hareketle, kız ve erkek öğrencilerin dışadönüklük, yumuşak başlılık (geçimlilik) ve nevroitiklik (duygusal dengesizlik)

boyutlarında benzer kişilik özelliklerine sahip oldukları, kız öğrencilerin akademik ve sosyal hayatta daha sorumlu davrandıkları ve farklı/yeni fikirler üretmeye, farklı/yeni şeyleri araştırmaya veya denemeye, farklı düşüncelere daha açık oldukları söylenebilir. Bu durumun toplumun çocuk yetiştirme tarzı ve buna bağlı olarak ortaya çıkan toplumsal cinsiyet rolleriyle ilişkili olduğu düşünülebilir.

Araştırmada öğrencilerin kişilik özelliklerinin öğrenim gördükleri okulun sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında öğrenim gördükleri okulun sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine göre öğrencilerin kişilik özelliklerini doğrudan inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak bu araştırma sonuçlarına benzer olarak alanyazında ailenin ekonomik düzeyi veya gelir düzeyine göre öğrencilerin kişilik özelliklerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığını belirten çalışmalar (Kaya, 2017; Köse, 2015; Yılmaz, 2019) bulunmaktadır. Kaya Şen (2019) tarafından yapılan araştırmada, aile gelirine göre öğrencilerin kişilik özelliklerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı sadece orta ve yüksek aile gelirinden gelen öğrencilerin daha dışadönük olduğu görülmüştür. Sözay'ın (2020) yaptığı araştırmada, aile gelirinin orta ve düşük olduğu lise öğrencilerinin dışadönüklük ve özdenetim özelliklerinin daha yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra Deckers, Falk, Kosse ve Schildberg-Hörish'in (2015) yaptıkları çalışmada, sosyo-ekonomik statüsü daha yüksek olan çocukların daha çok etkileşimli faaliyetlerde buldukları, düşük düzeyde sosyo-ekonomik statüden gelen çocukların daha düşük düzeyde etkileşim içeren faaliyetlerde buldukları savunulmaktadır. Alanyazında bu araştırmayı destekler nitelikte sonuçlar olmakla birlikte farklı sonuçların da elde edildiği görülmüştür. Bu araştırma sonucundan hareketle, öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyinin kişilik özellikleri üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı, bu sebeple farklı sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan öğrencilerin benzer kişilik özelliklerine sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin dışadönüklük ve özdenetim (sorumluluk) özelliklerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla öğretme-öğrenme süreçlerinde öğrencilerin dışadönüklük ve özdenetim özelliklerini kazandırmaya veya geliştirmeye yönelik öğrenci merkezli etkinliklerin, yöntem ve tekniklerin (proje, probleme dayalı öğrenme, istasyon vb.) işe koşulması önerilebilir. Araştırma kapsamında geliştirilen ölçek kullanılarak farklı örneklem grupları üzerinde ortaokul öğrencilerinin kişilik özellikleri belirlenebilir ve kişilik özellikleri ile ilişkili olabilecek değişkenler de kullanılarak betimsel veya korelasyonel araştırmalar yapılabilir.

## Kaynakça/Reference

- Aliyev, P. (2008). *Beş faktörlü kişilik özellikleri ve cinsiyet rollerinin üniversite alan seçimi ile ilişkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Apple, M. T. (2011). *The Big Five personality traits and foreign language speaking confidence among Japanese EFL students* [Doctoral dissertation]. Temple University.
- Arslan, D. (2019). *İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenimindeki iletişim stratejilerinin kullanımı ve kişilik özellikleri üzerine bir araştırma* [Yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Asmalı, M. (2017). Big five personality traits and test anxiety among english as a foreign language learners. *Iğdır University Journal of Social Sciences*, 11(4), 1-21.
- Atak, H. (2013). On-maddeli kişilik ölçeği'nin Türk kültürü'ne uyarlanması. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 50(4), 312-319.
- Bilgin, M. (2017). Ergenin beş faktör kişilik özellikleri ile sosyal yetkinlik, bilişsel hatalar ve anne baba beş faktör kişilik özellikleri ilişkisi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(1), 239-259.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In: Bollen, K.A., & Long, J.S. (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cattell, R. B. (1973). The description of personality: Basic traits resolved into clusters. *The Journal Of Abnormal And Social Psychology*, 38(4), 476-506.
- Cheuib, A. (2018). Personality and learning: An investigation into students' personality development as an outcome of the Lebanese education system. *International Journal of Commerce and Management Research*, 4(2), 37-44. <https://doi.org/10.22271/manage.2018.v3.i2.08>
- Cüceloğlu, D. (1996). *İnsan ve davranışı psikolojinin temel kavramları* (6.baskı). Remzi Kitapevi.
- Çıngı, H. (1994). *Örnekleme kuramı*. Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Basımevi.
- Deckers, T., Falk, A., Kosse, F., & Schildberg-Hörisch, H. (2015). *How does socio-economic status shape a child's personality?*. IZA Discussion Paper, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2598917>
- Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review Of Psychology*, 41(1), 417-440.
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative description of personality: The big-five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216-1229.
- Hakimi, S., Hejazi, E., & Lavasani, M. G. (2011). The relationships between personality traits and students' academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 836-845. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.312>
- Hamzadayı, E., & Büyükikiz, K. K. (2015). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerisi öz-yeterlik algıları ile kişilik tipleri arasındaki ilişki. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(1), 297-312.
- Horzum, M. B., Ayas, T., & Padır, M. A. (2017). Beş faktör kişilik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 398-408. <https://doi.org/10.19126/suje.298430>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Kaya, E. Ü. (2017). Üniversite öğrencilerinde kişilik özelliklerinin kişisel değişkenlere göre farklılıklarının incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 1(2), 169-190.

- Kaya Şen, A. (2019). *Genç yetişkinlik dönemindeki bireylerin beş faktörlü kişilik özellikleriyle beden algısı ve yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.
- Köse, T. P. (2015). *Bir devlet lisesinde okuyan ergenlerde benlik saygısı ve kişilik özelliklerinin ana-baba tutumları açısından yordanması* [Yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. Psychology Press.
- Liang, H. Y., & Kelsen, B. (2018). Influence of personality and motivation on oral presentation performance. *Journal of Psycholinguistic Research*, 47(4), 755-776. <https://doi.org/10.1007/s10936-017-9551-6>
- Lun, V. M. C., & Bond, M. H. (2006). Achieving relationship harmony in groups and its consequence for group performance. *Asian Journal of Social Psychology*, 9(3), 195-202.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2008). Empirical and theoretical status of the five-factor model of personality traits. *The SAGE Handbook of Personality Theory and Assessment*, 1, 273-294. <https://doi.org/10.4135/9781849200462.n13>
- Ötken, A. B., & Cenkci, T. (2013). Beş faktör kişilik modeli ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Öneri Dergisi*, 10(39), 41-51.
- Pekyürek, İ. (2018). *Bir okul örneğinde anne baba tutumlarının ergenlerin kişilik yapısı ve cinsiyet rolü ile ilişkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Safdarian, Z., Ghyasi, M., & Farsani, M. A. (2014). How reading strategy use and personality types are related. *Reading*, 14(1), 121-135.
- Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, 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. <https://psycnet.apa.org/record/2003-08119-003> adresinden erişildi.
- Song, Y., & Shi, M. (2017). Associations between empathy and big five personality traits among Chinese undergraduate medical students. *PLoS One*, 12(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0171665>
- Sorić, I., Penezić, Z., & Burić, I. (2017). The Big Five personality traits, goal orientations, and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 54, 126-134. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.024>
- Sözay, D. (2020). *Lise öğrencilerinde beş faktörlü kişilik özellikleri, pozitif negatif duygu ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Allyn and Bacon, Inc., MA.
- Tatar, A. (2016). Beş faktör kişilik ölçeğinin kısa formunun geliştirilmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17, 14-23.
- Vural, H. (2017). *The relationship of personality traits with English speaking anxiety and English speaking self-efficacy* [Doctoral dissertation]. Gazi University.
- Yanardöner, E. (2010). *The relationship between learning styles and personality traits of students from Boğaziçi university faculty of education* [Doctoral dissertation]. Boğaziçi University.
- Yavuz, G., & Doğan, N. (2015). Boyut sayısı belirlemede Velicer'in map testi ve Horn'un paralel analizinin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 176-188.
- Yılmaz, M. (2019). *Lise öğrencilerinde yaratıcı kişilik ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler* [Yüksek lisans tezi]. Nişantaşı Üniversitesi.
- Yurdugül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.
- Zamani, B. E., Abedini, Y., & Kheradmand, A. (2011). Internet addiction based on personality characteristics of high school students in Kerman, Iran. *Addiction and Health*, 3(3-4), 85.

## EKLER

### Ek-1. Beş Faktör Kişilik Ölçeği

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
<b>Açıklama:</b> Aşağıda belirtilen ifadelere <i>ne düzeyde katıldığınızı</i> sizin durumunuzu yansıtan rakamı (1:Kesinlikle Katılmıyorum; 2:Katılmıyorum; 3:Orta Düzeyde Katılıyorum;4: Katılıyorum; 5: Kesinlikle Katılıyorum) daire içine alarak belirtiniz. <i>Lütfen, hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.</i>						
1	Arkadaşlarımla yanında kendimi rahat hissederim.	1	2	3	4	5
2	Toplum içerisinde rahatlıkla konuşurum.	1	2	3	4	5
3	İnsanlar arasında hareketli ve neşeliyimdir.	1	2	3	4	5
4	Çevremdeki insanlar arasında ön planda olmayı severim.	1	2	3	4	5
5	Arkadaşlarıma yardım etmeyi severim.	1	2	3	4	5
6	Çevremdeki insanlara hoşgörülü davranırım.	1	2	3	4	5
7	İnsanlarla çalışmayı ve işbirliği yapmayı severim.	1	2	3	4	5
8	Günlük yaşamda planlı olmayı severim.	1	2	3	4	5
9	Sorumluluklarımı zamanında yerine getiririm.	1	2	3	4	5
10	İşlerimi titiz ve düzenli bir şekilde yaparım.	1	2	3	4	5
11	Yapmam gerekenleri eksiksiz bir şekilde yerine getiririm.	1	2	3	4	5
12	Duygularımı kontrol etmekte zorlanırım.	1	2	3	4	5
13	Çoğunlukla kendimi gergin/huzursuz hissederim.	1	2	3	4	5
14	Olumsuz durumlarda çabuk sinirlenirim.	1	2	3	4	5
15	Çoğu zaman moralim bozuktur.	1	2	3	4	5
16	Olaylar/durumlar karşısında çabuk endişelenirim.	1	2	3	4	5
17	Farklı/yeni fikirler üretmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
18	Hayal kurmayı severim.	1	2	3	4	5
19	Farklı düşüncelere karşı açık/anlayışlı olmayı severim.	1	2	3	4	5
20	Farklı/yeni şeyleri araştırmayı veya denemeyi severim.	1	2	3	4	5

**Dışadönüklük:** 1, 2, 3, 4 nolu maddeler

**Yumuşak Başlılık (Geçimlilik):** 5, 6, 7 nolu maddeler

**Özdenetim (Sorumluluk) :** 8, 9, 10, 11 nolu maddeler

**Nevrotiklik (Duygusal Dengesizlik):** 12, 13, 14, 15, 16 nolu maddeler

**Deneyime Açıklık:** 17, 18, 19, 20 nolu maddeler

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

Personality, as a set of features affected by both biological and environmental factors, has the potential to affect the individual's social relations as well as their academic or educational processes. In this case, it is important for teachers to know the personality traits of the students they teach and to organize their teaching-learning processes in accordance with them. Although different definitions of personality have been made by different researchers, there are some common concepts. Personality is an individual's distinctive, specific and permanent characteristics that differ from individual to individual and can be observed in different situations and times.

A comprehensive assessment model has been developed, including extraversion, agreeableness, conscientiousness, emotional stability (neuroticism), and openness to experience, which are widely accepted by experts working on personality. It is stated by many researchers that these five factors may include the most common characteristics of personality. This five-dimensional approach has been called the "Big Five". In this study, this model was taken as a basis for determining the personality traits of the students.

The aim of this study is to examine the personality traits of secondary school students in the central districts of Van. For this purpose, the following questions were sought:

1. What are the personality traits of secondary school students?
2. Do the personality traits of secondary school students differ significantly according to the variables such as;
  - Gender,
  - The socio-economic development level of the school they attended

This study is important in terms of having a different sample from previous studies and revealing what kind of personality traits they have in the eyes of secondary school students. In addition, it is anticipated that this research will contribute to the relevant literature in terms of providing a scale to determine the personality traits of secondary school students.

### 2. METHOD

This study was carried out with 920 students studying in secondary schools in the central districts of Van (İpekyolu, Tusba, Edremit) determined by cluster sampling method. The "Five Factor Personality Scale" developed by the researchers was used in the study. As a result of Exploratory Factor Analysis (EFA), it was determined that the scale exhibited a five-factor structure consisting of 20 items and explained 66.720% of the total variance. In order to determine the reliability of the scale, Cronbach Alpha values were calculated as 0.86 for the first factor, 0.85 for the second factor, 0.80 for the third factor, 0.82 for the fourth factor and 0.79 for the fifth factor. These values show that the scale is a valid and reliable data collection tool. In the study, descriptive statistics (mean, standard deviation) and differential statistics (t-test, ANOVA) were used in data analysis.

Before the analysis, the normality test was performed to determine whether the data showed a normal distribution. In the analyses performed to determine univariate normality, skewness and kurtosis values were found to be in the range of  $\pm 1$ . In line with these values, it was decided that the data provided a normal distribution.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

As a result, it was concluded that the neuroticism characteristics of the students were at a low level, their extroversion and conscientiousness characteristics were at a medium level, and their agreeableness and



openness to experience characteristics were at a very high level. Based on the literature and the results of this research, it can be said that secondary school students are open to experience and cooperation, and in terms of positive personality traits, these results can be considered a positive situation in terms of students' cognitive development and academic success.

In this study, it was concluded that the personality traits of extroversion, agreeableness and neuroticism (emotional instability) of the students did not differ significantly according to gender, but the personality traits of conscientiousness (responsibility) and openness to experience of female students were higher than males. Based on the results of this study, it is seen that male and female students have similar personality traits in the dimensions of extraversion, agreeableness (agreeableness) and neuroticism (emotional instability), while female students behave more responsibly in academic and social life and try to produce different/new ideas, explore different/new things or they can be said to be more open to experience and different ideas.

In the study, it was concluded that the personality traits of the students did not differ significantly according to the socio-economic development level of the school they attended. Based on the results of this study, it can be said that the socio-economic development level of the school where the students study is not a determining factor in their personality traits, therefore, students from different socio-economic levels have similar personality traits.

## 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: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu  
Etik değerlendirme kararının tarihi: 16/09/2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 61176

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.

## ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden çıkar çatışmasının bulunmamaktadır



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education



2023, 23(3), 1583-1599-. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1231691>

### Özel Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Performanslarının İncelenmesi\*

Investigation of Reading Fluency and Reading Comprehension Performances of Middle School Students with and without Specific Learning Disabilities

Nefize ARACI<sup>1</sup>, Macid Ayhan MELEKOĞLU<sup>2</sup>

Geliş Tarihi (Received): 09.01.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 13.09.2023

Yayın Tarihi (Published): 24.09.2023

**Öz:** Bu çalışmada, özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerindeki performanslarının yanı sıra genel okuma performanslarının karşılaştırılarak okuduğunu anlama becerileri ile akıcı okuma becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmaktadır. Tarama yöntemi ve ilişkisel yöntemin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir ili merkez ilçelerinde bulunan resmi ortaokullarda eğitimlerini sürdüren ve ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiş olan 86 ÖÖG olan ve olmayan öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi-II (SOBAT®-II) kullanılmıştır. Öğrencilerin okuma performanslarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden Bağımsız Örneklem t Testi kullanılırken okuduğunu anlama becerileri ile akıcı okuma becerileri arasındaki ilişkinin araştırılmasında Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ÖÖG olan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve genel okuma performanslarının ÖÖG olmayan akranlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük olduğu ve ÖÖG olan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama performansları arasında yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur. ÖÖG olmayan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama performansları arasında orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur. ÖÖG olan ortaokul öğrencileri için hazırlanacak akıcı okuma odaklı eğitsel müdahale programları, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini de destekleyerek akademik performanslarının geliştirilmesine katkı sağlayabilecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Özel öğrenme güçlüğü, okuma hızı, doğru okuma, akıcı okuma, okuduğunu anlama

&

**Abstract:** The aim of the study is to examine the relationship between reading fluency and reading comprehension skills by comparing the reading fluency, reading comprehension and general reading performances of middle school students with and without specific learning disabilities (SLD). The study group of the study, in which the survey method and the correlational method were used, consists of 86 students with and without SLD who continue their education in public middle schools in the central districts of Eskişehir and were determined by using the criterion sampling method. Oral Reading Skill and Reading Comprehension Test-II (SOBAT®-II) was used as the data collection tool. While the Independent Samples t-Test, one of the parametric tests, was used to compare students' reading performance, Pearson Moments Correlation Coefficient was used to investigate the relationship between reading comprehension skills and reading fluency skills. As a result of the study, it was revealed that the reading fluency, reading comprehension and general reading performances of middle school students with SLD were significantly lower than their non-SLD peers, and there was a high and significant relationship between reading fluency and reading comprehension performances of students with SLD. It has been revealed that there is a moderate and significant relationship between reading fluency and reading comprehension performances of students without SLD. Reading fluency-focused intervention programs to be prepared for students with SLD will also support their reading comprehension skills and contribute to the development of academic performance.

**Keywords:** Specific learning disabilities, reading rate, reading accuracy, reading fluency, reading comprehension

**Atıf/Cite as:** Aracı, N. ve Melekoğlu, M. A. (2023). Özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama performanslarının incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1583-1599. [doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1231691](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1231691)

**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 Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yürütülmekte olan doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Araş. Gör. Nefize ARACI, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, e-mail: [nefizearaci@gmail.com](mailto:nefizearaci@gmail.com), ORCID: 0000-0002-5518-7410

<sup>2</sup> Sorumlu Yazar: Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, e-mail: [macidayhan@gmail.com](mailto:macidayhan@gmail.com), ORCID: 0000-0002-9933-5331

## 1. GİRİŞ

Alan yazınında özel veya özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olarak bilinen özel gereksinim alanı kapsamında destek eğitim hizmetleri alan öğrenciler akademik, sosyal ve davranış özellikleri bakımından birbirlerinden farklı performans sergilemekte ve oldukça heterojen bir grup oluşturmaktadır. En genel özellikleri ise normal ya da normalüstü zihinsel becerilere sahip olmalarına karşın temel akademik becerileri kazanmada güçlük yaşamalarıdır (Melekoğlu, 2020). ÖÖG olan öğrencilerin genellikle üç temel akademik alan çerçevesinde okuma, yazma ve matematik alanlarında ciddi güçlükler yaşadıkları görülmektedir (Melekoğlu, 2021). Okuma alanında yaşanan bu güçlükler disleksi, yazma alanında yaşanan güçlükler disgrafi ve matematik alanında yaşanan güçlükler ise diskalkuli adı verilmektedir (Cortiella ve Horowitz, 2014).

ÖÖG olan öğrencilerin tanı almasına neden olarak okuma güçlüğü en önemli güçlük olarak belirtilmektedir (Tembhurne vd., 2022). Okuma güçlüklerinin ÖÖG olan öğrenciler arasındaki yaygınlığının %60 ile %90 arasında değiştiği rapor edilmektedir (Pierangelo ve Giuliani, 2006). Okuma güçlükleri kapsamında, ÖÖG olan öğrencilerin çoğunluğunun okumanın farklı boyutlarında sorun yaşadığı bilinmektedir (McCulley vd., 2013). Akademik başarının anahtarı olarak bilinen okuma alanında yaşanan bu sorunlar ÖÖG olan öğrencilerin okul başarılarını ciddi düzeyde olumsuz olarak etkilemektedir (Capin vd., 2021).

Okuma becerisi; yazar ve okuyucu arasında etkileşime dayanan, ön bilgilerin kullanıldığı anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır. Anlam kurma süreci, belli bir amaç, uygun yöntem ve düzenli bir ortamı gerektirmektedir (Akyol, 2020). Okuma, fiziksel, duyuşsal ve zihinsel becerilerin birlikte kullanılmasını gerektiren oldukça karmaşık bir beceridir (Baştuğ vd., 2021). Okuma becerisi öğretiminde farklı bileşenler üzerinde durulmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirilen Ulusal Okuma Paneli'nde okumanın beş bileşeni olarak okuduğunu anlama, akıcı okuma, sözcük bilgisi, ses-sembol eşleme (sesi tanıma/ayırt etme) ve sesbilgisel farkındalık becerileri rapor edilmektedir (National Reading Panel, 2000). Okuma becerisinin geliştirilmesinde bu beş farklı bileşen üzerinde durulmaktadır. ÖÖG olan öğrencilerin okuma alanında yaşadığı güçlükler bileşen sayısı kadar farklılaşmaktadır (Melekoğlu, 2021). Öğrencilerin bazıları ilk aşama olan sembollerin tanınması yani çözümlenmede, bazıları da akıcı okuma ve/veya okuduğunu anlamada sorunlarla karşılaşabilirken birden fazla bileşende sorun yaşayan öğrencilere de rastlanmaktadır (Balıkçı, 2017).

ÖÖG olan öğrencilerin güçlük yaşadığı en temel okuma bileşeni sesbilgisel farkındalıktır ve bu bileşen dilin alt birimlerini oluşturan sesbirimleri manipüle etme, uyak farkındalığı gibi temel becerileri kapsamaktadır (Anthony ve Francis, 2005). ÖÖG olan öğrenciler bu bileşende, konuşmanın üretimi yani sesletim ile ilgili sorunlar yaşayabilecekleri gibi sesbirimlerin algılanmasıyla ilgili sorunlar da yaşayabilmektedir (Melekoğlu ve Balıkçı, 2020). ÖÖG olan öğrencilerin güçlük yaşadığı diğer bir okuma bileşeni ise ses-sembol eşlemedir ve bu bileşen yazılı dilin sembolleri yani harfler ile konuşma dilinin sesleri yani fonemleri arasındaki ilişkinin anlaşılması olarak ifade edilmektedir (Armbruster vd., 2001). Konuşma dilinde seslere karşılık gelen harflerin öğrenilmesi, öğrencilerin ses-sembol ilişkisini kurmasını sağlamakta ve bu bileşende yaşanan sorunlar okumaya olumsuz olarak yansımaktadır (Balıkçı, 2017). ÖÖG olan öğrencilerin zorluk yaşadığı diğer bileşen ise sözcük tanımadır. Sözcük tanıma, kelimelerin bir bütün olarak okunması şeklinde tanımlanmaktadır (Melekoğlu, 2021). En sık rastlanan kelime hataları; kelimeleri okumadan atlama, kelime ekleme, kelimedeki harflerin yerini değiştirme, kelimeleri yanlış okuma, kelimelerin yerlerini değiştirme, bilinmeyen kelimelerde duraksama ve yavaş okuma olarak sınıflandırılmaktadır (Çakıroğlu, 2017). Erken çocukluk döneminde sesbilgisel farkındalık üzerine yoğunlaşan çalışmalar ilkokulun ilk yıllarında daha çok sembollerin tanınması ve sözcük bilgisi üzerine yoğunlaşmaktadır (Gutiérrez vd., 2020; Sideridis vd., 2019; Vaughn vd., 2020). Ortaokul dönemiyle beraber artan ders sayısı ve yoğunlaşan içerik okuma bileşenlerinden akıcı okuma ve okuduğunu anlamının önemini belirginleştirmektedir (Howorth ve Raimondi, 2019; Sanders vd., 2018; Vaknin-Nusbaum ve Nevo, 2021).

Akıcı okuma, bir metinde geçen kelimeleri belirli bir hız, doğruluk ve anlamı yansıtan bir seslendirmeye okuma olarak tanımlanmaktadır (Baştuğ, 2021). ÖÖG olan birçok öğrenci akıcı okuma problemleri yaşamaktadır ve bu öğrencilerin sınıfta yapılan okuma etkinliklerinden kaçmaya çalıştığı, gergin bir ses tonu ile noktalama işaretlerine dikkat etmeden parmakla takip ederek yavaş yavaş okuma yaptıkları gözlenmektedir (Çakıroğlu, 2017). Akıcı okumada yaşanan sorunların okuduğunu anlamayı da etkilediği bilinmektedir (Kolić-Vehovec, 2002). Okuduğunu anlama, öğrencilerin hem okul başarısı hem de akademik olarak ilerlemelerinde kritik bir öneme sahiptir (Murnane vd., 2012) ve yazılı bir metinden anlam çıkarma ve oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır (Snow, 2002). Okumada ulaşılması gereken en üst nokta farklı metin türlerini okuyup anlamadır (Nation, 2019). Okunan metin anlamıyla sonuçlanmadığında okumanın etkililiğinden söz edilememektedir (Baştuğ vd., 2021). ÖÖG olan öğrencilerin yaşadığı okuduğunu anlama problemleri; metinde belirgin şekilde verilmiş olan ifadeleri ve metindeki olay sırasını hatırlamada zorlanma ve ana fikri bulma konusunda zorlanma olarak sıralanabilmektedir (Çakıroğlu, 2017). ÖÖG olan öğrencilerin bir kısmı verilen metni akıcı olarak okumakta fakat okudukları metin hakkında fikirleri sorulduğunda metne ilişkin fikirlerinin olmadığı görülmektedir (Melekoğlu, 2021). Dolayısıyla akıcı okuma becerilerinin okumanın nihai hedefi olan okuduğunu anlama becerileri ile olan ilişkisi, üzerinde çalışılması gereken kritik bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle branş derslerinin artmaya başladığı ortaokul döneminde farklı tür metinlerle karşılaşmaya başlayan ÖÖG olan öğrencilerin okuma performanslarının ortaya koyulması ve akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi müdahale sürecinin planlanması açısından önem arz etmektedir. Ayrıca bu ilişkinin belirlenmesi ÖÖG olan öğrencilerin daha etkin destek eğitim hizmeti alabilmesi açısından önemlidir.

Alan yazınında, ÖÖG olan öğrencilerin okuma becerilerindeki performanslarının incelendiği araştırmalara rastlanmaktadır. Bu araştırmalarda akıcı okuma ve okuduğunu anlama performansları üzerinde de durulduğu görülmektedir (Arabacı, 2022; Boer vd., 2022; Delimehmet-Dada ve Ergül, 2020; Gökdemir ve Yakut, 2021; Gündoğdu vd., 2020; Kargin vd., 2023; Robinson vd., 2019; Seçkin-Yılmaz ve Yaşaroğlu, 2020; Vaknin-Nusbaum ve Nevo, 2021). Araştırmalardaki katılımcıların çoğunlukla ilkököl (Arabacı, 2022; Boer vd., 2022; Delimehmet-Dada ve Ergül, 2020; Gökdemir ve Yakut, 2021; Gündoğdu vd., 2020; Seçkin-Yılmaz ve Yaşaroğlu, 2020) düzeyinde oldukları görülmektedir. Ulusal alan yazınındaki araştırmalardaki akıcı okuma ve/veya okuduğunu anlama değerlendirmelerinin çoğunluğunun standart olmayan testler kullanılarak yapıldığı söylenebilmektedir (Arabacı, 2022; Delimehmet-Dada ve Ergül, 2020; Gündoğdu vd., 2020; Seçkin-Yılmaz ve Yaşaroğlu, 2020). Ayrıca ulusal alan yazınında ÖÖG olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin akıcı okuma becerileriyle okuduğunu anlama becerilerindeki performanslarını belirleyip iki bileşen arasındaki ilişkiyi ortaya koyan sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir (Arabacı, 2022; Kargin vd., 2023). Bu sebeple ortaokul dönemindeki öğrencilere odaklanan ve standart bir okuma testinin kullanıldığı araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

### 1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmada ÖÖG olan ve tipik gelişim gösteren ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerindeki performanslarının yanı sıra genel okuma performanslarının karşılaştırılarak okuduğunu anlama becerileri ile akıcı okuma becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- ÖÖG olan ve tipik gelişim gösteren ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve genel okuma performansları nasıldır?
- 2- ÖÖG olan ve tipik gelişim gösteren ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma performansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- 3- ÖÖG olan ve tipik gelişim gösteren ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama performansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

- 4- ÖÖG olan ve tipik gelişim gösteren ortaokul öğrencilerinin genel okuma performansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- 5- ÖÖG olan ve tipik gelişim gösteren ortaokul öğrencilerin akıcı okuma ile okuduğunu anlama performansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

## 1.2. Araştırmanın önemi

ÖÖG olan öğrencilerin tamamı genel eğitim sınıflarında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdürmektedir. 2021-2022 örgün eğitim istatistiklerine göre kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında okul öncesi dönemde 1.830, ilkökul döneminde 129.637, ortaokul döneminde 154.617, lise döneminde ise 71.235 özel eğitim gereksinimi olan öğrenci eğitim görmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2022). İstatistikler incelendiğinde en fazla sayıda öğrencinin ortaokul döneminde eğitim gördüğü lise döneminde ise bu sayının yarısından daha az bir sayıya düştüğü görülmektedir. Bu düşüşün sebepleri düşünüldüğünde artan ders sayısı ve yoğunlaşan ders içerikleri önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. ÖÖG olan öğrencilerle yapılan araştırmaların çoğunlukla ilkökul düzeyinde gerçekleştirildiği görülmekte olup kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin sayısının en yüksek olduğu ortaokul düzeyinde de araştırmaların sayısının artması önem arz etmektedir. Bu sebeple ortaokul dönemine yoğunlaşarak öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun için gerçekleştirilecek ilk adım öğrencilerin okuma performanslarının belirlenmesidir. Okuma becerilerinde ciddi güçlükler yaşayan ÖÖG olan öğrencilerle yapılan araştırmalarda okuma performanslarının genellikle informal değerlendirme araçları ile değerlendirildiği görülmektedir. Bu durum değerlendirme sürecinin objektifliğini olumsuz yönde etkileyebileceği için performans belirleme sürecinde standart bir test kullanılması nesnel bir değerlendirme açısından önemlidir. Bunun yanı sıra ÖÖG olan öğrencilerin performansları değerlendirilirken tipik gelişim gösteren akranlarının performanslarıyla karşılaştırılması, hem yaşanan güçlüğü çevresel etkenlerden kaynaklı olup olmadığının tespit edilmesi hem de ÖÖG olan öğrenciler için gerçekçi hedefler belirlenmesi için önemlidir. Ortaokula devam eden ÖÖG olan öğrencilerle gerçekleştirildiği, standart bir testin sonuçlarına dayalı bir değerlendirme yapıldığı ve ÖÖG olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma performansları karşılaştırıldığı için bu çalışmanın alan yazınına önemli katkılar sağlayacağı öngörülmektedir. Bu tür çalışmalar sonucunda elde edilecek verilere dayalı olarak ÖÖG olan öğrenciler için gerçekçi hedefler belirlenebilecek ve uygun eğitsel müdahaleler planlanarak öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama performansları artırılabilir. Böylece ÖÖG olan öğrencilerin okul terk oranlarının azalabileceği ve öğrencilerin başarılı bir şekilde lise eğitimlerine devam edebilecekleri düşünülmektedir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada, ÖÖG olan ve tipik gelişim gösteren ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerindeki performanslarının yanı sıra genel okuma performansları karşılaştırılarak okuduğunu anlama becerileri ile akıcı okuma becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmaktadır. Öncelikle ÖÖG olan ve tipik gelişim gösteren ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve genel okuma performansları belirlenmiştir. Var olan durum ortaya koyulduğundan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları bir konuda mevcut durumu ortaya koymayı hedefleyen betimsel araştırmalar olarak bilinmektedir (Gay vd., 2012). ÖÖG olan ve tipik gelişim gösteren ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama performansları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla da ilişkisel araştırma yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel araştırma, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılmaktadır (Rumrill vd., 2011). İlişkisel araştırmalar, değişkenler arasında var olması muhtemel ilişkilerin ortaya koyulduğu ve ilişkilerin düzeyinin belirlendiği araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2019). Bu araştırma kapsamında iki farklı öğrenci grubunun akademik performans değişkenleri arasındaki ilişki inceleneceği için ilişkisel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

## 2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biridir ve bu örneklemede belirlenen ölçütleri karşılayan birimler örnekleme alınmaktadır (Büyüköztürk vd., 2019). ÖÖG olan öğrencilerin ÖÖG'ye ek olarak farklı bir yetersizlik tanısının bulunmaması ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin ÖÖG tanılı öğrencilerin sınıflarında bulunup herhangi bir yetersizlik tanısı veya şüphesi bulunmayan öğrencilerden oluşması belirlenen ölçütlerdir. Çalışma grubu, Eskişehir ili merkez ilçelerde bulunan resmî ortaokullarda eğitimlerini sürdüren 86 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerden 43'ü (20 kız, 23 erkek) ÖÖG tanılıdır. Kalan 43 öğrenci (28 kız, 15 erkek) ÖÖG tanılı öğrencilerin sınıflarında bulunup herhangi bir yetersizlik tanısı veya şüphesi bulunmayan öğrencilerdir. Öğrencilerin 50'si 5. sınıf öğrencisiyken 36'sı 6. sınıf öğrencisidir. Öğrenciler 10 ile 13 yaş aralığındadır.

## 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Bu çalışmada, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek için Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi®-II (SOBAT®-II) standart değerlendirme aracı olarak kullanılmıştır (Melekoğlu vd., 2021a).

### *Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi®-II (SOBAT®-II)*

SOBAT®-II öğrenci okuma kitabı ve uygulayıcı formundan oluşmaktadır. Uygulayıcı formları A ve B olmak üzere ayrı ve farklı okunabilirlik değerlerine sahip 13 metinden oluşan iki formdur. SOBAT®-II kapsamında kullanılan metinler hem öyküleyici hem de bilgilendirici metinlerden oluşmaktadır. Öğrencilerin testte yer alan metinleri sesli olarak okuması ve okuduktan sonra her bir metne ait beş adet çoktan seçmeli soruyu cevaplaması gerekmektedir. SOBAT®-II ile öğrencilerin akıcı okuma becerileri, okuma hızı ve okuma doğruluğu açısından değerlendirilmektedir. SOBAT®-II'ın uygulamacı el kitabında yer alan geçerlik ve güvenilirlik bilgileri kapsamında A formu için güvenilirlik katsayısı olarak Cronbach Alfa katsayıları hesaplandığı ve bu katsayıların 0,97 (okuma hızı), 0,93 (doğru okuma) ve 0,60 (okuduğunu anlama) olarak belirlendiği ifade edilmiştir. Aynı şekilde B formu için güvenilirlik katsayısı olarak Cronbach Alfa katsayıları hesaplandığı ve 0,97 (okuma hızı), 0,93 (doğru okuma) ve 0,73 (okuduğunu anlama) olarak tespit edildiği raporlanmıştır. Ayrıca paralel form güvenilirliği 0,92 (okuma hızı), 0,87 (doğru okuma), 0,82 (okuduğunu anlama) ve 0,91 (toplam puan) olarak bulunmuştur. SOBAT®-II'de yaş ölçütüne göre hesaplanan geçerlik katsayıları A formunda 0,40 (okuma hızı), 0,49 (doğru okuma), 0,40 (okuduğunu anlama) ve 0,58 (toplam puan) olarak hesaplanmıştır. B formunda yaş ölçütüne göre hesaplanan geçerlik katsayıları ise 0,42 (okuma hızı), 0,49 (doğru okuma), 0,42 (okuduğunu anlama) ve 0,59 (toplam puan) olarak bulunmuştur (Melekoğlu vd., 2021b). Bu çalışma kapsamında uygulamada kullanılan SOBAT®-II'den elde edilen verilerle Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır: 0,93 (okuma hızı), 0,77 (doğru okuma) ve 0,68 (okuduğunu anlama). Sonuç olarak çalışmadan elde edilen güvenilirlik verileriyle SOBAT®-II güvenilirlik verilerinin tutarlı olduğu görülmektedir.

### 2.3.2. Verilerin toplanması

Araştırma verileri birinci araştırmacı tarafından toplanmıştır. Öncesinde birinci araştırmacı SOBAT®-II eğitimine katılmış ve eğitimi başarıyla tamamlayıp uygulayıcı sertifikası almıştır. Eğitim sonrasında Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğünden verilerin toplanabilmesi için gerekli tüm izinler alınmıştır. Otuz okulda toplam 83 ÖÖG tanılı öğrenciye veli izin belgesi dağıtılmış ve 43 ÖÖG tanılı öğrencinin velisi çocuklarının araştırmaya katılmasına izin vermiştir. Ardından ÖÖG tanılı öğrencilerin sınıflarında bulunan 43 tipik gelişim gösteren öğrenciye de veli izin belgesi dağıtılarak araştırmaya katılım izinleri toplanmıştır. Araştırma verileri 2022 yılında Nisan-Haziran ayları arasında toplanmıştır. Tüm öğrenciler için B formu kullanılarak değerlendirme yapılmıştır. Veriler öğrencilerin kendi okullarında ve uygun bir ortamda bireysel olarak tek oturumda toplanmıştır. Test uygulama oturumları her bir öğrenci için ortalama

olarak yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Testin uygulama süreci şu şekilde yürütülmüştür: Uygulama öncesinde öğrenci ve araştırmacı karşılıklı olarak oturmuş, araştırmacı öncelikle B formunun ilk sayfasındaki öğrenciye ait bilgileri öğrenciye sorarak doldurmuştur. Araştırmacının önünde uygulayıcı formu ve ses kayıt cihazı hazır bulundurulmuştur. Ardından öğrenciye okuma kitabı tanıtılmış ve sürecin kayıt altına alınacağı söylenmiştir. Öğrenci okuma kitabı öğrencinin önüne koyulmuş ve uygulamaya başlamadan önce genel yönerge öğrenciye okunmuştur. Öğrenci hazır olduğunu belirttiikten sonra ilk metnin başında yer alan yönerge okunmuş ardından öğrenci okuma kitabının sayfasını çevirmiş ve sesli olarak metni okumuştur. Hata sayısı not edilmiştir. Sonrasında beş okuduğunu anlama sorusu sırasıyla şıklarıyla birlikte araştırmacı tarafından okunmuş ve uygulayıcı formunda doğru ya da yanlış kutucuğuna işaretleme yapılmıştır. Her bir metin sırasıyla öğrenciye okutulmuş ve okuduğunu anlama soruları sorulmuştur. Öğrenci art arda iki metinde, her bir metin için 10 ya da daha fazla okuma hatası yaptığıında testin uygulanması sonlandırılmış ve öğrenciye katılımı için teşekkür edilmiştir. Tüm öğrencilerden veriler toplandıktan sonra birinci araştırmacı SOBAT®-II değerlendirmelerini hem formlar üzerinde hem de çevrim içi hesaplama programı olan e-sobat üzerinde gerçekleştirmiş ve hesaplama güvenilirliğini %100 olarak bulmuştur.

#### 2.4. Verilerin analizi

Veriler bir istatistik programına aktarılarak analizler gerçekleştirilmiştir. ÖÖG olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve genel okuma performansları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını incelemek için Bağımsız Örneklem t Testi kullanılmıştır. Bu testin kullanılabilmesi için dağılımların normal olması gerekmektedir. Dağılımlarının normalliğini test etmek için dağılımların normalliği testi gerçekleştirilmiş ve her bir gruptaki katılımcı sayısı 50'nin altında olduğundan Shapiro-Wilk testinin sonuçları dikkate alınmıştır (Taşpınar, 2017). Test sonuçlarına göre verilerin normal dağılım göstermediği görülmüştür (ÖÖG Okuma hızı S-W= 0,731 p<.05; ÖÖG Doğru okuma S-W= 0,783 p<.05; ÖÖG Akıcı okuma S-W=0,783 p<.05; ÖÖG Okuduğunu Anlama S-W=0,668 p<.05; ÖÖG SOP (Sesli okuma puanı) S-W= 0,718 p<.05; Tipik Okuma hızı S-W= 0,931 p<.05; Tipik Doğru okuma S-W= 0,907 p<.05; Tipik Akıcı okuma S-W= 0,862 p<.05; Tipik Okuduğunu Anlama S-W= 0,945 p<.05; Tipik SOP S-W= 0,878 p<.05.) Buna ek olarak verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir (ÖÖG Okuma hızı B= 5,789 Ç= 2,134; ÖÖG Doğru okuma B= 0,710 Ç=1,275; ÖÖG Akıcı okuma B=0,410 Ç=1,175; ÖÖG Okuduğunu Anlama B=3,813 Ç= 2,055; ÖÖG SOP (Sesli okuma puanı) B= 1,686 Ç=1,594; Tipik Okuma hızı B= -0,2190 Ç=-0,250-; Tipik Doğru okuma B= 1,1760 Ç=-1,081; Tipik Akıcı okuma B= 4,031 Ç= -1,646; Tipik Okuduğunu Anlama B= 0,499 Ç=-0,674; Tipik SOP B= 3,029 Ç= -1,479). Basıklık ve çarpıklık değerlerinden elde edilen puanların -1,5 ile +1,5 arasında olması normal dağılım olarak kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Değerler incelendiğinde ÖÖG okuma hızı, ÖÖG okuduğunu anlama, ÖÖG SOP, Tipik akıcı okuma değerlerinin aralık dışında olduğu görülmektedir. Parametrik testler örneklemin seçildiği evren dağılımına ait parametreler ile varsayımları sağlandığı takdirde oldukça güçlü testler olarak bilindiği için bu çalışmada parametrik test gerçekleştirebilmek amacıyla yeniden örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Doğan, 2019). Bu kapsamda parametrik testlerdeki gibi dağılıma ilişkin birtakım varsayımları gerektirmeyen bootstrap yöntemi kullanılmıştır. DiCiccio ve Efron (1996), bootstrap yöntemi kullanılırken en az 2000 yeniden örneklemin yapılmasının önemini vurguladıkları için bu çalışmada 2000 yeniden örneklemeyle analizler yapılmıştır. Bootstrap yöntemi kullanılarak yapılan analizlerin daha gerçekçi ortalama ve varyans parametreleri verdiği görülmektedir (Efron ve Tibshirani, 1993). Bu sebeple parametrik olmayan test kullanılmamıştır. Ayrıca Bağımsız Örneklem t Testinde etki büyüklüğü, iki ortalama arasındaki farkın büyüklüğünü belirlemek için önemlidir. Bu kapsamda etki büyüklüğünü hesaplamak için yaygın olarak kullanılan Cohen's d yöntemi kullanılmıştır (Kılıç, 2014). Cohen's d yönteminde etki büyüklüğü iki grubun ortalamaları arasındaki farkın harmanlanmış standart sapmaya bölünmesiyle bulunmaktadır. 0,2'den düşük d değeri etki büyüklüğünün düşük, 0,5 d değeri etki büyüklüğünün orta, 0,8'den büyük d değeri ise etki büyüklüğünün yüksek olduğunu göstermektedir (Taşpınar, 2017).



ÖÖG olan ve tipik gelişim gösteren ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma performansı ile okuduğunu anlama performansı arasındaki ilişkinin incelenmesinde Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Bu katsayının değerleri -1 ile +1 arasında değişmektedir. Pozitif katsayı bir değişken artarken diğer değişkenin de arttığını, negatif katsayı ise bir değişken artarken diğer değişkenin azaldığını göstermektedir. 0,30'dan küçük katsayı zayıf ilişkiyi, 0,30-0,70 arasındaki katsayı orta düzeyde ilişkiyi ve 0,70'ten büyük katsayı yüksek düzeyde ilişkiyi ifade etmektedir (Büyüköztürk vd., 2018).

## 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: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 26.08.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022-13

## 3. BULGULAR

Bulgular bölümünde araştırma sorularına ilişkin bulgular sırasıyla yer almaktadır.

### 3.1. ÖÖG olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin okuma performansları

Öğrencilerin okuma performanslarına yönelik betimsel analiz sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Grupların Okuma Hızı, Doğru Okuma, Akıcı Okuma Performansları Betimsel Analiz Sonuçları

Değişkenler	ÖÖG								TİPİK							
	Standart Puan		Yüzdeler		Yaş Karşılığı		Sınıf Karşılığı		Standart Puan		Yüzdeler		Yaş Karşılığı		Sınıf Karşılığı	
	Min	Mks	Min	Mks	Min	Mks	Min	Mks	Min	Mks	Min	Mks	Min	Mks	Min	Mks
Okuma Hızı	1	20	0	100	6	14	2	8,5	5	20	5	100	8,6	14	3	8,5
Doğru Okuma	1	14	0	95	6	12	1	7	4	20	2	100	7,6	14	2	8,5
Akıcı Okuma	1	16	0	98	6	12,6	2	7,5	6	20	9	100	8	14	3	8,5
Okuduğunu Anlama	1	11	0	63	6	11	2	5,5	1	19	0	100	6	14	2	8
Genel Okuma (SOP)	2	23	0	73					7	39	0	100				

Not. Min=Minimum, Mks=Maksimum.

Tablo 1 incelendiğinde ÖÖG olan öğrencilerin standart puan, yüzdeler, yaş ve sınıf karşılığı minimum değerlerinin (akıcı okuma, doğru okuma ve okuma hızı) ÖÖG olmayan öğrencilerin minimum değerlerinden düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama standart puan, yüzdeler, yaş ve sınıf karşılığı minimum değerlerinin aynı olduğu görülmektedir. ÖÖG olan öğrencilerin standart puan, yüzdeler, yaş ve sınıf karşılığı maksimum değerlerinin (doğru okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama) ÖÖG olmayan öğrencilerin yüzdeler maksimum değerlerinden düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuma hızı standart puan, yüzdeler, yaş ve sınıf karşılığı maksimum değerlerinin aynı olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin SOP yüzdeler minimum değerlerinin aynıken ÖÖG olan öğrencilerin SOP standart puan minimum değerleriyle, SOP yüzdeler ve standart puan maksimum değerlerinin ÖÖG olmayan öğrencilerin değerlerinden düşük olduğu görülmektedir.

### 3.2. ÖÖG olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma performanslarının karşılaştırılması

Öğrencilerin akıcı okuma performanslarında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığına ilişkin Bağımsız Örneklem t Testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.**

*Grupların Okuma Hızı, Doğru Okuma, Akıcı Okuma Performansları Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları*

Değişkenler	Grup	N	X	S	sd	t	p	d
Okuma Hızı	ÖÖG	43	3,79	3,93	84	-13,75	.00*	2,97
	TİPİK	43	15	3,61				
Doğru Okuma	ÖÖG	43	4,07	3,99	84	-13,15	.00*	2,62
	TİPİK	43	14,81	3,56				
Akıcı Okuma	ÖÖG	43	4,30	4,25	84	-15,38	.00*	3,32
	TİPİK	43	16,02	2,61				

\*p<.05

Tablo 2’ye göre ÖÖG olan öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma, akıcı okuma standart puan ortalamaları (3,79 (SS=3,93); 4,07 (SS=3,99); 4,30 (SS=4,25)) ÖÖG olmayan öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma, akıcı okuma standart puan ortalamalarından (15 (SS=3,61); 14,81 (SS=3,56); 16,02 (SS=2,61)) düşüktür. Bağımsız Örneklem t Testi sonuçlarına göre puan ortalamaları arasında ÖÖG olmayan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir ( $t_{(84)}=-13,75$ ;  $p<.05$ ;  $t_{(84)}=-13,15$ ;  $p<.05$ ;  $t_{(84)}=-15,38$ ;  $p<.05$ ). Ayrıca okuma hızı, doğru okuma ve akıcı okuma için hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin ( $d=2,97$ ;  $d=2,62$ ,  $d=3,32$ ) yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

### 3.3. ÖÖG olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama performanslarının karşılaştırılması

Öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığına ilişkin Bağımsız Örneklem t Testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.**

*Grupların Okuduğunu Anlama Performansları Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları*

Değişkenler	Grup	N	X	S	sd	t	p	d
Okuduğunu Anlama	ÖÖG	43	2,47	2,42	84	-15,05	.00*	3,25
	TİPİK	43	13,14	3,96				

\*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde ÖÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama standart puan ortalamasının 2,47 (SS=2,42), ÖÖG olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama standart puan ortalamasının 13,14 (SS=3,96) olduğu görülmektedir. Bağımsız Örneklem t Testi sonuca göre puan ortalamaları arasında ÖÖG olmayan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ( $t_{(84)}=-15,05$ ;  $p<.05$ ). Ayrıca okuduğunu anlama için hesaplanan etki büyüklüğü değerinin ( $d=3,25$ ) yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

### 3.4. ÖÖG olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin genel okuma performanslarının karşılaştırılması

Öğrencilerin genel okuma performanslarında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığına ilişkin Bağımsız Örneklem t Testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.**

*Grupların Genel Okuma Performansları Bağımsız Örneklemeler t Testi Sonuçları*

Değişkenler	Grup	N	X	S	sd	t	p	d
Genel Okuma (SOP)	ÖÖG	43	61,95	17,50	84	-17,06	.00*	3,68
	TİPİK	43	127,33	18,01				

\*p<.05, SOP= Sesli Okuma Puanı

Tablo 4'e göre ÖÖG olan öğrencilerin genel okuma puan ortalaması 61,95 (SS= 17,50), ÖÖG olmayan öğrencilerin genel okuma puan ortalaması 127,33'tür (SS=18,01). Bağımsız Örneklemeler t Testi sonuca göre puan ortalamaları arasında ÖÖG olmayan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir ( $t_{(84)} = -17,06$ ;  $p < .05$ ). Ayrıca etki büyüklüğü değerinin ( $d = 3,68$ ) yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

### 3.5. ÖÖG olan ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri arasındaki ilişki

ÖÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile akıcı okuma becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.**

*ÖÖG Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okuma Performansları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesinde Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları*

Değişkenler	Okuduğunu Anlama
Okuma Hızı	.623**
Doğru Okuma	.803**
Akıcı Okuma	.725**

\*p<.05, n=43, Sig. (2-tailed): ,000, \*\*p<.01

Tablo 5'e göre öğrencilerin doğru ve akıcı okuma standart puan ortalamaları ve okuduğunu anlama standart puan ortalamaları arasında yüksek düzeyde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.803$ ;  $r = 0.725$ ;  $p < .05$ ). ÖÖG olan öğrencilerin okuma hızı standart puan ortalamaları ve okuduğunu anlama standart puan ortalamaları arasında ise orta düzeyde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki belirlenmiştir ( $r = 0.62$ ;  $p < .05$ ).

### 3.6. ÖÖG olmayan ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri arasındaki ilişki

ÖÖG olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile akıcı okuma becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.**

*ÖÖG Olmayan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okuma Performansları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesinde Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları*

Değişkenler	Okuduğunu Anlama
Okuma Hızı	.370*
Doğru Okuma	.651**
Akıcı Okuma	.698**

\*p<.05, n=43, Sig. (2-tailed): ,000, Sig. (2-tailed): ,015 \*\*p<.01

Tablo 6'ya göre ÖÖG olmayan öğrencilerin akıcı okuma, okuma hızı, doğru okuma standart puan ortalamalarıyla okuduğunu anlama standart puan ortalamaları arasında orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ( $r=0.370$ ;  $r=0.651$ ;  $r=0.698$ ;  $p<.05$ ).

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Okuma güçlüklerinin ÖÖG olan öğrenciler arasındaki yaygınlığının %60 ile %90 arasında değiştiği düşünüldüğünde (Pierangelo ve Giuliani, 2006) ÖÖG olan öğrencilerin okuma bileşenlerindeki performanslarının belirlenerek etkili müdahalelerin sağlanması bir gerekliliktir. Bu gereklilik doğrultusunda bu araştırmada ilk aşama olan okuma performansları belirlenmiştir. Bu kapsamda ÖÖG olan ve tipik gelişim gösteren ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerindeki performanslarının yanı sıra genel okuma performansları belirlenmiş ardından okuduğunu anlama becerileri ile akıcı okuma becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir.

ÖÖG olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma performansları, okuma hızı ve okuma doğruluğu açısından değerlendirilmiştir. Akıcı okuma bileşenlerinden okuma hızı ve doğru okuma performanslarıyla her ikisinden elde edilen akıcı okuma puan ortalamalarının ÖÖG olan öğrencilerde ÖÖG olmayan akranlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür. Bu durum ÖÖG olan öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarına göre dakikada daha az doğru sözcük okudukları ve okurken daha fazla hata yaptıklarını göstermektedir. Alan yazınında da akıcı okuma becerilerinden doğru okuma ve okuma hızı ilgili yapılan araştırmalarda ÖÖG tanılı öğrencilerin performanslarının akranlarına göre daha düşük olduğu vurgulanmaktadır (Arabacı, 2022; Akyol ve Kodan, 2016; Atmaca ve Yıldız-Demirtaş, 2023; Kargın vd., 2023; Pae vd., 2017; Seçkin-Yılmaz ve Yaşaroğlu, 2020). Akıcı okuma bileşenindeki düşük performansın nedeni düşünüldüğünde çözümlemeye yaşanan sınırlılıklar ön plana çıkmaktadır. ÖÖG olan öğrencilerin okurken sözcükleri harf ya da hece çözümlemesi yaparak okumaları sebebiyle akranlarından daha yavaş okudukları belirtilmektedir (Kargın vd., 2023; Suarez-Coalla vd., 2016). Ayrıca betimsel analiz sonuçlarına göre ÖÖG olan öğrencilerin akıcı okuma performanslarının ÖÖG olmayan öğrencilerin performanslarına göre yaş ve sınıf seviyesinden düşük olduğu görülmüştür. Bu bulguyla benzer biçimde doğru okuma ve okuma hızı becerilerinin değerlendirildiği bir çalışmada da ÖÖG olan öğrencilerin %98.73'ünün doğru okuma ve tamamının okuma hızında yaş ve sınıf seviyesinin altında performans gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır (Gökdemir ve Yakut, 2021). Bu durumun öğrencilerin sınıf seviyesindeki farklı derslere ait öğretim programlarının takibini zorlaştıracağı düşünülmekle birlikte uygun müdahalelerle öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilebileceği öngörülmektedir. Álvarez-Cañizo ve diğerleri (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ortaokul döneminde de akıcı okumanın geliştirilebildiği ortaya koyulmuştur. Bu sebeple ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma bileşenlerini geliştirmeye yönelik stratejilerin yer aldığı eğitsel müdahalelerin yaygınlaştırılması son derece önemlidir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan bir diğeri ise ÖÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarının ÖÖG olmayan akranlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük olmasıdır. Akıcı okuma, okuduğunu anlama için bir önkoşul olarak kabul edilmektedir (Koli'c-Vehovec, 2002). Dolayısıyla öğrencilerin akıcı okuma performanslarının düşük olması okuma bileşenlerinden okuduğunu anlama performanslarının da düşük olacağına göstergesi olabilir. Alan yazınında da benzer şekilde ÖÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının ÖÖG olmayan akranlarına göre daha düşük olduğu belirtilmektedir (Cirino vd., 2013; Delimehmet-Dada ve Ergül, 2020; Görgün ve Melekoğlu, 2021; Gündoğdu vd., 2020; Kargın vd., 2023). Ayrıca betimsel analiz sonuçlarına göre ÖÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama performansları maksimum yaş düzeyi ve sınıf karşılıklarının ÖÖG olmayan akranlarından üç yaş ve üç sınıf geride oldukları görülmüştür. ÖÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük olmasının temel nedeninin akıcı okuma becerilerinde yaşanan güçlükler olabileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, ÖÖG olan öğrencilere ortaokul düzeyine kadar etkili okuma müdahaleleri sağlanmadığı için okuduğunu anlama

düzeylerinin hem sınıf hem de yaş seviyesi olarak tipik gelişim gösteren akranlarından oldukça geride kaldığı düşünülmektedir. Tüm etkili okuma müdahalelerinin nihai hedefinin farklı amaçlar için çeşitli türlerde yazılmış metinlerden anlam çıkarabilme yani okuduğunu anlama olması, bu müdahalelerin ÖÖG olan öğrencilere erken dönemde ve yoğun olarak sağlanmasının ortaokul ve ilerleyen okul kademelerinde okuduğunu anlama becerilerinin tipik gelişim gösteren akranlarını yakalayabilmesi için önem arz ettiği görülmektedir.

Araştırmada ÖÖG olan ve olmayan öğrencilerin genel okuma performansları açısından da akranlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük düzeyde performans sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Akıcı okuma ve okuduğunu anlama performanslarının genel okuma performansı için en önemli unsurlar olduğu göz önüne alındığında ÖÖG olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlamada ciddi düşük performans sergilemelerinin genel okuma performanslarının tipik gelişim gösteren akranlarından oldukça geride olmasına neden olduğu görülmektedir. ÖÖG olan öğrenciler için hazırlanacak müdahale programlarında okuma bileşenlerinden akıcı okuma ve okuduğunu anlamayı destekleyecek çeşitli stratejilere odaklanılmasının ÖÖG olan öğrencilerin genel okuma performanslarını arttırmak için önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada son olarak ÖÖG olan ve olmayan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama performansları arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bulgulara göre, ÖÖG olan öğrencilerin doğru okuma ve akıcı okuma standart puan ortalamaları ve okuduğunu anlama standart puan ortalamaları arasında yüksek düzeyde pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Ayrıca ÖÖG olmayan öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma, akıcı okuma standart puan ortalamalarıyla okuduğunu anlama standart puan ortalamaları arasında orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur. Bu bulguların ÖÖG olan öğrencilerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin birlikte geliştirilmesinin önemini bir kez daha ortaya koyduğu söylenebilir. Bulgular, alan yazınında yapılan çalışma sonucuyla benzerlik göstermemektedir. Arabacı (2022) yaptığı çalışmada ÖÖG olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama ile prozodi arasında pozitif yönlü orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu buna karşın öğrencilerin okuduğunu anlama ile doğru okuma ve hız performansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamadığı sonucuna ulaşmıştır. Bulguların farklı olmasının sebebi bu araştırmada standart bir test kullanılması ve ortaokul öğrencileriyle çalışılmış olması olabilir.

Sonuç olarak ÖÖG olan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve genel okuma performanslarının ÖÖG olmayan akranlarına göre istatistiksel olarak anlamlı olarak daha düşük olduğu ve ÖÖG olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama performansları arasında yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur. ÖÖG olmayan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama performansları arasında orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur. Sonraki araştırmalar için lise dönemindeki öğrencilerin katılımcı olduğu çalışmalar planlanabilir. Uygulamaya yönelik olarak ise ÖÖG olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin akıcı okuma odaklı müdahale programları uygulamaları önerilebilir. Bu sayede akıcı okuma odaklı müdahale programları okuduğunu anlama becerilerini de destekleyerek akademik performansın gelişimine katkı sağlayabilecektir.

**Kaynakça/Reference**

- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (18. baskı). Pegem Akademi.
- Akyol, H., & Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma güçlüğüne giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 35(2), 7-21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/26853/282414>
- Álvarez-Cañizo, M., Cueva, E., Cuetos, F., & Suárez-Coalla, P. (2020). Reading fluency and reading comprehension in Spanish secondary students. *Psicothema*, 32(1), 75-83. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.196>
- Atmaca, F., & Yıldız-Demirtaş, V. (2023). Does cognitive training affect reading and writing skills of students with specific learning disabilities? *Learning Disability Quarterly*, 46(2), 106-119. <https://doi.org/10.1177/07319487221085994>
- Arabacı, G. (2022). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(2), 365-388. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.700711>
- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.0037>
- Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2001). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read: Kindergarten through grade 3*. National Institute for Literacy.
- Baştuğ, M. (2021). *Akıcı okumayı geliştirme: Kavramlar, uygulamalar, değerlendirmeler* (1. baskı). Pegem Akademi.
- Balıkçı, Ö. S. (2017). Öğrenme güçlüğü ve okuma. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde* (s. 181-201). Vize.
- Boer, M., Bazen, L., & Bree, E. (2022). The same yet different: oral and silent reading in children and adolescents with dyslexia. *Journal of Psycholinguistic Research*, 51, 803-817. <https://doi.org/10.1007/s10936-022-09856-w>
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2018). *Sosyal bilimler için istatistik* (20. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (26. baskı). Pegem Akademi.
- Capin, P., Cho, E., Miciak, J., Roberts, G., & Vaughn, S. (2021). Examining the reading and cognitive profiles of students with significant reading comprehension difficulties. *Learning Disability Quarterly*, 44(3), 183-186. <https://doi.org/10.1177/0731948721989>
- Cirino, P. T., Romain, M. A., Barth, A. E., Tolar, T. D., Fletcher, J. M., & Vaughn, S. (2013). Reading skill components and impairments in middle school struggling readers. *Reading and Writing*, 26(7), 1059-1086. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9406-3>
- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues* (3<sup>rd</sup> ed.). National Center for Learning Disabilities.
- Çakıroğlu, O. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların özellikleri. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde* (s. 48-75). Vize.
- Delimehmet-Dada, Ş., & Ergül, C. (2020). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 1-22. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.544840>
- DiCiccio, T. J., & Efron, B. (1996). Bootstrap confidence intervals. *Statistical Science*, 11(3), 189-228. <https://doi.org/10.1214/ss/1032280214>
- Efron, B., & Tibshirani, R. J. (1993). *An introduction to the bootstrap*. Chapman & Hall/CRC.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10<sup>th</sup> ed.). Prentice Hall.
- Gökdemir, M., & Yakut, A. D. (2021). Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 330-342.

- Görgün, B., & Melekoğlu, M. A. (2021). Effects of reading fluency and comprehension supplemental education program (OKA<sup>2</sup>DEP) on reading skills of students with specific learning disabilities. *Reading & Writing Quarterly*, 38(4), 297-322. <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1954568>
- Gutiérrez, N., Jiménez, J. E., León, S. C., & Seoane, R. C. (2020). Assessing foundational reading skills in kindergarten: A curriculum-based measurement in Spanish. *Journal of Learning Disabilities*, 53(2), 145-159. <https://doi.org/10.1177/0022219419893>
- Gündoğdu, S., Güldenoğlu, B., & Kargın, T. (2020). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin dilbilimsel açıdan karşılaştırılması. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 2(1), 1-26. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2020.0106>
- Howorth, S. K., & Raimondi, S. (2019). Effects of TWA-Supported digitally on comprehension of students with autism spectrum disorder, level 1. *Journal of Special Education Technology*, 34(3), 162-175. <https://doi.org/10.1177/0162643418801808>
- Kargın, T., Güldenoğlu, İ. B. & Alatlı, R. (2023). Okuma güçlüğü olan ve olmayan okuyucuların okuma performanslarının okumanın bileşenleri açısından gelişimsel olarak incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 68-105. <https://doi.org/10.29299/19.09.2022>
- Koli'c-Vehovec, S. (2002). Effects of self-monitoring training on reading accuracy and fluency of poor readers. *European Journal of Psychology of Education*, 17(2), 129-138. <https://doi.org/10.1007/BF03173254>
- McCulley, L. V., Katz, S., & Vaughn, S. (2013). Reading instruction and students with learning disabilities. *Advances in Special Education*, 25, 19-43. [https://doi.org/10.1108/S0270-4013\(2013\)0000025005](https://doi.org/10.1108/S0270-4013(2013)0000025005)
- MEB. (2022). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2021/2022*. [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_09/15142558\\_meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2021\\_2022.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_organ_egitim_2021_2022.pdf)
- Melekoğlu, M. A. (2020). Öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu, duygu/davranış bozukluğu. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (ss. 90-120). Pegem Akademi.
- Melekoğlu, M. (2021). Özel öğrenme güçlüğünün nedenleri ve özellikleri. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* içinde (ss. 24-54). Pegem Akademi.
- Melekoğlu, M. A., & Balıkçı, Ö. S. (2020). Öğrenme güçlüğü olan bireylerde dil özellikleri. F. Acarlar ve Ö. Diken (Ed.), *Yetersizliği olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi* içinde (s. 159-181). Pegem Akademi.
- Melekoğlu, M. A., Erden, H. G., & Çakıroğlu, O. (2021a). *Sesli okuma becerisi ve okuduğunu anlama testi-II (SOBAT-II)*. Vize.
- Melekoğlu, M. A., Erden, H. G., & Çakıroğlu, O. (2021b). Oral Reading Skills and Comprehension Test-II (SOBAT®-II): Assessment of reading fluency and comprehension of Turkish students with specific learning disabilities. *South African Journal of Education*, 41(1), Article Number: 1880 1-12. <https://doi.org/10.15700/saje.v41n1a1880>
- Murnane, R., Sawhill, I., & Snow, C. (2012). Literacy challenges for the twenty-first century: Introducing the issue. *The Future of Children*, 22(2), 3-15. <https://doi.org/10.2307/23317408>
- Nation, K. (2019). Children's reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 47-73. <https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1609272>
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development.
- Pae, S., Shin, G., Seol, A., Pae, S., Shin, G., & Seol, A. (2017). Developmental characteristics of word decoding and text reading fluency among Korean children with developmental dyslexia. *Communication Sciences & Disorders*, 22(2), 272-283. <https://doi.org/10.12963/csd.17385>

- Pierangelo, R., & Giuliani, G. (2006). *Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching*. Pearson Allyn & Bacon.
- Robinson, M. F., Meisinger, E. B., & Joyner, R. E. (2019). The influence of oral versus silent reading on reading comprehension in students with reading disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 42(2), 105–116. <https://doi.org/10.1177/0731948718806665>
- Rumrill, P. D., Cook, B. G., & Wiley, A. L. (2011). *Research in special education: Design, methods, and applications*. Charles C Thomas Publisher, Ltd.
- Sanders, S., Ennis, R. P., & Losinski, M. (2018). Effects of TWA on science text comprehension of students with emotional and behavior disorders in a special day school. *Education and Treatment of Children*, 41(4), 483-506. <https://doi.org/10.1353/etc.2018.0026>
- Seçkin-Yılmaz, Ş., & Yaşaroğlu, H. (2020). Öğrenme gücü olan öğrencilerin okuma, sözcük bilgisi ve sözel bellek performanslarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(2), 751-780. <https://doi.org/10.30964/auebfd.588849>
- Sideridis, G. D., Simos, P., Mouzaki, A., Stamovlasis, D., & Georgiou, G. K. (2019). Can the relationship between rapid automatized naming and word reading be explained by a catastrophe? Empirical evidence from students with and without reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 52(1), 59-70. <https://doi.org/10.1177/0022219418775112>
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Towards a R&D program in reading comprehension*. RAND Reading Study Group.
- Suárez-Coalla, P., Álvarez-Cañizo, M., Martínez, C., García, N., & Cuetos, F. (2016). Reading prosody in Spanish dyslexics. *Annals of dyslexia*, 66(3), 275-300. <https://doi.org/10.1007/s11881-016-0123-5>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamalı nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Tembhurne, P., Deshpande, N., Moharil, A., Raut, N., Kamdi, S., & Yerlekar, A. (2022). Learning disability analysis and prediction. *International Research Journal of Modernization in Engineering Technology and Science*, 4(5), 3252-3256.
- Vaknin-Nusbaum, V., & Nevo, E. (2021). Reading fluency and reading motivation in hebrew in students with reading disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 36(2), 110–120. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12248>
- Vaughn, S., Capin, P., Scammacca, N., Roberts, G., Cirino, P., & Fletcher, J. M. (2020). The critical role of word reading as a predictor of response to intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 53(6), 415-427. <https://doi.org/10.1177/0022219419891412>



## EXTENDED SUMMARY

### 1. INTRODUCTION

Reading difficulty is stated as the most important difficulty, causing students to be diagnosed with specific learning disabilities (SLD; Tembhurne et al., 2022). It is reported that the prevalence of reading difficulties among students with SLD varies between 60% and 90% (Pierangelo & Giuliani, 2006). Within the scope of reading difficulties, it is known that the majority of students with SLD have problems in different dimensions of reading (McCulley et al., 2013). These problems in the field of reading, which is known as the key to academic success, seriously affect the school success of students with SLD (Capin et al., 2021). In the National Reading Panel held in the United States of America, the five components of reading are reading comprehension, fluency, vocabulary, phonics, and phonemic awareness (National Reading Panel, 2000). These five components of reading are emphasized in the development of reading skills. The difficulties experienced by students with SLD in the field of reading differ as much as the number of components (Melekoğlu, 2021).

It is known that the problems experienced in reading fluency, one of the reading components, also affect reading comprehension (Kolić-Vehovec, 2002). The relationship between reading fluency and reading comprehension skills, which is the ultimate goal of reading, emerges as a critical issue that needs to be studied. It is important in terms of planning the intervention process to reveal the reading performance of students with SLD, who started to encounter different types of texts, especially in the middle school period when subject courses started to increase, and to determine whether there is a relationship between reading fluency and reading comprehension skills. In addition, determining this relationship is important for students with SLD to receive more effective support education services.

Participants in the national studies on reading fluency and reading comprehension components are mostly from primary school level (Arabacı, 2022; Boer et al., 2022; Delimehmet-Dada and Ergül, 2020; Gökdemir and Yakut, 2021; Gündoğdu et al., 2020; Seçkin-Yılmaz and Yaşaroğlu, 2020). It is seen that the majority of reading fluency and/or reading comprehension assessments in studies are made by using non-standardized tests (Arabacı, 2022; Delimehmet-Dada & Ergül, 2020; Gündoğdu et al., 2020; Seçkin-Yılmaz & Yaşaroğlu, 2020). For this reason, it is thought that there is a need for studies focusing on middle school students and using a standardized reading test. In line with these needs, the aim of this study is to investigate the relationship between reading comprehension and reading fluency skills by comparing general reading performances as well as reading fluency and reading comprehension performances of middle school students with SLD and students with typical development.

### 2. METHOD

The study group of the research, in which the survey method and correlational method were used, consists of 86 students with and without SLD who continue their education in public middle schools in the central districts of Eskişehir and were determined by using the criterion sampling method. 43 of the students (20 girls, 23 boys) were diagnosed with SLD. The remaining 43 students (28 girls, 15 boys) are students who are in the classrooms of students with SLD and do not have any diagnosis or suspicion of disability. While 50 of the students are 5<sup>th</sup> grade students, 36 of them are 6<sup>th</sup> grade students. Students are between the ages of 10 and 13. Oral Reading Skill and Reading Comprehension Test-II (SOBAT®-II) was used as the data collection tool in the research. While the Independent Samples t-Test, one of the parametric tests, was used to compare students' reading performance, Pearson Moments Correlation Coefficient was used to investigate the relationship between reading comprehension and reading fluency skills.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

According to the findings obtained from the research, the reading fluency and reading comprehension performances of students with SLD are lower than the performances of students without SLD at age and grade level. It has been seen that there is a high level of positive and statistically significant relationship between the reading accuracy and reading fluency standard mean scores and the reading comprehension standard mean scores of students with SLD. In addition, it was revealed that there is a moderate and statistically significant relationship between reading fluency and reading comprehension performances of students without SLD.

In the study, it was concluded that students with and without SLD performed statistically significant lower than their peers in terms of general reading performance. Considering that reading fluency and reading comprehension performances are the most important factors for general reading performance, it is seen that students with SLD exhibit severely poor reading fluency and reading comprehension, causing their general reading performance to be far behind their typically developing peers. It is thought that focusing on various strategies that will support reading fluency and reading comprehension, which are components of reading, in intervention programs to be prepared for students with SLD is important to increase the general reading performance of students with SLD.

For further research, studies involving high school students can be planned. For practice, it can be suggested that teachers working with students with SLD should implement intervention programs focused on reading fluency. In this way, reading fluency-focused intervention programs will also support reading comprehension skills and contribute to the development of academic performance.

## 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: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 26.08.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022-13

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %51, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %49'dur.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, veri analizi, güvenilirlik çalışmaları, raporlaştırma.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, veri analizi, danışmanlık.

## ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi, kurum veya kuruluşla 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(3), 1600–1619. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1195873>



### Akıcı Okuma Üzerine Hazırlanmış Çalışmaların Bibliyometrik Özellikler Açısından İncelenmesi

Examination of Studies on Fluent Reading in Terms of Bibliometric Characteristics

Emine SUR<sup>1</sup> , Gürbüz ÇALIŞKAN<sup>2</sup> 

Geliş Tarihi (Received): 28.10.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 23.09.2023

Yayın Tarihi (Published): 24.09.2023

**Öz:** Bu çalışma, 1980-2022 yılları arasında akıcı okuma üzerine hazırlanmış makalelerin yıllara ve atıflara göre dağılımını, ortak yazar-yazar ağ yapısını, ortak üniversite ağ yapısını, ortak atıf kaynak ağ yapısını, ortak anahtar kelime yapısını tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma betimsel tarama modeline uygun olarak hazırlanmıştır. WOS veri tabanından 1980-2022 yılları arasında okuma akıcılığına ilişkin hazırlanmış 871 araştırmaya ulaşılmış, bu araştırmaların yıllara göre dağılımı belirlenmiş, en çok atıf alan makaleler tespit edilmiş, ortak yazar ve atıf analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre 2000 yılından itibaren okuma akıcılığı üzerine yapılmış çalışmaların sayısında artışın olduğu belirlenmiştir. 2015 (1091 atıf, 57 yayın) ve 2016 (1299 atıf, 60 yayın) yıllarında, okuma akıcılığı üzerine gerçekleştirilen çalışma ve bu çalışmalara yapılan atıf sayısının diğer yıllara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Okuma akıcılığı üzerine hazırlanan araştırmalarda en çok atıf alan çalışmanın Stanovich, KE tarafından hazırlanan "Toward an interactive-compensatory model of individual-differences in the development of reading fluency" isimli makale olduğu tespit edilmiştir. Okuma akıcılığı alanında en fazla yayın yapan araştırmacıların Georgiou, George K. (n=47); Parrila, Rauno (n=26); Vaughn, Sharon (n=22); Petscher, Yaacov (n=18) ve Fletcher, Jack M. (n=17) olduğu belirlenmiştir. Akıcı okuma alanında en çok atıf alan araştırmacıların Georgiou, George K. (n=2242), Parrila, Rauno (n=1454), Vaughn, Sharon (n=987), Petscher, Yaacov (n=694) ve Fletcher, Jack M. (n=641) olduğu bulunmuştur. Okuma akıcılığı üzerine en fazla yayın yapan dergilerin ise Reading and Writing (44 makale/989 atıf), Frontiers in Psychology (25 makale/286 atıf), School Psychology Review (22 makale/844 atıf), Psychology in the Schools (22 makale/275 atıf) ve Reading Teacher (19 makale/1087 atıf) olduğu tespit edilmiştir. Akıcı okuma üzerine en fazla araştırma yapan ülkeler USA (625/26427), Kanada (100/4593), Hollanda (56/2184), Finlandiya (56/2059) ve İngiltere (43/1890) olarak sıralanmıştır. Çalışma sonucunda özellikle eğitim konusunda ciddi atılım ve yatırım yapan ülkelerin akıcı okuma çalışmalarına ağırlık verdikleri söylenebilir. Bu çalışmaların sayısının 2000'li yıllardan sonra daha da artması okuma becerisinin öneminin ne denli kritik olduğunu ve son dönemlerde bu çalışma alanının daha çok önemsendiği göstermektedir. Bu anlamda ülkemizde de akıcı okuma ve anlama çalışmalarına daha çok önem verilmeli ve bu alanda gerçekleştirilecek çalışmalar teşvik edilmelidir.

**Anahtar Kelimeler:** okuma, akıcı okuma, bibliyometrik analiz

&

**Abstract:** This study was conducted to determine the distribution of studies on fluent reading based on years and citations, the structure of co-authorship networks, university networks, citation source networks, and keyword networks between the years 1980 and 2022. The research was prepared in accordance with a descriptive scanning model. A total of 871 studies related to reading fluency between 1980 and 2022 were obtained from the WOS database. The distribution of these studies by years was determined, the most cited articles were identified, and co-authorship and citation analyses were conducted. According to the research results, there has been an increase in the number of studies on reading fluency since the year 2000. In the years 2015 (1091 citations, 57 publications) and 2016 (1299 citations, 60 publications), it was observed that the number of studies conducted on reading fluency and the citations to these studies were higher compared to other years. The study that received the most citations in studies related to reading fluency was identified as the article titled "Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency" by Stanovich, KE. The researchers with the most publications in the field of reading fluency were Georgiou, George K. (n=47); Parrila, Rauno (n=26); Vaughn, Sharon (n=22); Petscher, Yaacov (n=18); Fletcher, Jack M. (n=17). The researchers with the most citations in the field of fluent reading were Georgiou, George K. (n=2242); Parrila, Rauno (n=1454); Vaughn, Sharon (n=987); Petscher, Yaacov (n=694); Fletcher, Jack M. (n=641). The journals with the most publications on reading fluency were found to be Reading and Writing (44 articles/989 citations), Frontiers in Psychology (25 articles/286 citations), School Psychology Review (22 articles/844 citations), Psychology in the Schools (22 articles/275 citations), and Reading Teacher (19 articles/1087 citations). The countries that conducted the most research on fluent reading were ranked as follows: USA (625/26427), Canada (100/4593), Netherlands (56/2184), Finland (56/2059), and UK (43/1890). As a result of the study, it can be said that countries that are particularly committed to and invest heavily in education prioritize research on fluent reading. The increasing number of these studies, especially after the 2000s, indicates the critical importance of reading skills and the growing significance of this research field in recent years. In this regard, it is important for our country to place more emphasis on studies related to fluent reading and comprehension, and to encourage research in this field.

**Keywords:** reading, fluent reading, bibliometric analysis

**Atıf/Cite as:** Sur, E. Ve Çalışkan, G. (2023). Akıcı okuma üzerine hazırlanmış çalışmaların bibliyometrik özellikler açısından incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1600-1619, [doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1195873](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1195873)

**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

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Dr. Emine Sur, Konya Millî Eğitim Müdürlüğü, eminesur30@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6594-8885>

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi Gürbüz Çalışkan, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, gurbuzcaliskan06@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7120-4428>

## 1. GİRİŞ

Okuma, okuyucunun yazılı metinde ifade edilen fikirleri anlamaya ve bunlara yanıt vermeye çalıştığı; bireylerin geçmişi, okuma materyalleri, gelişim düzeyleri, öğrenme bağlamı ve öğrenme hedefleri gibi değişkenler arasındaki çoklu ilişkiden oluşan karmaşık, etkileşimli bir süreçtir (Mraz, Nichols, Caldwell, Beisley, Sargent ve Rupley, 2013). Önceki bilgileri etkinleştirebilme, çıkarım yapabilme, bilgiyi yorumlayabilme, zihinsel modeller oluşturma, fikirler arasında mantıksal bağlantılar kurma gibi birtakım bilişsel beceriler yazılı metinlerin anlaşılmasına bağlıdır (Martin-Ruiz ve González-Valenzuela, 2022). Okuma, bireylerin nasıl düşünebildiğini belirlediği gibi hayal gücünün gelişimi üzerinde de temel etkiye sahiptir. Bu durum, duygusal ve ahlaki gelişimin yanı sıra sözel zekâ üzerinde de güçlü bir etki yaratmaktadır. Okuma, okuyucunun entelektüel yönünü değil, aynı zamanda yaratıcı ve duygusal yönünü de belirlemektedir (Harrison, 2004). Okuma becerisi, bireyin yaşamı boyunca akademik ve sosyal başarısını etkileyen önemli bir temel beceri konumundadır (Ateş, 2017).

Her çocuğun örgün eğitime başladığında başarılı bir şekilde kazanması beklenen okuma ve okuduğunu anlama; birey, metin, çevre olmak üzere üç değişkenin etkisi altından kalan ve bu üç değişkenin yardımıyla gelişen bir beceridir. Bireylerin akıcı okuma becerileri; kelime düzeyleri ve söz dizimsel farkındalıkları; metnin zorluğu, türü ve sözdizimi okuduğunu anlama becerisini etkilemektedir (Álvarez-Cañizo, Cueva, Cuetos ve Suárez-Coalla, 2020). Yapılan araştırmalar; akıcı okuma becerisinin okuyucuların okuduklarını etkili bir şekilde anlama yeteneklerini, doğru ve otomatik kelime tanıma konusundaki yeterliliklerini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. DiSalle ve Rasinski'ye (2017) göre, anlama sorunlarının %90'ı sözlü akıcılıktaki eksiklikten kaynaklanmaktadır. Ulusal Okuma Panelinde sesli okuma akıcılığı, okuduğunu anlamının dolayısıyla akademik ve sosyal yaşamdaki başarının önemli bir yordayıcısı konumundadır (Rasinski, Blachowicz ve Lems, 2012). Bu bağlamda okuma akıcılığını tanımlamak, akademisyen ve eğitimciler için oldukça önemli bir konudur.

Alanyazın incelendiğinde araştırmacıların okuma akıcılığını, bir metni yüksek sesle doğal bir hızla doğru bir şekilde okuma yeteneği olarak açıkladıkları görülmektedir (Ehri, 2005; Rasinski, 2010; Yeo, 2008). Doğruluk, otomatiklik ve prozodi okuma akıcılığının üç ana bileşenini oluşturmaktadır. Doğruluk kelimeleri tam olarak deşifre edilebilme; otomatiklik kelimeleri zahmetsizce tanıma ve şifresini çözme; prozodi, bireyin uygun tonlama ve anlatımla okuma yeteneğidir (Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010; Rasinski 2014).

Otomatik işleme modeline göre, tüm bireylerin sınırlı bilişsel kapasiteleri vardır. Kelime tanıma, fonemik farkındalık gibi düşük seviyeli becerilerin kendiliğinden geliştirilmesi üst düzey bir beceri olan anlama süreci için, gerekli olan bilişsel kaynaklara ulaşılmasını otomatik hale getirmektedir (Hudson, 2020). Akıcılık, kelime tanıma ve anlama arasında bir köprü görevi görmektedir. Akıcı okuyucular kelimeleri otomatik ve doğru bir şekilde tanımlayabildikleri için, dikkatlerinin çoğunu okumanın diğer bileşenlerine odaklayabilirler. Metinden anlam çıkarma, onu önceki bilgileriyle ilişkilendirme, sunulan kavramları detaylandırma ve yansıtma gibi iyi okuyucuların yaptığı her şeyi yapmaya odaklanırlar. Okuma bozukluğuna sahip öğrenciler; prozodiden yoksun, kelime kelime, bazen kelimeleri tekrarlayarak veya atlayarak okurlar (Rasinski, 2014). Metindeki kelimeleri otomatik olarak ve doğru bir şekilde çözümleyemedikleri için dikkatlerinin çoğunu metindeki kelimeleri tanımaya odaklarlar. Kelimeleri kolaylıkla çözümleyebilen öğrenciler, metni okurken kelime analiz etme ile uğraşmadıkları için okudukları metinden anlamı çıkarmaya çalışırlar (Richek, Caldwell, Jennings ve Lerner, 2002).

Okuma akıcılığı, okuma başarısının ön şartıdır. Bu durum akıcılık araştırma, uygulamalarının artan bir ilgiye sahip olmasını ve bu konu üzerinde bir dizi araştırmanın gerçekleştirilmesini sağlamıştır. Bir konu üzerinde hazırlanmış çalışmaların genel değerlendirmesini yapmak, o alandaki eksikliklerin, yoğunlaşılacak noktaların tespit edilmesinde son derece önemlidir. Alanyazın incelendiğinde, okuma üzerine hazırlanmış araştırmaların genel değerlendirmesinin yapıldığı çalışmaların olduğu görülmektedir. Genel

değerlendirme amacıyla yapılmış araştırmalar, okuma becerisinin görünümünü ortaya koyması bakımından oldukça önemlidir (Karagöz ve Şeref, 2019). Akaydın ve Çeçen (2015), okuma becerisine ilişkin hazırlanan makalelerin içerik analizini; Yurtbakan (2020), etkileşimli okuma üzerine gerçekleştirilen çalışmaların içerik analizini; Karagöz ve Şeref (2019), okuma alanındaki araştırmaların bibliyometrik analizini; İsmail ve Edı (2021), yabancı dil eğitiminde gerçekleştirilen okuma akıcılığı araştırmalarının bibliyometrik analizini; Ceran, Aydın ve Onarıcıoğlu (2018), okuma eğitimi üzerine hazırlanan çalışmaların içerik analizini gerçekleştirmiştir. Ancak alanyazında okuma akıcılığı üzerine hazırlanmış çalışmaların genel bir değerlendirmesini yapan araştırmaya rastlanılamamıştır. Bu araştırmada alanyazındaki bir eksiklik giderilmek istenmiş, okuma akıcılığına ilişkin yapılmış tüm araştırmalar bibliyometrik analiz ile incelenmiştir.

### 1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı WOS veri tabanında dizinlenen okuma akıcılığı üzerine hazırlanmış çalışmaların bibliyometrik özellikler açısından incelemektir. Araştırmanın temel amacına bağlı olarak alt amaçlar aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

- 1- Akıcı okuma üzerine hazırlanmış çalışmaların yıllara ve atıflara göre dağılımı nasıl gerçekleşmiştir?
- 2- Akıcı okuma üzerine hazırlanmış çalışmaların ortak yazar-yazar ağ yapısı nasıl gerçekleşmiştir?
- 3- Akıcı okuma üzerine hazırlanmış çalışmaların ortak üniversite ağ yapısı nasıl gerçekleşmiştir?
- 4- Akıcı okuma üzerine hazırlanmış çalışmaların ortak atıf-kaynak ağ yapısı nasıl gerçekleşmiştir?
- 5- Akıcı okuma üzerine hazırlanmış çalışmaların ortak anahtar kelime ağ yapısı nasıl gerçekleşmiştir?

### 1.2. Araştırmanın önemi

Akıcı okuma, metinleri hızlı bir şekilde anlama ve yorumlama yeteneğini ifade etmektedir. Bu beceri günlük yaşamdan eğitim hayatına, iş dünyasından sosyal etkileşime kadar pek çok alanda gerekli bir beceridir. Akıcı okuma becerisi bireylerin kişisel, eğitimsel ve profesyonel gelişiminde önemli bir role sahip bir duruma gelmiştir. Bu nedenle, akıcı okuma araştırmaları bu beceriyi daha iyi anlamamıza ve geliştirmemize yardımcı olabilir (Guo, 2022). Toplum olarak, okuma kültürünü geliştirmek, okuma becerilerini daha nitelikli hale getirmek ve bireylerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye teşvik etmek önemlidir. Bu bağlamda bu araştırma ile; araştırmacıların akıcı okumanın dinamik gelişim eğilimini anlamalarına, bu alandaki sorunlara odaklanmalarına, etkili kaynakları belirlemelerine, işbirliği yapabilecekleri ilgili araştırmacıları ve kurumları tanımalarına olanak sağlayacağı düşünüldükçe alana katkı sağlamak hedeflenmiştir.

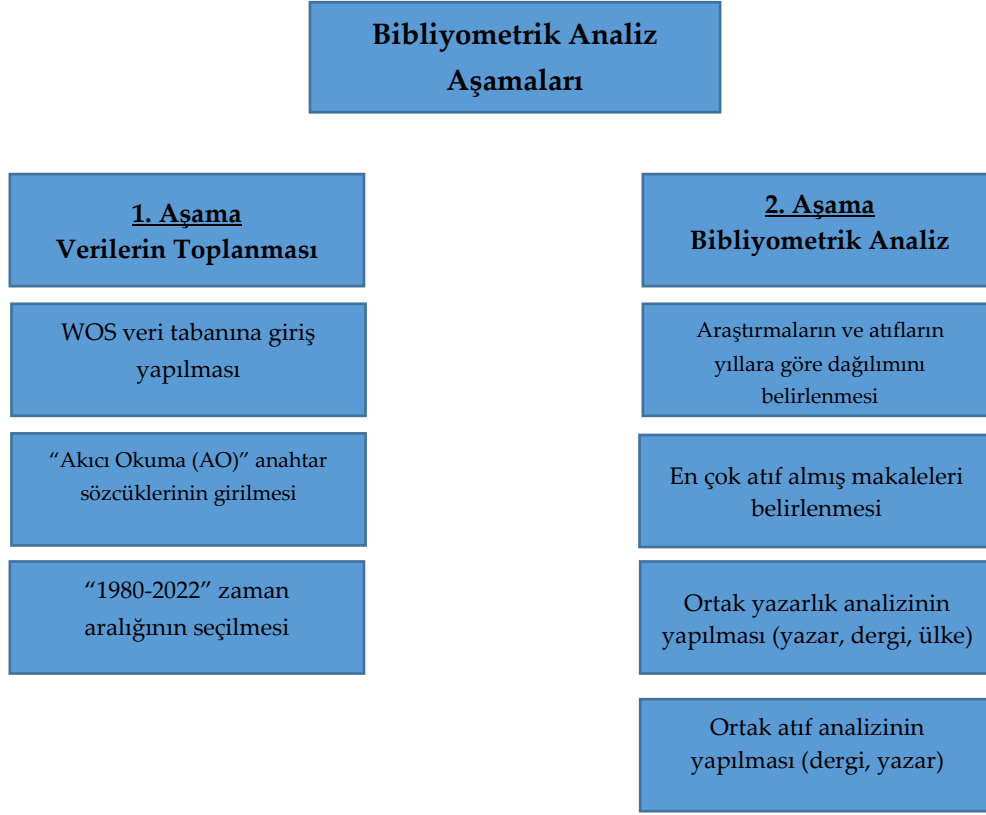
## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma betimsel tarama modeline uygun olarak hazırlanmıştır. Betimsel tarama, sonuçların genellenebilirliğini sağlamak amacıyla, araştırılan alanda uygun makaleleri tarayarak ve analiz ederek uygulanan bir yöntemdir (Usluel, Avcı, Kurtoğlu ve Uslu, 2013). Eğitim araştırmalarının amacı var olan gerçeği tanımlamak ve ilişkileri tahmin etmektir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Mevcut araştırmada, akıcı okuma üzerine hazırlanan çalışmaların bibliyometrik göstergeler açısından incelenerek durum tespiti yapılması istendiği için betimsel araştırma modeli kullanılmıştır.

## 2.2. Veri toplama araçları ve süreci

Analiz sürecinde takip edilen prosedür Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Bibliyometrik analiz şeması

## 2.3. Verilerin analizi

Verilerin analiz edilmesinde bibliyometrik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bibliyometrik analiz, herhangi bir konuda hazırlanmış tez, makale, kitap ve diğer yayınları matematiksel ve istatistiksel olarak ele almaktır. Bibliyometrik çalışmalar sayesinde bilimsel çalışmalar yazar, konu, anahtar kelime, atıf yapılan eser, atıf yapılan kaynak vb. yönlerden istatistiksel olarak ele alınır (Aydeniz ve Haydaroğlu, 2021).

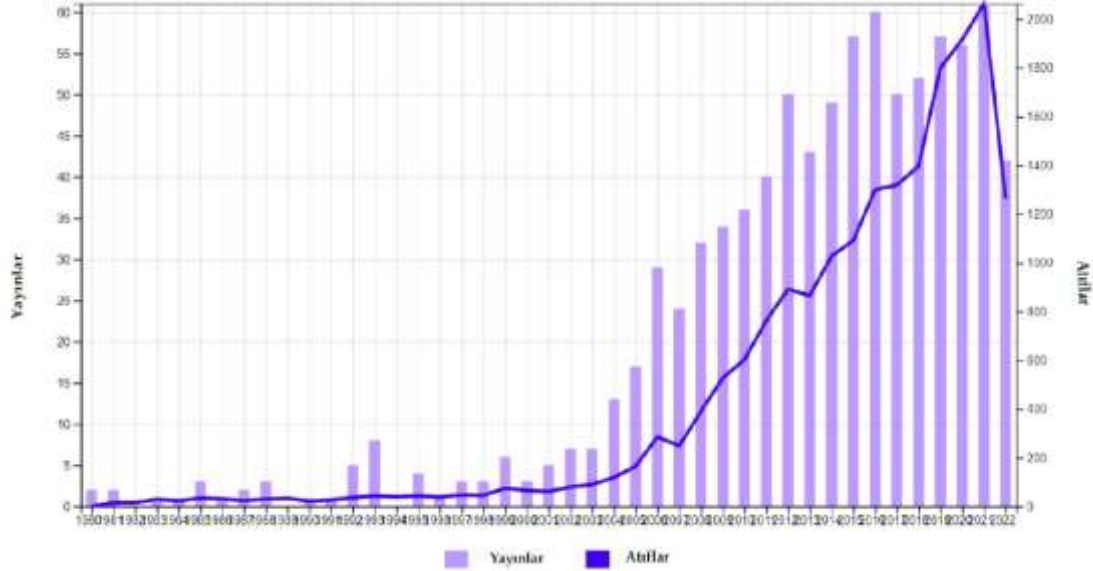
Web of Science (WOS), bilimsel araştırma düzeyini yansıtan, dünya çapında tanınan bir veritabanıdır. Bilim alanında en önemli araştırma sonuçlarını sağlayabilen, dünyanın en yetkili bilimsel literatür indeksi aracı olarak kabul edilmiştir (Guo, 2022). Bu nedenle öncelikle WOS veri tabanına giriş yapılarak “reading fluency” akıcı okuma anahtar kelimesiyle arama yapılmıştır. 1980-2022 yılları arasında okuma akıcılığına ilişkin hazırlanmış dokümanlara ulaşılmıştır. 2. aşamada ulaşılan çalışmaların analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında WOS veri tabanından ulaşılan 871 araştırmanın yıllara göre dağılımı belirlenmiş, en çok atıf alan makaleler tespit edilmiş, ortak yazar ve atıf analizi gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analiz edilmesinde VOSviewer programından yararlanılmıştır. WOS, Scopus ve Pubmed veri tabanlarından alınan verileri işleme imkânı tanıyan VOSviewer, araştırmacılara veya yayınlara ait ağlar; ortak atıf, bibliyografik eşleşme veya ortak yazar ilişkilerine göre yapılandırılabilirdiği gibi doküman içinde kullanılan kelimeler, terimlerin birlikte var olma veya ortak kullanıma (co-occurrence) durumları gözetilerek de oluşturulmaktadır. Analiz edilen veri sonucunda oluşan kümeler, çeşitli parametreler kullanılarak detaylı olarak görüntülenebilmektedir (Zan, 2019).

## 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.

## 3. BULGULAR



Şekil 2. Okuma akıcılığı araştırmalarının yıllara ve atıflara göre dağılımı

Şekil 2’de okuma akıcılığı üzerine hazırlanan çalışmaların ve bu çalışmalara yapılan atıf sayısının yıllara göre dağılımı belirtilmiştir. Şekil 2 incelendiğinde 2000 yılından itibaren okuma akıcılığı üzerine hazırlanan çalışmaların sayısında artışın yaşandığı görülmektedir. 2015 (1091 atıf, 57 yayın) ve 2016 (1299 atıf, 60 yayın) yılında, okuma akıcılığı üzerine hazırlanan çalışma ve yapılan atıf sayısı diğer yıllara göre daha yüksektir. 2021 yılı, (2062 atıf, 61 yayın) en yüksek yayın ve atıf sayısına sahip olan yıldır.

WoS veri tabanında bulunan istatistiksel verilerden hareketle literatürde “okuma akıcılığı” ile ilgili en çok atıf alan makaleler tespit edilmiş ve aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

**Tablo 1.**

*Okuma Akıcılığı Üzerine Hazırlanan Çalışmalarda En Çok Atıf Alan 15 Makale*

No	Citations	Authors	Title	Year	Publication	Publisher
1	819	Stanovich, KE	Toward an interactive-compensatory model of individual-differences in the development of reading fluency	1980	Reading Research Quarterly	Wiley-Blackwell
2	431	Landerl, K Wimmer, H	Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up	2008	Journal of Educational Psychology	American Psychological Association



**Tablo 1. Devamı**

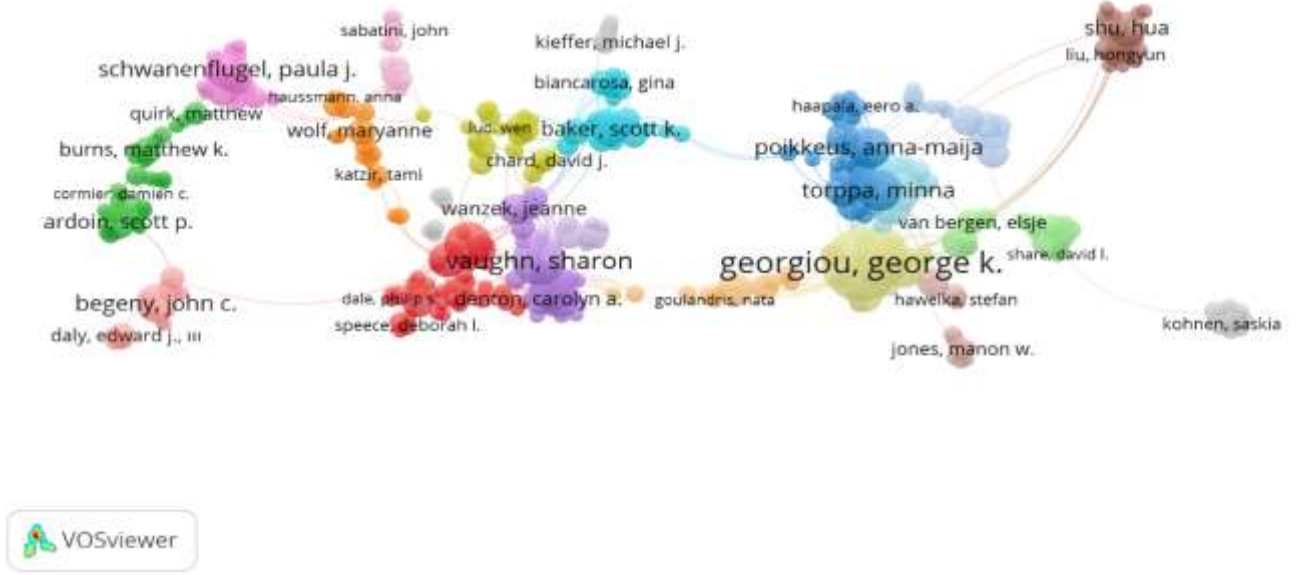
3	408	Fiske, ST Schacter, DL Taylor, SE	Rapid automatized naming (ran) and reading fluency: implications for understanding and treatment of reading disabilities	2012	Annual Review of Psychology	Annual Reviews
4	344	Senechal, M	Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to Grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure	2006	Scientific Studies of Reading	Routledge
5	313	Therrien, WJ	Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading - A meta-analysis	2004	Remedial and Special Education	SAGE Publications
6	312	Chard, DJ Vaughn, S Tyler, BJ	A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities	2002	Journal of Learning Disabilities	SAGE Publications
7	292	Jenkins, JR Fuchs, LS van den Broek, P Espin, C Deno, SL	Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency	2003	Journal of Educational Psychology	American Psychological Association
8	276	Hasbrouck, J Tindal, GA	Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers	2006	Reading Teacher	Wiley Online Library

Tablo 1. Devamı

9	246	Georgiou, GK	Predictors of word decoding and reading fluency across languages varying in orthographic consistency	2008	Journal of Educational Psychology	American Psychological Association
10	236	Pikulski, JJ Chard, DJ	Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension	2005	Reading Teacher	Wiley Online Library
11	224	Klauda, SL Guthrie, JT	Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension	2008	Journal of Educational Psychology	American Psychological Association
12	212	Adlof, SM Catts, HW	Should the simple view of reading include a fluency component?	2006	Reading and Writing	Springer
13	202	Shunn, MR Knutson, N Good, RH Tilly, WD Collins, VL	Curriculum-based measurement of oral reading fluency - a confirmatory analysis of its relation to reading	1992	School Psychology Review	National Association of School Psychologists
14	201	Lervag, A Hulme, C	Rapid automatized naming (ran) taps a mechanism that places constraints on the development of early reading fluency	2009	Psychological Science	SAGE Publications
15	198	Meyer, MS Felton, RH	Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions	1999	Annals of Dyslexia	Springer

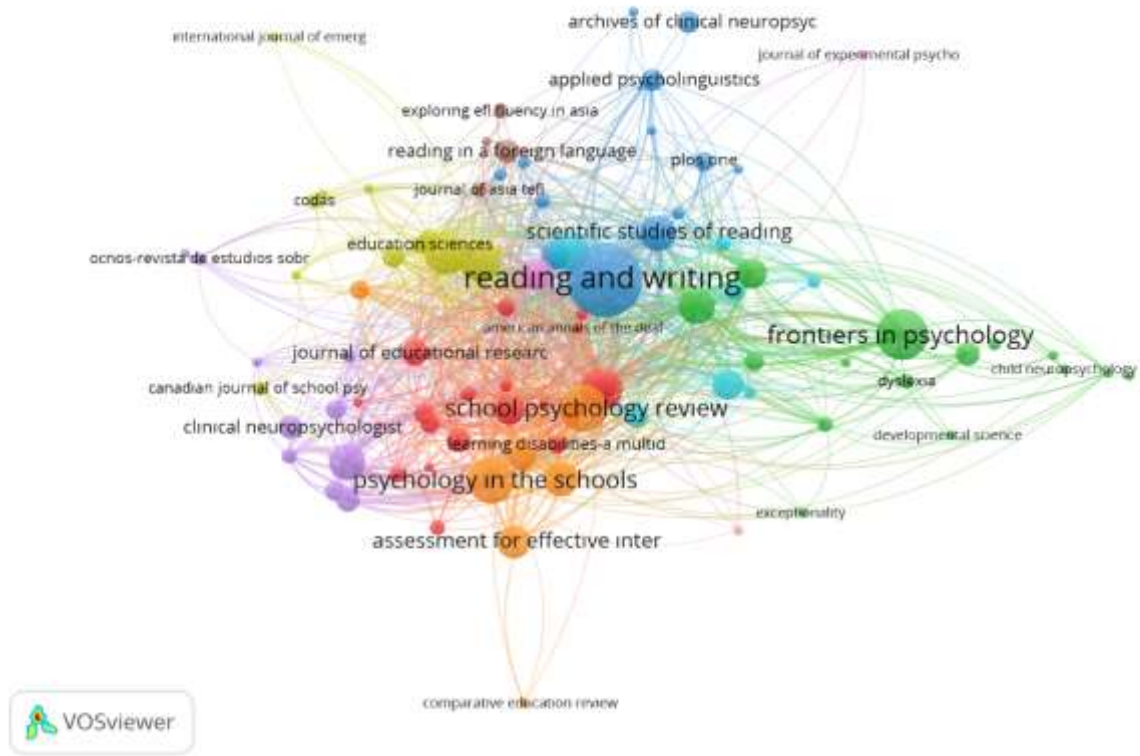
Tablo 1’de görüldüğü gibi, okuma akıcılığı üzerine hazırlanan araştırmalarda en çok atıf alan çalışma Stanovich, KE tarafından hazırlanan “Toward an interactive-compensatory model of individual-differences in the development of reading fluency” isimli makaledir. 1980 yılında yazılan makaleye 819 atıf yapılmıştır. Alanda dikkat çeken diğer araştırmalar Landerl, K ve Wimmer, H tarafından 2008 yılında “Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up”; Fiske, ST, Schacter, DL ve Taylor, SE tarafından 2012 yılında “Rapid automatized naming (ran) and reading fluency: implications for understanding and treatment of reading disabilities”; Senechal, M tarafından 2006 yılında hazırlanan “Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten

is differentially related to Grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure” isimli makaledir.



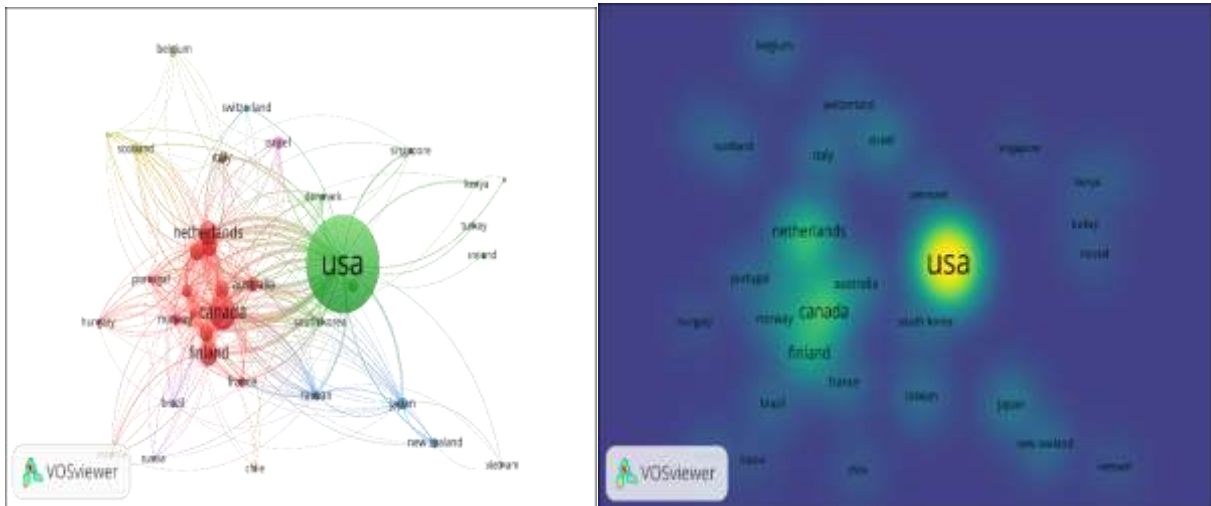
Şekil 3. Ortak Atıf-Yazar Ağ Yapısı

Okuma akıcılığı alanına katkıda bulunan yazarların ağ haritası Şekil 3’te gösterilmiştir. Şekil 3’teki her bir düğüm bir yazarı, düğüm boyutu yazar başına yayın sayısını, düğümler arasındaki bağlantılar yazarlar arasındaki işbirliğini temsil eder. Bağlantıların kalınlığı, iki yazar arasındaki işbirliği ilişkisini, farklı renkler, farklı yazar işbirliği kümelerini temsil eder. Şekil 3 incelendiğinde okuma akıcılığı araştırmalarının; 328 öge, 22 küme oluşturduğu ve toplam bağlantı gücünün 2034 olduğu görülmektedir. Okuma akıcılığı alanında en fazla yayına sahip araştırmacılar Georgiou, George k. (n=47); Parrila, Rauno (n=26); Vaughn, Sharon (n=22); Petscher, Yaacov (n=18); Fletcher, Jack m. (n=17); en fazla atıfa sahip araştırmacılar Georgiou, George k. (n=2242); Parrila, Rauno (n=1454); Vaughn, Sharon (n=987); Petscher, Yaacov (n=694); Fletcher, Jack m. (n=641) olarak belirlenmiştir.



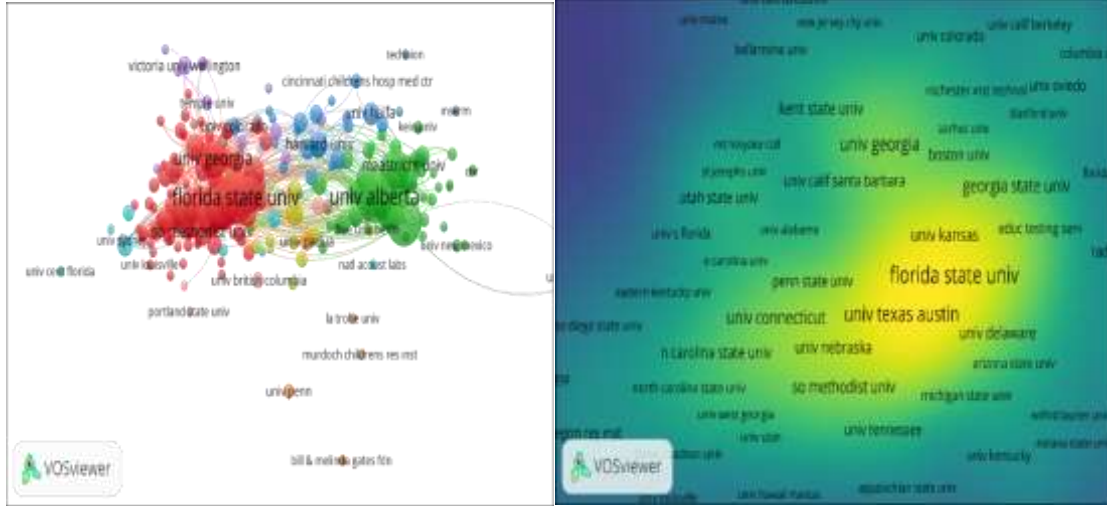
Şekil 4. Ortak Atıf-Kaynak Ağ Yapısı

Şekil 4'teki her bir düğüm bir dergiyi; düğüm boyutu, dergide yayınlanan çalışma sayısını gösterir. Düğümler arasındaki bağlantı gücü iki dergideki makaleler arasındaki alıntı sıklığını gösterir. Konuya ilişkin en fazla dokümanı yayınlayan ve atıf sayısı yüksek dergiler daha büyük bir yazı tipi ile gösterilmektedir. Okuma akıcılığı üzerine en fazla yayın yapan dergi Reading and Writing (44 makale/989 atıf), Frontiers in Psychology (25 makale/286 atıf), School Psychology Review (22 makale/844 atıf), Psychology in the Schools (22 makale/275 atıf) ve Reading Teacher (19 makale/1087 atıf) olarak tespit edilmiştir. Akıcı okuma üzerine hazırlanan çalışmalardaki araştırma alanları “eğitim”, “psikoloji”, “özel eğitim”, “rehabilitasyon” ve “dil bilim” olarak belirlenmiştir.



Şekil 5. Ortak ülke ağ ve yoğunluk görselleştirme haritası

Bağlantı kalınlığı iş birliği gücünü, düğüm boyutu ülkelerden gelen yayın sayısını, renkler iş birliği kümesini temsil eder. Şekil 7 incelendiğinde, ülkelere ait ağ haritasının 9 kümeden oluştuğu görülmektedir. 1. kümede Avusturya (n=18), Avustralya (n=23), Kanada (n=100), Kıbrıs (n=11), İngiltere (n=43), Estonya (n=4), Finlandiya (n=56), Fransa (n=12), Almanya (n=34), Yunanistan (n=30), Macaristan (n=2), Norveç (n=15), Çin (n=34), Portekiz (n=Portekiz); 2. kümede Danimarka (n=5), İrlanda (n=3), Kenya (n=4), Singapur (n=2), Güney Afrika (n=3), Güney Kore (n=10), İspanya (n=20), Türkiye (2) ve USA (625); 3. kümede Japonya (17), Yeni Zelanda (n=11), Tayvan (n=12) ve Vietnam (n=2); 4. kümede Belçika (n=8), İskoçya (n=7), Galler (n=5); 5. kümede Brezilya (n=8)ve Rusya (n=2); 6. kümede İsviçre (n=6); 7. kümede Şili (n=3); 8. kümede İtalya (n=14) ve 9. kümede İsrail (n=18) okuma akıcılığı üzerine hazırlanan çalışmalarda iş birliği halindedir. Akıcı okuma üzerine en fazla araştırma yapan ülkeler USA (625/26427), Kanada (100/4593), Hollanda (56/2184), Finlandiya (56/2059) ve İngiltere (43/1890) olarak belirlenmiştir.



**Şekil 6.** Ortak üniversite ağ ve yoğunluk görselleştirme haritası

Şekil 6'da görüldüğü gibi 201 kuruluş, 12 kümeye ayrılmış ve 4379 bağlantı ile 12 renkle gösterilmiştir. Şekil 6'daki her bir düğüm yayın sayısını; iki düğüm arasındaki çizgi, iki kuruluş arasında akademik bir bağlantı olduğunu gösterir. Çizgi ne kadar kısaysa iki kuruluş arasındaki bağlantı o kadar güçlüdür. Şekil 6 incelendiğinde, kırmızı küme organizasyonların en büyük sayısını topladığı görülmektedir (n=102). Okuma akıcılığı üzerine en fazla yayına sahip 5 küme Florida Üniversitesi (Yayın=59, Atıf= 2679), Jyväskylä (Yayın=56, Atıf=2059), Alberta Üniversitesi (Yayın=56, Atıf=2542), Amsterdam Üniversitesi (Yayın=35, Atıf=1065), Texas Austin Üniversitesi (Yayın=33, Atıf=1166) olarak belirlenmiştir. Yoğunluk görselleştirme haritasında daha fazla dokümana, atıfa sahip kuruluşlar daha büyük ve belirgin punto ile gösterilirken daha az dokümana, atıfa sahip kuruluşlar daha küçük punto ile gösterilmektedir. Şekil 6; yoğunluk göstergesi Florida Devlet Üniversitesinin, Texas Üniversitesinin, Connecticut Üniversitesinin okuma akıcılığına ilişkin araştırmalara öncülük ettiğini göstermektedir.





Şekil 8’de görüldüğü gibi, 2010-2012 yılları arasında okuma akıcılığı üzerine yapılan araştırmalarda müfredata dayalı ölçüm, fonoloji, performans geri bildirim anahtar kelime olarak kullanılırken 2016-2018 yılları arasında kesinlik, biliş, deneysel, değerlendirme, bozukluk kavramları anahtar kelime olarak kullanılmıştır.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, 1980-2022 yılları arasında okuma akıcılığı üzerine hazırlanan çalışmalardaki eğilimleri bibliyometrik analiz kullanarak incelemek amaçlanmıştır. Bu konu alanındaki araştırmaların; atıf bilgileri, kaynakları, yazarları, kurumları ve konuları üzerine analiz yapılmıştır. Bibliyometrik analiz; belirli bir alandaki bilginin organize edilmesinde, belirli bir konu hakkındaki bilimsel gelişmelerin ve kalitenin değerlendirilmesinde, farklı kuruluşlar arasındaki araştırma performansının karşılaştırılmasında etkili bir yöntemdir. Araştırmadan elde edilen ilk bulguya göre, 1980-2022 yılları arasında akıcı okuma araştırmalarına yapılan atıf sayısı sürekli artış göstermiş; 2000 yılından itibaren ise yapılan atıf sayısında dikkat çekici bir artış yaşanmıştır. Atıfların 2021 yılında en yüksek seviyeye ulaşması, akıcı okuma çalışmalarının araştırmacılar tarafından ilgi gördüğüne işaret etmektedir. Akıcı okuma becerisi, bireylerin gelişimini olumlu yönde etkileyen çok yönlü bir yetenektir. Dil gelişiminden, bilişsel gelişime, sosyal ve toplumsal gelişime, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine değin birçok alanda etkili bir beceri olarak tanımlanmaktadır (Ehri, 2005; Rasinski, 2010; Yeo, 2008). Özellikle akıcı okumanın, okuma başarısını etkileyen bir faktör olması araştırmacıları bu alanda çalışmaya yöneltmiştir (Gedik ve Akyol, 2022; Starling-Alves, Hirata ve Oliveira, 2023; Güngör ve Karatay, 2023). Bununla birlikte son yıllarda, okuma becerisine yönelik modelleme oluşturmak, anlam grupları ile okumayı teşvik etmek ve hatta aileyi okuma ortamına dâhil etmek gibi birçok uygulamanın geliştirilmesine de önem verilmiştir (Nichols, Rupley ve Rasinski, 2009).

Araştırmadan elde edilen ikinci bulguya göre, alanyazında en çok atıf alan beş araştırma; Stanovich, KE tarafından 1980 yılında yazılan “Toward an interactive-compensatory model of individual-differences in the development of reading fluency (Akıcı okumanın geliştirilmesinde bireysel farklılıkların etkileşimli telafi edici modeline doğru)”; Landerl, K ve Wimmer, H tarafından 2008 yılında yazılan “Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up (Düzenli bir yazı sisteminde kelime okuma akıcılığının ve imlânın 8 yıl süreyle gelişimi)”; Fiske, ST, Schacter, DL, Taylor, SE tarafından 2012 yılında yazılan “Rapid automatized naming (ran) and reading fluency: implications for understanding and treatment of reading disabilities (Hızlı otomatikleştirilmiş adlandırma (RAN) ve okuma akıcılığı: okuma güçlüklerinin anlaşılması ve tedavisi için sonuçlar)”; Senechal tarafından 2006 yılında yazılan “Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to Grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure (Evde okuryazarlık modelinin test edilmesi: Ana-baba katılımının anaokulunda 4. sınıf okuma anlama, akıcılık, yazım ve iyi vakit geçirmek amacıyla okuma becerileri ile farklı şekillerde ilişkilendirilmesi)”; Therrien, WJ tarafından 2004 yılında yazılan “Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading - A meta-analysis (Tekrarlı okumanın neden olduğu akıcılık ve anlama kazanımları - Bir meta-analiz)” isimli makalelerdir. En çok atıf alan makaleler incelendiğinde yazarların; okuma akıcılığını geliştirmeyi, okuma akıcılığının okuma güçlüğüne etkisini tespit etmeyi, tekrarlı okumanın okuma akıcılığına etkisini belirlemeyi amaçladığı görülmektedir. Araştırmanın bu sonucu, akıcı okuma üzerine yapılan çalışmalarda araştırmacıların akıcı okuma becerilerini geliştirmeyi, okuma başarısızlığında akıcı okuma becerisinin etkisini belirlemeyi amaçladığını göstermektedir. Son yıllarda bu alanda en çok üzerinde durulan konulardan biri de akıcı okuma ile anlama arasındaki ilişkidir ve bu ilişki birçok yönden sorgulanmıştır. Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins'e (2001) göre, akıcı okuma, okuduğunu anlama yeteneğinin bir göstergesidir ve akıcı okuyanların anlam kurma düzeyi daha üst düzeydedir. Alanda en çok dikkat çeken çalışmaları tespit etmek, bu konuda araştırma yapacak araştırmacılar için son derece önemlidir.

Araştırmanın üçüncü bulgusu, akıcı okuma araştırmalarında en çok yayına ve atıfa sahip araştırmacıların Georgiou, George K.; Parrila, Rauno; Vaughn, Sharon; Petscher, Yaacov olduğunu göstermektedir.



Georgiou, George K. eğitim psikolojisi alanında ABD’de yer alan Alberta Üniversitesinde; Parrila, Rauno eğitim alanında ABD’de yer alan Alberta Üniversitesinde; Vaughn, Sharon eğitimsel riski önleme alanında ABD’de yer alan Texas Üniversitesinde; Petscher, Yaacov sosyal hizmet alanında ABD’de yer alan Florida Üniversitesinde çalışmaktadır. Alanyazında en çok dikkat çeken çalışmaları tespit etmek, bu konuda araştırma yapacak araştırmacılar için son derece önemlidir. Üçüncü bulgudan hareketle akıcı okuma çalışmalarının yoğunlukla ABD’de yapıldığı görülmektedir. ABD’nin dünyanın önde gelen üniversitelerine ve araştırma kurumlarına sahip olması, teknolojik gelişmelerde öncü olması, çok dilli ve kültürlü topluma sahip olması eğitimdeki araştırma-geliştirme etkinliklerinin de burada yoğun olarak gerçekleştirildiğini göstermektedir. Özel olarak akıcı okuma çalışmalarında da ABD’nin başı çektiği ve bu alandaki çalışmalara önderlik ettiği çalışmanın sonucunda ortaya konulan bir durumdur. Bu çalışmalar özellikle bireylerin dil becerilerini geliştirmelerini nitelikli hale getirerek daha bilinçli, iletişim yeteneği güçlü ve bilişsel olarak daha yetkin bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Therrien, 2004). ABD’nin bu alandaki liderliği, akıcı okuma konusundaki araştırmaların bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve dilsel gelişim anlamında nitelikli birey yetiştirmenin dünya genelinde önemli bir etkiye sahip olduğunu işaret etmektedir (Therrien, 2004). Bu durum, akıcı okuma konusundaki araştırmalara katkı sağlamak isteyen diğer ülkeler ve araştırmacılar için önemli bir referans noktası olarak hizmet etmektedir.

Araştırmanın dördüncü bulgusuna göre, akıcı okuma üzerine en fazla araştırma yapan ülkeler USA, Kanada, Hollanda, Finlandiya ve İngiltere’dir. Araştırmanın beşinci bulgusuna göre; okuma akıcılığı üzerine en fazla yayın yapan dergiler Reading and Writing (Hollanda), Frontiers in Psychology (İsviçre), School Psychology Review (ABD), Psychology in the Schools (ABD) ve Reading Teacher (ABD) olarak tespit edilmiştir. Akıcı okuma üzerine en fazla araştırma yapan ülkeler, görüldüğü üzere eğitim, dilbilim ve bilişsel psikoloji gibi alanlarda önde gelen ülkelerdir. Bu ülkeler, okuma becerilerinin geliştirilmesi, dil anlama stratejilerinin anlaşılması ve okuma süreçlerinin optimize edilmesi gibi konularda yoğun bir şekilde araştırmalar yürütmektedir (Rasinski, 2010). Örneğin Finlandiya, eğitim sistemini geliştirmek ve okuma becerisini geliştirmek adına önemli adımlar atmış bir ülkedir. Ülkede çocukların erken yaşlardan itibaren okuma alışkanlığı kazanması ve etkili okuma stratejileri geliştirmesi üzerine araştırmalar uzun yıllardır yapılmaktadır (Leino, 2014). Akıcı okuma becerisinin geliştirilmesi, dünya genelindeki eğitim sistemlerinin kalitesini artırmak ve bireylerin dil becerilerini güçlendirmek için önemli bir hedefdir (Therrien, 2004). Bu nedenle, bu alandaki araştırmalara devam etmek ve farklı ülkeler arasında bilgi alışverişi yapmak, evrensel bir öğrenme ve gelişim fırsatı sunmaktadır. Bu ülkelerin, akıcı okuma becerisi üzerine yapılan araştırmalarda öncü rol oynamasına karşın dünyanın birçok ülkesi, dil becerilerini geliştirmeye yönelik araştırmalara katkı sağlamak ve okuma kültürünü teşvik etmektedir.

Akıcı okuma üzerine en fazla araştırma yapan ülkenin ABD olması, bu alanda araştırma yapan araştırmacıların ABD’de yer alan üniversitelerde görev yapmaları ve okuma akıcılığı üzerine yayın yapan dergilerin ABD’de yayınlanması birbiri ile örtüşen, birbirini destekleyen bulgulardır. Karagöz ve Şeref’in (2019) okuma alanındaki araştırmaları bibliyometrik özellikler açısından incelediği araştırmasında ABD ve Batı Avrupa’da bulunan yayıncıların alana yoğun olarak katkıda bulunduğunu tespit etmiştir. Araştırmanın bu bulgusundan hareketle, okuma ve okuma akıcılığı araştırmalarına İngiltere ve ABD tarafından temsil edilen Avrupa-Atlantik okulunun yön verdiğini söylemek mümkündür (Karagöz ve Şeref, 2019). Araştırma kapsamında “okuma akıcılığı, akıcılık, okuma, disleksi, anlama, tekrarlı okuma, fonolojik farkındalık ve heceleme” akıcı okuma araştırmalarında en fazla kullanılan anahtar kelimeler olarak tespit edilmiştir. 2010-2012 yılları arasında okuma akıcılığı üzerine yapılan araştırmalarda “müfredata dayalı ölçüm, fonoloji, performans geri bildirim” anahtar kelimeler olarak kullanılmıştır. 2016-2018 yılları arasında ise “kesinlik, biliş, deneysel, değerlendirme, bozukluk” kavramları anahtar kelime olarak tercih edilmiştir. Bu veriler, akıcı okuma araştırmalarının zaman içindeki odak noktalarının değişebildiğini ve farklı dönemlerde farklı kavramların öne çıkabileceğini göstermektedir. 2010-2012 yılları arasında “müfredata dayalı ölçüm, fonoloji, performans geri bildirim” gibi anahtar kelimeler, öğrenci başarılarının ölçülmesi ve eğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi gibi konulara vurgu

yapmıştır. Bu dönemde, öğrenme sonuçlarının izlenmesi ve öğrencilere geri bildirim sağlanması önemli bir odak noktası olmuştur. 2016-2018 yılları arasında kullanılan "kesinlik, biliş, deneysel, değerlendirme, bozukluk" gibi anahtar kelimeler, daha çok araştırma yöntemleri ve özel eğitim ihtiyaı olan bireylerin durumlarının incelenmesi gibi konulara dikkat çekmektedir. Bu dönemde, akıcı okuma konusundaki araştırmalar daha derinlemesine analizler ve nörolojik temelleri inceleme eğilimindedir. Sonuç olarak, akıcı okuma araştırmalarının bu anahtar kelimeler üzerindeki değişen vurguları, bu alandaki bilimsel gelişmelerin ve önceliklerin zaman içinde nasıl deđiŐebileceđini göstermektedir. Bu nedenle, akıcı okuma araştırmaları yaparken, dönemin ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına uygun yöntemler ve odak noktaları seçmenin önemli olduğu söylenebilir. Bu dönemselsel vurgular, akıcı okuma alanındaki araştırmaların evrimini ve gelişimini yansıtılmaktadır.

Daha etkili bir iletişim için anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek günümüz koşullarında olduğu önemli bir rol oynamaktadır. Bu becerilerinden biri olan akıcı okuma, metinleri hızlı bir Şekilde anlama ve yorumlama yeteneğini ifade etmektedir. Bu beceri, günlük yaşamdan eğitim hayatına, iş dünyasından sosyal etkileşime kadar pek çok alanda gereklidir. İncelenen çalışmalarda, ileriye yönelik olarak öğrencilerin dil ve okuryazarlık becerileri üzerine yapılabilecek çalışmaların önerildiği görülmektedir. Yapılan araştırmalarda, çocukların dil gelişimi üzerinde akıcı okumanın büyük etki sağladığı, dil gelişiminde akıcı okuma becerisine yönelik çalışmaların sayısının giderek arttığı söylenebilir. Bu alıŐma 1980-2022 yılları arasında okuma akıcılığı üzerine hazırlanan çalışmalardaki eğilimlerin bibliyometrik yönünü ortaya koymayı hedefleyen bir araştırmadır. Bundan sonraki araştırmalarda daha ileriki yıllarda gerçekleştirilecek akıcı okuma becerisine yönelik gerçekleştirilen çalışmaların içerikleri analiz edilebilir. Bununla birlikte etkileşimli okuma, prozodik okuma gibi okuma becerisinin farklı uygulama alanlarıyla ilgili de bibliyometrik analiz çalışmaları yapılabilir.

## Kaynakça/Reference

- Akaydın, Ş. ve Çeçen, A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 183-198. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4139>
- Álvarez-Cañizo, M., Cueva E, Cuetos F, Suárez-Coalla P. (2020). Reading fluency and reading comprehension in Spanish secondary students. *Psicothema*, 32(1), 75-83. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2019.196>
- Ateş, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(12), 306-317. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/563927>
- Aydeniz, S. ve Haydaroglu, M. (2021). Dört temel dil becerisi alanında yapılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 200-216. <https://dergipark.org.tr/en/pub/turkegitimdergisi/issue/62994/929408>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Pegem Akademi.
- Ceran, D., Aydın, M. ve Onarıcıoğlu, A. S. (2018). Okuma eğitimi üzerine yapılan tezlerde eğilimler: bir içerik analizi çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2377-2392. <http://dx.doi.org/10.29299/kefad.2018.19.03.016>
- DiSalle, K. ve Rasinski, T. (2017). Impact of short-term intense fluency instructions on students' reading achievement: a classroom-based, teacher-initiated research study. *Journal of Teacher Action Research*, 3, 1-13.
- Ehri, L. (2005). Development of sight word reading: phases and findings. In M. Snowling, & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: a handbook* (pp. 135-154). UK: Blackwell.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., ve Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies Of Reading*, 5(3), 239 - 256. [https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503\\_3](https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_3)
- Gedik, O. ve Akyol, H. (2022). Reading difficulty and development of fluent reading skills: an action research. *International Journal of Progressive Education*, 18(1), 22-41. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.426.2>
- Guo, X. (2022). A bibliometric analysis of child language during. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.862042>
- Güngör, H. ve Karatay, H. (2023). Fluent reading skills of learners of Turkish as a foreign language. *Participatory Educational Research (PER)*, 10(2), 105-123. <https://doi.org/10.17275/per.23.31.10.2>
- Harrison, C. (2004). *Understanding reading development*. (1nd ed.), SAGE Publications Ltd.
- Ismail, H. ve Edi, E. (2021). A bibliometric analysis of EFL reading fluency from 2016 to 2021. *English Review: Journal of English Education*, 10(1), 139-148. <https://doi.org/10.25134/erjee.v10i1.5364>
- Kuhn, M. R, Schwanenflugel, P. J. ve Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2) (2010), 230-251. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4>
- Landerl, K., ve Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 150-161. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.150>
- Leino, K. (2014). *The Relationship between ICT use and reading literacy Focus an 15-year-old Finnish students in PISA Studies*. Finnish Institute For Educational Research, University of Jyväskylä
- Nichols, W. D., Rupley, W. H. ve Rasinski, T. (2009). Fluency in learning to read for meaning: Going beyond repeated readings. *Literacy Research and Instruction*, 48(1), 1 - 13. <https://doi.org/10.1080/19388070802161906>

- Martín-Ruiz, L. ve González-Valenzuela, M. J. (2022). Analysis of reading comprehension and disabilities among teenagers. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 38(2), 251–258. <https://doi.org/10.6018/analesps.419111>
- Mraz, M., Nichols, W., Caldwell, S., Beisley, R. ve Sargent, S. (2013). Improving oral reading fluency through readers theatre. *Reading Horizons*, 52(2), 153-180. [https://scholarworks.wmich.edu/reading\\_horizons/vol52/iss2/5](https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol52/iss2/5)
- Rasinski, T. (2010). *The Fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. New York: Scholastic.
- Rasinski, T. (2014). Fluency matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 3-12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053609.pdf>
- Rasinski, T., Blachowicz, C. ve Lems, K. (2012). *Fluency instruction: Research-based best practices*. (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Richek, M. A; Caldwell J. S.; Jennings, J. H. & Lerner, J. W. (2002). *Reading problems: Assessment and teaching strategies*. Allyn & Bacon. A Pearson Education Co.
- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 59–87. [https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1001\\_4](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1001_4)
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive–compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71. <https://doi.org/10.2307/747348>
- Starling-Alves, I., Hirata, G. ve Oliveira, J. B. A. (2023). Covid-19 school closures negatively impacted elementary-school students' reading comprehension and reading fluency skills. *International Journal of Educational Development*, 99(2023), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102753>
- Karagöz, B. ve Şeref, İ. (2019). Okuma alanındaki araştırmaların bibliyometrik özellikler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 781-799. <https://doi.org/10.16916/aded.581630>
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: a meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252–261. <https://doi.org/10.1177/07419325040250040801>
- Usluel, Y. K., Avcı, Ü., Kurtoğlu, M. ve Uslu, N. (2013). Yeniliklerin benimsenmesi sürecinde rol oynayan değişkenlerin betimsel tarama yöntemiyle incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(I), 53-71. <https://doi.org/10.9779/PUJE429>
- Yeo, S. (2008). *Relation between 1-minute CBM reading aloud measure and reading comprehension\_tests: a multilevel meta-analysis*. Unpublished doctoral dissertation, Minnesota University, Minnesota, US.
- Yurtbakan, E. (2020). Etkileşimli okuma: Bir içerik analizi. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 8(1), 135-156. <https://doi.org/10.16916/aded.642138>
- Zan, B. U. (2019). Doğrudan atıf, ortak atıf ve bibliyografik eşleşme yaklaşımlarına dayalı olarak araştırma alanlarının değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 501-516. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/916326>

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

Reading is a complex, interactive process in which the reader attempts to comprehend the ideas expressed in a written text and respond to them. It involves multiple relationships among variables such as the individual's background, reading materials, developmental level, learning context, and learning objectives (Mraz, Nichols, Caldwell, Beisley, Sargent, & Rupley, 2013). Fluent reading, on the other hand, is defined as the ability to read a text aloud at a natural pace with accuracy. Accuracy constitutes the ability to fully decipher words, automaticity involves effortlessly recognizing and decoding words, and prosody is the individual's ability to read with appropriate intonation and expression (Kuhn, Schwanenflugel, & Meisinger, 2010; Rasinski, 2014). Fluency serves as a bridge between word recognition and comprehension. Fluency is a prerequisite for reading success, and this has led to increased interest in fluency research and a series of studies on this topic. Assessing the overall state of research on a particular topic is crucial for identifying gaps and areas of focus. While there are studies that provide a general assessment of research conducted on reading, no research specifically analyzing all studies related to reading fluency could be found in the literature. This study aims to address this gap by conducting a bibliometric analysis of all research related to reading fluency.

The aim of this research is to examine the studies conducted on reading fluency indexed in the Web of Science (WOS) database from a bibliometric perspective. In line with the main objective of the study, the sub-objectives have been formulated as follows:

- 1- How is the distribution of studies on fluent reading in terms of publication years and citations?
- 2- How is the collaborative author-author network structure of studies on fluent reading established?
- 3- How is the collaborative university network structure of studies on fluent reading established?
- 4- How is the collaborative citation-source network structure of studies on fluent reading established?
- 5- How is the collaborative keyword network structure of studies on fluent reading established?

### 2. METHOD

This research has been conducted using a descriptive survey model. Descriptive survey is a method applied in a research field by scanning and analyzing appropriate articles to ensure the generalizability of the results (Usluel, Avcı, Kurtoğlu & Uslu, 2013). In the current study, a descriptive research model was chosen because the aim is to conduct a situation analysis by examining studies on fluent reading in terms of bibliometric indicators. The method of bibliometric analysis was used for data analysis. Bibliometric analysis involves the mathematical and statistical examination of theses, articles, books, and other publications on any given topic. Through bibliometric studies, scientific works are statistically analyzed in various aspects such as authors, subjects, keywords, cited works, and cited sources (Aydeniz & Haydaroğlu, 2021).

The data analysis was conducted using the VOSviewer program. For data analysis, the first step involved accessing the "WOS" database. In the search field of the database, the keywords "Fluent Reading (FR)" were entered. As for the time range, the years "1980-2022" were selected. In the second step, the distribution of research and citations related to fluent reading by year was determined. Next, the articles with the highest number of citations were identified. In the third step, collaborative authorship analyses were conducted based on variables such as authors, journals, and countries. Finally, collaborative citation analysis was carried out based on journal and author variables.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The aim of this study was to examine trends in research on reading fluency between 1980 and 2022 using bibliometric analysis. According to the initial findings from the research, the number of citations to studies on fluent reading showed a continuous increase during the years 1980-2022, with a notable surge in citations starting around the year 2000. The peak in citations in 2021 suggests that research on fluent reading has garnered significant attention from researchers. According to the second finding obtained from the research, the five studies with the highest number of citations in the literature are as follows: (1) "Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency" by Stanovich, KE, published in 1980. (2) "Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up" by Landerl, K, and Wimmer, H, published in 2008. (3) "Rapid automatized naming (RAN) and reading fluency: Implications for understanding and treatment of reading" by Fiske, ST, Schacter, DL, and Taylor, SE, published in 2012. (4) "Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to Grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure" by Senechal, published in 2006. (5) "Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading - A meta-analysis" by Therrien, WJ, published in 2004. When examining the most-cited articles, it is apparent that the authors aimed to improve reading fluency, determine the impact of reading fluency on reading difficulties, and assess the effects of repeated reading on reading fluency.

The third finding of the research indicates that the researchers with the highest number of publications and citations in fluent reading research are Georgiou, George K.; Parrila, Rauno; Vaughn, Sharon; and Petscher, Yaacov. George K. Georgiou works in the field of educational psychology at the University of Alberta in the United States, Rauno Parrila works in the field of education at the University of Alberta in the United States, Sharon Vaughn works in the field of educational risk prevention at the University of Texas in the United States, and Yaacov Petscher works in the field of social work at the University of Florida in the United States. Based on the third finding, it can be observed that fluent reading studies are predominantly conducted in the United States. The United States' prominent universities and research institutions, its leadership in technological advancements, and its multicultural and multilingual society all contribute to the concentration of research and development activities in education within the country. According to the fourth finding of the research, the countries that conduct the most research on fluent reading are the USA, Canada, the Netherlands, Finland, and the United Kingdom. As for the fifth finding, the journals with the highest number of publications on reading fluency are Reading and Writing (Netherlands), Frontiers in Psychology (Switzerland), School Psychology Review (USA), Psychology in the Schools (USA), and Reading Teacher (USA). The countries conducting the most research on fluent reading are leading in fields such as education, linguistics, and cognitive psychology. These countries are actively conducting research in areas related to improving reading skills, understanding language comprehension strategies, and optimizing the reading process (Rasinski, 2010).

In conclusion, the examined studies suggest that future research should focus on students' language and literacy skills. Research indicates that fluent reading has a significant impact on children's language development, and there is an increasing number of studies focusing on fluent reading skills in language development. This study aimed to shed light on the bibliometric aspects of trends in studies on fluent reading conducted between 1980 and 2022. Future research could analyze the content of studies conducted in later years related to fluent reading skills. Additionally, bibliometric analysis studies can be conducted on different application areas of reading skills, such as interactive reading and prosodic reading.

## **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**

Bu çalışmada WOS veri tabanında bulunan “akıcı okuma” ilgili araştırmalar bibliyometrik özellikler açısından incelenmiştir. Herhangi bir kişi ya da kurumdan veri toplanmamıştır. Bu nedenle etik kurul izni alınmamıştır.

## **ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI**

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

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve raporlanmasında görev almıştır.

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

## **ÇATIŞMA BEYANI**

Araştırmada yazarlar arasında veya herhangi bir kurumla çıkar çatışması bulunmamaktadır.